

Dzieci w Europie

nr 25 (13) 2014

Publikacja wydawana
w 16 językach przez sieć
wydawców z 15 krajów Europy



*Jak dzieci
odbierają czas?*



ZESPÓŁ REDAKCYJNY

**MARTA GUZMAN, „Infancia”, Hiszpania**

Asociació de Mestres Rosa Sensat wydaje dwa magazyny: „Infancia” i „Infancia” po katalońsku oraz hiszpańsku sześć razy w roku. Oba zajmują się dziećmi w wieku 0-6 lat oraz łączą teorię z praktyką.

www.revistainfancia.org

**BROWN COHEN, „Children in Scotland”, Wielka Brytania i Irlandia**

„Children in Scotland” to miesięcznik, który oferuje pogłębione artykuły i aktualności dotyczące dzieci, młodych ludzi i ich rodzin w Szkocji.

www.childreninscotland.org.uk

**FERRUCCIO CREMASCHI, „Bambini”, Włochy**

„Bambini” to miesięcznik dla pedagogów zajmujących się dziećmi w wieku 0-6 lat, który koncentruje się na naukowych badaniach oraz dobrych praktykach w działaniach edukacyjnych.

bambini.edizionijunior.it

**EVA GRUBER, „Betrifft Kinder”, Niemcy**

„Betrifft Kinder” to miesięcznik zawierający aktualności i informacje o polityce dotyczącej opieki i edukacji matych dzieci w Niemczech.

www.verlagdasnetz.de

**PERRINE HUMBLET, „Grandir à Bruxelles”, społeczność francuska, Belgia**

Cztery tysiące egzemplarzy pisma „Grandir à Bruxelles” są nieodpłatnie dystrybuowane co dziewięć miesięcy.

www.grandirbruxelles.be

**ARETA WASILEWSKA-GREGOROWICZ, Fundacja im. J.A. Komeńskiego, Polska**

Fundacja Komeńskiego to organizacja pozarządowa dążąca do zapewnienia równych szans wszystkim dzieciom w wieku od urodzenia do 10 lat.

www.frd.org.pl

**STIG G LUND, „Born & Unge”, Dania**

„Born & Unge” to tygodnik nieodpłatnie dystrybuowany do 50 tysięcy członków BUPL (związku zawodowego pedagogów). Zajmuje się praktyką, teorią oraz warunkami pracy pedagogów.

www.bupl.dk, www.boernogunge.dk

**JAN PEETERS, ANKE VAN KEULEN, „Kiddo”, Flandria i Holandia**

„Kiddo” wychodzi osiem razy w roku i jest rozpowszechniane w Holandii oraz Flandrii. Skierowany jest do praktyków pracujących z dziećmi w wieku 0-12 lat.

www.childcareinternational.nl, www.vbjk.be

**MARIE NICOLE RUBIO, „Le Furet”, Francja**

„Le Furet” wydawany jest trzy razy w roku, zajmuje się dziećmi w wieku 0-6 lat. Jest czytany przez trenerów, menedżerów i koordynatorów we Francji.

www.lefuret.org

**LUCIA SANTOS, „Cadernos de Educação de Infância”, Portugalia**

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância wydaje „Cadernos de Educação de Infância” trzy razy w roku. To jedyny w Portugalii magazyn poświęcony problematyce matych dzieci.

www.apei.no.sapo.pt

**HELENA BURIC, „Pucko otvoreno ucilliate”, Korak po korak, Chorwacja**

„Pucko otvoreno ucilliate”, Korak po korak (Otwarta Akademia Krok po kroku) to organizacja pozarządowa szkoląca nauczycieli. Jej misją jest promocja jakościowej edukacji i opieki dla dzieci.

www.korakpokorak.hr

**GELLA VARNAVA-SKOURA, „Mosty”, Grecja**

Magazyn „Mosty” wydawany jest sześć razy w roku. Skierowany jest do nauczycieli, nauczycieli akademickich i praktyków pracujących z dziećmi. Poświęcony jest teoriom, badaniom i dobrym praktykom związanym z edukacją dzieci w wieku 3-12 lat.

www.doudoumis.gr

CZŁONKOWIE STOWARZYSZENI:

Austria – www.unserekinder.at / Rumunia – www.unitbv.ro / Węgry – www.szmi.hu

www.childrenineurope.org

redaktor naczelny:

Roger Prött

redakcja polskiego wydania:

Teresa Ogrodzińska,

Areta Wasilewska-Gregorowicz

tłumaczenie:

Ewa Pułkowska

skład:

smARTcat Sp. z o. o.

Katarzyna Karzyńska

www.smARTcat.pl

fotografie:

archiwum Dzieci w Europie

fotografia na str 33 - Agata Kubis

wydawcy:

Fundacja Rozwoju Dzieci

im. J. A. Komeńskiego

www.frd.org.pl

numer ISSN 1899-5527

copyright:

Fundacja Rozwoju Dzieci

im. J. A. Komeńskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Przedruk lub kopiowanie całości

albo fragmentów artykułów

– z wyjątkiem cytatów w artykułach

i przeglądach krytycznych

– możliwe jest tylko na podstawie

pisemnej zgody wydawcy.

SPIS TREŚCI

- 03 Od Redakcji
Roger Prott
- 04 Czas a tempo życia codziennego w przedszkolu
Maria Carmen Silveira Barbosa
- 06 Mama odbierze cię po leżakowaniu
Marta Korintus
- 08 Scenariusze czasu
Sonia Bellucci, Carla Massimetti Stella Picello, Gina Sverko, Manuela Ravecca
- 10 W przedszkolu „powoli” znaczy „dobrze”
Penny Ritscher
- 11 Jak szybki powinien być postęp?
Simone Beller
- 12 „Oszukują nas wszystkie zegary”
Eulàlia Bosch
- 14 Czas w świecie dziecka – czas w świecie współczesnym
Lotta De Coster i Caroline Blanchard
- 16 Zatrzymać czas, usunąć zegary
Christine Schuhl
- 18 Czas wolny i czas uwolniony
Gaëlle Amerijckx
- 19 Nasz pośpiech ma krótkie nogi
Till Bastian
- 20 Bańki czasu
Paul O’Grady
- 22 Czas
Susanna Mantovani
- 24 W obronie prostoty
Eva Jansà
- 26 Kiedy jest czas na zabawę, wychowawcy muszą poczekać
Beatrice Vitali
- 29 Krytyczna refleksja sprzyja zmianom na lepsze
Claus Jensen
- 31 W CENTRUM UWAGI
Czas widziany oczami dziecka
Roger Prott
- 33 Będę kim zechcę – wprowadzanie edukacji do równości do edukacji przedszkolnej
Barbara Roehrborn

OD REDAKCJI

Szanowni Czytelnicy,

Jak ten czas leci! Wydaje się, że dopiero wczoraj obchodziliśmy dziesięciolecie wydawania „Dzieci w Europie”, a dziś oddajemy Wam do rąk jubileuszowy 25. numer naszego pisma. Jest to dla nas kolejna okazja do świętowania, dlatego na temat przewodni numeru wybraliśmy czas.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat wzrosła liczba dzieci, które mają możliwość korzystania z placówek wczesnej edukacji i opieki – i to w coraz młodszym wieku – co oznacza, że rośnie odsetek maluchów spędzających swoje dzieciństwo w środowisku instytucjonalizowanym. Opisaną tendencję towarzyszy przekonanie, czasem uzasadnione praktyką, że żłobek i przedszkole powinno być nie tylko atrakcyjnym miejscem spotkań i zawierania przyjaźni, ale także niezbędnym elementem systemu zapewniającego dzieciom jak najlepsze szanse na przyszłość. Stawką jest edukacja dziecka, jego umiejętność czytania i liczenia – im wcześniej nabyta, tym lepiej – dlatego wczesny sukces edukacyjny staje się koniecznością.

W obecnym numerze z wielu powodów kwestionujemy założenie przedwczesnej edukacji, ponieważ „szybko” nie zawsze znaczy „dobrze” – przecież krótkotrwałość działań powoduje ogromne problemy. Głęboka koncentracja i zaangażowanie łączy się raczej z nieśpiesznym upływem czasu. Dotyczy to zarówno cech charakteru, jak i różnych aspektów działania.

Nie opowiadamy się za podkreśnianiem wyśrubowanych norm dla tempa i terminów – bo któż je właściwie określił? – ani dla dzieci, ani dla nikogo innego. Czy maluch zawsze zyskuje, gdy zmusza się go, by osiągał sukcesy w nauce od najmłodszych lat? Najwcześniej nie zawsze znaczy najlepiej. Niektóre jednostki rozwijają się powoli. Powinniśmy dać im czas na okrycie ich własnych możliwości.

Roger Prott
redaktor naczelny

Celem „Dzieci w Europie” jest:

- stworzenie forum do wymiany myśli, doświadczeń i informacji,
- nawiązanie dialogu między teorią a praktyką,
- podkreślanie szacunku dla różnorodności,
- wkład w rozwój polityki i praktyki na poziomie państwowym i europejskim,
- włączanie osiągnięć z przeszłości we współczesne rozwiązania.

„Dzieci w Europie” wspiera Bernard van Leer Foundation.
Polskie wydanie „Dzieci w Europie” nr 25 wsparła Fundacja Kolorowy Uśmiech.

Czas a tempo życia codziennego w przedszkolu

Autorka zastanawia się nad codziennością przedszkola i podkreśla potrzebę tworzenia cywilizacji radości i życia.

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

PRZYSPIESZONY CZAS KAPITALIZMU

Pod koniec lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku Felix Guatarrri zanotował ważne spostrzeżenie na temat przedszkola: Przedszkole jest miejscem inicjacji, a pierwsza inicjacja dziecka polega na odnalezieniu się w czasie, przy czym nie chodzi tu o żaden okres w dziejach, tylko o czas przyspieszony charakterystyczny dla gospodarki kapitalistycznej.

Gdy francuski psychoterapeuta pisał te słowa, my, nauczyciele nie mogliśmy jeszcze wiedzieć, że zmiany, jakie zajdą w ciągu następnych trzydziestu lat, charakteryzujące się szybkim tempem zjawisk i powszechnym upodobaniem do konsumpcji, radykalnie odmienią nasze życie codzienne oraz doświadczenie życiowe nowych pokoleń.

Procesy gospodarcze, kwestie rentowności i racjonalizacji oraz ciągły pośpiech wywarły przemożny wpływ na naszą koncepcję edukacji. Od kilku lat obserwujemy w przedszkolach – mimo ich pozornej produktywności, a może raczej mimo pozornego braku produktywności – obecność pedagogiki czasu przyspieszonego.

Na dowód tego można przytoczyć wiele przykładów. Priorytetem jest wykonywanie zadań o łatwo mierzalnych wynikach: wczesne uczenie czytania i pisanie, nauka języków obcych i rachunków, którym towarzyszy proces kompleksowej oceny, mający przede wszystkim na celu porównanie i sklasyfikowanie pod względem przydatności rynkowej. Próbując okiełznać czas, edukatorzy wymyślają różne sztuczki – wykresy, harmonogramy czy procedury. Czas płynie chronologicznie, liniowo, sekwencyjnie i fragmentarycznie, służąc ocenie wydajności. Takie postrzeganie czasu, typowe dla stosunków kapitalistycznych, niszczy nasze życie codzienne i zubaża doświadczenia dzieciństwa.

CZAS WIDZIANY INACZEJ

Aby na nowo przemyśleć kwestie związane z czasem w codziennej edukacji dziecka należy zerwać z koncepcją linearności i przyspieszenia charakterystyczną dla systemu kapitalistycznego.

Pośpiech unieważnia osiągnięcia edukacyjne. Paradoksalnie przynosi wrażenie mnogości zadań do wykonania, ale funduje

dorośłym oraz dzieciom poczucie porażki i obniżoną samoocenę.

Jednym ze sposobów odciążenia się od kapitalistycznego pojmowania czasu jest uświadomienie sobie istnienia innych jego koncepcji. Na przykład Grecy odróżniają trzy pojęcia: *chrónos* – czas płynący kolejno od przeszłości poprzez teraźniejszość do przyszłości, *kairós* – chwilę, moment krytyczny, czy też okazję oraz *aión* – czas pojmowany w kategoriach intensywności i niekończoności. Dawni mieszkańcy Mezoameryki wymyślili kalendarze, które pozwoliły im odmierzać czas diachronicznie i synchronicznie, a współczesne ludy Amazonii, np. Krahô, widzą w czasie siłę tworzącą życie w symbolicznym uniwersum poprzez przemijanie i zmiany – wschody i zachody słońca, suszę i deszcz, czas słoneczny (szybki) i księżycowy (powolny). Bywa też, że czas nie istnieje jako osobne pojęcie, jak u plemienia Amondawa, które liczy jego upływ sekwencyjnie, ale nie odróżnia teraźniejszości od tego, co zdarza się wcześniej czy później.

Opisywane różnice pomogą nam zastanowić się nad zależnością percepcji czasu od modelu społeczeństwa i sposobów organizowania zajęć dla najmłodszych.

CODZIENNE ŻYCIE SPOŁECZNOŚCI

Życie żłobka i przedszkola na ogół koncentruje się na wydarzeniach codziennych, w których interakcja między dorosłymi a dziećmi łączy się z organizacją przestrzeni (meblami, wyposażeniem) oraz rodzajem materiałów dostępnych dla dzieci (gry, zabawki, przedmioty codziennego

użytku, materiały artystyczne, naukowe i techniczne).

Każdy uczestnik – niezależnie od wieku – wnosi różnorodne doświadczenia kulturowe, społeczne i emocjonalne. Z czasem wspólna przestrzeń staje się środowiskiem, miejscem spotkań, gdzie toczy się życie społeczne.

Czas jest zmienną, której towarzyszy ruch, energia i rytm, a to sprawia, że dzieci oraz nauczyciele mogą intensywnie przeżywać doświadczenie wspólnotowości na co dzień. Czas nadaje życiu indywidualnemu i społecznemu wymiar ciągłości, trwałości i strukturę. Ale istnieją też inne ścieżki, inne sposoby postrzegania, istnienia i działania. Zasadnicze znaczenie ma praktyczne za-

**Dzieciństwo to czas,
gdy jeszcze nie jest
za późno.**

**Gdy jesteśmy otwarci
na niespodzianki
i fascynacje.**

**Właśnie wtedy
zdobynamy
doświadczenie
gdy uczymy się
naszego własnego
postrzegania czasu.**

MIA COUTO



stosowanie w życiu codziennym innych rodzajów percepcji czasu, sposobów, które zrywają z jednolitą logiką jego pojmowania.

Czas na wspólne przebywanie z dziećmi powinien charakteryzować się uwagą, zainteresowaniem, spokojem i wytrwałością, przy jednoczesnym minimalizowaniu skłonności do nadmiernej ingerencji.

Drobne działania prowadzone razem każdego dnia tworzą świat rzeczywisty i wyobrażony, otwierają szersze perspektywy, łączą sztukę tworzenia ze sztuką życia. Dzieci uczą się od dorosłych wzorców zachowania, postaw wobec świata, kształtują swój własny sposób bycia. Poznawanie poezji, muzyki, obrazów oraz idei rozwija dziecięcą wrażliwość. Życie codzienne staje się praktykowaniem rytuałów i powtórzeń, a jednocześnie umożliwia doświadczenie niezwykłości pośród tego, co zwyczajne.

Przedszkole nie może być miejscem, w którym dzieci po prostu „spędzają” czas. Powinny go przeżywać z intensywnością charakterystyczną dla aion, tworząc własne doświadczenia dzieciństwa. Z pomocą wychowawców muszą się nauczyć, jak wykorzystywać czas – indywidualnie i zbiorowo, by rozwijać swoje zdolności i charakter. Zaowocuje to zwiększoną motywacją i będzie źródłem radości dla każdego dziecka, wnosząc nową wartość do życia zbiorowego poprzez łączenie indywidualności z siłą grupy.

Nasze codzienne działania i kontakty międzyludzkie przesiąknięte są polityką, ale mają również aspekt etyczny, który polega na tworzeniu nacechowanych szacunkiem relacji z innymi i budowaniu wspólnej pamięci. Opowiadanie historii i przekazywanie

w ten sposób doświadczeń daje estetyczną przyjemność, uwrażliwia na szczegóły, budzi życzliwość, podtrzymuje na duchu, pozwala poznać to, co stanowi o ulotnej urodzie życia. Narracja stwarza czas, ale potrzeba czasu na stworzenie narracji. Czas powstaje poprzez narrację.

CIESZYĆ SIĘ ŻYCIEM NA CO DZIEŃ

Jak pisał Boaventura Santos (2012): „Neoliberalizm przynosi ogromnej większości ludzi przede wszystkim lęk, cierpienie i śmierć. Nie będziemy mogli skutecznie z nim walczyć dopóki nie przeciwstawimy mu cywilizacji nadziei, radości i życia”. Tę cywilizację musimy stworzyć dla najmłodszych, z myślą o ich godnym i szczęśliwym życiu, pamiętając o tym, co powiedział Mia Couto: „kto mówi o czasie, mówi też o nadziei i towarzyszącym jej oczekiwaniu”.



Maria Carmen Silveira Barbosa to wykładowczyni na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Federalnego w Rio Grande do Sul oraz felietonistka wychodzącego w Brazylii czasopisma „Infancia Latinoamericana”.

licabarbosa@ufrgs.br

BIBLIOGRAFIA

COUTO, Mia. *E se Obama Fosse africano?* Rio de Janeiro: Rocco, 2012
 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar, desmercantilizar e descolonizar*. Buenos Aires: s,12, 12 kwietnia 2012

Mama odbierze cię po leżakowaniu

MARTA KORINTUS

Maluchy ciągle słyszą podobne uwagi. Co z nich rozumieją? Czy wiedzą o co chodzi? Na czym polega uczenie się pojęć czasowych w języku? Jak dzieci przyswajają sobie koncepcję czasu?

Naukowcy od dawna analizują zagadnienie czasu w różnych aspektach, na przykład z perspektywy dzieci przedszkolnych. Piaget badał rozwój tego pojęcia, koncentrując się na trwaniu i związkach logicznych między trwaniem, odległością i prędkością. W duchu piagetowskim przeprowadzono wiele badań, zakładając, że dzieci poznają czas na podstawie informacji o tempie i odległości. Inne badania rozwojowe – w tradycyjnym ujęciu społeczno-kulturowym – dotyczyły struktury i charakteru czasu, jego koncepcji oraz percepcji. Społeczno-kulturowe teorie poznawcze podkreślają wpływ kultury na jednostkę i uznają, że rozwój poznawczy dzieci osadzony jest w kontekście relacji społecznych oraz „narzędzi i zwyczajów społeczno-kulturowych”.

TEORIA REPREZENTACJI ZDARZEŃ

Teoria reprezentacji zdarzeń sformułowana przez Katherine Nelson przyjmuje, że rozwój wiedzy dziecka na temat czasu jest integralną częścią dziecięcej reprezentacji świata (Nelson, 1986). Teoria ta posłużyła do badania percepcji czasu przez dzieci węgierskie, co było częściowym powtórzeniem amerykańskich badań autorstwa L. Harner i K. Nelson (1989).

Według Nelson dowody przedstawione przez teorię reprezentacji zdarzeń sugerują, że dzieci przyswajają sobie koncepcję czasu wówczas, gdy ich doświadczenia osobiste (związane z własnym pojmowaniem czasu) są skoordynowane z systemem konwencjonalnym obowiązującym w danej kulturze. Dzieci stopniowo uczą się jak przedstawiany i mierzony jest czas, a w trakcie tego procesu odnoszą nowo nabytą wiedzę do swoich wcześniejszych doświadczeń. Maluchy rozumieją kolejność znanych sobie wydarzeń. Już niemowlęta sygnalizują, często płacząc, zauważoną zmianę w codziennej rutynie. Zdarzenia są zawsze umiejscowione w kontekście społecznym, w konkretnej sytuacji czasowej i przestrzennej – świat najmłodszych dzieci i jego poszczególne wydarzenia organizują dorośli.

Obiekty funkcjonujące w ramach zdarzeń są częścią określonej sytuacji, służą jako elementy, którymi można wypełnić konkretne miejsce danego zdarzenia (np. na śniadanie można zjeść różne produkty spożywcze). Kolejność działań jest raczej stała, dlatego zdarzenia odzwierciedlają zarówno sekwencję czasową, w której zachodzą ich poszczególne składniki, jak i relacje przyczynowe między działaniami w obrębie zdarzenia. Reprezentacje zdarzeń (czyli ich „scenariusze”) sytuują obiekty, osoby, role i czynności w kontekście odpowiednim do konkretnej sytuacji. Zależność przyczynowo-skutkowa działań nakierowana jest na cel.

Według teorii reprezentacji zdarzeń dziecko tworzy reprezentacje znanych sobie, uporządkowanych i rozciągniętych w czasie wydarzeń. Są one zorganizowane pod względem kolejności działań angażujących samo dziecko i inne osoby, obejmują



„Poczekaj **chwilę!**”

„Odwiedzimy babcię **jutro**”.

„Obiad będzie **o dwunastej**”.

„**Najpierw** pójdziemy do parku, **a potem** kupimy coś do jedzenia”.

pewne reprezentacje częstotliwości występowania, a także charakteryzują się tym, że mają początek i koniec. Dlatego teoria reprezentacji zdarzeń jest dobrą podstawą do interpretacji dziecięcej percepcji odniesień czasowych.

PRZYSWAJANIE POJĘCIA CZASU

Świadomość czasu wiąże się ze świadomością zmian. Rytm biologiczne, takie jak czuwanie, jedzenie i sen są uporządkowane, a zatem stanowią pierwsze doświadczenie kolejności zdarzeń i ich długości. Prawdopodobnie to na ich podstawie dzieci budują swoją percepcję czasu, a zdarzenia pełnią istotną funkcję w ich życiu, uświadamiając im, co się dzieje teraz i co ma się wydarzyć w ciągu dnia. Istotne punkty harmonogramu, takie jak posiłek czy kąpiel, stanowią ramy pomagające zrozumieć świat. Wydarze-



nia następują zasadniczo w stałym porządku, który dzieci dobrze znają, co znakomicie pokazują badania (Nelson, 1986).

Kolejność, czas trwania, umiejscowienie w czasie, granice, tempo i częstotliwość to pojęcia, które występują w zdarzeniach stanowiących doświadczenia życiowe małych dzieci, a z których najczęściej pojawiają się dwa: kolejność i czas trwania. Są one podstawą doświadczenia, ponieważ opisują relacje zachodzące pomiędzy zdarzeniami oraz w ich obrębie. Na przykład zmiana pieluch i karmienie, czy wstawanie i ubieranie, zazwyczaj następują po sobie i nie trwają tak samo długo. Trwanie można także postrzegać jako przedział czasu między zdarzeniami. Również perspektywa czasowa odwołuje się do zdarzeń, których czas trwania i kolejność służą jako podstawa kształtowania poczucia teraźniejszości, przeszłości i przyszłości.

Umiejscowienie w czasie, czyli usytuowanie zdarzenia w określonym momencie, przychodzi dzieciom w sposób całkowicie naturalny – z łatwością chwytają one koncepcję względnej lokalizacji (najpierw – potem) związanej z kolejnością zdarzeń i często używają jej jako punktu odniesienia (typowa odpowiedź na pytanie: „Kiedy masz urodziny?” brzmi: „Po świętach”, „Latem” lub „Wtedy, kiedy moja mama”). Bardziej abstrakcyjne rodzaje umiejscowienia w czasie, niezwiązane z konkretnymi doświadczeniami, są trudniejsze do zrozumienia i opanowania. Dobry przykład to „wczoraj” i „jutro”. Dzieci słyszą te słowa bardzo wcześnie, ale uczą się ich znaczenia dopiero w późniejszym wieku. Nawet wtedy, gdy wydaje się, że używają ich poprawnie, bardzo często „wczoraj” oznacza dla nich dowolny dzień w przeszłości, a „jutro” dowolny dzień w przyszłości. Granice zdarzeń też odwołują się do czasu („czas spać”, „kiedy się obudzisz”), podobnie jak tempo i częstotliwość („szybko”, „znów”, „następnym razem”).

Ponieważ zdarzenia znajdują odbicie w wiedzy empirycznej dzieci, wydaje się, że to właśnie one stanowią podstawę do wypracowania pojęcia czasu i sposobów wyrażania relacji czasowych w języku. Pojęcia te występują początkowo w konkretnym kontekście, są osadzone w poszczególnych zdarzeniach, zatem wiedza indywidualna poprzedza naukę systemów konwencjonalnych, które obejmują jednostki czasu (miesiące, tygodnie, minuty, godziny) językowe kategorie czasowe (czasy gramatyczne, aspekt dokonany i niedokonany czasowników) oraz narzędzia pomiaru (zegary i kalendarze). Tradycyjny system czasu cechuje się obiektywizmem w tym sensie, że jest on powszechnie używanym i przyjętym układem odniesienia, ale jego jednostki i sposoby wyrażania są arbitralne i mogą mieć różne znaczenie w zależności od sytuacji. Sformułowania „pora obiadowa” czy „dobranoc” bywają inaczej rozumiane w poszczególnych rodzinach czy kulturach.

KATEGORIE CZASOWE W JĘZYKU

Język odgrywa ważną rolę w rozwoju pojęć przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Dzieci najpierw rozróżniają czas teraźniejszy od nie-teraźniejszego (teraz i nie-teraz), a przeszłość i przyszłość zaczynają pojmować w wieku około dwóch lat. Teraźniejszość można zasygnalizować bez używania języka, ale nie da się w ten sposób opowiadać o tym co było lub dopiero będzie. Dorosli uczą dziecko rozumieć „nie-teraz”, odnosząc się do wydarzeń minionych bądź nadchodzących.

WYNIKI BADANIA WĘGIERSKIEGO

Badanie wiedzy dzieci węgierskich w grupie wiekowej od 2,5 roku do 6 lat na temat relacji czasowych było po części powtórzeniem w Budapeszcie badań Harner i Nelson z roku 1989. Wyniki wskazują na istnienie charakterystycznych sposobów rozumienia czasu przez wszystkich badanych w początkowych latach życia, jednak występują też widoczne różnice, prawdopodobnie wynikające z odmienności kulturowej lub edukacyjnej. Wyniki potwierdzają tezę, że kształtowanie percepcji czasu przebiega od postrzegania indywidualnego do konwencjonalnego. Wszystkie dzieci czerpały wiedzę głównie z doświadczenia osobistego, a młodsze nawiązywały przy tym do codziennych zdarzeń. Znajomość kalendarza i zegara była niewielka, przy czym zaobserwowano istotną różnicę między dziećmi uczęszczającymi do żłobka (0-3 lat) a tymi, które chodzą do przedszkola (3-6 lat). Ma to najprawdopodobniej związek z efektami edukacji przedszkolnej, gdzie do programu nauczania stopniowo wprowadza się dni tygodnia, miesiące i daty, a do opisu czynności codziennych stosuje się konwencjonalne jednostki czasu.

Marta Korintus kieruje działem badań węgierskiego Narodowego Instytutu Polityki Rodzinnej i Społecznej (Nemzeti Csalad-es Szocial politikai Intezetel w Budapeszcie. marta.korintus@szmi.hu

BIBLIOGRAFIA

- Harner, L., Nelson, K. (1989) *Conventional Time Knowledge in Early Childhood*, referat wygłoszony na dorocznym zjeździe Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (American Psychological Society), Alexandria, Virginia
- Nelson, K. (1986) *Event Knowledge, Structure and Function in Development*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum

Scenariusze czasu

Laboratorium teatralne „Caval Teatro” w Turynie

Co dzieci wiedzą o czasie? Co o nim myślą, co mówią, jak sobie wyobrażają jego upływ w przedszkolu i w domu, jak widzą swoją przyszłość? Jak poznają pojęcie czasu, w jaki sposób próbują czas zmierzyć i przedstawić? Jakie symbole oraz metafory można wymyślić i wykorzystać do przedstawienia czasu?

SONIA BELLUCCI, CARLA MASSIMETTI STELLA PICELLO, GINA SVERKO, MANUELA RAVECCA

Wehikuł czasu

...Ma deskę rozdzielczą, kierownicę i skrzydła, ale nie lata ma też drzwi jak samochód jedno do wsiadania, drugie do wysiadania jest jak ogromne pudło, trzy osoby mogą stanąć w środku jest jak winda do podróży w przeszłość

Eleonora, 5 lat

Dzieci lubią myśleć obrazami i opowiadać o nich – relacje zachodzące między myślą a obrazem pozwalają im rozwijać wiedzę i interpretować rzeczywistość. Opisywane przez nas badanie, przeprowadzone przez laboratorium teatralne, miało na celu analizę wyobrażeń najmłodszych uczestników oraz obserwację ich pracy nad projektem.

...To dzieci powinny kształtować rzeczy, a nie rzeczy kształtować dzieci

LORIS MALAGUZZI

PROJEKT

W ramach laboratorium teatralnego „Caval Teatro” działającego przy ośrodku kultury ITER w Turynie młodzi uczestnicy w wieku 3, 4 i 5 lat oraz ich nauczyciele postanowili zająć się zagadnieniem czasu z punktu widzenia dzieci, a następnie przekształcić swoje przemyślenia w działania sceniczne.

Celem projektu była refleksja nad czasem, znalezienie sposobów jego opisywania, mierzenia, zapamiętywania, wyrażania, rozpatrywania i wpływania na przyszłość. Czym jest czekanie i upływ czasu? Czy czas można zatrzymać? W projekcie chodziło o konkretne doświadczenie czasu, jego tempa i kolejności zda-

rzeń, a także o przedstawienie go za pomocą kostiumów, masek i rekwizytów, reprezentujących pomysły, spostrzeżenia i uczucia dzieci oraz dorosłych uczestników.

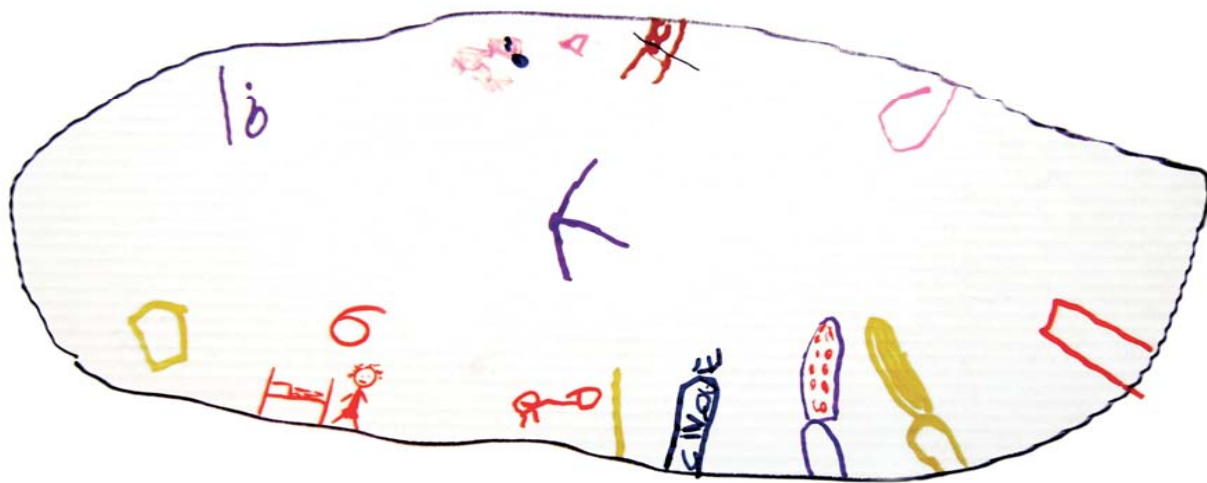
Metoda opierała się na wykorzystaniu odczuć indywidualnych dotyczących doświadczeń życiowych i emocji, przy czym wszyscy uczestnicy – dzieci i dorośli – mieli możliwość przedstawiania, próbowania, korygowania oraz tworzenia nowych propozycji. Najmłodszy myśleli i eksperymentowali po swojemu, docierając do niesamowitego poziomu abstrakcji, prowadzili dyskusje i wykazywali się nieskrępowaną wyobraźnią. Przy każdym spotkaniu rozgrywał się wspólny spektakl czasu, wspomagany przez nowe pomysły oraz działania indywidualne i grupowe.

Cel teatralny realizowaliśmy poprzez organizację przestrzeni na potrzeby nowych narracji. Scena była wehikułem dla artystycznej i symbolicznej reprezentacji czasu.

CZYM JEST CZAS?

Poniżej przedstawiamy kilka definicji czasu wybranych z rozmów z dziećmi. Bywało, że rozmowy te trwały bardzo długo, ponieważ poszczególne propozycje łączyły się ze sobą, tworząc jeden niekończący się spektakl, często poddawany natychmiastowej weryfikacji. Dotyczy to na przykład zaimprovizowanych sposobów wykorzystania „aparatury pomiarowej” – minutników, taśm mierniczych, regularnych rytmów – które pomagały nam odkrywać istnienie okresów nieoczekiwane długich lub krótkich.





- Nie mamy czasu, bo mama dużo pracuje i późno przychodzi po mnie do przedszkola
- Jest czas wolny i szybki, rysuję go jako koło ze strzałkami
- Czas to samochód, który przyjeżdża szybko, robi się mały i musi się zatrzymać
- Czas jest wtedy, kiedy jest gorąco, czas mija, a potem wieje wiatr
- Czas to miecz, który porusza się szybko i odchodzi, żeby polować na tygrysy i lwy
- Czas jest wtedy, kiedy się nie spóźniamy... jak zgubisz zegarek, spóźnisz się i nie masz czasu
- Szybko, szybko, nie mamy czasu, mama nie ma dużo czasu, ja mam więcej
- W filmie pokazywali taki czas, taki czas przed wszystkim, przed butami, przed domami, kiedy nie było nic, tylko kamienie i wojny
- Jak ktoś nic nie robi i czeka na kogoś, kto się z nim pobawi
- Jest wtedy, kiedy coś się dzieje
- Jest też piosenka, która mówi o czasie
- To tykający zegar to jest taka rzecz, kiedy nic nie robimy
- Czas płynie cały czas, nigdy nie śpi
- Czas zawsze idzie do przodu, nigdy się nie cofa
- Czas jest zawsze
- Jak coś się dzieje... przychodzi dzień i noc z gwiazdami, popołudnie... kiedy jest słońce i księżyc, wiatr i deszcz
- To jest to, co w niebie, bo to jest powietrze
- Jak słońce wstaje na niebie i dzień się zaczyna, a kiedy jest noc, wiemy, że to już koniec
- To rzecz, która mówi nam, kiedy coś jest
- Zegar i minutnik pomagają nam zrozumieć, że czas płynie, tak samo jak słońce i księżyc
- Tylko czarodziej w bajkach może zatrzymać czas

PRZESZŁOŚĆ, TERAŹNIEJSZOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ

- Przeszłość była w brzuchu mamy, teraz jest cudnie, przyszłość to astronauta

Oto przykład, jak dzieci dzielą czas. Bez wątpienia każdą hipotezę powstałą w wyniku rozumowania i przedstawienia dowodów można bez żalu porzucić na rzecz nowej, pewniejszej definicji, zaproponowanej przez kolegów lub dowiedzionej naocznie. Zapytaliśmy dzieci o ich najwcześniejsze wspomnienia, a także o to, czym jest terażniejszość i przyszłość.

PRZESZŁOŚĆ

- Kiedy był z nami mój dziadek i kuzyn z nim rysował
- Zdjęcie mamy, kiedy miała dwadzieścia lat
- Kiedy mój młodszy brat się urodził

- Kiedy nie miałem jeszcze psa i usłyszeliśmy szczekanie, i znalazł się pies, którego nazwaliśmy Pippo. On jest skrzyżowaniem wilka i psa myśliwskiego
- Pierwsza wojna światowa, mój dziadek mi o niej opowiadał
- Żłobek

TERAŹNIEJSZOŚĆ

- Teraźniejszość to czas, który dzieje się teraz
- Teraźniejszość to rzeczy, które są
- Można zrobić przestawienie o czasie, jak ona mówi, a ty pokazujesz rękami

PRZYSZŁOŚĆ

- Jak się wsiada do samolotu lub na statek, (przyszłość) mieszka w niebie, trzeba czekać do Wielkanocy
- Chyba zaczyna się, kiedy się rodzisz, a kiedy dorośniesz, wsiadasz do samolotu i odlatujesz
- Mieszka tam czas, chmury, księżyc, niebo i gwiazdy
- Wyobrażam ją sobie bez rzeczy i bez zwierząt

Przemyślenia na temat czasu w dalszym ciągu wpływają na projekty stworzone w laboratorium w wyniku tego doświadczenia. Z czasem inne grupy dzieci, nauczycieli i rodziców stawiały sobie pytania o czas i eksperymentowały na podstawie opracowanych propozycji scenicznych. Opisujący projekt ma w sobie magiczną siłę, która pojawiła się niespodziewanie i nadal silnie oddziałuje na otoczenie, inspiruje spostrzeżenia i łączy pomysły. Wiele odkryć dokonanych w ramach projektu opisano w książce „Le parole del tempo”, która próbuje odtworzyć w skondensowanej formie poznawcze i emocjonalne bogactwo przedsięwzięcia, ciekawe refleksje uczestników, a także nieoczekiwaną satysfakcję samych autorów. Pełen zapis projektu przedstawia film „La scena del tempo”.

Nauczycielki: Sonia Bellucci, Carla Massimetti Stella Picello i Gina Sverko są instruktorkami teatralnymi. Przy pisaniu tego artykułu współpracowały z Manuellą Raveccą z centrum informacyjnego ITER.
labinfan@comune.torino.it
www.comune.torino.it/iter

ITER Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile (Instytucja na Rzecz Odpowiedzialnej Edukacji w Turynie) współpracuje z przedszkolami i rodzinami. Obejmuje pięć obszarów oddziaływań pedagogicznych. Zajęcia prowadzone są za pośrednictwem ośrodków kultury w całym regionie.



W przedszkolu „powoli” znaczy „dobrze”

PENNY RITSCHER

„Pod koniec zimy nie możemy się doczekać, kiedy zobaczymy kwiaty na drzewie migdałowym, ale niecierpliwe przyspieszanie tego procesu czy liczenie dni w tym przypadku nie ma sensu. Migdałowiec zakwita, gdy nadchodzi jego pora, czasem wcześniej, czasem później, w zależności od temperatury powietrza. Kieruje się własną logiką, roślinnym poczuciem czasu. Podobna zasada w pewnym stopniu dotyczy też dzieci. Proces rozwoju dziecka w swojej istocie pozostaje dość tajemniczym zjawiskiem, pomimo programów nauczania, wprowadzanych nowych rozwiązań czy badań kontrolnych. Jego tempo należy uszanować. Nie wolno wpadać w pułapkę wychowywania dzieci »przedwcześnie dojrzałych«, tak jak nie wolno być nieufnym wobec pór roku, ze szkodą dla smaku owoców”.
(„Pedagogia del quotidiano”)

NADMIERNA KONCENTRACJA NA WYNIKACH PRZYNOSI SKUTKI ODWROTNE DO ZAMIERZONYCH – PRZYNAJMNIEJ W DZIEDZINIE EDUKACJI

Paradoksalnie to właśnie rynek pracy, będący symbolem efektywności, potwierdził „produktywną” wartość cierpliwości. Chodzi tu o nowe zjawisko w Stanach Zjednoczonych, nazywane „powolną metodą pracy”, zgodnie z którym inteligencja, innowacyjność i kreatywność objawiają się najlepiej, gdy ludzie mogą pracować spokojnie.

Co ta powolna metoda pracy oznacza w odniesieniu do usług edukacyjnych? Przede wszystkim wymaga ona przemyślenia na nowo idei wydajności w przedszkolu, poświęcenia uwagi i czasu na wypełnianie codziennych zadań (sprawdzania listy obecności, korzystania z toalety, jedzenia posiłków, leżakowania, ubierania się do wyjścia) oraz prowadzenia zajęć w sposób przyjazny dla uczestników i nacechowany refleksją. („Ale dlaczego jabłko robi się ciemne, kiedy je przekroić?” zastanawia się Daniele patrząc na talerz z podwieczorkiem. „Bo powietrze wchodzi do środka”, sugeruje Pietro. W tym momencie nauczycielka dostrzega okazję do przeprowadzenia pożytecznego eksperymentu i proponuje zostawić jabłko na półce na kilka dni, żeby zobaczyć co się stanie...)

Powolna metoda pracy zakłada też prowadzenie edukacji na świeżym powietrzu, w środowisku zewnętrznym, w starannie przygotowanych i przemyślanych warunkach. Dzięki temu powstaje sytuacja sprzyjająca realizacji niezliczonych ulotnych miniprojektów, niekończących się otwartych zabaw, których celem nie jest uzyskanie konkretnych wyników, ale stworzenie okazji do dyskusji i wspólnego opowiadania historii, budowania, burzenia i budowania na nowo. (Marc miesza wodę z piaskiem: „O, teraz jest twarde, wygląda jak zaprawa murarska”). Istnieje wiele możliwości bezpośredniej obserwacji zależnych od czasu przemian przyrody: jest czas topnienia śniegu, wysychania rosy, wydłużania się cienia na ścianie, a także czas więdnienia i rozkładu liści, które przekształcają się w kompost.

Dziś większość dzieci, nawet tych najmłodszych, przeżywa dużą część dnia w tempie dyktowanym przez środki masowego przekazu. Jest to fikcyjny „hiperczas” złożony z szybko migających obrazków i wzmacniany przez wszechobecny hałas. Ponadto zawartość programów medialnych zniekształca poczucie czasu – wydarzenia zachodzą w mgnieniu oka, jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki spalony las wnet się zazielenia. Tymczasem w świecie rzeczywistym nic nie dzieje się natychmiast, nie pomaga klikanie myszką komputerową. Wszystko wymaga czasu, przychodzi w swoim czasie, bywa, że na efekty trzeba bardzo długo czekać. Od posadzenia drzewa oliwnego musi upłynąć rok do pierwszego zbioru oliwek. Przedszkole, w którym pracuje się w zwolnionym tempie jest pod wieloma względami oazą rozsądku.



Penny Ritscher – autorka licznych prac dotyczących zwolnienia tempa nauczania, m.in.: *Pedagogia del quotidiano*, Giunti, 2011; *Il giardino dei segreti*, Junior, 2002; *Ritscher i G. Staccioli, Vivere a scuola*, Carocci, 2005.
giasta@centroin.it

Jak szybki powinien być postęp?

SIMONE BELLER

Kuno Beller neguje zasadę badania rozwoju dzieci na podstawie odgórnie ustalonych kryteriów. Normy rozwojowe dla poszczególnych grup wiekowych odpowiadają koncepcji produktywności. Opisywana skala rozwoju dziecka, aktualizowana kilkakrotnie od chwili jej prezentacji w RFN w 1980 roku jest dobrze znana pedagogom, ale jej użycie wymaga przeciwstawienia się głównie nurtowi pedagogiki. Skala szczególnie przydaje się do współpracy z rodzicami.

Skala opracowana przez Kuno Bellera do użytku pedagogów w żłobkach i przedszkolach odzwierciedla postępy wynikające z rzeczywistego rozwoju dziecka w pierwszym roku życia, z uwzględnieniem jego potrzeb rozwojowych oraz umiejętności indywidualnych. Na jej podstawie można stworzyć wszystkim maluchom w grupie, niezależnie od ich wieku, ciekawe i aktywizujące środowisko wychowawcze. Skalę oparto na obserwacjach w odniesieniu do następujących ośmiu obszarów rozwoju: samodzielność w zakresie higieny osobistej, znajomość własnego otoczenia, rozwój społeczno-emocjonalny, zabawy, rozwój językowy, zdolności poznawcze, ogólna sprawność ruchowa i sprawność manualna.

Poszczególne obszary rozwoju opisano w sposób przystępny i zrozumiały dla rodziców. Obserwacji podlegają wszystkie cechy rozwojowe widoczne w życiu codziennym oraz podczas „normalnych” zajęć dzieci. Rozwój dziecka w okresie pierwszych sześciu lat, podzielony na 14 etapów, opisano jako łączny wynik zainteresowań i działań edukacyjnych oraz coraz bardziej złożonych umiejętności. Skala obejmuje nie tylko umiejętności nabyte. Odnosi się też do obszarów, w których dany proces zachodzi. Dzięki niej z dużym prawdopodobieństwem można przewidzieć następne etapy w rozwoju dziecka.

Od zwykłych procedur skalę odróżnia zwłaszcza to, że nie porównuje ona stopnia rozwoju dziecka z normą wiekową. Z pedagogicznego punktu widzenia nie ma znaczenia czy mali podopieczni nabywają umiejętności we „właściwym” czasie. Bardziej chodzi o podkreślanie i wspieranie indywidualności każdego dziecka oraz jego procesów rozwojowo-edukacyjnych.

Rolą skali jest pomoc pedagogom w aktywizacji dzieci w zależności od indywidualnego stopnia rozwoju. W tym celu należy wziąć pod uwagę ich kompetencje w różnych obszarach i zaobserwowane zainteresowania. Aktywizacja odpowiadająca rzeczywistym uzdolnieniom dziecka ma szansę stać się źródłem pozytywnych doświadczeń. Doświadczenie przezwyciężenia trudności we własnym otoczeniu motywuje do nauki, budzi wiarę w siebie i sprzyja zaufaniu do innych.

Natomiast jeśli rodzaj aktywizacji środowiskowej nie odpowiada aktualnej fazie rozwoju dziecka, istnieje ryzyko zawyżania lub zaniżania wymagań wobec niego.

Jak powszechnie wiadomo, między dziećmi w tym samym wieku występują znaczne różnice rozwojowe w poszczególnych sferach, ale nawet u jednego dziecka czujny obserwator zauważy dysproporcje w obrębie niektórych umiejętności i zainteresowań. Aby zachęcić dziecko do pracy nauczyciele i rodzice muszą wiedzieć na jakim etapie się ono znajduje, a następnie dostosować się

do jego zainteresowań i rzeczywistych możliwości. Skala rozwojowa ma zatem dopomóc pedagogom w zorganizowaniu konkretnego wsparcia wychowawczego, dopasowanego do umiejętności i zainteresowań dzieci.

Jednak dopasowywanie zajęć do konkretnej normy wiekowej na podstawie skali tradycyjnej byłoby wielce szkodliwe. Tradycyjna norma dla wieku nie uwzględnia wagi innych umiejętności, niezależnie od stopnia ich rozwoju, ponieważ wykraczają one poza jej ramy. Aktywizacja uzależniona od wieku kończy się tym, że od dziecka wymaga się wykonania zadania, któremu nie potrafi ono sprostać. W efekcie nauczyciel szybko skupia się na brakach zamiast na umiejętnościach podopiecznego, a dziecko, mimo wielkich wysiłków, doświadcza porażki zamiast sukcesu i przestaje czerpać przyjemność z nauki. Dlatego należy raczej poznać i wspierać proces rozwojowo-edukacyjny dziecka, niż sprawdzać czy w określonym momencie przyswoiło ono normatywnie wymagane umiejętności.

Rozwój dokonuje się tylko wtedy, gdy dziecko pragnie odnieść sukces i wierzy w swoje możliwości, ponieważ przejście do kolejnych etapów zależy od stopnia samooceny, zainteresowań i motywacji do nauki. Byłoby poważnym błędem oczekiwać, że dziecko może osiągnąć następny etap szybko, nim proces rozwoju na danym etapie dobiegnie końca.

Dr Simone Beller jest pedagogiem, naukowcem i niezależną konsultantką w sprawach kształcenia zawodowego. Zajmuje się przede wszystkim rozwojem językowym i aktywizacją dzieci oraz pomocą w adaptacji szkolnej.



„Oszukują nas wszystkie zegary”

Federico Garcia Lorca

Nowa koncepcja organizacji przestrzeni szkolnej spowodowała niedostrzegalne zmiany w sposobie traktowania czasu dydaktycznego, który nie zawsze odpowiada czasowi zegarowemu.

EULÀLIA BOSCH



Jeszcze nie tak dawno mówiąc o terenie szkolnym myślano głównie o liczbie klas, boisku, stołówce i bibliotece, a później także o nowych przestrzeniach stopniowo tworzonych na potrzeby nowych technologii: salach do projekcji wideofilmów i pierwszych pracowniach komputerowych. Nowe rozwiązania na ogół witano z entuzjazmem i od razu zaczęto z nich korzystać.

Dziś szkoła przestała być budynkiem podzielonym na sale wyposażone w coraz bardziej wszechobecne komputery i zrezygnowała ze sztywnego modelu wychowania, w którym chodzi o osiągnięcie identycznych celów przy zastosowaniu tych samych metod pracy.

Obecnie wiele żłobków, przedszkoli i szkół podstawowych organizuje wielofunkcyjne przestrzenie, w których dziewczęta i chłopcy mogą rozwijać swoją indywidualność, ponieważ przestano od nich wymagać jednakowych i jednolitych zachowań.

Zmiana architektoniczna, popierana przez nauczycieli, którzy chcą spróbować nowych form pedagogiki, pomogła nam wszystkim zrozumieć, że proces edukacyjny stanowi w swojej istocie sieć relacji układających się na różne sposoby, coś na kształt zbiorowego origami, i dlatego potrzebuje odpowiedniej przestrzeni i światła.

Dla przedszkolaków dopiero zaczynających naukę czas mija w ich własnym tempie, w miarę jak dzieci starają się zorientować w nieznanym środowisku. Lubię porównywać maluchy do punktów obdarzonych energią, które reagują na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne, jak chmury na niebie zmieniające kształt, dostosowujące się do siły wiatru i obecności słońca. Obraz ten jest jednak bardzo daleki od „dorosłej” koncepcji czasu. W tym przypadku czas oznacza „tu i teraz” oraz „później”, narzuca rodzaj aktywności i decyduje, co jest w danej chwili właściwe.

Czas – miara ruchu i zmiany – nie jest elementem zewnętrznym ani identycznym dla wszystkich w przedszkolu. Dzieci, które znalazły się w systemie oświaty w wieku zaledwie kilkunastu miesięcy, wybierają podobne strategie przystosowania, ale realizują je w swoim własnym tempie. Wszystkie reagują na otaczające je środowisko, ale wciąż daleko im do internalizacji ustalonego harmonogramu wprowadzanego przez nauczycieli. Musi minąć kilka miesięcy, zanim dzieci poznają się na tyle, by móc się wzajemnie zrozumieć.

Zegary nie są odpowiednim narzędziem do pomiaru integracji społecznej, ale ponieważ bezustannie odmierzają upływ godzin, pokazują też chwile, kiedy dzieci starsze i młodsze zaczynają bardziej świadomie mierzyć się z wymaganiami systemu. Krok po kroku czas socjalizacji przekształca się w kalendarz szkolny, gdzie każdemu poziomowi nauki wyznaczono osobną porę.

Przyjrzyjmy się dokładniej temu początkowemu intuicyjnemu czasowi, charakterystycznemu dla pobytu dziecka w żłobku czy przedszkolu. Składa się on z naprzemiennych okresów uwagi i relaksu, chwil spędzonych z oczami otwartymi i zamkniętymi, momentów aktywności i zupełnej ciszy, okresów czuwania i głębokiego snu.

Warto zwracać uwagę na te znaki, ponieważ ujawniają one podstawowe mechanizmy uczenia się.

Presja czasu jest tak silna w życiu instytucji oświatowych, że nauczyciele poświęcają wiele godzin, aby powiązać przekazywane treści w ciągły łańcuch wiedzy. Chcą też zaoszczędzić czas i ułatwić pracę dzieciom, ale czyniąc tak często zapominają o koniecznym procesie przygotowania, któremu muszą towarzyszyć uzasadnione wątpliwości i korekty.

Połączenie chwil klarownych i mglistych, które składają się na proces przygotowania, dotyczy również dzieci. Aby przyswoić przekaz, muszą pogodzić się z nieciągłością czasową, podobnie jak nauczyciele podczas przygotowywania lekcji.

Oznacza to, że w procesie dydaktycznym konieczne jest przerwienie pomostu między treściami pochodzącymi z zewnątrz a wewnętrzną gotowością każdego ucznia do ich przyjęcia, przy jednoczesnym zaakceptowaniu nieciągłości percepcji obserwowanej u dzieci i nauczycieli, ale także u nas wszystkich.

Rozważmy na przykład nieciągłość percepcji dziewczynki, która podczas przedszkolnej wycieczki do zoo nagle odkrywa, że istnieją słonie, żyrafy i lwy. Ileż emocji ona doświadczy? Ile pytań sobie zada, na które nie będzie znać odpowiedzi? W jaki sposób wyrazi swoje przeżycia po powrocie do domu?

Albo pomyślmy o uczuciu zwielokrotnienia czasu, jakie budzi się u dziecka w wieku wczesnoszkolnym, kiedy podczas zwiedzania muzeum olśni je jakiś nieznan mu wcześniej obraz lub rzeźba – tak jak to bywa również w przypadku nas, dorosłych.

Albo wyobraźmy sobie wreszcie grupę uczniów w muzeum przyrodniczym, którym pokazano, w jaki sposób nauka przemienia zwykle przedmioty w niezwykle obiekty, na przykład jak astronomowie używają najbardziej zaawansowanych teleskopów do odkrywania przyszłości i przeszłości wszechświata. Uczniowie „podróżują w czasie”, poszczególne elementy układanki znajdują swoje miejsce, padają pytania otwarte, budzące ciekawość... Wszystko to oznacza, że jedna koncepcja czasu, określona z góry i przewidziana dla wszystkich, okazuje się niewystarczająca w świetle procesu poznawczego, który w założeniu powinna aktywizować.



Podczas realizacji coraz bardziej napiętych programów dydaktycznych należy próbować w miarę możliwości posuwać się niespiesznie do przodu, by powiązać wszystkie nasze „wątki czasowe” (różniące się w zależności od naszej szeroko pojętej intuicji, refleksji, wrażliwości oraz wcześniejszych doświadczeń) w spójną i elastyczną koncepcję czasu, która pozwoli nam stawić czoło różnym sytuacjom edukacyjnym.

To elastyczność, a nie sztywność, zapewnia trwałość uczenia, a wielofunkcyjność pomieszczeń szkolnych – stosowana w szkołach od kilkunastu lat – wpływa dodatnio na relacje i różnorodność doświadczeń edukacyjnych.

Pamiętajmy, że przestrzeń edukacyjna i czas mogą stać się naszymi najlepszymi sojusznikami lub najgorszymi wrogami. Warto przez chwilę pomyśleć o ich wpływie na edukację, zanim potraktujemy je jak zwykle i oczywiste zjawiska. Rację mógł mieć Federico García Lorca, kiedy powiedział: *nos engañan todos los relojes* (oszukują nas wszystkie zegary).



Eulàlia Bosch – filozofka, od roku 1999 odpowiada za projekty edukacyjne, które łączą filozofię i sztukę współczesną. W 2012 roku była kuratorką madryckiej wystawy „Lata świetlne”, przedstawiającej prace Eugenii Balcells.
lalibosch@telefonica.net

Czas w świecie dziecka – czas w świecie współczesnym

*Jaki wpływ ma nasz wyścig z czasem na postrzeganie świata przez małe dzieci?
Czy zasada zwolnienia tempa nie powinna dotyczyć edukacji najmłodszych?*

LOTTA DE COSTER I CAROLINE BLANCHARD

Bruksela, godzina 19:50. Lucas, chłopiec niespełna czteroletni, wybrał bajkę na dobranoc i usiadł na łóżku obok taty. Ojciec zaczyna czytać, ale kilka sekund później słyszy, że w dużym pokoju dzwoni jego służbowa komórka. Nie przerywa czytania, choć od czasu do czasu pomija jakieś zdanie. Teraz słyszy w swoim komputerze charakterystyczny dźwięk przychodzącej poczty elektronicznej, więc przyspiesza tempo, pomija akapity, które uznaje za mniej ważne. Lucas protestuje: „Ta bajka nie tak idzie! Tutaj było inaczej”. Ojciec się niecierpliwi, twierdzi, że jest późno, ale najważniejsze – mówi – że spędziliśmy ze sobą trochę czasu. „Czy jutro możesz mi opowiedzieć tysiącminutową bajkę?”, pyta Lucas. Ojciec zastanawia się. „Tak, obiecuję, że jutro poczytam ci dłużej”. Szybko całuje synka na dobranoc i ucieka, żeby przeczytać pocztę.

Czy małe dziecko ma świadomość upływu czasu? Jak uczy się orientacji w czasie, w jaki sposób poznaje, co to jest przyszłość, przeszłość i co znaczy czekać? Na jakiej podstawie przyswajają sobie pojęcia związane z czasem? Jaką rolę pełni jego interakcja z otoczeniem w rozwoju świadomości przemijania? W dzisiejszym świecie pytania te prowadzą do następnych, na przykład: do jakiego stopnia przyspieszenie tempa współczesnego życia i zwiększenie ograniczeń czasowych wpływa na kształt społecznej

koncepcji czasu, w tym na doświadczenie czasu u małych dzieci? Podobnie jak w historii Lucasa i jego taty odmienna percepcja czasu u dzieci i dorosłych, a także wśród społeczeństwa, może rodzić autentyczne konflikty. Czas – tak samo jak pieniądze – można liczyć i oszczędzać. Dla maluchów pójście do żłobka czy przedszkola oznacza zmierzenie się z czasem konwencjonalnym, a nawet całkowite podporządkowanie się „dyktatowi zegara społecznego”. Wczesna opieka i edukacja ogniskuje się wokół czasu, który pełni rolę układu odniesienia dla ustrukturyzowanych działań edukacyjnych. Dowodem na to jest wszechobecność rozkładów zajęć, programów dydaktycznych, terminów, dzwonek i wyznaczonych odgórnie przerw. Dziecko może mieć problem z adaptacją do tych wyznaczników czasoprzestrzennych i kłopoty ze zrozumieniem upływu godzin, nawet jeśli wydaje się, że bardzo wczesnie pojmuje znaczenie „czasu spędzanego wspólnie”.

CZAS W ŚWIECIE MAŁEGO DZIECKA

Podobnie jak przestrzeń, relację przyczyna-skutek, liczbę czy rzecz, czas można uznać za jedną z podstawowych kategorii wiedzy organizującej naszą rzeczywistość. Nawet jeśli niemowlęta i maluchy nie rozumieją czasu tak jak dzieci starsze czy dorośli, to jednak mają jakąś jego świadomość, którą można przedstawić





jako „pointylistyczną mozaikę”, składającą się z doświadczeń, spostrzeżeń, zachowań, wrażeń oraz różnych struktur związanych z czasem: fizycznych, rytmicznych, werbalnych, indywidualnych, rodzinnych i społecznych. Maluchy od starszych dzieci, młodzieży i dorosłych odróżnia przede wszystkim to, że ich percepcja czasu jest fragmentaryczna i nieuporządkowana.

Badacze regularnych rytmów najwcześniejszego dzieciństwa przekonują, że struktura czasowa, wokół której ogniskują się doświadczenia i przeżycia dziecka, powstaje bardzo wcześnie, jeszcze przed narodzinami. Dzieci wydają się być „gotowe” do regulowania swoich reakcji w celu komunikowania się z otoczeniem i są szczególnie wrażliwe na rytm. Bardzo szybko dostrzegają cykliczne zmiany w środowisku, do których się adaptują (np. stopniowo dostosowując się do rytmu okołodobowego) oraz rytmy interaktywne wewnątrz dwu- lub trzyosobowej grupy złożonej z dziecka i jednego lub dwojga rodziców (m.in. tempo interakcji, różnice między tempem interakcji u mamy i taty). Pierwsze doświadczenia pomagają dziecku „dostroić” się do świata zewnętrznego, skojarzyć czas na opiekę i zabawę z rozkładem dnia w placówce edukacyjnej oraz zsynchronizować się z rytmem interakcji werbalnej z najbliższymi.

W przeciwieństwie do linearnej i logicznej percepcji czasu u dzieci starszych i osób dorosłych, percepcja maluchów ma postać zwielokrotnionego czasu działania. Jak się zdaje, jest to czas podporządkowany fizjologii, wymagający reakcji, konkretny, zabarwiony emocjami i stosunkowo rozproszony. Dziecko doświadcza go i zaczyna pojmować dzięki regularnym zajęciom oraz róż-

nym niecodziennym sytuacjom (przykłady: wyprawy do często odwiedzanych instytucji, niespodziewana wizyta w miejscu pracy rodziców). To dzięki aspektom interpersonalnym, rytmicznej interakcji z matką, ojcem, bratem, siostrą, dalszymi krewnymi czy pielęgniarką przedszkolną, dziecko stopniowo uczy się regularności zdarzeń i kształtuje swoje poczucie czasu. Świadomość czasu powstaje wskutek postrzegania zarówno ciągłości uporządkowanych doświadczeń, jak i nieciągłości oraz zmiany. Nie można zrozumieć kolejności wydarzeń nie doświadczając ich reorganizacji, a zrozumienie na czym polega cykliczność wymaga powtarzania tych samych czynności w wyniku stabilnych i przewidywalnych działań opiekuńczych. Powstała w ten sposób równowaga między nieciągłością a ciągłością pozwala dziecku zauważać zdarzenia i odnotowywać ich umiejscowienie w czasie.

Dla rozwoju świadomości czasu u malucha równie ważną rolę mają werbalizacje stosowane przez dorosłych podczas kontaktów interaktywnych. Wyjaśniając kolejność zdarzeń (np. gdy matka objaśnia córeczce, po co trzeba się rozebrać), konieczność czekania (gdy ojciec każe synkowi trochę poczekać) oraz ostrzegając o możliwym niezadowoleniu (gdy rodzice przyznają, że dziecku nie spodoba się to, co będą musieli zrobić), dorośli sygnalizują różne „sposoby myślenia o czasie”, jego odtwarzania, przewidywania, organizowania i odnoszenia się do niego w działaniu.

Na koniec warto poruszyć kwestię czasu na marzenia, a także na nudę, tak niepasującego do dzisiejszej kultury. Przez kilkanaście lat ruch społeczny na rzecz zwolnienia tempa wydał wielu naśladowców w świecie zachodnim, również takich, którzy propagują idee „zwolnienia tempa dzieciństwa”, „zwolnienia tempa edukacji” czy „zwolnienia tempa wychowania”. Animatorzy tych ruchów chcą zostawić dzieciom wystarczająco dużo czasu na rozwój – czyli, innymi słowy, dać czas czasowi. Identyczny pomysł można by zastosować do nauki samego pojęcia czasu, które powstaje jako pochodna percepcji regularności, interakcji z otoczeniem i werbalizacji. Dla zrozumienia powiązań czasowych między zdarzeniami w świecie zewnętrznym (takich jak następstwo i powtarzalność), a także świadomości interwałów czasowych, małemu dziecku potrzeba stałej matrycy ciągłości, powtarzalności oraz rytmicznego dostrojenia się do codziennych doświadczeń. Rozwój świadomości czasu, związany z działaniami językowymi osób dorosłych, które są ważne dla dziecka, umożliwi mu opisanie swoich przeżyć słowami, a tym samym pozwala na umieszczenie własnych zachowań i codziennych doświadczeń w perspektywie czasowej, dzięki czemu tworzy ono swój świat, umie mówić o przeszłości i przewidywać przyszłość, a także akceptuje czekanie i godzi się na odroczenie gratyfikacji.

Następnego dnia Lucas kładzie się do łóżka i przypomina ojcu obietnicę przeczytania bardzo długiej tysiącminutowej bajki. Ojciec przysiadł obok synka, jest zrelaksowany. Czyta bajkę, ale dodaje szczegóły, które sprawiają, że oczy Lucasa błyszczą. Czas, który obaj spędzili wspólnie tego wieczoru nie był w rzeczywistości dłuższy niż poprzednio, ale Lucas zasnął zachwycony „tysiącminutową bajką”.

Lotta De Coster jest wykładowczynią psychologii klinicznej i rozwojowej. **Caroline Blanchard**, obecnie na studiach doktorskich, jest psychologiem klinicznym i szkolnym. Obydwie autorki pracują w Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Rodzinnej na Wolnym Uniwersytecie Brukselskim. lodecost@ulb.ac.be

Zatrzymać czas, usunąć zegary

Wszechobecne w naszym życiu zegary odmierzają nam pory dnia. Przeciwwstawiając się ich dyktatowi zespół wychowawców z francuskiego żłobka pozdejmował wszystkie czasomierze i postanowił zdać się na rozwój wydarzeń.

CHRISTINE SCHUHL

Wszystko zaczęło się podczas pewnej sesji poświęconej analizie pracy z dziećmi, która odbyła się po ponadgodzinnej uważnej obserwacji niewielkiej grupy dwanaściorga maluchów w wieku od 13 do 24 miesięcy. Obserwacja miała miejsce w porze obiadu, po którym nastąpiła zmiana pieluch. Komentarze wychowawców wobec dzieci – w rodzaju „pospiesz się” lub „szybciej, nie będziemy na ciebie czekać” – dowodziły, że maluchy z trudem dopasowywały się do tempa narzuconego przez dorosłych. W trakcie dyskusji wychowawcy stwierdzili, że zawsze czują presję czasu, ponieważ porządek dnia musi być zachowany, by o oznaczonej porze przejść od jednego zajęcia (posiłku) do innego (przewijania).

Wszystko robimy w biegu – mówili – nie ma innego sposobu, aby sprostać wymaganiom czasowym, bo zegar nieustannie przypomina nam o kolejności zajęć.

A GDYBY TAK ZROBIĆ DZIEŃ BEZ ZEGARKA?

Wychowawcy od razu odnieśli się do tej niezwyklej propozycji z wielkim entuzjazmem i włączyli do przygotowywania improwizowanych, choć w pełni kontrolowanych zajęć, rozpoczynających się o 8:00 rano, a kończących o 16:00. Z projektu „dnia bez zegarka” wyłączono przygotowywanie posiłków stanowiących dwa punkty orientacyjne w ciągu dnia (obiad i podwieczorek).

Istotne było utrzymanie eksperymentu w pewnych ramach oraz znalezienie odpowiedzi na kilka pytań, tj. czy powinniśmy poinformować o tym rodziców lub też jak porównać ten dzień do innych „zwykłych”, bez odwoływania się do jakiejś formy pomiaru czasu? Musieliśmy odbyć kilka spotkań, aby zespół jak najbardziej skorzystał z proponowanego pomysłu i ustalił niezbędne ograniczenia.

Ustaliliśmy, że nie trzeba informować rodziców o przedsięwzięciu od razu, wystarczy opowiedzieć im o wszystkim w trakcie spotkania pod koniec roku, taktownie uświadamiając im, jak wygląda rytm dnia ich dziecka. Projekt nie miał żadnych konsekwencji dla organizacji życia naszych podopiecznych, natomiast bardziej wpływał na wychowawców, pozwalając im zrozumieć ich własny sposób pojmowania czasu i miejsce dziecka w codziennym planie zajęć.

RYGORYSTYCZNE PRZYGOTOWANIA

Do wyznaczonego dnia przygotowano się bardzo starannie. Ze ścian usunięto wszystkie zegary, a każdy wychowawca zdjął swój zegarek (co dla niektórych wcale nie było łatwe!). Odłożono na bok telefony komórkowe (jak zwykle!), wyłączono zegary w kuchniach mikrofalowych i innych urządzeniach. Potrzebowaliśmy ponad pół godziny, aby przejść się po terenie żłobka i sprawdzić czy usunięto wszystkie czasomierze.

W każdej sali wyznaczono pracownika, który dysponował zegarkiem i odnotowywał godziny przyjscia rodziców z maluchami, przerwy dla pracowników oraz pory zajęć z dziećmi. Oczywiście informacje o czasie dostawały te osoby, które zażywały leki. W ten sposób, po ustaleniach organizacyjnych i przygotowaniach, dzień bez zegarka mógł się wreszcie rozpocząć.

Eksperymentowi towarzyszyły wielkie emocje i radosny nastrój wychowawców. Dzieci, widząc aktywność dorosłych, mocno zaangażowały się w zajęcia, podczas których nie padały już komendy typu „pospiesz się”.

UMIEŚCIĆ SIEBIE W CZASIE

Dzień bez zegarka zaczął się od powitania przychodzących rodzin. Wychowawcy spokojnie przygotowywali się do porannej pracy, skupieni na dzieciach, nie biegli do swoich sal.

Kilka osób zdecydowało się na działania spontaniczne, pozostawiając dzieciom na spokojną zabawę więcej czasu niż zwykle. Zajęcia dydaktyczne przesunięto na później, a nawet częściowo zrezygnowano z ich przeprowadzenia. W trakcie dnia większość grup miała około 20-minutowe opóźnienie względem regularnego rozkładu, a poluzowanie harmonogramu najbardziej uwidoczniło się podczas posiłków – niektórzy bawili się tak dobrze się, że nie byli w porę gotowi, by zasiąść za stołem.

W grupie maluchów jak zwykle niektóre położono rano spać – bez sprawdzania godziny przybycia, bez wypytywania o sen poprzedniej nocy – wyłącznie na podstawie obserwacji i wniosków dorosłego opiekuna, który po prostu w pewnej chwili stwierdzał taką potrzebę.



Podczas późniejszych spotkań poświęconych analizie podniesiono kilka kwestii, zwłaszcza dotyczących wymiany informacji z domem. Czy bez zegarka będzie możliwe przekazanie dokładnych sprawozdań rodzicom na temat pór posiłków, leżakowania i przewijania? Wśród wychowawców dawało się odczuć pewną bezradność – nie będą przecież mogli powiedzieć rodzicom, że ich dziecko spało od 13:30 do 15:00 czy też półtorej godziny, a zamiast tego muszą powiedzieć, że „spało trochę” lub „dobrze”, czyli mało precyzyjnie.

Przeprowadzony eksperyment zachęcił wychowawców do zajęcia się kwestią sprawozdań i zasadnością podawania w raportach dokładnych czasów różnych czynności, a także sprowokował dyskusję na temat organizacji dnia oraz sztywnej pory obiadu i leżakowania. Dyskutanci doszli do przekonania, że czas pobudki należy określić na nowo, aby nie zmuszać dzieci do poddawania się sztucznej rytmowi.

Zespół zastanawiał się też nad zastosowaniem w pracy z dzieckiem koncepcji „zanurzenia w bieżącej chwili” – podczas zajęć plastycznych w starszych grupach niektórzy wychowawcy zauważyli, że zanim jeszcze zajęcia zaczną się na dobre, oni już myślą o sprzątaniu. Pojawiła się też kwestia lęku przez spóźnieniem się na przerwę lub na zmianę pieluch. Omówiono problemy związane z czasem i wprowadzono wiele zmian w rytmie życia codziennego. Wychowawcy są obecnie bardziej wrażliwi na rzeczywiste potrzeby dziecka, mają większą ich świadomość, zmienili też swoje nastawienie i postawy zawodowe w celu zapewnienia większej elastyczności pracy.

Obecnie w placówce panuje mniejszy pośpiech, jest za to więcej czasu, nawet na marzenia. Wychowawcy pracują z dziećmi, prowadzą obserwację, cieszą się drobiazgami... a drobiazgi grają ogromną rolę w procesie dorastania.

Na zakończenie chciałabym przedstawić historię Raphaela, 15-miesięcznego chłopca, który poszedł do żłobka w wieku sześciu miesięcy. Wszystko go ciekawi. Raphael uwielbia obserwować i zwracać uwagę dorosłych. Bada przedmioty oczami, zawiesza na nich wzrok, jakby chciał wchłonąć otoczenie. Podczas czytania bajek czy rozmów z dziećmi lub dorosłymi uważnie słucha co się do niego mówi. Ale dziś Raphael nie chce iść spać wraz z innymi, ciągle płacze po obiedzie, nie daje sobie zmienić pieluszki. Wychowawcy przychodzą do niego wielokrotnie, próbują przekonywać – bez powodzenia. Juliette, asystentka w żłobku, uważnie przygląda się chłopcu, który nie może usiedzieć na miejscu, wygląda na zagubionego pośród grupy dzieci, które z przejęciem przygotowują się do snu. Juliette bardzo spokojnie, nic nie mówiąc, siada ze skrzyżowanymi nogami na dużym zielonym dywanie tuż pod oknem i czeka. Będzie czekać tylko kilka minut – Raphael szybko ją znajduje i mości się pomiędzy jej skrzyżowanymi nogami. W tym prowizorycznym gnieździe jego napięcie opada. Długo siedzi nieruchomo, asystentka też się nie porusza. Oboje nic nie mówią, nie patrzą na siebie, jednak ten fizyczny kontakt pomaga im odzyskać energię. A to wszystko dzieje się dzięki komunikacji niewerbalnej, kiedy czas staje w miejscu i rodzi się empatia, która odnosi zwycięstwo nad obowiązkowym leżakowaniem...

Christine Schuhl – konsultantka do spraw pedagogicznych, trenerka, redaktor naczelna pisma branżowego dla pedagogów wydawanego przez Elsevier Masson, autorka kilku książek, m.in. *Vivre en crèche*, *Chronique sociale*, Lyon 2003, *Remédier aux douces violences*, Lyon 2010.
christine.schuhl@free.fr





Czas wolny i czas uwolniony

GAËLLE AMERIJCKX

W jednej ze swoich publikacji francuski socjolog Daniel Mercure opisuje subiektywne postrzeganie czasu przez jednostki i społeczności – poszczególne społeczeństwa i grupy społeczne wytworzyły własną percepcję tego zjawiska, a wraz z uprzemysłowieniem różne pory dnia (zajęcia domowe, rozrywki itp.) stopniowo zaczęły się upodabniać do czasu pracy. Według autora obecnie dominująca koncepcja charakteryzuje się obsesyjnym organizowaniem, planowaniem działania, przymusem wykorzystywania każdej chwili życia oraz gromadzeniem zasobów ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Możemy zadać sobie pytanie o wpływ tej koncepcji na codzienną praktykę organizacji czasu wolnego dzieci.

Artykuł 31 Międzynarodowej konwencji o prawach dziecka uznaje prawo najmłodszych do wypoczynku oraz czasu wolnego od obowiązków i ograniczeń zewnętrznych, a także do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych. Istnieje nawet teoria naukowa odnosząca się do dwóch aspektów zabawy – funkcji instrumentalnej, ukierunkowanej na uczenie się, i funkcji wewnętrznej, zabawy dla samej zabawy. We współczesnym świecie przewagę zdobyła funkcja instrumentalna.

W Belgii frankofońskiej ofertę usług rekreacyjnych określa rozporządzenie o czasie wolnym, które obejmuje ogół zajęć pozaszkolnych dla dzieci w wieku od lat trzech do dwunastu. Świadczenie tych usług, znanych także pod nazwą zajęć pozalekcyjnych, jest zagwarantowane przez samorządy i społeczności lokalne. W ciągu ostatnich kilkunastu lat usługi te sprofesjonalizowano i rozbudowano, ale nadal brak im spójności: mało jest zajęć dla dzieci w wieku 3-6 lat, większość oferty dotyczy sześciolatków, nie ma zabaw i gier sportowych tradycyjnie uważanych za „kobiece”, usługi są na ogół źle zlokalizowane, a połowa rodzin uważa opłaty za zbyt wysokie.

Kwestią wolnego czasu zajęto się w regionie Brukseli podczas badań sytuacji życiowej dzieci oraz współpracy nauczycieli i rodziców w różnych dzielnicach miasta.

Znaczenie zajęć pozalekcyjnych szczególnie podkreślała kadra pedagogiczna, mówiąc o ich wartościach edukacyjnych, społecznych i kulturowych uzupełniających to, co dziecko wynosi ze szkoły i domu. Nauczyciele uznali, że dostęp do tych usług jest niezbędny dla

dzieci z ubogich środowisk, zwłaszcza, że nie wszystkie mają takie same możliwości – wiele z nich przesiaduje godzinami przed telewizorem wśród czterech ścian, na ograniczonej przestrzeni, przez całą sobotę i niedzielę. Na przeciwległym biegunie znajdują się dzieci ze środowisk zamożniejszych – w ich przypadku specjaliści krytykują „nadaktywność”, męczące bieganie z jednych zajęć na inne przez cały tydzień. Nauczyciele przypominają nam, że dzieci muszą mieć także czas naprawdę wolny, czas tylko dla siebie, a tego im często brakuje.

Idea wolnego czasu dla dziecka jest traktowana inaczej przez rodzinę niż przez specjalistów od wychowania, ale również to zależy od środowiska społecznego. Są rodzice, dla których priorytet stanowi wieź rodzinna, którzy uważają, że wszystkie zajęcia „po szkole” rodzina musi wykonywać razem, nie korzystając z usług pozalekcyjnych. W lepiej sytuowanych domach, gdzie najczęściej korzysta się z oferty dodatkowej, dzieci mają możliwość wypoczynku, odkrywania świata i uczenia się – rodzina, oprócz ważnych wspólnych zajęć, zostawia wolny czas dla dziecka w swoim rozkładzie dnia.

Rozwój usług pozaszkolnych jest zjawiskiem pozytywnym, ponieważ dzięki temu powstają miejsca do zabawy i nabywania doświadczeń społeczno-edukacyjnych. Niestety ta sytuacja ma też pewne minusy – decyzja rodziców o niekorzystaniu z oferty lub brak środków finansowych może niechęć pogłębić nierówności wśród najmłodszych, a rosnąca popularność zajęć dodatkowych organizowanych przez dorosłych może wzmocnić funkcję instrumentalną czasu wolnego dziecka. A gdyby tak zostawić dzieciom czas, o którego przeznaczeniu same by decydowały?

Gaëlle Amerijckx prowadzi badania w Centrum Badawczym Społecznych Postaw Zdrowotnych na Wolnym Uniwersytecie Brukselskim.
gaamerij@ulb.ac.be

BIBLIOGRAFIA

Mercure D. 1995. *Les temporalités sociales*, Paris: L'Harmattan

Nasz pośpiech ma krótkie nogi

TILL BASTIAN

Poniższy tekst to apel o przeciwstawienie się ciągłemu przyspieszaniu tempa życia, które od samego początku ma ujemny wpływ na rozwój dzieci. Till Bastien uważa, że w walce z negatywnymi skutkami zjawiska pomóc mogą dziadkowie

Nasze postmodernistyczne społeczeństwo żyje w wielkim pędzie. Jego siłą sprawczą stał się ciągły pośpiech w kontaktach społecznych, a celem istnienia mobilność. Wszystkie inne wartości zostały im podporządkowane. Koszty psychologiczne tej ewolucji pozostają głęboko ukryte – w tym przypadku, jak zawsze, politycy działają pod hasłem prywatyzacji zysków i socjalizacji strat. Kogo obchodzi rosnąca liczba osób, które nie wytrzymują tempa, są przeciążone obowiązkami lub wypalone, skoro w Niemczech koszty leczenia pokrywają w większości sami chorzy?

Ogromne konsekwencje wzrostu mobilności szczególnie uwidoczniły się we wszechobecnej tendencji do zawierania umów na czas określony. Strukturalna niepewność zatrudnienia negatywnie wpływa na perspektywy życiowe młodych ludzi, skutecznie powstrzymując ich od planowania na dłuższy okres. Powstaje nowy typ nomadów, stale poszukujących dorywczych prac na coraz krótsze terminy, a konsekwencją wszystkiego jest długotrwały stres, nerwowość i pośpiech. Jesteśmy świadkami rosnącej potrzeby synchronizacji niezbędnej do kierowania swoim życiem – wystarczy wspomnieć o hasłach, tajnych kodach czy innych numerach PIN, które trzeba pamiętać! Wszystkie te wymagania intelektualne obciążają nasz system nerwowy, nie tworząc żadnej wartości i nie przynosząc nawet jednego euro, ale wszystkie one mają jeden cel – pozwolić nam utrzymać się na powierzchni i uniknąć pójścia na dno.

Jedną z psychologicznych konsekwencji współczesności jest ciągła presja dokonywania wyboru bez chwili wytchnienia na rozważenie opcji. Każda decyzja na „tak” jest jednocześnie decyzją na „nie”. Wypada w tym miejscu dodać, że towarzyszy jej lęk i niepokój, że dany wybór jest zły i może należało dokonać innego...

Już w przedszkolu czy szkole podstawowej dzieci mają kalendarz wypełniony terminami, przypominający terminarz prezesa. Od dawna nie słyszą polecenia „zachowuj się grzecznie!”, bo zastąpiły je komendy „pospiesz się!” i „szybciej!”. To właśnie najmłodszy są pierwszymi ofiarami zmian – fakt, że nie narzekają, bo nie wiedzą, że mogą, nie ma tu nic do rzeczy. Ciągły pośpiech w połączeniu ze stałą obecnością nowych mediów prowadzi do utraty wielu umiejętności (zachowywania równowagi, chodzenia do tyłu z zamkniętymi oczami itd.). W swoim „czasie wolnym” dzieci bawią się dwa razy bliżej domu niż dwadzieścia lat temu. W życiu codziennym zwyciężyła wygodna „elektroniczna niańka” – bo tak nazywam ekran telewizora – ale psychiatrzy i neurologowie załamują ręce nad fatalnymi skutkami tego zjawiska.

Bez wątplenia żyjemy znacznie dłużej niż nasi przodkowie, ale nawet wzrost długowieczności niekoniecznie jest dobrą nowiną, skoro nie przynosi ze sobą prawdziwego wypoczynku i spokoju. Nasz czas psuje się przez nadmiar coraz bardziej pospiesznej aktywności. Musimy rozważyć, czy chcemy dalej podążać tą szaleń-



czą ścieżką, czy wolimy uciec od pułapek mobilności, ponieważ tylko my możemy swobodnie o tym zadecydować.

Wnioski z tego, co napisałem płyną następujące: pośpiech i nerwowość to dwie trucizny, które od samego początku negatywnie wpływają na rozwój i życie dziecka, stąd ważne zadanie przypada dziadkom, którzy chyba najlepiej umieją im przeciwdziałać, oferując spokojne miejsce do twórczej zabawy bez presji wyników. Dziadkowie muszą pokazać wnukom inny styl życia, atrakcyjny, a jednocześnie pozbawiony dyktatu hasła: „Szybciej! Wyżej! Lepiej!”.



Till Bastian – psychoterapeuta i lekarz pracujący w niemieckiej miejscowości Isny, były sekretarz generalny niemieckiej sekcji międzynarodowego ruchu „Lekarze Przeciw Wojnie Nuklearnej”.

BIBLIOGRAFIA

Die seelenlose Gesellschaft. Wie unser Ich verloren geht. Kösel-Verlag, Munich 2012

Bańki czasu

Czy współcześni rodzice mogą wygrać z przyspieszonym tempem życia, jeśli pozorują czas spędzony ze swoimi dziećmi? Czy umiemy się przyznać do tego, że bywamy obecni ciałem, a nieobecni duchem? Czy narzucone przez media dążenie do stworzenia doskonałego społeczeństwa utrudniło wychowanie dzieci?

PAUL O'GRADY

Jakiś czas temu pewna dziennikarka zadała mi ciekawe pytanie dotyczące mojego synka. Spytała, czego się od niego nauczyłem. Pytanie było proste, a przecież zaskakująco inspirujące – spodobało mi się. Po chwili milczenia odparłem, że mój syn uczy mnie rozumieć czas – przez to, jak się w nim odnajduje, jak ja się odnajduję, i jak odnajdujemy się razem dzięki harmonii i dysharmonii naszych indywidualnych baniek czasu. Ponieważ jestem trochę fanem serialu „Star Trek” (o ile można być „trochę” fanem), przypomniał mi się odcinek, w którym czas rozpadał się na pojedyncze bąble poruszające się z różną prędkością, co sprawiło, że zacząłem się zastanawiać, czy to może być prawda w odniesieniu do naszej ziemskiej rzeczywistości.

Ponad dziesięć lat temu przeniósłem się z Irlandii do Chorwacji. Zrobiłem to, bo marzyło mi się lepsze życie, a okazało się, że w prezencie otrzymałem też lepszy czas. Kiedy przyjechałem do Zagrzebia nie miałem pieniędzy, nie znałem chorwackiego, nie miałem gdzie mieszkać, byłem bez pracy i bez przyjaciół, zrezygnowałem z dobrze płatnej posady architekta i porzuciłem całe swoje dotychczasowe życie. Wiele osób myślało, że zwariowałem (niektórzy sądzą tak nadal), ale najważniejsze wsparcie dostałem od rodziców, którzy stwierdzili po prostu, że jeśli naprawdę czegoś chcę, powinienem się na to zdecydować!

Od tamtej pory minęło dziesięć lat. Dziś przyglądam się mojemu synkowi Liamowi, gdy bawi się zabawkami – przez wiele godzin, często samotnie, w głębokim skupieniu i z wielkim zadowoleniem, po części dlatego, że – z wyboru życiowego i rodzicielskiego – nie mamy w domu telewizora. Jednak wydaje mi się, że jego radosny nastrój bardziej wynika ze spokojnego istnienia w czasie. Liam skończył dopiero trzy lata, więc raczej nie ma pojęcia o własnej śmiertelności, a zatem być może równie uzasadnione jest przypuszczenie, że dla niego czas jest nieskończony, więc po co miałby się śpieszyć?

Na ogół osobom dorosłym wydaje się, że brakuje im czasu – może właśnie dlatego ja sam bezustannie się śpieszę? Jako przedsiębiorca odczuwam presję, by stale robić coś nowego, co zapewni egzystencję i rozwój moim bliskim. Problem w tym, że strategia „myślenia do przodu” ciągle odsuwa mnie od terażniejszości w stronę przyszłości. Tyle jeszcze trzeba zrobić do jutra – to rodzaj paniki, która każe działać szybko, aby sytuacja finansowa mojej rodziny nie była gorsza niż dziś. Ale w takim razie powstaje pytanie: gdzie i kiedy jest „tu i teraz”? „Tu i teraz” oznacza „w obec-



nym miejscu i czasie” i dla mojego dziecka najwyraźniej tak jest. Ale moje „tu i teraz” jest przesunięte w przyszłość, więc bardzo trudno jest mi być w pełni obecnym dla synka, tak jak on jest obecny dla mnie. Wydaje mi się, że chwilami Liam wyraża swoje odczucia bez posługiwania się odniesieniami czasowymi. Bywa, że jest na mnie zły za brak uwagi – nie bardzo wie, jak to powiedzieć, zwłaszcza, gdy fizycznie jestem obecny i bawię się z nim, ale on widzi, że ja znajduję się w swojej bańce czasu, a on w swojej. Czasem mówi: „Tata nie bawił się ze mną dzisiaj”. Wtedy żona staje w mojej obronie, ale opinia dziecka jest w pełni uzasadniona.

Chwile nieobecności znają wszyscy rodzice. Co gorsza, im bardziej wybiegam myślą w przyszłość, tym szybciej mija mi czas. Czy można zmienić doświadczenie zamknięcia w innej bańce czasowej? Czy można spowolnić upływ naszego czasu, by świadomie przebywać i komunikować się z innymi?

Swoje „bańki czasu” mają także miejsca – gdy idziemy na urlop, potrzebujemy paru dni, by przystosować się do nowej sytuacji. Ja odczuwam ten efekt, kiedy wracam do rodziny po dłuższej nieobecności. Będąc daleko, myślę o domu, a silne uczucia przenoszą mnie w przyszłość do tego stopnia, że po powrocie mijam się z bliskimi, jakbym nadal działał „w trybie jutrzejszym” w miejscu, z którego wróciłem. Chyba każdy z nas przeżył coś takiego i wie, że czas naprawdę zależy od subiektywnej percepcji.

Jednym z wielkich paradoksów mojego „przemieszkiwania w przyszłości” jest to, że chcę zapewnić godziwy byt swoim bliskim, a przecież jednocześnie wyświadczam im złą przysługę – jestem „gdzieś tam”, a nie „tu i teraz”. Z drugiej strony, jak wyglądałby świat, gdyby wszyscy sobie odpuścili? Czy tym samym uznaliby, że o wszystkim decyduje jakaś wyższa istota, wszechświat lub ślepy los? Myślę, że chodzi tu w zasadzie o jedno i to samo – zamiast próbować się zmieniać, powinniśmy zaakceptować siebie takimi, jakimi naprawdę jesteśmy. Naszym dzieciom na pewno by to nie przeszkadzało. Może gdyby ich rodzice nie musieli być wszechmocni, one same miałyby więcej przestrzeni, aby być sobą. Według współczesnych psychologów rodziny największy stres u dorosłych powoduje przymus bycia superrodzicami. Czy tak

trudno zaakceptować to, że jest się „wystarczająco dobrym”? Czy tak trudno przyjąć tę prawdę, że jako rodzice jesteśmy „w porządku”, zamiast dążyć do nieuchwytnego celu? Przy takim podejściu nic dziwnego, że doszliśmy do obecnego punktu.

„Doskonalenie” społeczeństwa odbywa się na wszystkich frontach przy czynnym udziale mediów. Elizabeth Gilbert w swojej książce *Committed* przyjrzała się zachodnim społeczeństwom, które wymagają od nas, abyśmy byli idealnymi partnerami w małżeństwie – najlepszymi przyjaciółmi, bratnimi duszami, fantastycznymi kochankami, ekspertami finansowymi, doradcami i masażystami, z poczuciem humoru, zaradnymi i oszczędnymi – listę można by ciągnąć w nieskończoność. Czy ubiegalibyśmy się o pracę, gdybyśmy musieli spełnić te wszystkie kryteria w stopniu najwyższym? A przecież właśnie tego często oczekujemy od siebie i naszych partnerów, a ponadto bezzasadnie wysokich standardów oczekujemy od siebie jako rodziców. Kończy się to złudzeniem, że możemy być kimś, kim nie jesteśmy, więc wciąż wybiegamy w przyszłość w poszukiwaniu tego, co nie istnieje.

I tu dochodzimy do kolejnego paradoksu. Jeśli się zatrzymam, poczekam i wyluzuję, jak mi podpowiada moja celtycka dusza, wtedy wszystko znajdzie się na swoim miejscu, również czas. Wtedy w swojej bańce czasu spotkam moje dziecko, pogodzone ze mną, a nasze światy się połączą i odtąd będą płynąć razem przez czas i poza czasem.

Paul O’Grady prowadzi szkolenia dla przedsiębiorców, jest też autorem książki „Ja, tata iz Irski”. Założył pierwszą w Chorwacji szkołę tańca irlandzkiego „Irish Maiden”, jest współzałożycielem organizacji pozarządowej „Dječja udruha hrabrost – DUH” dla dzieci o specjalnych potrzebach.
irskistudio@gmail.com

BIBLIOGRAFIA

Gilbert, E. *Committed: A Sceptic Makes Peace with Marriage*, Viking Penguin, 2010



Czas

Autorka snuje refleksje na temat związków między czasem a wczesną edukacją.

SUSANNA MANTOVANI

Obecna fragmentaryzacja życia powoduje pośpiech, wpływa na decyzje dorosłych i odciska piętno na doświadczeniach dzieciństwa. Pobyt dziecka w żłobku i przedszkolu powinien być dostosowany do czasu zajęć oraz czasu rodziców i wychowawców.

Co możemy zrobić my, dorośli, i co może zrobić szkoła, aby dzieci się nie nudziły, chciały pracować samodzielnie, nie grymasiły, nie czuły się ograniczane a zarazem obojętne, miały ochotę na myślenie, opowiadanie bajek, zajmowanie się książkami i zabawkami, czy choćby na uważną obserwację otoczenia?

Wszystkich nas przytłacza brak czasu na co dzień (a w zasadzie jego fragmentacja, która utrudnia zorganizowanie dnia w sposób sensowny i praktyczny), a także brak czasu w ciągu tygodnia i w ciągu roku. Nasz kalendarz szczerze wypełniają terminy zaplanowane na konkretną godzinę aż do wiosny przyszłego roku.

Fragmentacja skraca percepcję, rodzi pośpiech, gdy jakiś termin się zbliża i paradoksalnie powoduje dezorientację, a nawet lęk, jeśli żaden termin nas nie goni (np. gdy mamy wakacje). Prowadzi nas to do swoistego uzależnienia się od wypełniania każdej pustej chwili. Czujemy się niepewni, niemal winni, jeśli na pytanie: „co robisz?” odpowiadamy: „nic”. Zwykle towarzyszy nam przy tym poczucie zażenowania, dlatego przybieramy przepraszący ton głosu.

Rodzice i dzieci żyją w tym samym świecie. Dorośli dużo pracują i rzadko mogą decydować o swoim rozkładzie dnia, odległości od miejsca zatrudnienia, prędkości dowożących ich tam środków transportu czy harmonogramów pracy żłobków i przedszkoli. Toczmy skomplikowaną grę w celu pogodzenia organizacji, równowagi i elastyczności z potrzebą znalezienia godziny dla dziecka, a także dla siebie, by złapać oddech, by poczuć się dobrze również w pracy, by mieć ciekawe życie rodzinne i móc cieszyć się wspólnie spędzonym czasem.

Rzadko doceniamy czas potrzebny do zaplanowania dnia. Paradoksalnie, przeskakiwanie od jednego obowiązku do drugiego czyni nas mniej wrażliwymi na chwile spędzone z dziećmi, już prędzej na chwile spędzone z innymi, co sprawia, że coraz więcej wymagamy od żłobka czy przedszkola, zapominając, że ich zadaniem jest świadczenie usług na rzecz całej społeczności.

Komputery i telefony komórkowe pozwalają nam zaoszczędzić trochę czasu, ale nie odejmują obowiązków. Współczesne społeczeństwo żyje w ciągłym biegu, ale wciąż nie jest w stanie kontrolować lęku przed wzajemnymi kontaktami. Żąda się od nas natychmiastowej reakcji, robienia wszystkiego „na już”, co zwalnia nas od refleksji na temat nas samych. Umożliwiają to niezwykle – nieomal magiczne – narzędzia, które choć dostępne także dla dzieci, są przeznaczone dla ludzi silnych, dojrzałych i samodzielnych.

Jednak mnie mniej martwią te „straszne” komputery w żłobkach i przedszkolach, niż niektóre doniesienia prasowo-telewizyjne, z których wynika, że problemy dotyczące wychowania można rozwiązać szybko, bez mediacji i refleksji, na podstawie natychmiastowych podpowiedzi i wskazówek: jak położyć dziec-

ko spać, jak nauczyć je zasad zachowania, jak „naprawić” coś, co nie działa prawidłowo, a wszystko za dotknięciem czarodziejskiej różdżki nie dalej niż w ciągu tygodnia lub dwóch. Otrzymujemy jasny i jednoznaczny przekaz, podobno oparty na „badaniach”. Ale jakich badaniach? Przez kogo prowadzonych? Wartościowe



badania, przynajmniej w psychologii i edukacji, rzadko przynoszą wyczerpujące odpowiedzi, raczej stawiają nowe pytania odnoszące się do ograniczonych zmiennych. W tym przypadku realnym niebezpieczeństwem jest upraszczanie wielkich tematów wychowawczych, podkreślanie modnych zjawisk, czy szukanie szybkich, łatwych, jednoznacznych i natychmiastowo skutecznych porad.

Edukacja wymaga czasu, refleksji i wątpliwości, ponieważ poszukuje rozwiązań, które są zróżnicowane i złożone. Wymaga od dorosłych wytrwałości, gdyż jest to absolutnie niezbędna cecha dobrego wychowawcy (i jednocześnie prawie niemożliwa do sprawdzenia zawczasu). Kwiaty nie rozkwitają w ciągu dziesięciu sekund, jak na przyspieszonych filmach przyrodniczych. Aby dostrzec ptaka, owada czy jeża w ogrodzie potrzeba czasu, cierpliwości i łutu szczęścia.

Wiedzą o tym nauczyciele, którzy obserwują kumulację doświadczeń oraz tempo rozwoju swoich wychowanków. Swoją wiedzą powinni dzielić się z rodzicami, aby pomóc im zrozumieć, że wychowanie polega na konsekwencji oraz spokojnym oczekiwaniu na wyniki. Dzieci powinny mieć czas na dojrzewanie, odnalezienie się w świecie i otaczającej ich kulturze, na myślenie i nabywanie wiedzy – bo przecież nauka wymaga myślenia.

Dziś w procesie poszukiwania utraconej równowagi na plan pierwszy wybija się kwestia czasu. Dorośli opiekunowie muszą zapewnić dzieciom czas na zabawę i myślenie. Mają też obowiązek stworzyć dla nich otoczenie, które uchroni je przed niebezpieczeństwem, a jednocześnie zapewni kontakt z rzeczywistością i jej nowymi narzędziami, ucząc najmłodszych poruszania się w świecie realnym.

pracowników do realizacji najlepszych propozycji dydaktycznych. Nie mogą też tracić z oczu kwestii własnego rozwoju zawodowego i życia osobistego. Kierownicy i administratorzy placówek, w obliczu coraz szczuplejszych środków finansowych, próbują godzić odmienne potrzeby – także w przypadku rodziców i nauczycieli – eksperymentując z nowymi rozwiązaniami bez odrzucania doświadczeń z przeszłości.

Opisywane punkty widzenia, choć odmienne, są rozsądne i uzasadnione. Niemniej jednak niecierpliwość poszczególnych uczestników procesu edukacyjnego grozi tym, że świat dzieci stanie się mniej pogodny, co pozbawi nas źródła radości i mądrości, okazji do zatrzymania się i nacieszenia pięknym dzieciństwem naszych dzieci.

Nielatwy jest los współczesnych rodziców. „Godzenie pracy



CO MOŻE ZROBIĆ ŻŁOBEK I PRZEDSZKOLE?

Jak zorganizować czas w żłobku i przedszkolu, aby zapewnić dzieciom spokój oraz możliwość zaangażowania się w naukę w pogodnej atmosferze? Czas, który najmłodszy spędzają w placówkach powinien być dostosowany do czasu zajęć oraz czasu rodziców i wychowawców.

Jest to kwestia wzajemnego szacunku. Rodzice planują rozkład swojego dnia. Myślą o tym jak pogodzić pracę z opieką nad dziećmi, poruszaniem się po mieście, obowiązkami domowymi czy odrobiną relaksu wraz z dziećmi lub bez nich. Nauczyciele zastanawiają się nad organizacją wspólnych zajęć dla wielu podopiecznych, zarazem podobnych i różnych. Proponują istotne dla dzieci i rodziców rozsądne zasady życia we wspólnocie, planują pracę na zmiany, dostosowują się do harmonogramów działań edukacyjnych i starają się zapewnić jak najliczniejszą grupę współ-

z obowiązkami domowymi” to piękne hasło, ale jego realizacja nie przebiega prosto i spokojnie. Dorośli – rodzice i nauczyciele – muszą znaleźć czas na uważny dialog o potrzebach dzieci. Jeśli odnosimy się do najmłodszych z sympatią, ciekawością i powagą, na pewno dojdziemy do wniosku, że zamiast upierać się, iż istnieje tylko jeden sposób postępowania – nasz własny – wspólnie zaproponujemy nowe pomysły i nowe rozwiązania.

Oczywiście pod warunkiem, że znajdziemy na to czas.



Susanna Mantovani – profesor pedagogiki na Uniwersytecie Bicocca w Mediolanie.
susanna.mantovani@unimib.it



W obronie prostoty

Jedną z najważniejszych wartości, jakie może zaoferować przedszkole jest czas. Nie ten odmierzany przez zegary, ale ten, który się zatrzymuje, gdy obserwujemy, jak dziecko się uczy, jak dokonuje wielkich odkryć i jak rosną jego kompetencje. Świadczy o tym historia Ivana i Martiny.

EVA JANSÁ

Wrzesień. Wszyscy wrócili z wakacji. Martina znajduje Ivana w ogrodzie. Niespełna dwuletni chłopiec wygląda na zasmuczonego, dlatego Martina, która ma już dwa lata i siedem miesięcy, postanawia się nim zaopiekować. Zamiast iść na zajęcia grupowe dzieci sadowią się w ogrodowym pawilonie w bezpiecznym schronieniu. Dziewczynka zajmuje miejsce blisko chłopca, rozmawia z nim, głaszcze go, patrzy na niego, jak gdyby go rozumiała. Potem idzie z nim do ogrodu, chce mu dać poczucie bezpieczeństwa, którego on tak bardzo potrzebuje. Zatrzymują się przy ławce. Martina uważnie i troskliwie wyciera Ivanowi nos, a potem bierze go za rękę i prowadzi w stronę huśtawek.

Piaget wątpił, by przed ukończeniem trzech lat dzieci mogły zrozumieć stany emocjonalne innych ludzi, czyli także rówieśników, ale rzeczywistość życia codziennego w żłobku czy przedszkolu oraz obserwacje nauczycieli i naukowców, którzy stale mają do czynienia z podobnymi sytuacjami, przeczą starym teoriom o ograniczonych kompetencjach najmłodszych.

Nie ulega wątpliwości, że Martina poprawnie odczytała, a może nawet rozumiała, stan emocjonalny Ivana i zareagowała odpowiednio. Czyż nie tak postępują dorośli? Może Martina rozpoznała uczucia Ivana, bo sama ich doświadczyła i wie, jak można pocieszyć strapionego?

Osoby pracujące z dziećmi mają przywilej obserwowania kontaktów między podopiecznymi. Musimy jednak pójść dalej, przyrzec się im uważnie w celu wykrycia mechanizmów i strategii stosowanych podczas wzajemnych interakcji – w ten sposób lepiej zrozumiemy procesy rozwojowe dzieci i zapewnimy im zajęcia bardziej dostosowane do ich potrzeb. Przecież w pewnym sensie też jesteśmy naukowcami.

Dlaczego Martina podeszła do Ivana? Dlaczego Ivan pozwolił jej się dotknąć? W jaki sposób dzieci wzajemnie się rozumiały i porozumiały? Jak przebiegały u nich procesy interakcji?

Oczywiście nie możemy oceniać tego, co zaszło. Możemy jednak obserwować i interpretować obserwacje, a wynikami przemyśleń dzielić się z resztą zespołu pedagogicznego, w celu ich przeanalizowania i wyciągnięcia wspólnych wniosków.

Relacje międzyludzkie zakładają istnienie pewnych przyjętych konwencji. Każdy z nas odgrywa określoną rolę, dostosowując się jednocześnie do oczekiwań innych. Dlatego liderem nie może być ktoś, kto w tej roli nie uzyskał akceptacji wyrażonej przez drugą stronę. Nie jest zatem tak, że jednej osobie przypada tylko rola czynna, a drugiej tylko bierna – obydwie osoby mają swoje role do odegrania.

Poprzez swoje działania dziecko zachęca innych do współpracy. Jeśli druga strona się zgadza, powstaje sytuacja, w której zachowania obu stron stanowią wzajemną reakcję na spojrzenia,

miny, gesty, działania i słowa. „Wydarzenia codzienne nabierają cech przedstawienia, podobnie jak w sztuce teatralnej między uczestnikami zawiązuje się »akcja dramatyczna«, która zmienia się wraz z przypływami i odpływami napięcia i odprężenia” (Stamback, *Among Babies*). Pierwsze dziecko „wraża” coś mniej lub bardziej jasno, a reakcja drugiego wyjaśnia znaczenie początkowego komunikatu. W ten sposób pytania i odpowiedzi wzajemnie się uzupełniają, prowadząc do nowych pytań i odpowiedzi. To pozwala na kontynuację kontaktu lub też go przerywa.

Może się nam wydawać, że zachowanie Ivana było bierne, ale to jego reakcja zainspirowała Martinę do działania. Przez 15 minut (czas trwania kontaktu) zaszło wiele zdarzeń, które doprowadziły do zastosowania różnych mechanizmów i strategii oraz do rozwoju zdolności i umiejętności motywowanych zainteresowaniem i wspólnym celem dwojga dzieci. W pewnej chwili gra zostaje zatrzymana z powodu utraty zainteresowania lub nadejścia trzeciego dziecka, co przerywa bądź zmienia dynamikę interakcji. Kontakt między dziećmi w żadnym razie nie powinna przerywać osoba dorosła. Jak twierdzi Magda Gerber, nauczycielka przedszkolna z Budapesztu, „im mniej ingerujemy w naturalny proces uczenia się dziecka, tym lepiej widzimy, że nauka wśród rówieśników odbywa się w każdej sekundzie”.

Zabawa z rówieśnikami pozwala dzieciom pojąć mentalność innych ludzi, ich uczucia i myśli – trzeba przecież zrozumieć o co temu drugiemu chodzi. W ten sposób dziecko stawia pierwsze kroki na drodze do poznania opinii, emocji i pragnień innych osób. Swoją wiedzę o świecie dzieci wykorzystują w praktyce, odkrywając poprzez działania pewne wartości i normy społeczne, które stopniowo internalizują wraz z nabywanym doświadczeniem. My, dorośli, możemy nawet zobaczyć w zachowaniach najmłodszych swoje własne odbicie – w sposobie mówienia, patrzania, głaskania czy wycierania nosa koledze...

Aby zauważyć i zachować w pamięci te chwile, dorośli muszą zwolnić tempo i zacząć obserwować. Przyjęte modele edu-

kacyjne bywają nadmiernie przeładowane sztywnymi treściami dopasowanymi do zakładanych z góry osiągnięć dydaktycznych. Ignorują one setki języków, jakimi posługują się dzieci. Sformalizowane składniki podstawy programowej oraz oficjalne oczekiwania sprawiają, że dorośli nie rozumieją i nie umieją obserwować tych wszystkich niezwykłych rzeczy, które wydarzają się codziennie.

Szanując czas i tempo rozwoju poszczególnych jednostek, można brać udział w działaniach dzieci, obserwując ich procesy wychowawcze i towarzysząc im w nauce. Taka postawa motywuje podopiecznych do dalszych, bardziej zaawansowanych starań, eksperymentów, podejmowania ryzyka, odkrywania swoich możliwości i ograniczeń czy stopniowego uczenia się strategii, które wpływają na sposób myślenia.

W tym przypadku czas staje się częścią pedagogiki życia codziennego, która nie zajmuje się sytuacjami fikcyjnymi, ale dla realizacji swoich celów próbuje wykorzystać wartość zdarzeń powtarzalnych. Dlatego na nas, dorosłych, spoczywa ogromna odpowiedzialność organizowania otoczenia, łączenia poszczególnych pór dnia dziecka, pozostawiania miejsca na improwizację, a także na współpracę z rodzicami. Musimy też kontrolować czas jako wychowawcy i jako zespół pedagogiczny, którego zadaniem jest narzucenie pewnych regularnych ram działania.

W chwilach, które mają wartość edukacyjną, społeczną lub wychowawczą kształtuje się osobowość dziecka, gdyż osobiste doświadczenie jest najlepszym nauczycielem. Dlatego, patrząc na to, co się dzieje z czasem w społeczeństwie, trzeba na nowo docenić prostotę życia codziennego i relacje interpersonalne, bo jak powiedział von Humboldt, sens życia nadają przede wszystkim kontakty z innymi.

Eva Jansà – nauczycielka przedszkolna, członkini Stowarzyszenia Nauczycieli im. Rosy Sensat.
 evijansa@gmail.com



Kiedy jest czas na zabawę, wychowawcy muszą poczekać

BEATRICE VITALI

W naszym żłobku mamy dwa wyjątkowe, magiczne miejsca do zabawy – ogród i piaskownicę. Tam czas przestaje istnieć. Wielokrotnie filmowaliśmy naszych bawiących się podopiecznych, aby poddać ich wzajemne interakcje uważnej i szczegółowej obserwacji.

Gdy oglądamy nakręcone filmy, szczególnie uderza nas brak pośpiechu u dzieci podczas spontanicznej zabawy. Maluchy nie tylko poruszają się niespiesznie, ale często powtarzają swoje czynności. Raz to dla nich za mało, ponieważ samo wykonanie zadania wcale nie jest ich celem, za to kochają powtórzenia.

Potrzeba dużo czasu, aby spróbować, czy da się utrzymać w garści więcej kamyków, niż można w niej zmieścić, aby delektować się przesypaniem piasku łyżką, aby połączyć kilka różnych przedmiotów i działań, na przykład łamanie kija i przesuwanie go przez otwory siatki lub napełnianie piaskiem młynka do kawy i patrzenie, jak się wysypuje z drugiej strony po zakręceniu korbową. Gdy się nie śpieszymy zabawa głębiej angażuje nasze wrażenia i emocje, a czas przeżywany jest intensywniej, dlatego pozostaje na długo w pamięci, stanowiąc fundament naszych działań i refleksji.

Jako dorośli musimy dbać o autentyczną aktywizację, dostępność prostych rzeczy, dobrą atmosferę, a dzieciom pozostawić czas

na zabawę, choć oznacza to również czekanie, co wcale nie jest proste.

Jeśli się zatrzymamy, zwłaszcza po to, by obserwować naszych wychowanków o specjalnych potrzebach, zaczynamy zdawać sobie sprawę z czynnika czasu, który staje się osią wszystkich naszych myśli i planów. Dzieci niesłyszące wolniej reagują na sytuacje, później włączają się w grupowe działania i zabawy, trudniej im nauczyć się porozumiewać z innymi.

Czas potrzebny dziecku nie składa się z minut, godzin i dni. Jest to czas podlegający dylatacji, który dorośli mogą postrzegać jako nudny. To dlatego wychowawcy czują się w obowiązku zgłaszania propozycji i planów, chcąc otrzymać gotowy produkt na miarę własnych oczekiwań. Przyspieszają tempo działania i wypełniają każdą chwilę dnia zajęciami, oferując podopiecznym rozmaite bodźce i możliwości. A co konkretnie dla wychowawcy oznacza czekanie?

Niewątpliwie jest to kwestia uznania wartości obserwacji. Nauczyciel musi być otwarty na zmiany, musi umieć dostosować zajęcia do zainteresowań i potrzeb dzieci, dać sobie czas do namysłu nad tym, co ważne, nie wtrącać się niepotrzebnie, ale reagować konstruktywnie, cieszyć się chwilą, wprowadzać potrzebne modyfikacje do zajęć, pomagać dzieciom w poznawaniu świata, zadawać pytania, stopniowo eliminować rzeczy zbędne, nauczyć podopiecznych wiary we własne siły oraz doceniać siłę prostoty.

Właśnie taką perspektywę staraliśmy się przyjąć, zmuszając się do zwolnienia tempa. Zobaczyliśmy, że nasze postępowanie, zastosowane w praktyce, stanowi wielką szansę dla nas wszystkich. Gdy dzieci mają czas, ich zabawa staje się spontaniczna, jest zaproszeniem do aktywnego, samodzielnego uczestnictwa, bez oczekiwania na cudze propozycje. Między bawiącymi się – nawet najmłodszymi maluchami – zachodzą wzmacniane wzajemnie interakcje.

Gdy dzieci mają czas na zabawę, udowadniają nam na każdym kroku, jak bardzo cenią rzeczy najprostsze, ale autentyczne. Musimy na nowo przemyśleć, co jest naprawdę niezbędne z punktu widzenia organizacji zajęć, rozplanowania otoczenia i doboru materiałów.

W naszym żłobku zmodyfikowaliśmy rozkład dnia, zajęcia i otoczenie. Starannie dobraliśmy też materiały, dbając o ich maksymalną prostotę. Jeśli nauczyciele są w stanie pokonać pierwsze trudności związane z czekaniem, późniejszy odwrót staje się niemożliwy. Znika też lęk, ponieważ nie oczekujemy już konkretnego wyniku, ale obserwujemy proces. Patrzymy na dzieci, nie na kalendarz.

Beatrice Vitali kieruje żłobkiem „Il Cavallino dondolo” (Konik na biegunach) w Bolonii.
www.ilcavallinoadondolo.it







Krytyczna refleksja sprzyja zmianom na lepsze

Działania pedagogiczne wymagają czasu i przestrzeni. Pedagogika dotyczy bezpośrednich relacji międzyludzkich, dlatego dzieci, rodzice i nauczyciele powinni mieć możliwość ścisłej współpracy. Ale w życie codzienne przedszkoli ingeruje wiele innych osób.

CLAUS JENSEN

Od kilkudziesięciu lat próbujemy tworzyć placówki otwarte dla dzieci i dorosłych, w których rodzice byliby traktowani jako pełnoprawni uczestnicy życia codziennego. W Danii raczej regułą niż wyjątkiem jest, że dzieci zjawiają się w przedszkolu przed południem, choć o różnych porach. Usprawiedliwione jest też przyjsie znacznie późniejsze – wyłącznie z tego powodu, że w danym dniu rodzina miała możliwość wspólnego spędzenia czasu, co świadczy o dużej elastyczności kadry pedagogicznej, która stara się dostrzegać w każdym dziecku wyjątkową osobę i nawiązuje ścisłą współpracę z jego rodzicami.

Otwartości i elastyczności nie da się zadekretować poprzez rozporządzenie ministra czy zarządzenie władz miasta. Oczywiście na szczeblu politycznym musi istnieć ogólna świadomość potrzeb, ale praktyczna realizacja odbywa się na poziomie lokalnym, w każdym żłobku i przedszkolu. Nie trzeba być pedagogiem, by wiedzieć, że dzieci są różne. Zadanie dorosłych polega na zorganizowaniu otoczenia zdolnego do zaakceptowania różnorodności i zachęcającego do uczestnictwa w codziennym życiu placówki, które nie może się odznaczać quasi-wojskowym rygiem, natomiast powinno być urozmaicone, otwarte, pełne niespodzianek, tworzone przez wielu uczestników biorących udział we wspólnych zajęciach i zabawach.

Eksperymentować trzeba na szczeblu lokalnym, przy czym każda placówka powinna wykazać się umiejętnością podejmowania decyzji. Wszyscy – dzieci, rodzice i wychowawcy – muszą czuć się uczestnikami prawdziwej demokracji, gdzie codzienny dialog pomaga równoważyć odmienne racje i potrzeby.

Próby lepszego zrozumienia kwestii wychowawczych podejmowano już w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Wtedy też bardzo się zmienił sposób patrzenia na dziecko, do czego znacznie przyczynił się włoski pedagog Loris Malaguzzi z Reggio Emilia. Zamiast widzieć w dzieciach puste naczynia napełniane powoli przez nauczycieli, dostrzeżono w nich naczynia magiczne, które wypełniają się same w sposób nieomal cudowny. Obraz magicznego naczynia spotkał się z entuzjastycznym odzewem pedagogów, wzbudzając w nich chęć eksperymentowania.

W tym samym czasie wielu duńskich naukowców pracowało nad bardziej złożonym ujęciem problematyki wychowania jako procesu angażującego wielu uczestników, którzy, reprezentując różne punkty widzenia, chcą dziecko prowadzić

i kształtować jako osobę współodpowiedzialną za własny rozwój, a nie tylko ucznia biernie czekającego na następną lekcję. Ich badania zachęciły środowisko pedagogiczne do wypróbowania zasad demokracji na co dzień. Pytanie brzmiało: czy da się prowadzić pracę dydaktyczną w taki sposób, by zostawić podopiecznym szerokie pole do działania, by mogli oni samodzielnie decydować o wyborze zajęć czy ustalaniu reguł? Lista prób, które w tym celu podjęto (oraz tych, których nie podjęto) jest bardzo długa, ale w centrum uwagi znalazła się zabawa i dziecięca twórczość.

Trzeba to jeszcze raz podkreślić: demokracji nie da się zadekretować. Aby odnieść sukces, należy podjąć dialog na poziomie lokalnym, z udziałem nauczycieli, rodzin i dzieci. Dużo czasu potrzeba, by wprowadzić w życie wnioski z dyskusji. Musimy wciąż wypróbować nowe rozwiązania, poddawać je krytyce, ocenie i rewizji po to, by zmiany były wystarczająco trwałe i stały się częścią codziennej rzeczywistości. Oczywiście jest, że rozwój pracy pedagogicznej przebiega w konkretnych miejscach i przy udziale konkretnych osób. Inspiracja często pochodzi z zewnątrz, ale różnice lokalne bywają ogromne.

JAKIE CZEKAJĄ NAS ZADANIA?

Trudno jest wyraźnie określić, kiedy i jak wprowadzać zmiany, ale jako pedagog pamiętam czasy, kiedy podjęto dyskusję na temat jakości. Pierwszą reakcją było zadowolenie z możliwości wymiany poglądów na ten temat, ale początkowy entuzjazm szybko przygasł. Okazało się, że zainteresowanie jakością wśród polityków i władz administracyjnych było w dużej mierze podyktowane chęcią rozwoju instrumentów zarządzania w sektorze publicznym. Nowa ideologia głosiła też, że sektor usług dla dzieci powinien rozwijać się na zasadzie konkurencyjności, podobnie jak inne dziedziny życia publicznego.

Od tego czasu kosztem ogromnych nakładów stworzono rozmaite systemy umożliwiające porównywanie przedszkoli. Armia psychologów, socjologów, polityków, a zwłaszcza ekonomistów, zdrowo się napociła, zmuszając placówki do zmiany funkcjonowania w taki sposób, by ich działania były mierzalne i łatwe do oceny. Powstały zadziwiające nowe narzędzia utrzymane w logice rynkowej, które zużywają coraz więcej czasu i energii. Wiele środków przeznaczonych do codziennej pracy z dziećmi służy głównie do kontrolowania i rozwijania rynku.

Na przykład wskaźnik masy ciała dziecka można mierzyć i stosować jako wskaźnik wyników placówki, nagradzanej za to lub karanej przez władze centralne. Zgodnie z tą samą logiką, znaczna liczba polityków próbuje podważać układy zbiorowe regulujące warunki zatrudnienia nauczycieli i pracowników sektora publicznego. Nauczyciele muszą rywalizować o źle płatne posady, a pensje wypłaca się im w zależności od przestrzegania przez nich wytycznych określonych na szczeblu centralnym.

Początkiem tej nowej mody było zaproszenie do dyskusji na temat jakości, ale osobiście mam do jej wyników ogromne zastrzeżenia. Najbardziej oczywisty skutek to wyraźna centralizacja władzy, przywodząca na myśl reżimy totalitarne i bezwzględnie narzucana wskutek dominacji nowych technologii.

CO DALEJ?

Niezależnie od centralizacji poziom lokalny istnieje nadal i trzeba stworzyć jakieś forum dla postulatów oddolnych, nawet jeśli niełatwo znaleźć czas i miejsce na ich omówienie, a wysiłki zmierzające do zapewnienia dzieciom jak najlepszych perspektyw rozwojowych wydają się pozbawione sensu. Jest to trudne zadanie, ale z takich działań pedagodzy czerpią najwięcej satysfakcji.

W artykule starałem się pokazać, że wielkie demokratyczne ideały przetrwały w pedagogice mimo niszczących skutków ideologii neoliberalnej. Pracujmy zatem lokalnie, nie rezygnując z krytyki, z nadzieją, że świat polityki usłyszy nas i wesprze.

Claus Jensen – pedagog, absolwent antropologii pedagogicznej.





W CENTRUM UWAGI

Czas widziany oczami dziecka

Anna Tardos odpowiada na pytania Rogera Protta

Jak organizuje Pani swój czas?

Podobnie jak wielu dorosłych zawsze mam za mało czasu, bo realizuję wiele ciekawych przedsięwzięć i nie umiem powiedzieć „nie”. Oczywiście, przyjemnie jest mieć dużo do zrobienia, ale to trochę frustrujące, bo wszystkiego nie da się dopilnować.

Czy w dzieciństwie miała Pani dużo czasu?

Moje dzieciństwo było niespokojne, ale nie dlatego, że brakowało mi czasu. Raczej dlatego, że życie mojej rodziny mocno naznaczyła historia...

...czyli II wojna światowa i to, co było przedtem i potem.

Już na długo przed wojną moja matka pracowała jako pediatra, więc opiekowała się mną moja wspaniała babcia. Ona nigdy mnie nie popędzała. Spędziłam dużo czasu bawiąc się w ogrodzie i na ulicy z innymi dziećmi.

Dziecko, terażniejszość i przyszłość – co łączy te trzy koncepcje?

Dziecko żyje terażniejszością, ale wybiega marzeniami w przyszłość. Myśli o Bożym Narodzeniu czy swoich urodzinach, oczywiście nie w pierwszym roku życia, ale dość szybko. Myśli o świętach, czeka na nie, przygotowuje się do nich, ale nie jest w stanie przygotować się samo do dorosłości. To nasze zadanie. Dziecko żyje tu i teraz. Dwulatek na spacerze przystaje, patrzy, nie śpieszy się, jeśli nie jest przynaglany.

Czy pośpiech jest obcy naturze dziecka?

Dziecko nie ma odruchu szybkiego działania. Dla niego liczy się spokój, nawet podczas biegu, bo spokój wcale nie oznacza bezruchu. Kiedy niemowlę zaczyna się bawić, najpierw własnymi rękami, a potem przedmiotami, nie śpieszy się. My, dorośli, powinniśmy pozwolić mu to robić w jego własnym tempie.

Jak to wygląda praktycznie?

Kiedy po kąpieli wycieram dziecko i proszę je, żeby wyciągnęło rękę, muszę chwilę poczekać, w przeciwnym razie dziecko nie podejmie samodzielnego działania, ale po prostu zrobi, co mu każę. To może powodować problemy, zwłaszcza jeśli chcemy zachęcić malucha do współpracy i świadomej aktywności.

Co muszą wiedzieć dorośli?

Dorośli szybko myślą i działają. Dziecko potrzebuje czasu, by zrozumieć i zareagować, a niektóre polecenia bywają dla niego zbyt skomplikowane. Na przykład wydajemy polecenie: „Podaj mi to, co trzymasz ręką!” i oczekujemy natychmiastowej reakcji, ale dziecko musi to przemyśleć: „Podać? Co mam podać? Czego oni chcą ode mnie? Aha, o to chodzi. Dobra, dam im to”. Reakcje dziecka są wolniejsze. Wielu dorosłych nie rozumie, że przynaglanie dziecka to forma przemocy.

Rodzice nie mają nieskończonej ilości czasu do dyspozycji, sami są pod presją.

Pewnego dnia któraś z matek powiedziała: „Rano, gdy trzeba

się spieszyć, nie mogę zbyt długo zajmować się dzieckiem”. „To może obudzisz swoje dziecko trochę wcześniej?” – zaproponowałam. Oczywiście, czasem trzeba powiedzieć: „Słuchaj, akurat dziś musimy się pośpieszyć”, ale chodzi o to, by zdać sobie sprawę, czy zawsze mamy za mało czasu dla dziecka, czy tylko sporadycznie. Jak matki, ojcowie i nauczyciele odnoszą się do dziecka przez większość czasu? Czy zwracają się do niego bezpośrednio? Jeśli tak, to brawo! Ale liczy się też czas na reakcję. Kiedy wychowawca lub matka zapyta: „Co było dzisiaj na obiad?” to dziecko chętnie odpowie, ale tego jednego pytania nie należy szybko łączyć z następnym. Dziecko ciągle jeszcze analizuje pierwsze pytanie, a dorosły myślami wybiega już o wiele dalej.

Ale czy dla wielu dzieci tempo życia nie jest za szybkie?

Tak bywa, zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju ogólnego...

...o czym jeszcze porozmawiamy...

...ale zdarza się też w codziennych relacjach, co może powodować problemy dla dorosłych i dzieci. Mam wideo z pielęgniarką przedszkolną, która dowiedziała się, że maluchów nie należy ponaślać. Dziecko leży w łóżku, pielęgniarka z nim rozmawia, robi ruch, jakby chciała wziąć je na ręce. Dziecko śledzi jej zachowanie, szykuje się na przytulenie, ale pielęgniarka nagle się odsuwa, choć ręce trzyma wyciągnięte. Nie przytula dziecka, które zaczyna płakać. Dorosli muszą nie tylko dać dzieciom czas, muszą też umieć poznać, kiedy dziecko jest gotowe do interakcji, co nie jest łatwe, bo maluchy funkcjonują w innym rytmie. Dostosowanie się do dziecka nie oznacza gaworzenia, ale dostrojenie się do jego tempa. Nie trzeba poświęcać mu czasu w nieskończoność. Bywa, że trzeba powiedzieć: „Teraz muszę zrobić zakupy, dopiero potem pójdziemy do domu”. Czasem trzeba dziecko uprzedzić o naszych zamiarach, na przykład: „Zaraz będzie kolacja, więc kończ już zabawę”, będzie mu wtedy łatwiej zaakceptować zmianę.

Mówiliśmy o zróżnicowanym tempie rozwoju dzieci...

W filozofii Emmi Pikler bardzo ważne jest, by pamiętać, że dzieci rozwijają się w niejednakowym tempie. Panuje powszechna opinia, że wczesny rozwój jest lepszy od późnego, a przy ocenie osiągnięć liczy się nie wiek dziecka, tylko jego gotowość. Często widzę, jak dzieci odchylają się całe do tyłu zamiast odwrócić głowę – większość z nich zbyt wcześnie zaczęła utrzymywać postawę stojącą, z pomocą rodziców lub samodzielnie, ponieważ wszyscy byli zachwyceni, że maluch potrafi stać w wieku dziesięciu miesięcy. Ale te dzieci mają problemy z utrzymaniem równowagi, często przytrafiają im się upadki, nie bawią się radośnie na podłodze, chcą przede wszystkim wstać jak najszybciej. Wielkie odkrycie Emmi Pikler polegało na tym, że różnice rozwojowe wśród całkowicie „normalnych” i zdrowych dzieci mogą sięgać nawet pół roku w odniesieniu do dużej motoryki, a także umiejętności językowych. Z drugiej strony w rozwoju funkcji poznawczych występują mniejsze różnice. Dziecko, które ma roczek, a nawet piętnaście miesięcy, i wciąż nie umie stać samodzielnie, może być całkowicie normalne i zdrowe. Spowolnienia rozwojowego oczywiście nie należy ignorować, ale jest ono dopuszczalne. Obserwując takie dziecko, widzimy, że rozwija się powoli. Takie dzieci są zwykle bardzo ostrożne.

Dorosłym chyba trudno jest zaakceptować wolniejsze tempo rozwoju dziecka?

Zachwyca nas proces dorastania dzieci i denerwujemy się, gdy przebiega on trochę wolniej. Najwięcej uwagi poświęcamy umiejętnościom motorycznym i językowym, niemniej dziecko rozwija się nawet wtedy, gdy jeszcze nie mówi, czy nie stoi. Rzadko zauważamy, że dziecku udało się umieścić jeden przedmiot wewnątrz

drugiego. Nie zwracamy uwagi na rozwój zdolności poznawczo-logicznych, ponieważ jest on słabo widoczny. Ale faktycznie, jeśli w wieku dwóch lat dziecko jeszcze nie mówi, powstaje pytanie, czy jest to poważny problem, czy po prostu kwestia wolniejszego tempa rozwoju.

Czy zastanawialiście się kiedyś, że może wasze czekanie jest błędem?

Nie. Oczywiście jest to kwestia ogromnej odpowiedzialności. Musimy czekać, ale nie możemy ignorować tego co jest nie w porządku. Przyczyny mogą być fizyczne lub psychiczne. Ostrożne dziecko nie będzie chciało stać, dopóki nie nabierze pewności, że sobie poradzi. Czasem dzieci, które przybierają postawę stojącą bardzo wcześnie, koncentrują się tylko i wyłącznie na staniu. Wtedy bywa, że zaczynamy się obawiać problemów neurologicznych, które lekarz musi zdiagnozować. Ale zaburzenia neurologiczne występują rzadziej niż się wydaje. Niektóre dzieci są bardzo powolne, inne ostrożne, jeszcze inne pełne energii i chęci działania. Różne czynniki wpływają na to, że jedno dziecko rozwija się szybciej, a inne wolniej.

Na jakie aspekty czasu należy zwracać uwagę w żłobku?

Musimy mądrze gospodarować czasem. Rozkład dnia powinien być czytelny, przewidywalny, ale też elastyczny, z obiadem oraz popołudniowym leżakowaniem jako głównymi punktami odniesienia. Śniadanie w żłobku jest mniej ważne, ponieważ dzieci często jedzą je w domu, albo przychodzą później. Mamy wielu podopiecznych i musimy zaplanować kolejność ich karmienia. Niektórych trzeba przy tym wziąć na kolana, inni mogą usiąść na ławce lub przy stole.

Między śniadaniem a obiadem jest mało czasu.

To rzeczywiście jest pewien kłopot. Śniadanie podajemy dzieciom, które umieją już chodzić. Niektóre jedzą, inne nie. Serwujemy soki owocowe i małe porcje jedzenia, ponieważ dzieci nie powinny czuć się wciąż najedzone w porze obiadu. Jak już usiądą przy stole dajemy im dobre pół godziny, żeby wszystkie mogły zjeść w swoim tempie. Obiadu nie należy podawać zbyt późno, bo wtedy leżakowanie zaczyna się o trzynastej i trwa do piętnastej, co oznacza krótkie popołudnie. Czas na odpoczynek musi wypaść w środku dnia, w przeciwnym razie będą problemy z wieczornym ukołysaniem dziecka do snu. Jeśli dzieci śpią do piętnastej, a nawet dłużej, ich rodzice czekają, aż się przebudzą. Kiedy wracają do domu jest już wieczór.

Co sprawia dzieciom szczególną trudność?

Każde dziecko powinno rozumieć co się wokół niego dzieje, więc należy przestrzegać kolejności zdarzeń – zadanie to spoczywa na wszystkich dorosłych, którzy muszą respektować rozkład dnia, jego swoistą „choreografię”. Organizacja musi odwoływać się do pedagogiki, zwłaszcza dotyczy to pory obiadowej. Posiłek najpierw trzeba przygotować, a potem zmyć brudne naczynia, które nie mogą stać tak do rana. Należy to wziąć pod uwagę, żeby nie ponaślać dzieci podczas jedzenia. Ale przede wszystkim liczy się przestrzeganie kolejności zdarzeń w żłobku i w domu. Pewność powtarzalnych wzorców pozwala dziecku bawić się spokojnie.



Anna Tardos – psycholog dziecięcy, autorka książek, badaczka, długoletnia dyrektorka Instytutu im. Emmi Pikler w Budapeszcie.
www.pikler.fr

Będę kim zechcę – wprowadzanie edukacji do równości do edukacji przedszkolnej

Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już. [...] Lata dziecięce – to życie rzeczywiste, nie zapowiedź – pisał Janusz Korczak już w latach 20-tych.

BARBARA ROEHRBORN

Często myśląc o okresie wczesnego dzieciństwa przypisujemy dzieciom wyobcowanie z naszej kultury. Małe dziecko wydaje się zanurzone we własnym świecie, nie obciążone przekonaniami czy stereotypami, które dostrzegamy u dorosłych – w tym samych siebie. Tymczasem już dzieci w wieku przedszkolnym mają różne wyobrażenia dotyczące jednego z najważniejszych aspektów bycia człowiekiem – płci i swojej własnej roli społecznej jako dziewczynki lub chłopca. 2,5-latki kojarzą zabawki, narzędzia, zawody, a nawet kolory z określoną płcią, a także wyrażają przekonania zgodne ze stereotypami płciowymi (np. „dziewczynki lubią bawić się lalkami”, „chłopiec w przyszłości będzie szefem”, itd.) (Berk, 1997). Badania przeprowadzone na grupie ponad setki 4-6 letnich dzieci pokazały, że zdecydowana większość z nich wie o tym, że zarówno kobiety jak i mężczyźni pracują. Jednak już na pytanie „Co robią kobiety?” i „Co robią mężczyźni?” dzieci odpowiadały odmiennie – zauważały, że kobiety wykonują obowiązki domowe, opiekują się dziećmi, dbają o wygląd – podczas gdy mężczyźni w oczach

badanych dzieci zajmują się niemal wyłącznie pracą. Rozmowy z dziećmi na temat ich wyobrażeń o własnej dorosłości pokazały, iż chłopcy mają dosyć pozytywny obraz własnej przyszłości, podczas gdy dziewczynki nie były zdecydowanie przekonane, że dobrze jest być osobą dorosłą (Fundacja Komeńskiego, 2012).

Te przykłady pokazują, że już małe dzieci nabywają przekonania dotyczące płci zakotwiczone w naszej dorosłej kulturze. Jaką rolę może odgrywać w tym procesie wczesna edukacja? Konwencja o Prawach Dziecka głosi: „Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na: przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia” (art. 29.d). Ten fragment pokazuje, że społeczeństwo otwarte, w którym jest miejsce dla różnorodności to zarazem społeczeństwo, w którym ludzie traktowani są równo. „Równowartość płci” można rozumieć przede wszystkim jako docenianie zarówno



kobiecości, jak i męskości. W tym znaczeniu edukacja do równości byłaby proponowaniem dzieciom dostrzegania wartości zachowań, ról czy zawodów przypisywanych zwykle kobietom i mężczyznom. Czy rzeczywiście jest to konieczne i potrzebne? Czy nie wystarczyłoby pozostawić spraw własnemu biegowi? Badania prowadzone w różnych paradygmatach i podejściach teoretycznych pokazują, że jeśli tak zrobimy, na przekaz edukacyjny będzie miał wpływ ukryty program- kompetencje, wzorce zachowań, wartości nie zawarte w programie formalnym, ale przyswajane przez uczniów i uczennice (por. Jackson, 1986).

W realizowanym w latach 2013-2014 przez Fundację Komeńskiego projekcie *Będę kim zechcę*, naszym celem była praca ukierunkowana na stworzenie kontekstu edukacyjnego, w którym każde dziecko może aktywnie się rozwijać poprzez interakcje z innymi oraz poznawanie samego siebie, nie tylko w ramach tradycyjnie przypisywanych obu płciom sposobów funkcjonowania i zachowań, ale także poza nimi, budowanie w dzieciach szacunku i pozytywnego obrazu płci własnej oraz przeciwnej, uwrażliwienie dzieci na wielość sposobów, w jakich ludzie mogą wyrażać siebie i realizować swoje potrzeby – „inny” nie znaczy „gorszy”.

Istnieje wiele teorii opisujących kształtowanie tożsamości – jedna z nich odwołuje się do metafory narracji, gdzie tożsamość jest pewnego rodzaju opowieścią o samym sobie i o świecie. Zakłada ona, iż tożsamość społeczna kształtowana jest w dialogu z innymi. Na jej podstawie można zadać następujące pytania: Kto ma prawo do wypowiedzenia się, głosu w naszej społeczności (np. przedszkolu)? Jak kształtowany jest dialog dorosłych z dziećmi? Jakie perspektywy dominują? Jakie głosy są nieobecne? (por. MacNaughton, 2010).

W takim kontekście edukację do równości w odniesieniu do płci można rozumieć jako:

- dawanie głosu każdemu dziecku – dziewczynkom i chłopcom,
- poznawanie historii, sposobu mówienia o płci – w grupie przedszkolnej – wśród dzieci, przez rodziców, innych nauczycieli i nauczycielki,
- sprawdzanie jakie narracje dotyczące płci dominują a jakie są nieobecne i dlaczego; jaki to może mieć wpływ na dzieci,
- obserwowanie zachowań i relacji dzieci; ich wypowiedzi na temat płci własnej i przeciwnej,
- podejmowanie z dziećmi dialogu dotyczącego płci w odpowiedzi na ich zachowania i wypowiedzi,
- zapewnienie dzieciom dostępu do narracji o charakterze pozytywnym, dotyczących obu płci,
- podejmowanie refleksji z innymi praktykami – Co chcemy osiągnąć? Jaka jest „dobra edukacja?” Jakie cele ma realizować?

W ramach projektu *Będę kim zechcę* zawiązała się grupa nauczycielek wychowania przedszkolnego, które spotykały się przez kilka miesięcy, aby rozmawiać i wspólnie badać obszar edukacji do równości. Pierwszym praktycznym zadaniem uczestniczek było przeprowadzenie obserwacji – wypowiedzi i zachowań dzieci dotyczących płci – kobiecości i męskości, bycia dziewczynką i chłopcem. Skupienie się na obserwacji tego, co dzieje się w społeczności dziecięcej pozwoliło zdobyć nauczycielkom nową perspektywę – zaczęły dostrzegać wymiar dziecięcej rzeczywistości, którego wcześniej nie zauważały. Nauczycielki świadomie prowadziły z dziećmi rozmowy dotyczące

ich zachowań i przekonań. Kolejnym etapem było przyjrzenie się własnym marzeniom – jakich absolwentów i absolwentki naszego programu chciałybyśmy? Następnie nauczycielki stworzyły autorskie pomysły i scenariusze zajęć z dziećmi zawierające elementy ukierunkowane na przekazanie dziewczynkom i chłopcom idei równości płci. Scenariusze zostały zawarte w podręczniku dla nauczycieli i nauczycielek dostępnym do pobrania na stronie internetowej Fundacji Komeńskiego.

Scenariusze i podręcznik to namacalne efekty projektu, jednak to co najważniejsze zostało zawarte w dialogu – rozmowach i pracy warsztatowej, w których nauczycielki mogły mierzyć się z własnymi przekonaniami, celami, które chcą widzieć w edukacji i do których chcą dążyć, wyobrażeniami na temat własnej roli w procesie edukacyjnym. Włączając się w program, uczestniczki podjęły trud refleksyjnego potraktowania własnej pracy i oddziaływań wobec dzieci. Jak podkreślają Dunilla Gahlberg, Peter Moss i Alan Pence w przetłumaczonej kilka miesięcy temu na język polski książce *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, współczesny świat stawia przed pedagogiką nowe wyzwania. Konieczne jest porzucenie „wielkiej narracji” – spójnego systemu wiedzy rozumianej jako coś uniwersalnego i absolutnego, ponieważ żyjemy w świecie charakteryzującym się wielością perspektyw i wartości. „Wyzwanie polega na stworzeniu przestrzeni, w której będzie możliwe badanie i realizowanie nowych możliwości – poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania; konstruowanie, a nie odtwarzanie wiedzy, umożliwianie dzieciom twórczego działania, a przez to urzeczywistnienia możliwości i radzenia sobie z niepokojem” (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, str. 114). Podejmując ciągłą, pogłębioną refleksję oraz dialog z dziećmi i rodzicami nauczyciele i nauczycielki mają sprostać temu wyzwaniu. Właśnie takie podejście może stworzyć szansę dla realizowania „edukacji dla równości”, rozumianej nie jako nowy system prawd i przekonań, mających zastąpić te zdezaktualizowane, ale jako prawdziwy dialog.

Barbara Roehrborn jest psycholożką, koordynatorką projektów w Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.
broehrborn@frd.org.pl

BIBLIOGRAFIA

- Berk, L.A. (1997). *Child development*, Boston, Allyn and Bacon
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa
- Fundacja Komeńskiego (Roehrborn, B., Żylicz, O.) (2012). *Dziecko ma głos. Raport z badań*, http://www.frd.org.pl/repository/Dziecko%20ma%20glos_Raport%20z%20badan.pdf
- Fundacja Komeńskiego (2014). *Podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli Będę kim zechcę. Edukacja do równości w przedszkolu*, http://www.frd.org.pl/repository/Bede%20kim%20zechce/Bede%20kim%20zechce_Podrecznik.pdf
- Korczak, J. (1928). *Wstęp* [w:] Rogowska-Falska, M. *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*, London, Paul Chapman Publishing

Projekt był zrealizowany dzięki wsparciu Fundacji Kolorowy Uśmiech.



FUNDACJA
ROZWOJU DZIECI
IM. KOMEŃSKIEGO

JAK PRZEKAZAĆ 1%?

Wypełniając odpowiedni formularz PIT w rubryce „Wniosek o przekazanie 1% podatku należnego na rzecz organizacji pożytku publicznego” wpisz:

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. J.A. Komeńskiego
Numer KRS: 0000166381

JAK PRZEKAZAĆ DAROWIZNĘ?

Przez cały rok darowiznę na rzecz Fundacji Rozwoju Dzieci można przekazać, dokonując wpłaty na konto:

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. J.A. Komeńskiego
Getin Noble Bank SA
64 1560 0013 2000 1701 4195 3100

Osoby fizyczne mogą odliczyć od podstawy opodatkowania darowiznę w wysokości do 6%, a osoby prawne do 10% uzyskanego dochodu.

**SZCZEGÓŁOWE INFORMACJE,
JAK PRZEKAZAĆ 1% PODATKU LUB DAROWIZNĘ
ZNAJDUJĄ SIĘ NA WWW.FRD.ORG.PL
W DZIALE „JAK NAS WESPRZEĆ”.**

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. Jana Amosa Komeńskiego
ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa
tel.: + 48 22 881 15 80
tel./fax: + 48 22 849 30 41
e-mail: frd@frd.org.pl
www.frd.org.pl
znajdź nas na 

Bo jakie są początki, takie będzie wszystko...

JAN AMOS KOMEŃSKI

Staramy się stwarzać dzieciom najlepsze warunki do budowania poczucia własnej wartości, rozbudzania ciekawości, rozwijania samodzielności i kreatywności.

Dbamy o dobro tych dzieci, które mają mniejsze szanse na udany start w dorosłe życie: z małych miejscowości, ze środowisk zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo.

Działamy we współpracy z rodzicami, nauczycielami, organizacjami pozarządowymi, samorządami i instytucjami pomagającymi dzieciom.

Upowszechniamy nowoczesne rozwiązania pedagogiczne i wysokie standardy edukacyjne.

NASZA WIZJA DZIECKA

Każde dziecko to niepowtarzalna osoba, która ma prawo do wyboru, samodzielnych odkryć, popełniania błędów, szukania rozwiązań, podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji.

Zadaniem rodziców, nauczycieli i pedagogów jest stwarzanie przestrzeni i możliwości dla takiej aktywności dzieci, która da im poczucie, że poznawanie świata jest procesem radosnym i przynoszącym satysfakcję.

Dążymy do wprowadzenia trwałych zmian systemowych, które usprawnią proces wspierania rozwoju dzieci.

DZIAŁAMY NA RZECZ:

DZIECI – dla ich pełniejszego rozwoju!
Żeby mogły jak najpełniej się rozwijać;

RODZICÓW – by ułatwiać wychowywanie i pomóc wpływać na edukację dzieci;

PEDAGOGÓW I WYCHOWAWCÓW – by mogli unowocześniać metody pracy, rozwijać kreatywność, samodzielność i umiejętności społeczne dzieci;

DYREKTORÓW PRZEDSZKOLI I SZKÓŁ – by lepiej rozumieli wagę edukacji w rozwoju i karierze życiowej uczniów;

SAMORZĄDÓW LOKALNYCH – by ułatwić wprowadzanie nowych rozwiązań edukacyjnych i dbanie o wysoki poziom oferty edukacyjnej na ich terenie;

ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH – by wzmocnić działania na rzecz wspierania dzieci i rodziny.



nowa szkoła

Czas radosnej nauki z nową szkołą!



Makotka kalendarz

NS1661



Kalendarz magnetyczny

NS2006



Domino zegarowe

NS0392