

Milda Brèdikytè

Kajaani unit of Teacher Education, University of Oulu, Finland

TŁUMACZENIE:

Patrycja Poniatowska

Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci

“Akt upośredniania kryje w sobie tajemnicę rozwoju, tajemnicę przemiany rzeczywistej formy w formę idealną” (Elkonin i Zinchenko, 2002).

ABSTRAKT: Klasyczna (i nie tylko klasyczna) teoria kulturowo-historyczna poświęca stosunkowo niewiele miejsca zabawom dzieci, a wiele z jej podstawowych założeń nie stosuje się do zabaw dziecięcych. Jednym z takich założeń jest upośrednianie kulturowe, a szczególnie mechanizm upośredniania: relacja między idealnymi a rzeczywistymi formami działania. Niniejszy artykuł przedstawia studium przypadku: wspólną zabawę dorosłego i dziecka w ramach badań nad długofalową interwencją. Analiza tego przykładu (wspólne budowanie wieży z klocków) wskazuje, jakie są konkretne uwarunkowania efektywnego upośredniania przez dorosłego¹ w sytuacji zabawy. Artykuł definiuje główne etapy skutecznego procesu upośredniania przez dorosłego w kontekście zabawy.

SŁOWA KLUCZOWE: wieloosobowa (poly-subject)², teoria kulturowo-historyczna, upośrednianie kulturowe, zabawa dzieci

Jak cytować: Brèdikytè, M. (2012). Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci.

Forum Oświatowe, 2(47), 101-122. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl>

How to cite: Brèdikytè, M. (2012). Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci.

Forum Oświatowe, 2(47), 101-122. Retrieved from: <http://forumoswiatowe.pl>

WPROWADZENIE

Najnowsze badania (Göncü i Gaskins, 2007) jasno dowodzą, że różne społeczeństwa odmiennie traktują zabawę dzieci. W społeczeństwach rozwijających się na zabawę (zabawę „na niby”) dzieci nie spogląda się przychylnie, natomiast aprobeuje się ich udział w pracy dorosłych, a nawet zachęca je do wykonywania takich prac. W nowoczesnych społeczeństwach zachodnich natomiast, wiek zabawy uważany jest za osobny etap dzieciństwa, zaś rodzice powszechnie rozumieją ważność zabawy jako czynnika niezbędnego dla właściwego rozwoju. W ostatnich dziesięciu latach czas poświęcany na inicjowaną przez dzieci zabawę wyraźnie się skurczył, a naukowców poważnie niepokoi ograniczanie go na rzecz nauki, różnych zajęć wspomagających rozwój, czy też multimediów. Tendencja ta wydaje się powszechna, jako że można ją zaobserwować jednocześnie w wielu różnych krajach, nie tylko w USA (Singer, Singer, D’Agostino i DeLong, 2008; Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk i Singer, 2009).

W pełni zgadzamy się z tym, że nadmierne organizowanie dzieciom czasu stanowi faktyczny problem, jednakże uważamy, że nie należy błędnie interpretować społecznego charakteru „swobodnej” zabawy dzieci. W krajach skandynawskich „swobodna” zabawa stanowi element przedszkolnego programu nauczania, będąc swoistym ekwiwalentem przerwy na kawę w pracy dorosłych. Uważamy, że inicjowana przez dzieci zabawa jest niezwykle ważna w rozwoju dziecka, jednocześnie jednak sądzimy, iż powinna być ona powiązana ze wspólną zabawą dziecka i dorosłego w kontekście kulturowo upośrednianej funkcji zabawy. Entuzjastyczni zwolennicy modelu „swobodnej” zabawy często zakładają, że jakiegokolwiek doświadczenie „zabawy” przyczynia się do rozwoju dziecka, ignorując przy tym różnice zachodzące między zaawansowanymi a elementarnymi formami zabawy. Natomiast obserwacje prowadzone w placówkach świadczących opiekę nad dziećmi jak i badania ankietowe (Bodrova i Leong, 2003, 2007; Michailenko i Korotkova, 2001) wskazują, że dojrzałe formy zabawy występują z coraz mniejszą częstotliwością. W zabawach dzieci coraz częściej brakuje niezbędnego elementu, jakim są wskazówki udzielane przez dorosłego uczestniczącego we wspólnej zabawie dzieci. Skandynawski model „swobodnej” zabawy polega obecnie na krótkim odgrywaniu popularnych epizodów z seriali telewizyjnych, gier komputerowych i innych wirtualnych mediów. Potrzeba wspierania dojrzałych form zabawy wydaje się zatem być paląca. Efekt taki można osiągnąć np. wtedy, gdy dorosły włącza się w zabawę dzieci.

W niniejszym artykule przedstawiam projekt, w ramach którego studenci pedagogiki uczą się, jak skutecznie włączać się w zabawę dzieci w celu rozwijania dojrzałych form zabawy. Artykuł ten powstał jako część eksperymentu (Bredikyte i Hakkarainen, 2011; Bredikyte, 2011) prowadzonego w Research Center for Developmental Teaching and Learning (Ośrodek Badawczy Rozwojowego Nauczania i Uczenia Sie) Konsorcjum Uniwersyteckiego Kajaani, na fińskim Uniwersytecie Oulu. W moich badaniach odwołuję się do koncepcji *wspólnej zabawy* (*shared play*) jako przestrzeni dla rozwoju jedności wieloosobowej (*poly-subject/s*) – uczestników działalności zabawy. Definiuję

w nim również elementy konstytuujące akt upośredniania i analizując zmieniające się role i funkcje uczestników w przebiegu aktu upośredniania.

Podstawa teoretyczna

Eksperyment został przeprowadzony w oparciu o teorię kulturowo-historyczną, która wg Elkonina (1989) przygotowała grunt pod rozwój „nieklasycznej” psychologii. W psychologii klasycznej wszystkie procesy psychologiczne są z góry dane, a relacje społecznej odgrywają rolę jako czynniki rozwoju umysłowego. Dla Wygotskiego, natomiast, „funkcje psychiczne występują w formie *relacji społecznych*, które są *źródłem pochodzenia tych funkcji* i ich rozwoju w człowieku” (Elkonin, 1998, s. 473). Stwierdzenie to uwypukla różnicę między psychologią kulturowo-historyczną a psychologią klasyczną.

Wygotski opracowywał koncepcje i zasady nowej psychologii przez całe życie. Nazwał je *psychologią najwyższych form rozwoju* (*peak psychology*), z racji na to, iż nową psychologię interesowały największe rozwojowe osiągnięcia jednostki. To typowy dla jego podejścia zwrot ku źródłom, czynnikom i mechanizmom rozwoju, a szczególnie możliwościom i potencjałom rozwojowym. Koncepcja kulturowego upośredniania jest jednym z głównych filarów perspektywy kulturowo-historycznej.

Akt kulturowego upośredniania

Istotą upośredniania jest zaprzeczenie bezpośredniości. Wszelkie psychologiczne relacje łączące nas z rzeczywistością i innymi ludźmi nigdy nie są bezpośrednio. Gdy postrzegamy, myślimy, działamy czy komunikujemy się, polegamy na narzędziach psychologicznych, które kieruje naszą psychiką. Najważniejszymi narzędziami są język i inne formy symboliczne. Upośrednianie wydaje się niezbędnym warunkiem funkcjonowania ludzkiej psychiki. Bakhurst (2007) postrzega co najmniej pięć aspektów myśli ludzkiej, w których koncepcja kulturowego upośredniania ma niezaprzeczalną wagę. Kulturowe upośrednianie jest mianowicie (1) swoiście charakterystyczną cechą ludzkich możliwości psychicznych; (2) możliwością samoświadomości; (3) fundamentem twórczego myślenia; (4) niezbędnym warunkiem rozwoju podmiotowości; (d) podstawą jedności psychiki i świata.

W trakcie aktu upośredniania przedmioty, narzędzia, znaki itd. wcielone zostają w naturalne formy zachowania, przekształcając je w idealną jakość kulturową. Ujmując to najszerszej, stają się one zinstrumentalizowanymi formami działań i działalności. Taki właśnie rodzaj inkluzji, czy też wcielenia, zachodzi w trakcie wspólnego, łącznego działania podmiotu i innej osoby – jako elementu upośredniania. Taki jednoczący akt upośredniania wykracza poza asymilację czy nabywanie. Stanowi on *współtworzenie* (*co-creation*), w którego trakcie z rzeczywistych form zachowania podmiotu wyłania się nowa, niepowtarzalna, szczególna forma idealna.

To właśnie stanowi element kluczowy. Dziecko-podmiot nie przejmuje od dorosłego-pośrednika żadnej gotowej formy idealnej wprost, a dorośli nie narzuca takiej

idealnej formy dziecka. Nowa idealna forma zachowania dziecka tworzy się/wytwarza się w wyniku aktu upośredniania. Pojęcia tworzenie (*created*) lub wytwarzanie (*generated*) lepiej oddają specyfikę złożonego procesu kulturowego upośredniania niż termin internalizacja, który zazwyczaj pojawia się w angielskich i amerykańskich publikacjach. John-Steiner i Mahn (1996) wskazują na ten sam aspekt procesu internalizacji, uważając, że polega on na „transformacji raczej niż na przekazie/transmisji”.

Ten rodzaj współtworzenia najwyraźniej uchwycić można obserwując niemowlę, które usiłując wyrazić swoje potrzeby i intencje zaczyna wytwarzać nowe znaki, takie jak różne rodzaje płaczu, ruchy rąk i ciała. Niemowlę tworzy swoisty ‘kod’ symbolizujący jego stany emocjonalne tak, aby rozpoznać je mógł dorosły (najczęściej matka). Elkonin i Zinchenko (2002) uważają, że współtworzenie zaczyna się od najtrudniejszego zadania, a mianowicie od wytworzenia wspólnego języka, który jest narzędziem komunikacji. Wkład dziecka w akt upośredniania, współtworzenia, jest przede wszystkim inwestycją we własny rozwój, zachowanie i samoświadomość. Jest to *początek aktywności dziecka w rozwoju*. Na drodze tej inwencji niemowlę spontanicznie zaczyna prowadzić zachowanie dorosłego. To właśnie w tym momencie, jak twierdzą Zinchenko (1996) i Kudriawcew (1997), obserwujemy *zaranie ludzkiej kreatywności*, to właśnie w tym momencie *rozwój* obiera *twórczy kierunek*.

Podmiot/y rozwoju

Wg Kudriawcewa (1997), dzieciństwo jest okresem, w którym kształtuje się potencjał człowieka stanowiący podstawowy punkt wyjścia dla przyszłego rozwoju i określający jego możliwości. Przy właściwym ukierunkowaniu i wsparciu wychowawczym dziecko przyswaja podstawy twórczego potencjału kultury.

Dziecko rodzi się w świecie społecznym, w otoczeniu ludzi, którzy wchodzą z nim w różnorakie interakcje. Rozwój dziecka zaczyna się w reakcji na społeczną interakcję z innymi osobami (matką, ojcem i innymi członkami rodziny) i przybiera formę *dialogu* oraz *współtworzenia* wspólnej kultury. Wielu badaczy (Fogel, 1993; Lobok, 1997; Hobson, 2004; Greenspan i Shanker, 2004; Fogel, King i Shanker, 2007) uważa, że dzieci od dnia narodzin są aktywnymi uczestnikami systemu kultury. Ich życie kulturowe rozpoczyna się od prostych działań tworzenia podstawowych form kulturowych (spojrzenie, uśmiech, ruch i dźwięki). Wykonując te wszystkie działania dziecko zaczyna proces *aktywności własnej*: tworząc kulturę, dziecko jednocześnie tworzy siebie.

Lobok (1997) twierdzi, że rozwój kulturowy dziecka zaczyna się nie od internalizacji norm kulturowych, ale od elementarnych aktów „tworzenia pierwotnej kultury”. Jego zdaniem dziecko tworzy swą własną subiektywną rzeczywistość – „mitologię” – jeszcze zanim nabywa zdolności interpretowania znaków kultury dorosłych. Rzeczywistość ta stanowi podstawę interpretowania znaczeń wytworów kultury. W poglądzie takim uwypukla się koncepcja aktywności własnej dziecka.

Fogel (1993) uważa, że niemowlęta aktywnie uczestniczą w systemie kulturowym od samego początku, od narodzin, a nawet jeszcze wcześniej. Zakłada on, iż trzy koncepcje – komunikacja, jaźń i kultura – nie są niezależnymi bytami: każda z nich

stanowi pewien aspekt rozwijającej się jednostki i wchodzi we wzajemną, bezpośrednią interakcję z pozostałymi (każdy z tych aspektów definiuje i tworzy pozostałe).

„Niemowlęta uczą się komunikować, w miarę jak definiują same siebie. Tworzą na swój użytek kulturę, w miarę jak komunikują się z jednostkami o większych umiejętnościach kulturowych. Definiują innych w procesie definiowania samych siebie. Rozwój zachodzi jako część dynamicznego dyskursu z innymi ludźmi” (s. 16).

Corsaro (1997) przedstawia nową koncepcję *interpretatywnej reprodukcji* (*interpretive reproduction*), która zastąpić ma dawną terminologię socjalizacji tradycyjnie oznaczającą adaptację i internalizację (dostosowanie się i uwewnętrznienie).

“Termin *interpretatywny* oddaje innowacyjne i twórcze aspekty uczestnictwa dziecka w społeczeństwie. (...) Termin *reprodukcja* natomiast wyraża koncepcję, iż dzieci nie zinternalizują społecznych i kulturowych elementów wprost, a aktywnie przyczyniają się do wytwarzania kultury i kulturowej zmiany. Jednocześnie termin ten sugeruje, iż uczestnicząc w społeczeństwie, dzieci ograniczane są istniejącymi strukturami społecznymi i społeczną reprodukcją” (s. 18).

W takim *reprodukcyjnym ujęciu* dzieci nie naśladują jedynie świata wokół nich, ani nie dokonują jego prostej internalizacji, usiłują zaś zrozumieć świat dorosłych i uczestniczyć w nim. Czyniąc to, same zaczynają zbiorowo wytwarzać swoje własne światy i kultury rówieśnicze.

W moim założeniu dotyczącym rozwoju na najbardziej ogólnym poziomie „popeł” twórczy jest siłą napędową rozwoju, a jego celem jest realizacja twórczego potencjału jednostki. *Aktywność własna jest kamieniem węgielnym rozwoju człowieka, gdyż jest to jedyna droga do zbudowania jedynej w swoim rodzaju świadomości.* W swych dziennikach Wygotski (cyt. za Zavershneva, 2010, s. 26) dochodzi do wniosku, że „świadomość jest dialogiem z samym sobą”; a ten wewnętrzny dialog ma swe korzenie we *współtworzonym akcie upośredniania.*

Z punktu widzenia teorii kulturowo-historycznej faktyczną jednostką rozwoju jest zintegrowana jedność składająca się z dziecka, dorosłego i symbolicznego narzędzia wytworzonego przez kulturę (Kozulin, 1998). Powinniśmy również nadmienić, że przestrzenią rozwoju jest strefa między aktualnym a potencjalnym rozwojem, a jego mechanizmem jest akt upośredniania.

Kudriawcew (1997) przestrzega, że nie należy traktować samego dziecko postrzeżanego w oddzieleniu od innych jako jednostki rozwoju; jednostką taką może być jedynie integralny system interakcji dziecka z dorosłym. Na początku taka scalona jednostka psychologiczna formuje się między niemowlęciem a jego matką. Jednostka ‘składająca się z dziecka i dorosłego’ stanowi *jedność wieloosobową (poly-subject).*

Zabawa upośredniana przez dorosłego

Działalność zabawowa jest jedną z pierwszych form kulturowej działalności, którą dziecko podejmuje we wczesnym okresie życia. Elkonin (1978, 2005) definiuje zabawę jako „działalność kulturową”, co oznacza, że zdolność do zabawy nie jest wpisana w biologiczną naturę człowieka; umiejętności tej można „nauczyć się” od środowiska społecznego. Obecnie na rodzicach spoczywa większa niż niegdyś „odpowiedzialność” za stworzenie dzieciom właściwego środowiska rozwoju. Najnowsze badania w dziedzinie psychofizjologii systemowej (Shonkoff i Phillips, 2000; Aleksandrow i Aleksandrowa, 2004; Greenspan i Shanker, 2004; McCaine, Mustard i Shanker, 2007; Diamond, Barnett, Thomas i Munro, 2007) dowodzą, że kultura i społeczne formy życia mają wpływ na *architekturę ludzkiego mózgu*.

A zatem specjaliści pracujący z małymi dziećmi nie tylko muszą pobudzać rozwój toczącej się zabawy dzieci, ale także często powinni ją inicjować, wprowadzać i modelować wyższe formy zabawy dla małych dzieci. W pierwszej fazie wieku zabawy (tj. gdy dziecko ma około dwóch lat) *inicjatywa dorosłego* jest niezwykle ważna. Dorosli muszą podtrzymywać ciągłość odgrywanych ról oraz kształtować w dziecku rozumienie konwencji zabawy (Hakkarainen i Bredikyte, 2008, s. 7).

Zabawa klockami jest jedną z typowych zabaw wczesnego dzieciństwa. Już w roku 1837 Friedrich Froebel podkreślał, że zabawa jest główną rozwojową działalnością w okresie dzieciństwa. Przypadek *budowania wieży* omówiony w niniejszym artykule jest prototypowym przykładem upośredniczającej roli dorosłego wiodącego dziecko ku zabawie jako działalności. Przypadek ten ukazuje typowe aspekty interakcji między dzieckiem a dorosłym i uwypukla optymalne cechy pomocy udzielanej przez dorosłego.

Upośrednicząca rola dorosłego podczas zabawy klockami była elementem uniwersyteckiego kursu o zabawie. Zadaniem studenta była obserwacja inicjatyw podejmowanych przez dziecko w kontekście zabawy oraz wypracowanie wspólnych epizodów zabawy³ (play events) we współpracy z dzieckiem. Interesowały nas przede wszystkim dialogiczne interakcje między dorosłym a dzieckiem oraz sposób, w jaki interakcje te przyczyniały się do aktów upośredniających. Sformułowaliśmy następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób dialogiczne interakcje między dzieckiem a dorosłym tworzą epizody zabawy?
2. Jakie są główne etapy udanego aktu upośredniania?

STUDIUM PRZYPADKU

Zarys ogólny

Miejsce stanowiące środowisko rozgrywającej się zabawy to niewielki, przytulny domek znajdujący się na terenie uniwersyteckiego kampusu. Domek składa się z siedmiu pomieszczeń, w tym kuchni oraz przestrzeni w piwnicy, którą można wykorzy-

stać do twórczych zajęć. Raz na tydzień grupa licząca od 13 do 17 dzieci (w wieku od 6 tygodni do 5 lat) odwiedza klub, aby uczestniczyć w kreatywnej zabawie i zajęciach ze studentami uniwersytetu. Dzieci przychodzą do klubu z jednym z rodziców i spędzają w nim 4 godziny. W każdej sesji bierze udział około 15 studentów, nauczyciel muzyki oraz wykładowca/naukowiec.

Na początku każdego roku akademickiego wszyscy uczestnicy podpisują formularz zgody na video-rejestrację zajęć oraz dokumentowanie ich na inne sposoby. Otrzymujemy również prawo wykorzystywania zebranych danych dla celów dydaktycznych i badawczych.

Jednostka analizy

Jedną z dystynktywnych cech psychologii kulturowo-historycznej jest swoista metoda badania procesów rozwojowych. Wygotski (Vygotsky, 1987) opracował sposób zgłębiania procesów psychicznych polegający na dzieleniu ich na „całościowe” jednostki zachowujące wszystkie podstawowe cechy danej całości, których dalszy podział spowodowałby jednak utratę tych całościowych właściwości.

Podmiotem rozwoju w teoretycznym paradygmacie kulturowo-historycznym jest jedność wieloosobowa (poly-subject), a mianowicie grupy dzieci lub też diada złożona z dorosłego i dziecka lub grupy dzieci. Definicja ta wskazuje, że dorosłego należy włączyć w jednostkę analizy. Zinchenko (2000, s. 27) uważa, że „działania w rzeczywistym ludzkim świecie” można traktować jako jednostkę analizy nie tylko zachowania lub działalności ale również ludzkiej psychiki. Jego zdaniem rzeczywiste działanie jest warunkiem, mechanizmem i źródłem energii psychicznego rozwoju. Jak można zdefiniować rzeczywiste działania zachodzące podczas działalności zabawy? Działania takie to nie po prostu jakiegokolwiek działania, a jedynie takie działania podmiotu, które *stymulują zabawę jako działalność*.

Działalność jako zabawę rozumiem poprzez *wspólne działania podmiotów (jedności wieloosobowej), które tworzą epizody zabawy* prowadzące do rozwoju wyższej formy zabawy (jako działalności). Na podstawie wybranej jednostki analizy określono jednostkę obserwacji oraz rodzaje danych poddanych analizie. W analizie sesji zabawy polegającej na budowaniu wieży z klocków użyto pięciu rodzajów danych: materiały video, notatki terenowe, zapisane obserwacje, sprawozdanie grupy studentów zawierające ich refleksje oraz dyskusje w grupach.

Notatki terenowe oraz grupowe i indywidualne sprawozdania spisane były niezależnie przez uczestników sesji. Następnie zaś zostały one porównane oraz omówione na wspólnych seminariach, w których udział brali wszyscy studenci i badacze. Wszystkie sprawozdania zawierały końcowe refleksje.

Refleksje studentów wykorzystano jako ważny materiał służący analizie sesji zabawy oraz interpretacji danych. Doświadczenie bezpośredniego udziału w zabawie pomogło zrozumieć wewnętrzny stan dorosłego w dodatku do zmian zachodzących w sposobach uczestnictwa dzieci.

Analizę sesji zabawy i interwencji studentów rozpoczynano od spisania narracji bezpośrednio opowiadającej o sesji. Transkrypcji wybranych nagrań video rejestrujących epizody zabawy dokonano z pomocą programu Inqscribe. W ostatecznym opisie przedstawiającym sesję zabawy uwzględniono dane z różnych rodzajów sprawozdań.

Analiza przypadku budowania wieży: od działań zabawowych do epizodów zabawy z pomocą dorosłego

Przypadek ten przedstawia analizę pomocy dorosłego w formie bezpośredniej interwencji w działalność podejmowaną przez małe dziecko. W analizie tej skupiliśmy się na sposobie konstruowania zabawy na drodze dialogicznych interakcji między dzieckiem a dorosłym. Zabawa ma miejsce w kąciaku klocków znajdującym się w dużym pokoju podzielonym na dwie części przez niski regalik. Jedna część pomieszczenia przeznaczona jest na zabawy polegające na odgrywaniu ról, natomiast druga na zabawę klockami, drewnianą kolejką itp. W pokoju znajduje się dwójka studentów, dwóch chłopców oraz matka.

Jeden chłopiec (rok i osiem miesięcy) bawi się kolejką w towarzystwie studenta. Drugi chłopiec (dwa lata i miesiąc) chodzi po pokoju, podnosząc niektóre zabawki i rozglądając się dookoła. Obserwuje go student, robiący jednocześnie notatki.

Cała działalność trwała ok. 1 godz., w którym to czasie dorośli i dzieci wchodzili do pokoju i wychodzili z niego. Analizuję tu działalność wspólnego budowanie wieży, trwającą około 45 min. Za to co dzieje się w kąciaku klocków odpowiedzialny jest student o imieniu Marko, który ma za zadanie pomóc każdemu dziecku chcącemu się tam bawić. W tym konkretnym przypadku student bawił się z Ville (dwa lata i miesiąc). Podczas poprzedzającego seminarium poświęconemu planowaniu rozmawialiśmy o tym, że chłopiec ten ma pewne trudności i potrzebuje pomocy.

1. Próba przyłączenia się do zabawy dziecka

Po przyjeździe do kąciaku klocków, Ville chciał ściągnąć z wysokiej półki duże plastikowe wiadro wypełnione samochodzikami, statkami i samolocikami. Marko pomógł mu zdjąć wiadro z półki, Ville zaś od razu zaczął oglądać jego zawartość i wyciągać poszczególne przedmioty ze środka.

Najpierw wyjął traktor, a następnie zaczął przyczepiać do niego jeden po drugim różne samochodziki tak jak wagoniki w kolejce. W ten sposób zbudował długi sznur złożony z traktora i samochodzików, którym zaczął jeździć dookoła kąciaku klocków. Wtedy Marko wziął trzy statki, połączył je ze sobą tworząc podobną konstrukcję i zaczął wydawać odgłosy imitujące samochód. Ville przyglądał mu się, uśmiechając się i jednocześnie bawiąc się dalej.

Zabawa ta trwała ok. 10 minut, po czym chłopiec poszedł do kuchni, w której jego matka piła kawę gawędząc z innymi matkami. Marko poszedł za chłopcem i znalazł go pod stołem. Matka chłopca zaproponowała, aby poszedł pobawić się z kolegą, na co chłopiec chętnie wrócił do kąciaku klocków. Marko i Ville znów zaczęli bawić się traktorem i samochodzikami. Chłopiec zaczął jeździć traktorem między dużymi, lek-

kimi kartonowymi klockami rozrzuconymi po całej podłodze. Jeżdżąc tak, zderzał traktor z klockami.

2. *Wkraczanie w zabawę dziecka, rozwijanie początkowego pomysłu dziecka (Epizod 1)*

Pierwszy epizod zabawy trwał ok. 1 min. Student zainicjował działalność zabawy proponując dziecku zbudowanie wieży, a następnie wjechanie w nią traktorem. Student trzy razy powtarzał propozycję, cały czas budując wieżę i obserwując reakcje dziecka. Dziecko przyglądało mu się bacznie i słuchało go uważnie, ale nie przyłączyło się do budowy wieży.

Gdy wieża składała się już z sześciu klocków, chłopiec rzucił się w nią całym ciałem, całkowicie ją burząc. Niemal natychmiast wstał z podłogi, entuzjastycznie krzyząc „Oho!” i poprosił o zbudowanie nowej wieży, mówiąc „Jeszcze!” Oznacza to, że chłopiec nie tylko zrozumiał, ale też zaaprobował pomysł studenta na zabawę.

Student nie zinterpretował upadku dziecka na wieżę i zniszczenia jej jako „niegrzecznego zachowania”. Był w stanie spojrzeć na sytuację z punktu widzenia dziecka i dostrzec głębsze znaczenie jego działania. Dalszy przebieg ich wspólnej zabawy dowiódł, że ten konkretny epizod *upadku na wieżę* był bardzo ważnym elementem ich interakcji. W świetle późniejszego zachowania dziecka podczas kolejnych epizodów możemy wysnuć wniosek, iż rzucając się całym ciałem na wieżę i burząc ją dziecko pokazywało ideę *upadku*. Wygotski (Vygotsky, 1997) analizuje zjawiska takie jak język gestów podkreślając, że jedynie *konkretne działania* dziecka *nadają znaczenie* przedmiotom i słowom.

Można powiedzieć, że student przedstawił koncepcję budowania i wprowadził ją w życie na drodze działania. Działalność tę można interpretować jako wspólną, gdyż obaj uczestnicy byli zaangażowani w działanie oraz wzajemnie zwracali uwagę na swoje działania i słowa. Ważne jest również to, że „działali na zmianę” w dwóch częściach składowych działalności zabawy, tj. budowaniu i burzeniu wieży.

3. *Zaangażowania w budowę: przejmowanie i oddawanie inicjatywy (Epizod 2)*

Epizod ten trwał niemal dwie minuty. Tym razem dziecko zainicjowało wspólną działalność, proponując budowę nowej wieży natychmiast po zniszczeniu pierwszej. „Jeszcze!” oświadczyło dziecko. Student rozpoczął budowę nowej wieży, ale tym razem zaczął *dawać dziecku wskazówki i pomagać mu*. Chłopiec był bardzo zaangażowany i pełen chęci, aby budować, a student nieustannie służył mu pomocą. Kładł jeden klocek, podając drugi dziecku, czekając, obserwując i komentując zachęcająco.

Podczas tego epizodu to student inicjuje przewrót wieży. Gdy wieża liczy już osiem klocków, student przerywa działalność budowania i proponuje: „A teraz może wjedziesz traktorem w wieżę?”. Przyglądając się uważnie działaniom dziecka, student doradza mu i pokazuje, w które miejsce uderzyć. Dziecko uderza traktorem w wieżę sześciokrotnie, w różnych punktach. Gdy w końcu wieża rozpada się, i student i dziecko cieszą się i wybuchają serdecznym śmiechem.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że student „uczył” dziecko nie tylko budować wieżę, ale również burzyć ją planowo i celowo. Epizod ten pokazuje, że dziecko stało się *aktywnym uczestnikiem* działalności zabawy, a jednocześnie postępowało zgodnie ze wskazówkami studenta.

4. *Budowanie pod kierunkiem (Epizod 3)*

Epizod ten trwał około półtorej minuty. Działalność została zapoczątkowana pytaniem studenta: „Zbudujemy nową [wieżę]?” „Nową!” powtórzył chłopiec, biorąc w ręce klocek i entuzjastycznie rozpoczynając budowanie. Sprawia wrażenie ochoczo zaangażowanego. Dziecko przynosi nowe klocki, a student jedynie pokazuje, skąd można wziąć następne. Obaj, chłopiec i student, *pracują razem ręką w rękę i na zmianę przejmują i oddają inicjatywę*. Dziecko cały czas mówi, usiłując powtarzać niektóre słowa wypowiedziane przez studenta, ale nie brzmią one wyraźnie. Działaniom dziecka towarzyszą słowa i okrzyki. Student jest bacznie skupiony: przygląda się ruchom i działaniom dziecka, patrzy mu w twarz, zwłaszcza wtedy, gdy mówi oraz stara się „zrozumieć” intencje i sposób myślenia dziecka. Udaje mu się wychwycić moment, w którym chłopiec, zamierza się, żeby przewrócić czteroklockową wieżę. W tej chwili przestaje prosić o kolejne klocki.

Student sprowokował zniszczenie wieży nieco później, gdy spoglądając dziecku w oczy z uśmiechem zapytał: „I co teraz?”. W reakcji na to pytanie chłopiec popatrzył studentowi w twarz i upadł na wieżę. Student zaś złapał go i skomentował: „Calutka się rozsypała”. Obaj znowu roześmiali się nad przewróconą wieżą.

5. *Proces zaangażowania się w zabawę (Epizod 4)*

Działalność ta trwała około 2 min. Dziecko ponownie było inicjatorem działalności. Zaczęło ono biegać dookoła i znosić klocki jeden po drugim. Student siedzi na podłodze i mówi dziecku, w jaki sposób je ustawiać. Sam kładzie jeden klocek, a następnie czeka, aż chłopiec ustawi swój. Nie mówią wiele: wypowiadają od czasu do czasu „dobrze”, „aha”, „o tak” itd.

Zburzywszy wieżę, dziecko od razu zwraca się do studenta i patrząc mu prosto w twarz, przewraca mu się na kolana. Student łapie chłopca i podnosi go do góry. Tym razem dziecko przewróciło wieżę, wjeżdżając w nią traktorem, ale potem rzuciło się studentowi na kolana. Dziecko powtarza podobne działanie po raz trzeci (przewróciło wieżę upadając na nią w Epizodzie 1 i 3). Ale tym razem chłopiec *umyślnie* przewraca się na studenta po zburzeniu wieży za pomocą traktora. Jest to bardzo wyraźnie widoczne, gdyż wieża znajduje się po lewej stronie dziecka, student zaś siedzi po jego prawej stronie. Przewróciwszy wieżę, dziecko zwraca się do studenta, patrzy mu w twarz i upada mu na kolana, ale nie na wieżę.

Wcześniejsze upadki można interpretować jako niszczenie wieży, ale tym razem pojawia się nowy aspekt. W Epizodzie 1 dziecko po prostu przewróciło się na wieżę i zburzyło ją. W Epizodzie 3 dziecko przewracało się w pobliżu studenta, a student złapał je, gdyż obawiał się, że chłopiec może sobie zrobić krzywdę. W tym epizodzie jednak, dziecko *sprowokowało* studenta do zabawy upadając mu na kolana. Możemy

przypuszczać, że chłopiec chciał zostać „złapany” przez studenta, tak jak to się stało w Epizodzie 3. Tym razem student rozumiał upadek chłopca jako umyślne zaproszenie do zabawy i podniósł go do góry, w ten sposób *spełniając oczekiwania dziecka*, jak gdyby mówiąc: „Tak, bawimy się razem, ale fajnie!”

Dziecko nie umie jeszcze wyrazić swoich myśli w słowach, ale demonstruje upadek wieży samo upadając całym swoim ciałem na wieżę. Możemy interpretować ten gest jako meta-komunikacyjne przesłanie „to jest zabawa” (Bateson, 1978). Upadek podobny do upadku wieży był wcześniej niejako ucieleśnieniem myśli, teraz jednak staje się on zaproszeniem do zabawy.

6. *Wzbogacanie wspólnej zabawy o refleksję (Epizod 10)*

Jest to bardzo złożony epizod, w którym uwidaczniają się nowe aspekty zachowania dziecka. Dziecko zachowuje się aktywnie i swobodnie. Zauważa ono „pagórek” – kilka klocków leżących z boku w stercie przypominającej pagórek – wskazuje na otwory w klockach i niejako *inicjując dialog* ze studentem, wprowadza nowe elementy do ich zabawy. Student odpowiada dziecku i komentuje, to co dziecko robi.

Tym razem chłopiec chciał zburzyć wieżę dość szybko, a student dwukrotnie go przed tym powstrzymywał. Gdy wieża ostatecznie rozsypała się, chłopiec po raz drugi *umyślnie* przewrócił się na kolana studenta. Student ponownie podniósł go do góry.

Potem jednak nastąpiło zupełnie nowa działalność. Dziecko usiłowało opowiedzieć, co się stało: kilkakrotnie pochyła się całym ciałem, jak gdyby demonstrując, jak upadła wieża. Ruchom dziecka towarzyszą okrzyki i różne miny. Śledząc tę opowiedaną gestami historię, student dodaje do niej komentarze. W tym zachowaniu dziecka można zauważyć zasadniczo nowy rodzaj działania, a mianowicie *refleksję*. Dziecko nie tylko używa gestów i słów, aby podkreślić swoje działania, jak to robiło w poprzednich epizodach, ale również stara się zrelacjonować, co się stało. Student udziela dużego wsparcia, pomagając mu opowiedzieć historię ich zabawy słowami. Dziecko słucha oraz z rozmysłem dodaje gesty, ruchy i słowa. Kilka razy pochyła się, jak gdyby ilustrując, jak przewróciła się wieża, przy czym dopełnia swoje gesty pokrzykując „bach, bach”. Jego twarz jest pełna wyrazu. Student zaś słucha i dodaje do opowiedzianej gestami historii swoje komentarze. Jest to *wspólna refleksja narracyjna* zainicjowana przez dziecko. Obaj uczestnicy na podstawie swojej zabawy tworzą opowieść. Niewątpliwie mamy tu do czynienia z *działaniami w strefie najbliższego rozwoju dziecka*. Bez udziału bardziej kompetentnego partnera, dziecko nie byłoby w stanie samo tego osiągnąć, chociaż jest gotowe do takiego działania! Ten sam rodzaj refleksji powtarza się w Epizodach 11 i 13.

7. *Budowanie więzi (togetherness) i osiągnięcie stanu uskrzydlenia⁴ (flow experience) (Epizod 13)*

Jest to jeden z najbardziej nasyconych zabawą (*playful*) epizodów całego wydarzenia. Student zaprezentował nową strategię budowania i spontanicznie zrobił „śmieszna minę” (wytrzeszczył oczy jak gdyby w wyrazie ogromnego zaskoczenia). Dziecko zinterpretowało to jako zachętę do robienia min i od razu samo zrobiło śmieszna

minę pokazując język. W odpowiedzi student też wystawił język. Chłopiec był niezmiernie zadowolony i jeszcze kilka razy zainicjował zabawę w robienie min, przerywając budowanie wieży. Obaj uczestnicy wydawali się całkowicie zaangażowani w działalność zabawy, a ich interakcje były spontaniczne i improwizowane. Obaj byli pewni siebie i odprężeni.

Tym razem student i dziecko wspólnie zbudowali wieżę z 15 klocków. Chłopcu udało się położyć swój ostatni klocek aż na czternastym „piętrze”! Tym razem dziecko było bardzo cierpliwe, tak że student nie musiał powstrzymać go od przewrócenia wieży, zanim nie była ona wystarczająco wysoka. Po przewróceniu wieży chłopiec zainicjował krótką refleksję, pokazując za pomocą kilku klocków, co się właśnie stało. Student wspomagał go, a następnie zaproponował zbudowanie następnej wieży. „Taaaaak!” wykrzyknął chłopiec.

Epizod ten wskazuje na elastyczność, odprężenie i zaangażowanie obu uczestników w *spontaniczne i kreatywne interakcje*, które można określić mianem stanu uskrzydlenia (*flow experiences*) (Csikszentmihályi, 1990). Obaj dużo się śmieją, wyglądają na naprawdę zadowolonych i nie zwracają uwagi na inne dzieci i dorosłych wokoło.

INTERPRETACJA SESJI ZABAWY

Cała działalność trwała ok. 45 min., a samo budowanie wieży pochłonęło ok. 33 min. Od samego początku student obserwował dziecko, wyczekując na okazję wspólnej zabawy. Najpierw usiłował przyłączyć się do bawienia się (play action), w które zaangażował się chłopiec, a ich wspólna działalność zajęła ok. 10 min. Kiedy zabawa ta została przerwana, matka chłopca powiedziała mu, żeby poszedł pobawić się ze studentem, nazywając go „kolegą”. Chłopiec wrócił do kącika klocków i wtedy zaczęła się ich zabawa w budowanie wieży.

Punktem wyjścia dla wspólnej zabawy była namowa matki. Kolejnym krokiem była sugestia studenta, który zaproponował zbudowanie wieży, a następnie wjechanie w nią traktorem. Oryginalny pomysł dziecka – wjeżdżanie traktorem w klocki – został przez studenta wzbogacony o pomysł budowania wieży. W trakcie całej działalności oba te pomysły zlały się w zabawę w budowanie i burzenie wieży.

Proces zaangażowania dziecka w działalność: po pierwszym epizodzie budowy i burzenia wieży, dziecko poprosiło o „jeszcze”. Podczas następnych 33 min. student i dziecko budowali wieżę 15 razy, z których tylko trzy razy wspólną działalność zaproponował student. We wszystkich pozostałych przypadkach budowanie wieży inicjowało dziecko. Dziecko bardzo chętnie kontynuowałoby działalność, ale trzeba ją było przerwać, gdyż student szedł na lunch. Gdy student wkroczył w działalność dziecka, było ono zajęte chodzeniem dookoła z „traktorem” i uderzaniem nim w dostępne w kąciku klocków przedmioty, przede wszystkim w klocki. Można założyć, że dziecko (nieświadomie) przyjęło rolę samego traktora lub też traktorzysty. Najprawdopodobniej przypomniał mu się traktor, który widział przy jakiejś okazji wcześniej. Być może naśladował działania swojego brata podczas zabawy z trakto-

rem w domu. Chłopiec nie dodawał żadnych nowych zachowań, a jedynie powtarzał ciągle jedno działanie – zderzanie. Wykorzystywał do tego celu istniejące środowisko i dostępne w nim konkretne przedmioty. Jest to typowe zachowanie małego dziecka.

Ścisłe mówiąc nie można nazwać go działalnością zabawy, a jedynie pierwszym krokiem ku zabawie. Według Wygotskiego (2003) zabawa zaczyna się w momencie, gdy pojawia się sytuacja wyobrażona. Elkonin (1989) zaś dodaje do tego kolejne warunki: jego zdaniem niezbędnymi składnikami zabawy jest odgrywanie ról i zawiązanie akcji.

Wkraczając w działalność dziecka, student zaproponował budowę i przekształcił dwa osobne działania w jedną „dwuczęściową” zabawę: najpierw budowa, a potem burzenie. Działania studenta tworzyły *epizod zabawy – podstawową jednostkę analizy* działalności zabawy. W czasie całej zabawy tę samą podstawową jednostkę powtórzono piętnaście razy. Każdy epizod zaś był bogatszy i bardziej zaawansowany od poprzednich oraz uzupełniał zachowanie dziecka o nowe elementy. Epizod 13 natomiast uznałabym za najbardziej swobodny oraz twórczy i zastosowałabym w odniesieniu do niego zgrabny termin ukuty przez Bruce (1991, 1996, 2005) – *żywiolowa płynna zabawa (free flow play)*.

1. *Wypracowanie wzajemności*

Na pierwszy rzut oka zabawa jest działalnością zorganizowaną i kierowaną przez dorosłego. Musimy jednak postawić sobie pytanie: czym jest ta zabawa dla dziecka i do jakiego stopnia wdraża ono w niej swoje własne pomysły? Uważna analiza zaangażowania i udziału dziecka w działalności wskazuje wyraźnie, że bawiło się ono.

Na początku interakcji student starał się dopasować do działań dziecka. Kiedy chłopiec połączył traktor i samochodziki w długi sznur i zaczął objeżdżać nim kącik klocków, student zrobił podobną konstrukcję i naśladował „samochodowe” dźwięki wydawane przez dziecko. Ville przyglądał się działaniom studenta i uśmiechał się, ale nie przerywał swojej zabawy i komentował swoje własne działania, nie rozpoczął jednak bardziej aktywnej współpracy (wydaje się, że dwie te zabawy toczyły się równolegle). Zabawa w takiej formie trwała ok. 10 minut, a następnie chłopiec poszedł do kuchni. W tym krótkim epizodzie dziecko przewodziło, a student je naśladował.

W większości przypadków studenci zachowaliby się podobnie. Staraliby się powtarzać działania dziecka, od czasu do czasu dodając jakieś nowe działania do zabawy. Studenci tłumaczą, że nie chcą zaburzyć zabawy dziecka narzucając mu swoje pomysły. My uważamy jednak, że nie wystarczy robić wyłącznie to, co robi dziecko nie wnosząc przy tym żadnego znaczącego wkładu w działalność zabawy. Ważne jest, aby inicjować wymianę pomysłów i tworzyć razem coś nowego. *Inicjatywa* dziecka może stanowić punkt wyjścia, ale należy również rozwijać jego umiejętności współpracy oraz uczestniczenia we wspólnej działalności.

W tym konkretnym przypadku, student właściwie *rozszyfrował intencję* dziecka i wybrał odpowiednią *strategię interakcji* z dzieckiem.

2. *Intencje dziecka*

Odkrycie intencji dziecka jest podstawowym warunkiem udanej interwencji dorosłego w zabawę dzieci. Innymi słowy, niezbędne jest wychwycenie, jaką ideę dziecko usiłuje zgłębić w zabawie. Jedynie na podstawie tej idei można przeprowadzić z powodzeniem wspólną działalność zabawy. Intencje dziecka ujawniają się tylko w działaniu, co oznacza, że dorosły musi rozpocząć interakcję z dzieckiem. Natomiast wśród rodziców i specjalistów zajmujących się wiekiem wczesnodziecięcym nadal pokutuje opinia, że zabawa jest prywatną sprawą dzieci. Wielu nauczycieli uważa, że wtrącając się w zabawę dorośli „wszystko psują”. Panuje wśród nich przekonanie, że nie robią tego inne dzieci dołączając się do zabawy. Naszym zdaniem nie ma znaczenia, kto włącza się w działalność. Tak czy inaczej zabawa „psuje się”, a przynajmniej ulega zmianie. Jednakże dorosły-specjalista może przyczynić się do rozwoju zabawy skuteczniej niż niedoświadczone dziecko. Dorosły może ułatwić zachowanie i wypuklenie intencji uczestników zabaw, a jednocześnie ukazać im nowe, elastyczne formy zachowania.

Jak możemy dowiedzieć się, jakie są chęci czy pomysły dziecka? Dziecko nie jest nam w stanie o nich opowiedzieć, gdyż samo nie jest świadome swych intencji i nie umie wyrażać ich słowami. Starsze dzieci (cztero- czy pięcioletki) często są w stanie powiedzieć, w co chcą się bawić (w tatę i mamę, zbójników, księżniczki itd.), ale temat zabawy nie wyjawia nam, jakie konkretnie aspekty relacji międzyludzkich dziecko zgłębia. Czy chodzi tu o np. o poczucie zagrożenia i bezpieczeństwa, strach i odwagę, ochronę i walkę przeciwko złym zbójcom? Małe dzieci często chcą bawić się konkretnymi przedmiotami lub rzeczami, ale z naszego punktu widzenia za tą chęcią zawsze kryje się coś więcej.

Długofalowe obserwacje mówią nam więcej o zainteresowaniach i intencjach dziecka, gdyż te objawiają się najwyraźniej w działaniach i zachowaniu. Aby odszyfrować, co ma na myśli dziecko, dorosły musi stwarzać sytuacje, w których uwidocznią się jego intencje.

Pomysł budowania wieży, a następnie wjeżdżania w nią traktorem, był całkiem spontaniczny, ale jak student zauważył w swej późniejszej refleksji, wynikał on z uważnej obserwacji wcześniejszej działalności dziecka. Student wspomniał, że widział wcześniej wielu innych chłopców w podobnym wieku chętnie bawiących się w różnego rodzaju kolizje, zderzenia itd. Pamiętał też, że w dzieciństwie również jego bardzo wciągały wszelakie „niebezpieczne” sytuacje. Typowym zachowaniem dorosłego byłoby „nauczenie” dziecka, jak bawić się grzecznie samochodziem lub budować wieżę, przy jednoczesnym wyeliminowaniu działań destrukcyjnych. Zanotowaliśmy dwa inne przypadki budowania wieży, gdy chłopiec i dziewczynka bawili się ze swoimi babkami.

Dziewczynka (dwa lata i dziewięć miesięcy) przysłała do kącika klocków ze swoją babką. Babka zaproponowała zbudowanie wieży z dużych klocków. Dziewczynka zaczęła budować, a jej babka cały czas ją instruowała. Babka komentowała każdą czynność dziecka uwagami takimi jak „tak, dobrze” lub „nie, nie tak” itd. Zabawa trwała pięć minut, po których dziewczynka ją przerwała mówiąc, że nie chce już

budować. Babcia powiedziała jej, żeby wzięła więcej klocków, ale dziewczynka nie słuchała już i zajęła się inną działalnością.

Podobny proces zaobserwowano, kiedy babcia uczyła małego chłopca (dwa lata i trzy miesiące), jak zbudować wieżę. Babcia zaczęła budować wieżę, a chłopiec chciał ją zburzyć. Babcia nie pozwoliła mu na to i poprosiła, żeby budował dalej. Chłopiec dołożył kilka klocków, po czym znowu chciał zburzyć wieżę. Cała działalność trwała nie więcej niż 5 min.

Porównując te trzy przypadki zyskujemy ciekawy wgląd w kwestię zabawy. Za każdym razem dorosły proponował budowę wieży, ale jedynie w jednym przypadku działalność trwała 33 min., w pozostałych dwóch zaś mniej niż 5 min. Jedynie w pierwszym przypadku dziecko nie chciało przestać się bawić. Jak możemy wyjaśnić tę różnicę?

Możemy rzucić na to zagadnienie trochę światła, jeśli zdefiniujemy *przedmiot* tych *działałości*. *Działania budowania* w przypadku krótkich zabaw były zaproponowane przez babcie. W obu przypadkach dorośli uczyli dzieci, jak budować. To całkowicie typowa sytuacja. Dla dorosłych klocki, tak samo jak inne zabawki, to często narzędzia używane po to, aby nauczyć jak się ich właściwie używa. Nie zastanawiają się oni nad tym, jak dziecko pragnie wykorzystać dany przedmiot.

W zabawie w budowanie i burzenie wieży przedmiotem działalności było poznanie pojęcia *upadania*, *niszczenia* i *budowania* oraz *relacji między nimi*. Na drodze fizycznych działań oraz emocjonalnego przeżywania (*perezhivania*) chłopiec raz za razem poznawał stan upadania, rozbijania, zderzania a następnie budowania. Dla małego dziecka jest to dobrze znane, a jednocześnie emocjonalno-afektywne doświadczenie. Przewracanie się, ranienie, zniszczenie czegoś, stłuczenie czy rozbicie to codzienne doświadczenia. Nic więc dziwnego, że dziecko tak bardzo zaangażowało się w działalność zabawy zaproponowaną przez studenta. Studentowi udało się wychwycić intencje dziecka prawdopodobnie dlatego, że wybrał właściwą strategię interakcji.

3. *Strategia wspólnej interakcji*

Od samego początku student stał się *uczestnikiem* działalności i starał się rozpoznać zainteresowania dziecka. Obserwując, jak chłopiec uderza traktorem w duże klocki leżące na podłodze, zgadł po chwili, że uderzenie w wieżę byłoby jeszcze bardziej ekscytujące. Podsunąwszy dziecku propozycję, którą dziecko zaakceptowało, student głównie przyglądał się reakcjom dziecka, podążał za nimi i reagował na nie. Nie zachowywał się przy tym jak „nauczyciel”, a raczej jak towarzysz zabawy. Student przyznał później, że gdy tylko udało mu się nawiązać żywy kontakt z dzieckiem i dojść z nim do porozumienia, cała działalność i wszystkie inne interakcje przyszły już o wiele łatwiej. Ich działalność była całkowitą improwizacją: w dialogu ze sobą wymieniali się ideami i tworzyli wspólne rozumienie i przeżywanie działalności zabawy.

Po pierwszym epizodzie zbudowania i przewrócenia wieży, dziecko stało się *przywódcą* działalności zabawy, a student przyjął rolę *pomocnika*, *asystenta* i *modelu do naśladowania*. Student nie ograniczał się jedynie do „demonstrowania” pewnych podstawowych umiejętności niezbędnych do udanego udziału w działalności zabawy.

Angażował on dziecko w działalność, w której miało ono okazję ćwiczenia podstawowych umiejętności. Student i chłopiec ćwiczyli model *przejmowania i podejmowania inicjatywy* czy też *dialogu* zarówno w praktycznych działaniach jak i w języku mówionym (uczyli się angażować we wspólną działalność): student bacznie i uważnie obserwował chłopca i reagował na każde jego słowo i gest. Ich dialog nieustannie toczył się na dwóch poziomach: (1) w języku mówionym i (2) w działaniach, tj. „języku gestów”. Przez cały czas student wprowadzał „słowa kluczowe” w konkretnej działalności, powtarzając je kilkakrotnie, „pokazując” ich znaczenie przez działania oraz używając właściwych słów w komentarzach odnoszących się do działań dziecka. Już po pierwszym epizodzie dziecko starało się powtarzać niektóre słowa studenta, a następnie używało ono coraz więcej słów, podkreślając swoje własne gesty i działania.

Jednocześnie student zaczynał powtarzać niektóre słowa i okrzyki dziecka, okazując w ten sposób wsparcie, aprobatę i zrozumienie, a zatem budując *wspólną więź*.

Student nieustannie wzbogacał język dziecka stosując pewne strategie literackie, takie jak język opisowy i porównania, a nawet *opisywał dziecku swoje myśli, przewidyując, planując* itd.

Z drugiej jednak strony, student starał się mówić krótkimi zdaniami i używać prostych „znanych” słów, lecz jednocześnie wprowadzał pewne przykłady „rozwiniętego” języka dorosłych. Znaczenie tych wyrażen jest dla dziecka niejasne, może je ono najwyżej „odgadnąć”. Tworzą one jednak perspektywę rozwojową dla języka dziecka, nazwaną przez Poddjakowa (1996) obszarem niejasnej wiedzy (domain of unclear knowing).

Student wspierał również najdrobniejsze inicjatywy dziecka, np. w Epizodzie 10, kiedy pojawiło się nowe „narzędzie” – *refleksja*. Uważna obserwacja tego epizodu wskazuje, że to dziecko zainicjowało refleksję. Oczywiście była to zaledwie krótka przerwa, kilka słów i bardzo skupiony wyraz twarzy, a jednak student wychwycił ten krótki moment i rozwinął go w niedwuznaczną wspólną refleksję. Zaczął on opisywać bieg wydarzeń, a dziecko ilustrowało je ruchami ciała, minami i okrzykami. Dziecko zainicjowało refleksję jeszcze dwa razy (Epizody 11 i 13), a student ponownie dostarczył mu wsparcia.

4. *Nauczanie przez działanie i swobodne uczenie się*

Oczywistym jest, że zachowanie studenta w dużej mierze nastawione jest na nauczanie, jednakże jest to „nauczanie” bardzo swoiste. Można by opisać je jako aktywne demonstrowanie i zastosowanie pewnych umiejętności, ale to od dziecka zależy, czy zacznie je imitować i wykorzystywać, czy też nie. Jest to *aktywne nauczanie w kontekście trwającej zabawy*. Uczenie się, które ma tu miejsce, jest niezbędne, aby działalność zabawy postępowala. Sytuacja zabawy wytwarza w dziecku potrzebę i motywację do uczenia się nowych umiejętności.

Ten rodzaj uczenia się można nazwać „swobodnym” uczeniem się. Jest to typowe dla uczenia się małych dzieci, które jest holistyczne i partycypacyjne oraz toczy się na drodze uważnej obserwacji i stopniowej imitacji. Nazywamy to zjawisko *swobodnym uczeniem się*, gdyż dziecko naśladuje jedynie to, co rozumie i na co jest gotowe. Ten

rodzaj uczenia się jest tożsamy, a co najmniej bardzo bliski zjawisku, które Rogoff i inni (1998, 2003) nazywa „głębokim uczestnictwem” (“*intent participation*”) w swym opisie procesu uczenia się dzieci w otoczeniu naturalnym w społeczeństwach tradycyjnych.

Pragnę tu podkreślić, że student nie uczy dziecka bezpośrednio. Skupia się on przede wszystkim na *rozwijaniu ich wspólnej działalności zabawy*, zaś *proces uczenia się dziecka postępuje w kontekście zabawy i przez zabawę*. Dziecko głęboko zaangażowało się w działalność zabawy, która wymagała wyższego poziomu funkcjonowania. Tylko dzięki temu, że uczestniczyło w tej konkretnej działalności zabawy, dziecko zademonstrowało pewne umiejętności, które nie występowały w sytuacjach codziennych. Jego *uczenie się* było kontekstualne, zakorzenione w działalności i dokonywało się w *efekcie uczestniczenia w działalności zabawy*. Oczywiście upłynie jeszcze sporo czasu, zanim te umiejętności i zdolności uwidoczną się i staną się powtarzalne w sytuacjach niezwiązanych z zabawą.

W wyniku dobrze zorganizowanych wspólnych działalności studentowi udało się pomóc dziecku w komunikowaniu się i współdziałaniu z innymi, działaniu na zmianę, budowaniu konstrukcji z klocków, używaniu języka i poszerzaniu słownictwa. Bawiąc się razem, wprost zgłębiali takie pojęcia jak: wysoki, wyższy, niezwykle wysoki, więcej, jeszcze raz, zderzenie, budowa, niszczenie itd. Zorganizowana interwencja dorosłego pomogła dziecku przejść na bardziej zaawansowany poziom zabawy.

Optymalna pomoc dorosłego ma swoisty charakter; dorosły powinien zawsze dostosować swoje działania do zdolności dziecka. Innymi słowy, aktywność dorosłego powinna być przeciwnie proporcjonalna do aktywności dziecka. Suworow (2003, s. 76) zdefiniował uniwersalne prawo interioryzacji jako „prawo stopniowego uwspólniania działalności”, które oznacza: „najpierw razem, a potem na własną rękę”. Istotą tego prawa jest założenie, że dorosły powinien zauważyć pierwsze oznaki prób podejmowanych przez dziecko w celu osiągnięcia niezależności i stopniowo ograniczać swą pomoc/wsparcie, tworząc w ten sposób przestrzeń dla własnej aktywności dziecka w rozwoju dziecka.

WNIOSKI

Można stwierdzić, że akt kulturowego upośredniania jest bardzo złożonym procesem zachodzącym dzięki *emocjonalnemu „współprzeżywaniu”* (*emotional ‘soperezhiwanie’*) i *dialogicznym interakcjom między uczestnikami*.

Główne kroki udanego aktu upośredniania w działalności zabawy to:

- » Faktyczne zainteresowanie i baczna obserwacja,
- » Wkraczanie w działalność dziecka w celu rozpoznania jego intencji oraz wyjaśnienia i poszerzenia jego idei,
- » Zaangażowanie w konstruowanie epizodów zabawy, przejmowanie i oddawanie inicjatywy,
- » Osiągnięcie wzajemności – budowa więzi,
- » Zaangażowanie emocjonalne – stan uskrzydlenia.

DYSKUSJA

Analiza nasza wykazała, że akt upośredniania zachodzi w strefie najbliższego rozwoju uczestników, a dokładniej, że działalność upośredniania wytwarza strefy najbliższego rozwoju uczestników.

Kiedy student *przekształcił izolowane działania bawienia się w kulturową działalność zabawy*, dziecko było w stanie zrozumieć podsunęty mu pomysł, gdyż działało to w jego strefie najbliższego rozwoju. Dlatego też chłopiec miał motywację do udziału w działalności. Samodzielnie nie był on w stanie skonstruować zabawy na takim poziomie, ale zdolny był do uczestniczenia w niej, a nawet do aktywnego kierowania nią. Działania studenta umożliwiły dziecku wykonanie następnego kroku i stworzyły dla niego *nowe rozwojowe możliwości*.

Dla studenta, zabawa ta stała się „punktem zwrotnym” w jego umiejętności wspierania zabawy dziecka i *krokiem rozwojowym dla jego rozwoju zawodowego*. Student przyznał, że prawdopodobnie po raz pierwszy w czasie studiów naprawdę uczestniczył wtedy w zabawie i całkowicie się w nią zaangażował. Student zauważył, że udało mu się komunikować z dzieckiem i dobrze je zrozumieć, przy czym zaskoczyło go, jak znacznie działania dorosłego mogą wpływać na poziom działania dziecka. Podsumował on, że zabawa z chłopcem była jednocześnie wielkim wyzwaniem i wielką przyjemnością.

Według mnie z zabawy tej płynnie wniosek, że obaj jej uczestnicy *uczyli się* i jednocześnie *uczyli siebie nawzajem*. Obaj przyczyniali się nawzajem do swojego rozwoju. Student nie był specjalistą od zabawy i cały czas starał się znaleźć najlepszą metodę rozwoju działalności. Takie są cechy charakterystyczne działalności, która w przypadku obu uczestników przyniosła rozwojowe skutki.

Działalność ta była spontaniczna, twórcza, improwizowana i wspólnie konstruowana. Pierwszy pomysł na zabawę zrodził się w głowie studenta w wyniku obserwacji działalności dziecka. Podczas zabawy stworzono prostą linię fabularną: budowanie i burzenie wieży. Przewracanie się wieży dawało efekt dramatycznego napięcia. Działalność budowano w dialogicznych interakcjach. Jej uczestnicy nie zadeklarowali otwarcie swoich ról, ale można je łatwo odgadnąć. Obaj uczestnicy byli emocjonalnie zaangażowani. Stan uskrzydlenia był ewidentny niemal przez cały czas trwania zabawy. Mobilizująca i motywująca zabawa stała się aktem rozwojowym w procesie zawodowego doskonalenia się studenta oraz ważnym krokiem dla dziecka na jego drodze ku umiejętności uczestniczenia we wspólnej działalności z innymi ludźmi.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrow, Y. I. i Aleksandrowa, N. L. (2004). *Sistemnaia struktura sub'ektivnogo opyta I sistemnaia struktura kul'tury. Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma "Sistemno-sinergeticheskaia paradigma v kul'ture I iskusstve"*. Tagonrog: TRTY.

- Bakhurst, D. (2007). On the Concept of Mediation. *Cultural – Historical Psychology*, 3, 61-66.
- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind*. New York, NY: Ballantine Books.
- Bodrova, E. i Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. W: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageev i S. M. Miller (Red.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 156-176). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bodrova, E. i Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bredikyte, M. i Hakkarainen, P. (2011). Play intervention and play development. W: C. Lobman i B. O'Neill (Red.), *Play and performance* (s. 59-83). Lanham: University Press of America.
- Bredikyte, M. (2011). *The Zones of Proximal Development in Children's Play*. Oulu: University of Oulu. Pobrano z: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>
- Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. Hodder & Stoughton: London.
- Bruce, T. (1996). *Helping Young Children to Play*. Hodder & Stoughton: London.
- Bruce, T. (2005). *Learning through Play*. Hodder & Stoughton: London.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow*. New York, NY: Harper Perennial.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. i Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388. doi: 10.1126/science.1151148
- Elkonin, D. B. (1978). *Psikhologiiia igry* [Psychologia zabawy]. Moscow: Pedagogika.
- Elkonin, D. B. (1989). *Izbrannnye psikhologicheskije trudy* (Tom. 1) [Zebrane pisma psychologiczne (Tom. 1)]. Moscow: Pedagogika.
- Elkonin, D. B. (2005). Psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*. 43(1), 11-21.
- Elkonin, D. B. i Zinchenko, V. P. (2002). *Psikhologiya razvitiya (po motivam L. Vygotskogo)* [Psychologia rozwoju (interpretacje L. Wygotskiego)]. Pobrano z: http://sbiblio.com/biblio/archive/elkonin_psihrazv
- Fogel, A. (1993). *Developing through Relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fogel, A., King, B. i Shanker, S. (2007). *Human development in the 21st Century*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Greenspan, S. I. i Shanker, S. G. (2004). *The first idea. How symbols, language, and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Göncü, A. i Gaskins, S. (2007). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hakkarainen, P. i Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural – Historical Psychology*, 4(4), 2-11.

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. i Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hobson, P. (2004). *The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking*. London: Pan Books.
- John-Steiner, V. i Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 191-206. doi: 10.1080/00461520.1996.965326
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kudriawcew, V. T. (1997). *The sense of human childhood and mental development of children* [Smysl chelovecheskogo detstva i psihicheskoe razvitie rebionka]. Moscow: Publishing house URAO.
- Lobok, A. M. (1997). *Antropologija mifa* [Antropologia mitu]. Yekaterinburg: Bank kulturnoi informacii.
- McCaine, M. N., Mustard, J. F. i Shanker, S. G. (2007). *Early Years Study II: Putting Science into Action*. Toronto: Council for Early Child Development.
- Michailenko, N. i Korotkova, N. (2001). *Kak igrat s det'mi* [Jak się bawić z dziećmi]. Moskwa: Akademicheskij Project.
- Poddjakow, N. N. (1996). *Osobennosti psikhicheskogo razvitiia detei doskol'nogo vozrasta* [Specyfika rozwoju umysłowego dzieci w wieku przedszkolnym]. Moskwa: Pedagogika.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. W: W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Red.), *Handbook of Child Psychology* (s. 2, 679-729). Toronto: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P. i Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Singer, D., Singer, J., D'Agostino, H. i DeLong, R. (2008). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Free-play Declining? *The American Journal of Play*, 1(3), 2-7.
- Suworow, A. V. (2003). Experimental Philosophy (E. V. Ilyenkov i A. I. Meshcheriakov). *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(6), 67-91. doi: 10.2753/RPO1061-0405410667
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works* (Vol. 1, R. W. Rieber i A. S. Carton, Eds.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works* (Vol. 4, R. W. Rieber, Ed.). New York: Plenum Press.
- Wygotski, L. S. (2003). *Psichologia razvitiia rebionka* [Psychologia rozwoju dziecka]. Moscow: EKSMO.
- Zavershneva, E. I. (2010). The Vygotsky Family Archive (1912-1934). New Findings. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(1), 14-33. doi: 10.2753/RPO1061-0405480101

- Zinchenko, V. P., (1996). *Ot klasicheskoi k organicheskoi psihologii* [Od psychologii klasycznej do psychologii organicznej]. K 100-letiu L. S. Wygotskogo. Voprosy psihologii. 5, 6.
- Zinchenko, V. P. (2000). *Mysl' i slovo Gustava Shpeta* [Myśl i słowo Gustawa Szpeta]. Moscow: URAO.



THE ACT OF CULTURAL MEDIATION IN CHILDREN'S PLAY

ABSTRACT: Classic (non-classic) cultural-historical theory has relatively few theoretical studies on children's play and several basic assumptions are not applied to child play. One of these assumptions is cultural mediation and especially the mechanism of mediation: the relation between ideal and real forms of action. In this article a case of adult-child joint play carried out in the frame of a long-term intervention study is reported. The case study of joint tower building play demonstrates what are the specific requirements of a successful mediator role of an adult in play situation. The main steps of successful adult mediation of play activity are defined.

KEYWORDS: children's play, cultural-historical theory, cultural mediation, poly-subject

-
1. Wygotski wyróżnia trzy czynniki upośredniania: człowiek, znak, słowo (przyp. red.).
 2. Wyrażenie poly-subject tłumaczymy jako jedność wieloosobowa. W paradygmacie kulturowo-historycznym podmiotem rozwoju jest jedność wieloosobowa, w skład której wchodzi grupa dzieci bądź diada dorosły- dziecko, zob. s. 107 (przyp. red.).
 3. W paradygmacie kulturowo-historycznym zabawę analizuje się zarówno jako czynnik oddziałujący na rozwoju dziecka, jak też rozwój samej zabawy, która przechodzi od prostych strukturalnie działań (bawienie się) do złożonej działalności społecznej (zabawa, gra). W trakcie rozwoju zabawy zmianie podlega "nie tylko i nie tyle forma zabawy (to, w co i jak dziecko się bawi), ale przede wszystkim jej funkcje, jej sens, znaczenie dla rozwoju". Brzezińska, A. (2000), Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska (Red.), Nieobecne dyskursy, cz. VI, s. 105-128 (przyp. red.).
 4. Ze względu na charakter, głębokość i intensywność przeżycia zdecydowaliśmy się na użycie terminu uskrzydlenie. W polskim wydaniu pracy M. Csikszentmihalaiego flow zostało przetłumaczone jako „przepływ”. Csikszentmihalai, M. (2005). Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia, Taszów: Moderator.