

ZABAWA ŻYCIEM DZIECKA – APLIKACJA TEORII FROEBLA DO PRAKTYKI PRZEDSZKOLNEJ XXI WIEKU

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na jednym z trzech filarów koncepcji niemieckiego pedagoga Friedricha Froebela – zabawie – i przedstawia jej znaczenie w świetle jego poglądów oraz kontynuatorów jego myśli we współczesnej pedagogice i metodyce wychowania przedszkolnego. Wiek XXI przyniósł renesans poglądów pedagogicznych Froebela na temat zabawy. Do rzeczywistości przedszkolnej zaimplementowano badania oraz rozwiązania metodyczne pozwalające na nowo uznać, iż zabawa jest życiem dziecka i jednocześnie strategią dydaktyczną.

Słowa kluczowe: zabawa, dziecko, przedszkole, Friedrich Froebel, dary Froebela.

Wprowadzenie

Filozofia edukacyjna niemieckiego pedagoga Friedricha Froebela, tak bardzo cenioma w Europie i na świecie, wkroczyła do polskiej rzeczywistości edukacyjnej głównie dzięki promowaniu froebliżmu na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, „Przeglądu Tygodniowego”, „Bluszcza”, „Kłósów”, „Opiekuna Domowego”, „Kroniki Rodzinnej” oraz „Tygodnika Ilustrowanego”. Pierwsze artykuły na temat koncepcji Froebela, publikowane w latach 60. XIX wieku miały jednak charakter dość krótkich adnotacji (Michalski 2016, s. 91). Do popularyzacji metody bardziej przyczyniła żywa działalność społeczna, polityczna i publicystyczna kilku znamienitych pedagogów, na czele z Marią Weryho. W roku 1895 wraz z Justyną Strzemeską wydała ona *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców* (Strzemeska, Weryho 1895), gdzie bodaj najszerzej przedstawione zostały poglądy pedagogiczne ojca wychowania przedszkolnego Friedricha Froebela¹ oraz jego metodyka. Niniejsze opracowanie koncentruje się na jednym z trzech filarów

¹ W artykule zastosowano pisownię nazwiska Froebel, zgodnie z pracą Justyny Strzemeskiej i Marii Weryho (1895) oraz publikacją Zofii Żukiewiczowej (1935).

koncepcji Froebła – zabawie – i przedstawia jej znaczenie w świetle poglądów pedagoga i wybranych kontynuatorów jego myśli, w odniesieniu do współczesnej pedagogiki przedszkolnej. Według Johna Manninga (2005), teoria Froebła opiera się na trzech głównych ideach: jedności wszechświata, szacunku dla dziecka i jego indywidualności oraz znaczenia zabawy. W niniejszym tekście zanalizowana zostanie, w świetle dostępnych źródeł, opracowań metodycznych i współczesnych badań, ostatnia kwestia, dotycząca zabawy.

Zabawa i zabawka w poglądach Froebła

Kamieniem węgielnym pedagogiki Froebła jest jego teoria zabawy (Liebschner 2006, s. 52). Zaskakujące jest jednak to, że sam Froebel w ciągu kilkunastu lat swojego życia nie wypowiedział się zbyt wiele na jej temat. Aż do roku 1837, kiedy opracował dary (zwane też podarkami czy upominkami), czyli materiały dydaktyczne służące do celów edukacyjnych. Okres pomiędzy latami 1837 a 1850 był zatem kluczowym dla rozwoju teorii zabawy Froebła. Będąc już doświadczonym nauczycielem, rozwijał on swoją koncepcję, w której początkowo postrzegał zabawę jako narzędzie edukacji, aby następnie wyeksponować jej holistyczną wartość rozwojową.

Wczesne rozumienie przez Froebła zabawy eksponowało jej wartość kształcącą. W artykule wydanym w 1837 pedagog opisał różne rodzaje zabaw na poszczególnych etapach dzieciństwa, wskazywał na ich moc wzmacniania inteligencji i ducha oraz ciała, korzyści związane z budowaniem więzi psychicznej, ale też siły fizycznej i wytrzymałości. W listach i esejach zachęcał rodziców i nauczycieli, aby bawili się z dzieckiem, argumentując, iż w sytuacjach zabawy budują się interakcje pozwalające dziecku na wychodzenie poza to, co jest mu znane, a zarazem uczenie się reguł, doświadczanie wolności i poznawanie życia (Liebschner 2006, s. 62). Pisał, iż zabawa budzi, umacnia i pobudza życie dziecka, sprawia, że odczuwa ono miłość bliskich i fenomen życia. W zabawie z matką dziecko odkrywa sens życia, buduje poczucie własnego ja, odczuwa otaczający świat, którego jest częścią. Zabawa czyni go zadowolonym, szczęśliwym i pełnym radości (Froebel 2003, s. 100).

Edukacyjna wartość zabawy związana jest z wykorzystaniem w nauczaniu materiałów dydaktycznych. Pomoce, proste w formie i kształcie, Froebel oparł na bryłach podstawowych: kuli, walcu i sześcianie, uporządkował w drewnianych pudełkach i oznaczył numerami. Przy ich projektowaniu pedagog kierował się zasadą jedności i różnorodności. Chodziło mu o to, aby środki uzmysłowiały dziecku jedność życia i harmonię świata. Uznawał, że w odniesieniu do kryształów najprostsze kształty geometryczne są najłatwiejsze dla rozwijającego się rozumu. Wskazywał na to, że piłka (kula), drewniane klocki (w kształcie walca, sześcianu, i innych graniastosłupów) powinny być pierwszymi zabawkami dziecka. W bodaj najstarszej metodyce wychowania przedszkolnego pt. *Wychowanie przedszkolne* (Strzemeska, Weryho 1895), napisanej w duchu freblowskim, spotykamy się ze

szczegółowym opisem darów i wskazówkami ich wykorzystania do pracy dydaktycznej przy opowiadaniu, budowaniu czy liczeniu. Zabawa jest tu ukazana jako narzędzie edukacji. W odróżnieniu od działania swobodnego, ta aktywność przebiega pod kierunkiem nauczyciela i związana jest z nauczaniem darów. W takim działaniu rolą nauczycielki jest kierowanie czynnościami dzieci, organizowanie gier ruchowych, śpiewu i płaśów w kole.

Strzemeska i Weryho (1895, s. 24), jako główne polskie promotorki koncepcji Froebela w publikacji *Wychowanie przedszkolne* podkreśliły, iż dzięki kontaktom z przedmiotami w zabawie dziecko umacnia swój organizm, uczy się używać narzędzi zmysłów, wyodrębnia siebie z otoczenia, uświadamia sobie własne siły, „jaźń własną doprowadza do samowiedzy”, nabywa pierwszych wiadomości, ćwiczy pamięć, rozwija spostrzegawczość, przygotowuje się do myślenia abstrakcyjnego, ćwiczy wolę, charakter i buduje relacje z innymi. Postulowały, aby osłaniać zabawę, przewodnicząc jej. Wskazania te podkreślają nieocenioną wartość zabawy dla rozwoju dziecka.

Froebel, rozwijając swoją teorię zabawy, wyszczególnił trzy typy zabaw: zabawę symboliczną, tworzoną jako reprezentację codziennego życia, zabawę twórczą, w której jedynym ograniczającym czynnikiem jest wykorzystany materiał oraz zabawę imaginacyjną, w której dziecko swobodnie odzwierciedla i przekształca to, czego nauczyło się w szkole (Liebschner 2006, s. 53). Użytkowanie materiałów dydaktycznych Froebela w edukacyjnej zabawie wiąże się z rozumieniem i tworzeniem przez dzieci symboli. Jak pisała inna polska publicystka, Zofia Żukiewiczowa (1935, s. 106–107): „Posiłkowanie się w metodzie Froebela symbolem zamiast rzeczywistością wynikało z jednej strony z założeń filozoficznych Froebela i jego poetyckiego nastawienia, z drugiej zaś przekonania, zbyt daleko posuniętego, iż zabawa iluzyjna i symbol są dziecku znacznie bliższe niż rzeczywistość, którą ma dopiero zrozumieć. Stąd użytkowanie materiału wiąże się z symbolem. Słowo wiąże się również w symbolem i staje się wreszcie pustym dźwiękiem, niemającym związku z pojęciem w rzeczywistości. Popęd dziecka do zabawy iluzyjnej został nie tylko jak najdalej wyzyskany, ale jeszcze bardziej pogłębiony”. W myśli tej jest przekaz o stymulującej wartości zabawy z symbolicznym materiałem Froebela. Dzięki takiej zabawie dzieci rozwijają myślenie abstrakcyjne, nadają nowe znaczenia przedmiotom i stwarzają im nowe przeznaczenia.

Poza wskazaniem na edukacyjny kontakt z darami, Froebel wyraźnie domagał się, aby dzieci same tworzyły zabawki. Zalecał do zabaw materiały naturalne, ogólnie dostępne, takie jak piasek, glina, papier, woda, dary natury.

Drugie, już pogłębione i ostateczne freblowskie ujęcie zabawy, odnosi się do jej cechy, jaką jest swoboda. I o ile we wcześniejszej wersji swojego poradnika metodycznego z 1842 roku (za Liebschner 2006, s. 55.) Froebel przedstawił konkretne instrukcje do pracy z materiałem, to w trzeciej, ostatecznej wersji, na rok przed swoją śmiercią, podkreślił znaczenie wolności w zabawie. Stworzył tym samym teorię zabawy swobodnej, współcześnie rozwiniętej przez Tinę Bruce (2012). Takie

rozumienie zabawy to ujęcie jej jako działalności wolnej od nakazów, swobodnej; zabawy, w tak zwanej czystej postaci, takiej która niesie głęboką satysfakcję, radość życia, myślenia i odczuwania, kształtuje charakter i wpływa na przyszłe życie (Froebel 2003, s. 100). Szanowanie swobodnej zabawy Froebel i jego kontynuatorzy uznają za przejaw sztuki pedagogicznej. Strzemeska i Weryho (1895, s. 60) wyrażają to słowami: „Nadanie wolnej zabawie należytego jej znaczenia częstokroć bywa rzeczą trudniejszą niż kierowanie każdym krokiem dziecka”.

Na poparcie tej tezy w *Wychowaniu przedszkolnym* Strzemeska i Weryho (1895, s. 36) odwołując się do głównego dzieła Froebela *Wychowanie człowieka* (*Die Menschenerziehung*, 1826), oraz jego podstawowego przesłania: „żyjmy dla naszych dzieci”, ukazały dziecko jako istotę niezwykle chłonną poznawczo, motorycznie i duchowo, osobę, zgodnie z wizją Froebela, pragnącą wiedzieć i tworzyć. Zabawa ujęta w publikacji *Wychowanie przedszkolne* jest zatem silnie waloryzowana i uznawana „za życie dziecka” (Strzemeska, Weryho 1895, s. 51). Odnajdujemy tam przesłanie Froebela: „Zabawa – to żywioł, to wyższy stopień rozwoju rozważanego tutaj okresu, źródło wszelkiego dobra się w niej zawiera, z niej wypływa. Dziecko bawiące się spokojnie, gorliwie, wytrwale, będzie później takim samym gorliwym, spokojnym, wytrwałym pracownikiem. Zabawa dziecka to nie czcza igraszka, ma ona głęboką doniosłość i znaczenie; matko, rozwija ją, umacniaj; ojciec osłania ją i strzeż” (Strzemeska, Weryho 1895, s. 49).

Jak skomentowała Żukiewiczowa (1935, s. 105), teoria swobodnej zabawy, której autorem jest samo dziecko, została jednak wyparta przez teorię nauczania przez zabawę, zabawę dydaktyczną, naśladowczą, kierowaną, swoisty dydaktyczny instruktaż nauczyciela. Pisała w latach 30. XX wieku: „Trudno jest obecnie określić, co z metody freblowskiej pochodzi od samego Froebela, co zaś «ogródki» zawdzięczają jego zwolennikom. Metodę doprowadzono do takiego poziomu, przy którym zgubiono zasadnicze wytyczne pedagogiki Froebela. W ciągu kilkudziesięciu lat «uczono» w ogródkach sposobem lekcyjnym, przestrzegając, aby wszystkie dzieci «lekcji» wysłuchały i nauczyły się jej, aby wszystkie jednakowo nauczyły się budować, układać, modelować, rysować. Dyktowano każdy ruch, każde pociągnięcie ołówkiem czy kredką, w przekonaniu, że w ten sposób chroni się dziecko przed nieprodukcyjnym marnowaniem sił i cieszą się, gdy dziecko chwilach dozwolonych «dowolnych zajęć» naśladowało to, czego je nauczono [...]. W trosce o «nauczanie», prowadzone w sposób wyżej przedstawiony, nie tylko pozbawiano dziecko swobody i inicjatywy, ale jednocześnie spowodowano do zera czynnik samorzutnej współpracy dzieci, wspólnoty poczynań i zainteresowań. Zabawa «pouczająca», zwana «naśladowczą», prowadzona rygorystycznie według przepisów i wskazań narzuconych z góry, straciła całkowicie wartość wychowawczą zabawy swobodnej, twórczej, kształtującej czynnik społeczny, mającej – jak mówi Froebel – głęboki sens i znaczenie” (Żukiewiczowa 1935, s. 105). Naśladowcy metody Froebela zaczęli pojmować jego myśl pedagogiczną zbyt wąsko i literalnie, doprowadzając do „zmechanizowania zajęć w ogródkach”. Pojawiły się zarzuty, że

dzieci w ogródkach są zbyt pochłaniane przez zabawy, dary są „zbyt symboliczne”, odbiegają od prostoty przedmiotów otaczających dziecko w życiu codziennym, zabawy są zbyt sztuczne i w fałszywym kierunku zwracają aktywność dziecka, a dobór i porządek zabaw nie odpowiada właściwościom psychofizycznym dziecka (Kot 1996, s. 196). W opinii Danuty Waloszek (2006, s. 257), dary poprzez swą abstrakcyjność „zmuszały” dzieci do „zestawiania, odkrywania, kombinowania, kojarzenia [...]”. Były to operacje trudne dla dzieci przez oderwanie ich od codzienności dziecka. Nakaz uporczywych i powtarzalnych ćwiczeń nie odpowiadał empirycznej, eksploracyjnej naturze dziecka, gdy ono uczy się w ustawicznym ruchu (emocjonalnym, poznawczym, społecznym)”.

Teoria zabawy Froebela jest teorią bardzo interesującą i wartościową poznawczo. Jawi się w niej wieloaspektowa wizja zabawy, występuje rozróżnienie pomiędzy zabawą kierowaną a niekierowaną oraz wyszczególnienie trzech rodzajów zabaw: symbolicznych, twórczych i wyobrażeniowych. Froebel wskazał na liczne walory aktywności zabawowej, podkreślił jej wagę w budowaniu pierwszych więzi, rozwijanie osobowości i cech sfery fizycznej. Takie podejście pozwoliło współczesnym pedagogom pogłębić badania nad rozwojowym, dydaktycznym i osobotwórczym znaczeniem zabawy, zarówno wewnątrznie motywowanej, jak i kierowanej. Pozwoliło także zidentyfikować zabawę ze względu na cele, określić np. zabawę zorganizowaną przez nauczyciela jako zabawę ustrukturalizowaną (*structured play*, Liebschner 2006, s. 68), czy opisać zabawę rozumianą jako swobodną, dowolną (*free play*, Liebschner 2006, s. 68; *free flow play*, Bruce 2012, s. 13). Co więcej, zainicjowało dyskusję na temat wolności w zabawie (*rational freedom*, Liebschner 2006, s. 68), rozumianej jako aktywność zgodna z wolą i odczuciami bawiącego się. Froebel podkreślił, że w każdej zabawie dziecku należy stworzyć warunki swobody i funkcjonowania na poziomie rozumienia sensu działania zgodnie z własnymi uczuciami. Z teorii tej wypływają postulaty:

- poszanowania i stwarzania warunków do zabawy swobodnej, rozumianej jako wolnej od przymusu, kontroli i kierowania;
- umożliwienia dzieciom swobodnego i nieograniczonego korzystania z darów natury i darów Froebela (materiału dydaktycznego), zgodnie z tym, co piszą Strzemeska i Weryho (1895, s. 26), iż pierwsze przeznaczenie darów związane jest z zabawą dowolną i „zasadza się na dowolnym rozporządzeniu przez dzieci materiałem”;
- tworzenia przez dzieci zabawek;
- wspierania rozwoju dzieci poprzez organizowanie im zabaw dydaktycznych, ukierunkowanych na nabywanie nowych sprawności i kompetencji z przestrzeganiem prawa racjonalnej wolności.

Idee, badania i działania pedagogiczne inspirowane teorią zabawy Froebła w Polsce XXI wieku

W XXI wieku ożyło zainteresowanie podejściem pedagogicznym i filozofią edukacyjną Froebła. Zaobserwowano swoisty renesans koncepcji, przejawiający się zarówno we wzroście zainteresowania problematyką w ujęciu pedagogiczno-historycznym (np. Walasek 2015; Michalski 2016; Stepulak, Sitarczyk 2017), jak i podjętych nowych inicjatywach metodyczno-badawczych. W odniesieniu do inicjatyw metodyczno-empirycznych pojawiło się zaciekawienie wartością edukacyjną darów, czyli wykorzystaniem materiału w zabawach kierowanych w przedszkolu i projektowaniem nowych rozwiązań metodycznych. Po drugie zaimplementowano do praktyki przedszkolnej zabawę materiałami z życia codziennego, zwaną zabawą heurystyczną, promowaną przez angielską freblankę Elinor Goldschmied i podjęto próby opisanie specyfiki tej zabawy. Po trzecie zaobserwowano rozwój pełnego rozumienia koncepcji, czyli całościowego podejścia do zabawy (swobodnej i kierowanej, z darami natury, z wykorzystaniem gier kołowych i tworzeniem przez dzieci zabawek) i podjęto próby zweryfikowania tego podejścia w działaniu.

Przykładem pierwszego nurtu, czyli zainteresowania wykorzystaniem materiałów dydaktycznych Froebła w edukacji przedszkolnej i ujęciem zabawy jako strategii dydaktycznej, są np. działania metodyczne Sylwii Kustosza (2014; 2015) oraz Katarzyny Małek (2016).

Kustosza (2014) opracowała zestaw rymowanek i wierszyków do zabaw dydaktycznych z darami pt. *Rymuje i buduje. Rymowanki i wiersze do darów* (2014). Stworzone opracowanie to przykład pomocy uatrakcyjniającej wykorzystanie materiału dydaktycznego Froebła na zajęciach dydaktycznych z edukacji językowej, matematycznej i muzycznej w przedszkolu. Innym kierunkiem eksploracji Kustosza (2015) była próba oceny materiału edukacyjnego Froebła. Na podstawie doświadczeń pedagogicznych skonkludowała ona, iż kierowane zabawy z darami są istotną częścią organizacji przedszkolnego czasu. W jej opinii dary to materiał uniwersalny, po który chętnie sięgają zarówno dziewczynki, jak i chłopcy. Oddziałują one dwutorowo, z jednej strony pobudzają aktywność dzieci, a z drugiej są materiałem sprzyjającym wyciszeniu i koncentracji. Sformułowała wniosek, że z tym materiałem dzieci się nie nudzą i zgodnie z wcześniejszą uwagą Strzemeskiej i Weryho (1895) w toku pracy samodzielnie modelują poziom trudności wykonywanych przez siebie zadań.

Małek (2016) opisała swoje doświadczenia metodyczne w publikacji przeznaczonej dla nauczycieli, pt. *Teatrzyki. Wielka księga inspiracji. Propozycje animacji teatralnych i zabaw w oparciu o pedagogikę Froebła* (2016). Ta autorska wizja teatrzyków stolikowych z darami Froebła wychodzi naprzeciw uwadze krytyków Froebła na temat symbolicznego, uproszczonego charakteru darów. Małek zmierzyła się w ten sposób z uwagą krytyków i pokazała wykorzystanie materiału dydaktycznego do tworzenia z dziećmi i dla dzieci teatrzyków stolikowych oraz

teatrzyków cieni. Tym samym nauczycielka-badaczka, odpowiedziała w pewien sposób na uwagę poczynioną przez Weryho, że opowiadania mogą dzieci nużyć. W autorskim ujęciu Małek postrzegamy, że wcale tak dzieć się nie musi. Zależy to od sposobu wykorzystania darów. Małek zaproponowała używanie darów do modelowania treści bajek, legend i wierszy itp. oraz traktowanie ich jako materiału wyzwalającego wielostronną aktywność dzieci. W ten sposób same narracje nie nużą, a wyzwalają i prowokują do kolejnych aktywności. W zaproponowanym nowym metodycznym sposobie wykorzystania darów Małek sięgnęła także do praktyki Weryho, która używała rysunków, obrazków i makiet tworzonych w czasie opowiadania dzieciom historii. W jej opracowaniu mamy do czynienia z zabawami kierowanymi z wykorzystaniem darów Froebła i strategii nauczania przez zabawę.

W zakresie trzeciego nurtu zainteresowań, czyli promowania idei zabawy swobodnej i wolności w zabawie, zaimplementowano do polskiej praktyki pedagogicznej zabawę heurystyczną. W pedagogicznym piśmiennictwie angielskim (Whitebread 2012) zabawami heurystycznymi określa się najczęściej eksploracje przy koszyku skarbów i z przedmiotami typu odpadowego, zgromadzonymi w woreczkach. Zabawa heurystyczna pozwala dzieciom na realizowanie wielu potrzeb poznawczych dziecka, w tym potrzeby eksploratywności. Jako pierwsza opisała ją od strony pedagogicznej Elinor Goldschmied. W edukacji przedszkolnej Wielkiej Brytanii problematyką tą współcześnie zajmuje się Tina Bruce (2011). Efekty praktyczne działań pedagogicznych i organizacji tej zabawy na gruncie polskim zostały opisane m.in. przez Kamilę Pernal (2017) i Barbarę Bilewicz-Kuźnię (2017a, 2017b). Niniejsze badania pozwoliły wyszczególnić typy i strategie twórczego działania ujawniające się w zabawie heurystycznej (Bilewicz-Kuźnia 2017a; 2017b). Wyodrębniono kilka typów dziecięcych nastawień badawczych i postaw twórczych ujawnianych w zabawie. Biorąc pod uwagę charakter kontaktu poznawczego dziecka z przedmiotami, są to nastawienie ogólne badawcze (eksplorator) lub postrzeganie przedmiotów w bardziej specyficzny sposób, przez pryzmat liczby, kształtu i form czy oznaczeń (rachmistrz, mistrz struktur, oznaczeń), w zakresie koncepcyjnego podejścia do zabawy i w zabawie są to zaś postawy takie jak: inicjator, naśladowca, twórca znaczeń czy reorganizator, ze względu na różny styl bawienia się – typ intro- i ekstrawertyka, oraz postawy typu pedant, amator przygód, instruktor, altruista.

W oparciu o obserwację zabaw swobodnych przedszkolaków Pernal (2017) określiła natomiast, czy i w jakim stopniu dzieci podejmują spontaniczną aktywność zabawową oraz badawczą w kontakcie z materiałami, które spotykają w codziennym życiu, ale nie są one typowymi zabawkami oraz opisała strategie eksploracyjne dzieci.

Całościowe podejście do freblowskiej koncepcji zabawy ujawniło się w implementacji do praktyki edukacyjnej wychowania przedszkolnego, najpierw projektu metodycznego, a następnie programu wychowania przedszkolnego *Dar zabawy* (Bilewicz-Kuźnia 2014), opartego na założeniach pedagogicznych Froebła. Projekt *Dar zabawy* (Bilewicz-Kuźnia 2014; 2015; 2016) został zrealizowany w kilku

miastach wschodniej Polski w latach 2013–2015. W codziennej pracy kilku przedszkoli zastosowano model holistyczny z nastawieniem na zabawę swobodną, w tym heurystyczną, edukację opartą na zabawie z wykorzystaniem darów Froebła, opowiadania w kole, działania o charakterze pracy w małych grupach, tradycyjne prace ręczne, edukację w plenerze, gry ruchowe. W projekcie *Dar zabawy* zabawę ujęto dwutorowo: jako aktywność wolną, swobodną, realizująca najważniejszą potrzebę człowieka oraz jako podstawową strategię edukacyjną, wykorzystując przy tym materiał dydaktyczny Froebła – do kierowanych zajęć dydaktycznych. Badania w działaniu (Bilewicz-Kuźnia 2017c) wykazały, że nauczyciele i dzieci dobrze przystosowali się do innowacji. U nauczycieli wzrósł poziom twórczości i zaangażowania w innowację. Początkowo byli ostrożni w działaniach, ale z czasem zaczęli dzielić się wiedzą i doświadczeniami z szerszym otoczeniem społecznym. Pod wpływem wprowadzonej innowacji u dzieci podniósł się poziom aktywności i eksploracyjności, wzrósł poziom myślenia symbolicznego, współpracy rówieśniczej i empatii. Dzieci bardzo dobrze przystosowały się do nowej koncepcji organizacyjnej i programowej, planu dnia uwzględniającego systematyczną zabawę swobodną i zabawę typu heurystycznego, jak również zadania oparte na zabawie. Dzieci znacząco rozwinęły takie cechy, jak: taktowne postępowanie, towarzyskość, wytrwałość i koncentracja. W opinii nauczycieli monitorujących ich rozwój wprowadzenie do praktyki nowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych spowodowało podniesienie się poziomu rozwoju kompetencji społecznych dzieci, rozumianych jako specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne oraz wzrost ich kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych. Wprowadzona innowacja pedagogiczna sprowokowała nauczycieli do refleksji nad własnym stylem edukacyjnym i stosowania zabawy jako strategii edukacyjnej (Bilewicz-Kuźnia 2015; 2017a; 2017b; 2017c). Badania zapoczątkowały dyskusję nad wartością podejścia pedagogicznego Froebła oraz innowacyjnością.

Podsumowanie

Koncepcja zabawy rozumianej jako życie dziecka jest wciąż aktualna i jak się okazuje, ponadczasowa. Działania metodyczne i badawcze podjęte w XXI wieku dostarczyły dowodów na jej słusność, pozwoliły także spojrzeć na freblowską teorię zabawy wieloaspektowo. Ukazały po raz kolejny zabawę jako wartość samą w sobie, ale też jako strategię, narzędzie edukacji dziecka wieku przedszkolnym. Zwróciły uwagę praktyków na wartość zabawy naśladowczej, symbolicznej i iluzyjnej. Uwrażliwiły na zabawę materiałami naturalnymi, potrzebę tworzenia zabawek i zabawy w teatr. Tym sposobem otworzyły się nowe przestrzenie badawcze i metodyczne. Bez wątpienia, aby uniknąć jednostronnej, wąskiej interpretacji freblowskiej teorii zabawy konieczne jest studiowanie oryginalnych źródeł i publikacji pedagoga, w tym głównego jego dzieła *Die Menschenerziehung* (Froebel 1826), które niestety nie zostało jeszcze w całości przetłumaczone na język polski. Potrzeba

też więcej opracowań i szerszych badań, które pokazywałyby interpretację teorii zabawy w ujęciu Froebela oraz wartość metodyki pracy z darami, realizowanej w konwencji zabawowej.

Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia B. (2014). *Dar zabawy. Program wychowania przedszkolnego*. Lublin: Wydawnictwo Froebel.pl.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2015). *Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach*. W: Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red.). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2017a). *The experimental approaches and creative mindsets of children in heuristic play*. „Agathos. An International Review of the humanities and social studies”, vol. 8, Issue 2 (15), pp. 197–212.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2017b). *Odkrywanie własnych możliwości twórczych i nowych (prze)znaczeń przedmiotów w zabawie*. W: Bilewicz-Kuźnia B. (red.). *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2017c). *Renesans poglądów pedagogicznych Friedricha Froebela w wychowaniu przedszkolnym XXI wieku – badania w działaniu*. W: *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*. Nawrot-Borowska M., Zajac D. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bruce T. (2011). *Learning through play for babies, toddlers and young children*. London: Hodder Educationan Hachette UK Company.
- Bruce T. (2012). (ed.), *Early childhood practice. Froebel today*. London: SAGE.
- Fröbel F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Keilhau: Leipzig, Wienbrack.
- Froebel F. (2003). *Pedagogic of Kindergarten. Ideas concerning the play and playthings of the child*, reprinted from 1899 edition, translated by Josephine Jarvis. Honolulu: University of the Pacific.
- Kot S. (1996). *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kustosz S. (2014). *Rymuje i buduję. Rymowanki i wiersze do darów*. Lublin: Froebel pl.
- Kustosz S. (2015). *Freblowska kreatywność – wpływ kontaktu z darami Friedricha Froebela na rozwój dziecka i nauczyciela*. W: Skibska J., Wojciechowska J. (red.). *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Liebschner J. (2006). *A child's work. Freedom and Guidance in Froebel's education theory and practice*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Małek K. (2006). *Teatrzyki. Wielka księga inspiracji. Propozycje animacji teatralnych i zabaw w oparciu o pedagogikę Froebela*. Lublin: Froebel.pl.

- Manning J. (2005). *Rediscovering Froebel: A call to Re-examine his Life and Gifts*. "Early Child Educational Journal", vol. 32, nr 6, June, s. 371–376.
- Michalski G. (2016). *Propagowanie pedagogiki Froebela w warszawskim [piśmiennictwie] periodycznym drugiej połowy XIX i początków XX wieku*. W: *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania niepodległości 1815–1918*. Markiewiczowa H., Czarnecka I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michealis E., More. H. K. (1891). *Froebel's letters on the Kindergarten*. London: Swan Sonnenschein & Co.
- Pernal K. (2017). *Zabawa heurystyczna sposobem na wspieranie dziecięcego badania i odkrywania*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9 (31), s. 35–40.
- Stepulak M. Z., Sitarczyk M. (red.). (2017). *Pedagogika Froebela – wyzwaniem dla nauczycieli, szansą dla dzieci. Teoria i praktyka*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Strzemeska J., Weryho M. (1895). *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców*. Lwów: Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki.
- Waloszek D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Walasek S. (2015). *Opieka i wychowanie małego dziecka na łamach czasopism przełomu XIX i XX wieku*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Whitebread D. (2012). *Developmental psychology and early childhood education*. London: SAGE.
- Wołoszyn S. (1965). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Żukiewiczowa Z. (1935). *Froebel i Montessori*. „Przedszkole”, nr 5, s. 103–108.

PLAY AS A CHILD'S LIFE – APPLICATION OF FROEBEL'S THEORY TO THE PRE-SCHOOL PRACTICE OF THE 21ST CENTURY

Abstract: The article focuses on one of the three pillars of the concept of the German educator Friedrich Froebel - the play - and presents its meaning in the light of his views and the followers of his thought in contemporary pedagogy and methodology of pre-school education. The 21st century brought a revival of Froebel's pedagogical views on the subject of play. Research and methodological solutions implemented in the pre-school reality allow us to recognize that play is a child's life as well a didactic strategy.

Keywords: play, child, kindergarten, Friedrich Froebel, Froebel's gifts.

Barbara Bilewicz-Kuźnia – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Naukowo i praktycznie zajmuje się pedagogiką dziecka, a zwłaszcza: dziecięcą zabawą, wczesną edukacją geometryczną, pedagogiką F. Froebela, twórczością, innowacjami pedagogicznymi. Jest autorką monografii pt. *Edukacja geometryczna dzieci*, redaktorem monografii *Zabawa i zabawka*, współredaktorem *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie, wybrane zagadnienia*, współautorką nagrodzonego w 2009 roku w konkursie MEN programu *Ku dziecku*, książek edukacyjnych, np. *Kajecik 4-latka*, oraz ok. 70 artykułów naukowych i popularnonaukowych na temat edukacji dziecka i jego twórczości. Adres do korespondencji: Adres e-mailowy: barbara.bilewicz@poczta.umcs.lublin.pl.