



Gunnlaugur Sigurðsson

Lýðræði í frjálsum leik barna

► Um höfund ► Efnisorð

Leikur er órjúfanlegur þáttur bernskuáranna og þungamiðja leikskólastarfsins. Leikur er sjálfsprottinn og börnum eðlislægur. Þau leika sér af fúsum og frjálsum vilja og á eigin forsendum. Leikur getur veitt gleði og vellíðan en jafnframt falið í sér valdabaráttu og átök. Leikur er meginnámsleið barna.

Aðalnámskrá leikskóla, 2011.

Í þessari grein er fjallað um fræðilegan grunn að þróunarverkefni sem unnið var að í leikskólanum Krakkaborg. Markmið þróunarverkefnisins var að efla sjálfsprottinn, öðru nafni frjálsan leik barnanna sem markvissa náms- og kennsluáferð til lýðræðis, í skilningi Aðalnámskrár leikskóla, 2011, þar sem segir að „leikskóli [sé] vettvangur þar sem leggja á áherslu á gildi og starfshætti sem renna stöðum undir lýðræðislegt samfélag“ og „að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði“. Þróunarverkefnið var unnið í tveim áföngum. Í þeim fyrri var markmiðið að greinarhöfundur, þáverandi skólastjóri og aðstoðarskólastjóri, þær Karen Helga Viðarsdóttir og Hallfríður Ósk Aðalsteinsdóttir, ásamt nokkrum starfsmönnum öðrum legðu fræðilegan grunn að þróunarverkefninu. Það er efni þessarar greinar. Í þeim seinni byggðu starfsmenn á þeim grunni við athuganir sínar og tilraunir til að þróa frjálsan leik barnanna til þess vettvangs og leiðar í menntun barnanna til lýðræðis sem Aðalnámskrá leikskóla 2011 kveður á um. Það verður efni í aðra grein. Í fyrri áfanganum reyndum við að ná markmiði okkar með því að glöggva okkur á lýðræðisákvæðum námskrárinnar, skilningi okkar sjálfra á lýðræði, hvað við teldum að lýðræði þýddi, hvernig þær hugmyndir hefðu mótast og hvernig þær féllu að því markmiði að framfylgja í frjálsum leik barnanna lýðræðisákvæði Aðalnámskrár leikskóla, 2011. Við fylgdum því eftir með því að skoða og endurskoða niðurstöður okkar og álitamál í ljósi þess sem hugsuðir um lýðræði hafa um það skrifað, sérstaklega þeir sem hafa gert lýðræði í skólastarfi að viðfangsefni sínu. Meginniðurstaða okkar var sú að í frjálsum leik barna yrði lýðræði ekki kennt sem regluverk heldur skapaði hann börnum einstakt tækifæri til að öðlast sérstæða ef ekki einstæða reynslu af þeim sammannlegu gildum sem auðga einstaklingsbundna og félagslega tilveru manna. Það sem John Dewey boðaði sem sjálft fyrirheit lýðræðisins.

Democracy in spontaneous play among preschool children

► About the author ► Key words

Play is inseparable from childhood and therefore the focus of all preschool activity. Play is spontaneous and natural to children. They play of their own free will and on their own terms. Play may create joy and wellbeing but can also involve competitiveness and struggle. Play is children's most important means to learning.

The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools, 2011.

This paper will sketch out the theoretical underpinnings of a developmental project conducted in the preschool Krakkaborg under the auspices of then preschool director Karen Helga Viðarsdóttir, and former assistant-director Hallfríður Ósk Aðalsteinsdóttir. The aim of this developmental project is to show how spontaneous play, also known as free play, amongst preschool children can figure into teaching methods that promote democracy in education, in the sense underlined in the national curriculum, where it is stated that “preschool is a place where emphasis is to be put on values and practices on which democratic society is based” and “that children and youth learn democracy by learning about democracy in a democracy”.

The developmental project was carried out in two phases. In the first phase, the author, the preschool director and assistant director, as well as a few staff members, formulated the theoretical framework on which the project is grounded. During the second phase, the staff brought the theoretical frame to bear in examinations and experiments which were set to develop the children’s free play toward the goal of democratic education as prescribed by the national curriculum. However, this is a topic for another paper.

In the first phase, we sought to arrive at our goal by analysing the curriculum articles that focused specifically on democracy, our own understanding of democracy, what meaning we placed in the concept, how these ideas have been shaped and how they could be aligned with the aim of putting the national curriculum guidelines into practice within the context of the children’s free play. We achieved this through repeated discussions. We proceeded to examine and review our findings and issues that arose in light of theories presented by various democratic thinkers, particularly those who have made democratic learning the object of their inquiry. In that way, we made use of theories from both ancient and modern thinkers who have made significant contributions to academic thought concerning the subject or some parts of it. These are, among others, Plato, Aristoteles, Rousseau, Kant, Dewey and Wittgenstein. With the aid of other thinkers such as Fröbel, Sutton-Smith and Ólafur Páll Jónsson, we then looked at the specific aspects of free play which made it well suited as a means to facilitate children’s democratic education, as stipulated in the national curriculum.

As noted above, this paper is couched in the theoretical analysis involved in our developmental project. The paper is intended to provide those who grapple with the same subject within the preschools inspiration and food for thought in discovering ways in which children’s free play can strengthen democratic learning. Our findings reveal that the concept of democracy is problematic in the sense that its meaning is both subjective and relative. For example, democracy refers to certain features of a state’s political organisation, however, framed in terms of everyday communications, democracy will refer to a different set of characteristics. This means that non-democratic aspects of communication will revolve around different aspects than those what would be considered non-democratic in case of the political system. The same holds for democracy in children’s free play. If play is to serve the function of facilitating “learning about democracy in a democracy”, it does not necessarily entail that the play is shaped by or mirrors the democratic structure of the governing body, and neither is free play inevitably constituted by that which makes individuals’ everyday discourse “democratic”.

Children’s free play is a particular ‘form of life’, in Wittgenstein’s sense, and it entails a special opportunity for children to gain a unique experience of the intersubjective values that enrich both our individual and social existence. In other words, the essential promise of democracy, according to Dewey. Our way to theoretically underpin this idea is by creating the situation in which children’s free play can develop into role-playing which supports the experiential meaning they make of these situations, i.e. where basic values of human communications such as equality, tolerance, common sense and responsibility are manifested to the children as positive and emp-

wering solutions to the opposites of these values. This is our theoretical conclusion. What remains is to substantiate this conclusion, to harness what in our opinion is the true educational potential of these ideas. That project is in the hands of the preschool staff and calls for them to address their professional capabilities. Their experience is certainly a topic for another paper.

Í þessari grein er fjallað um fræðilegan hluta þróunarverkefnis sem starfsfólk í leikskólanum Krakkaborg stóð að í samvinnu við greinarhöfund. Verkefnið miðaði að því að gera frjálsan leik barna að leið til náms og kennslu í lýðræði í samræmi við það ákvæði Aðalnámskrár fyrir leikskóla, 2011, að „leikskóli [sé] vettvangur þar sem leggja á áherslu á gildi og starfshætti sem renna stoðum undir lýðræðislegt samfélag“ og „að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 35 og 19). Ákveðið var að skipta þróunarverkefninu í tvo áfanga. Í þeim fyrri myndum við skoða lýðræðisákvæði námskrárinnar með tilliti til frjáls leiks barna, hvað felst í hugmyndinni um að börn „læri til lýðræðis“ í frjálsum leik sínum. Í þeim seinni myndum við nota niðurstöður fyrri hlutans til að móta í verki kennsluhætti með frjálsum leik barnanna á leikskólanum, þannig að hann þjónaði meðal annarra menntunarmarkmiða þessu ákvæði Aðalnámskrár leikskóla, 2011. Ætlunin er að fjalla um síðari áfangann í framhaldsgrein um efnið.

„Leikur er sjálfsprottinn og börnum eðlilegur“ segir þar og þar segir líka að hann sé „meginnámsleið barna“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 27). Úr því svo er, að sjálfsprottinn, öðru nafni frjáls leikur er skilgreindur sem aðalnámsleið leikskólabarna, þá töldum við mikilvægt að skoða hvernig hægt væri að neyta hans til að framfylgja lýðræðisákvæði námskrárinnar, án þess að nokkuð væri þar með sagt um aðrar leiðir sem skólinn kann jafnframt að fara að sama markmiði. Í fyrstu virtist okkur viðfangsefni okkar felast í að þróa leiðir til að fá börnin til að fara í „lýðræðislega“ leiki, einfaldlega. Við nánari athugun komumst við þó að raun um að við vorum ekki viss um hvers konar leikir það ættu að vera og enn síður hvernig koma mætti þeim í kring í frjálsum leik barnanna. Við yrðum því að glöggva okkur betur á því hvað það er í hugmyndinni um lýðræði, eða, frá svolfítið öðru sjónarhorni séð, í eðli lýðræðisins sem mögulega gerir frjálsan leik að vettvangi og leið til að menntast í því eða „læra til“ þess, eins og það er orðað í námskránni. Við yrðum því að finna út, eða öllu heldur hugsa út, hvað það er í frjálsum leik barna sem mögulega er „lýðræðislega menntandi“, sem menntaði börnin „til lýðræðis“, um leið og við yrðum að hugsa út hvað það er í lýðræðinu sem börnin gætu þannig mögulega menntast í. Fyrir lá sem sagt þrenns konar hugmyndavinna. Ein var um um lýðræði, önnur var um frjálsan leik barna og sú þriðja um hvernig þetta tvennt kynni að tengjast frá menntunarmarkmiði séð.

Okkur þótti skynsamlegt að byrja á lýðræðinu. Byrja á því að fá fram hugmyndir okkar sjálfra um lýðræði, hvað við sjálf hefðum í huga eða meintum með því almennt og hvað við sæjum fyrir okkur að lýðræði gæti þýtt í frjálsum leik barna. Skoða að því búnu niðurstöður okkar og álitamál í ljósi þess sem hugsuðir um lýðræði hafa um það skrifað, sérstaklega þeir sem hafa gert lýðræði í skólastarfi að viðfangsefni sínu. Þannig notfærðum við okkur kenningar eða brot úr kenningum nokkurra þeirra hugsuða að fornu og nýju sem hafa lagt mikilvægan skerf til fræðilegrar umhugsunar um viðfangsefnið eða einhverjar hliðar þess. Meðal þeirra eru Platon, Aristóteles, Rousseau, Kant, Dewey og Wittgenstein. Að því búnu gaumgæfðum við með hjálp annarra hugsuða, meðal þeirra voru Fröbel, Sutton-Smith og Ólafur Páll Jónsson, hvað það væri í frjálsum leik barna sem gerði hann mögulega að þeirri leið og vettvangi til náms barnanna til lýðræðis sem Aðalnámskrá leikskóla, 2011, stefnir að.

Greinin er, sem áður sagði, unnin upp úr þeirri fræðilegu rannsókn sem þessi vinna okkar fól í sér. Birtingu hennar er ætlað að verða öllum þeim sem eru að fást við þetta efni í leikskólastarfi hjálp og hvatning til umhugsunar um þann vanda sem í því felst að finna í frjálsum leik barna leið til að þau læri til lýðræðis. Niðurstaða okkar var sú að sá vandi liggi í því að lýðræði er óhlutbundið hugtak með afstæðri merkingu. Þannig tekur lýðræði í stjórnmálalegum skilningi til tiltekinna einkenna í stjórnarfarum ríkis en sé það notað um samskipti í daglegu lífi fólks tekur það til annarra einkenna. Það þýðir að samskiptahættir teljast ekki „lýðræðislegir“ af sömu ástæðum og stjórnarfar telst vera svo. Sama gildir um lýðræði í frjálsum leik barna. Ef hann á að gegna því hlutverki að í

honum „læri börn um lýðræði í lýðræði“, þá gerist það ekki með því að leikur þeirra mótist af eða einhvern veginn endurspeglir lýðræðislegt regluverk fyrir stjórn ríkisins, og heldur ekki nauðsynlega að hann mótist af eða endurspeglir það sem gerir samskipti í daglegu lífi fólks „lýðræðisleg“.

Frjáls leikur barna er sérstakt „lífsform“ í skilningi Wittgenstein (2009), og í því gefst einstakt tækifæri til að börn öðlist sérstæða ef ekki einstæða reynsla af þeim sammanlegu gildum sem auðga einstaklingsbundna og félagslega tilveru manna. Það sem Dewey boðaði sem sjálft fyrirheit lýðræðisins. Við leiðum fræðileg rök að því að með því að skapa börnum aðstæður til að frjáls leikur þeirra þróist til hlutverkaleiks þá aukist merkingarbær reynsla þeirra af aðstæðum þar sem grunngildi mannglegra samskipta á borð við sanngirni, tillitssemi, skynsemi og ábyrgð birtast börnunum sem jákvæð, frelsandi lausn frá andhverfum þessara gilda. Það er okkar fræðilega niðurstaða. Annað er úrlausn þess viðfangsefnis að raungera þessa niðurstöðu, þá menntunarfræðilegu möguleika sem í henni felast að okkar mati. Það verkefni er í höndum starfsfólks leikskólans og kallar á faglega getu þess. Reynsla þeirra af því verkefni er vissulega efni í aðra grein.

Lýðræði í mismunandi samhengi

Við ætluðum auðvitað að ganga nokkuð hreint til verks í byrjun, enda viðfangsefnið ekki mjög flókið við fyrstu sýn. Við spurðum okkur þess vegna þessarar einföldu spurningar: Hvernig leika börn sér „lýðræðislega“, þannig að þau með því læri í leik sínum „til lýðræðis í lýðræði“?

Spurningin reyndist þó vera snúnari en við áttum von á. Við höfðum hugsað okkur að geta auðveldlega fundið skýrar viðmiðanir um lýðræði fyrir leik þeirra, eini vandinn yrði sá hvernig hægt yrði að láta börnin taka tillit til þeirra. Það var bjartsýni. Leikur barna og lýðræði reyndust hvorugt svo einfaldur veruleiki að hægt væri að fella hvorn að öðrum með auðveldum hætti. Auðvitað mætti hugsa sér að búa beinlínis til „lýðræðisleiki“ fyrir börnin og finna síðan einhver ráð til að gera slíka leiki „frjálsa“, þannig að inntakið nyti þeirra sérstöku menntunarlegu eignileika sem frjálsum leik barna eru eignaðir og höfundar Aðalnámskrár leikskóla, 2011, byggja traust sitt á. Við myndum auðvitað setja slíkum leik „lýðræðislegar“ reglur, það lægi í hlutarins eðli, því að tilbúinir leikir byggja á reglum. Til dæmis myndum við setja slíkum leik þá reglu um vægi atkvæða í atkvæðagreiðslum eða kosningum, að hvert barn hefði eitt atkvæði. Við myndum setja reglur um ákvarðanatökur og úrskurði, að meirihluti atkvæða réði og sérstaka reglu um kosningar til embættis, að sá hlyti kosningu sem flest atkvæði fengi. Eins gæti slík regla verið á þá leið sá að sá eða sú hlyti embætti sem veldist til þess með slembiúrtaki. Í þessum lýðræðisleik yrði að sjálf-sögðu að vera regla um kjörtímabil, að seta í embætti væri til tiltekins tiltölulega skamms tíma og önnur regla um fulltrúavald, að fáir, valdir með kosningu eða hlutkesti, fengju umboð fjöldans til ákvarðanatöku eða athafna. Með þessu myndum við, sem sagt, gera leik úr því lýðræði sem við þekkjum á stjórn málasviðinu í fortíð og nútíð.

Það var hér sem erfiðleikar okkar byrjuðu. Myndu börnin „læra til lýðræðis“ í frjálsum leik sínum með því að hann yrði sniðinn eftir því regluverki sem gildir um lýðræðislega stjórn ríkisins? Spurning sem kallaði á aðra: Felst lýðræði sem hugmynd og veruleiki alfarið í slíku regluverki og framkvæmd þess? Í því sem kalla mætti „ytri gerð“ samfélagsins. Eða er þess líka að leita í „innri gerð“ samfélagsins? Er menning samfélags mismunandi lýðræðisleg og jafnvel samskiptahættir fólks beinlínis? Ef svo er, þá vaknar sú spurning hvernig þeir samskiptahættir eru sem við teljum „lýðræðislega“ eða þvert á móti ekki „lýðræðislega“. eru þeir samskiptahættir lýðræðislegir sem fylgja þeim reglum sem lýðræðislegir stjórnarhættir ríkisins helgast af, reglum um atkvæðagreiðslur, vægi atkvæða, ákvarðanatöku, kosningar, umboð, kjörtímabil? Hvort samskiptahættir í samfélaginu væru „lýðræðislegir“ ef þeir lytu þessum reglum. Eða hvort leita beri annarra birtingarmyndna lýðræðis í þessari „innri gerð“ samfélagsins en þeirra sem gilda á stjórn málasviðinu.

Í þessum bollaleggingum vorum við komin að þeirri niðurstöðu að frjáls leikur barna væri trúlega ekki heppilegur vettvangur til náms í lýðræði í stjórn málaalegum skilningi þess orðs. Við veltum þess vegna fyrir okkur hvort hann hentaði betur til náms í því lýðræði sem finna mætti í samskiptaháttum fólks. Vandinn var þó sá að við vissum ekki gjörlla hvað við meintum með slíku lýðræði, hvort það væri einhvers konar eftirmynd af stjórn málaalegu lýðræði og í frjálsum leik myndi börnum lærast, ef vel tækist til, eftirmynd af þeirri eftirmynd.

Lýðræðið í sögu manna og hugmyndum

Að okkar mati leiddu þessar spurningar í ljós nauðsyn þess að fá yfirsýn yfir merkingarsvið lýðræðishugtaksins. Það kann að vísu að virðast óþarfa flækjustig að tala hér um lýðræðis-hugtakið í stað lýðræðis einfaldlega. Það getur þó aukið skilning okkar á því sem við er átt með lýðræði í mismunandi samhengi og líka skilning okkar á því til hvaða mismunandi eiginleika, við getum kallað það „eðlisþátta“, mannlægs lífs lýðræði mögulega tekur í slíku mismunandi samhengi.

Við byrjuðum þessa rannsókn okkar á okkar eigin meiningu með „lýðræði“. Í rannsókn sinni á eiginleikum tungumálsins bauð Ludwig Wittgenstein lesandanum að reyna þá þraut að segja „það er kalt hérna“ en meina með því „það er heitt hérna“ (2009, bls. 148, § 510). Eins er með „lýðræði“, við getum ekki meint hvað sem er með því orði, heldur erum við bundin af því sem almennt er átt við með því, en þó, eftir atvikum, því sem meint er með því í tilteknu samhengi hverju sinni. Að segja með réttu að það ríki „lýðræði“ á sviði stjórn mála, eða nánar á sviði stjórnunar ríkisins, krefst þess að veruleikinn samsvari því sem meint er með „lýðræði“ í því samhengi. En að geta sagt með réttu að það ríki „lýðræði“ í samskiptaháttum fólks krefst þess hins vegar ekki endilega að þeir uppfylli sömu skilyrði til að kallast „lýðræðislegir“ og stjórn ríkisins þarf að gera til að hún kallist „lýðræðisleg“. Það er vegna þess að lýðræðishugtakið er hér notað í öðru samhengi. Eins er með frjálsan leik barna. Hvaða skilyrði þarf hann að uppfylla til að geta kallast „lýðræðislegur“?

Við sáum þannig fljótt að ekki væri að vænta þess að í merkingarsviði „lýðræðis“ mætti finna einhvern lykil- eða kjarnaskilning sem gengi óbreyttur í gegnum allt merkingarsvið þess. Að í öllu „lýðræði“ væri að finna eitthvað það sama sem réttlætti að það bæri sama nafn. Raunhæfara væri að hugsa sér að „lýðræði“ í tilteknu samhengi beri svipmót af „lýðræði“ í öðru sem aftur beri svipmót af „lýðræði“ í enn öðru samhengi. Það sem Wittgenstein kallaði „ættarmót“ hugtaksins (2009, bls. 36, § 67). Það var þetta „ættarmót“ sem við reyndum að greina í „lýðræði“ í samhengi stjórnarfars, í samhengi samskiptahátta fólks og í samhengi frjáls leiks barna.

Við byrjuðum greiningu okkar við sögulegt upphaf lýðræðisins. Það var uppfirring Aþeninga í Grikklandi til forna. Þar á staðalmynd okkar af lýðræði upptök sín. Hún lýtur að tilvist og meðferð opinbers valds, þess valds sem verður til við stjórnun á samfélagi manna. Ríkisvaldið er þróaðasta form þess. Því valdi er í senn beitt við stjórnun ríkisins og sækir styrk sinn í hana. Handhöfum þess vex þannig vald af völdum sínum. Síðan er ekki gefið að þeir neyti þess ekki til einhvers annars en að stjórna ríkinu, að þeir misnoti ekki vald sitt, þar með talið til að auka völd sín yfir ríkinu og völd ríkisins yfir þegnum. Aþeningar til forna gerðu tilraun til að koma í veg fyrir slíka misnotkun með því að velja menn í valdastöður til skamms tíma með hlutkesti. Með því töldu þeir að tvennt ynnist: Að valdhafarnir myndu ekki komast til valda í krafti eigin valds og að þeir myndu ekki neyta valdsins til annars en að stjórna ríkinu (Held, 2006, bls. 11-28). Í nútímanum gætir þeirrar samsvarendi hugmynda að valdalausir skuli kjósa valdalaus til valda um takmarkaðan tíma í senn. Allir skuli vera jafnir andspænis slíkri kosningu, líka þeir sem sitja að völdum.

Síðar varð ekki aðeins ríkisvaldið, heldur einnig valdið í samskiptum fólks Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) að yrkisefni (2014). Hann taldi, sem þekkt er, að helsta mein siðmenningarinnar væri ójöfn valdatengsl fólks, einn réði yfir öðrum, einn væri öðrum undirgefinn og var umhugað um það hlutverk laga að draga úr valdi eins yfir öðrum. Hann sá fyrir sér stjórnarfara sem með almennri og réttlátri löggjöf jafnaði þessi tengsl, frelsaði fólk undan valdi hvers annars. Stjórnarfara sem höfðaði til og virkjaði hugmyndir fólks og óskir um fyrst og fremst réttlátt samfélag. Það sem Rousseau kallaði „almannaviljann“. Þannig mætti gera ráð fyrir að því skýrar sem þegar ríkisins sæju hugmyndir sínar um fyrst og fremst réttlátt samfélag endurspeglast í stjórnarfarinu, því fúsari yrðu þeir að lúta lögum þess. Með því móti myndu réttlát lög leysa valdatengsl á milli einstaklinga af hólmi. Síðan er það dálítið önnur saga með hvaða móti mætti koma slíku stjórnarfara á og framfylgja því. Rousseau treysti því reyndar ekki að þegnarirnir seldu sig allir sjálfviljugir undir forræði almannaviljans en taldi þó, með frægri setningu, að þeir yrðu frelsinu fegnir þótt kynni að þurfa að neyða þá til þeirrar frelsunar, neyða þá til að verða frjálsa! (2014, bls. 20).

Hugmyndir Rousseau má líta á sem samsvörun þess í stjórnmálum sem Immanuel Kant (1724-1804) sá fyrir sér um siðferði manna (1993, bls. 32). Með því að meta réttmæti sinna eigin gjörða eftir því hvort sníða mætti almenna siðareglu eftir þeim, þá kemst fólk til eðlislægrar siðferðilegrar

vitundar sinnar, að mati Kants (líkt og með ástundun stærðfræði vakni fólk til vitundar um (meinta) eðlislæga rökhugsun sína). Fólk verður við það siðferðilega sjálfráða og leysir sig undan siðferðilegu forræði valdhafa og hvers annars. Síðan er það auðvitað önnur saga hvort fólk ástundi í reynd slíkt eigið siðferðilegt mat á gjörðum sínum en beygi sig ekki einfaldlega undir þannig fundnar siðareglur annarra, einkum valdhafanna (sem væri líkt og að „kíkja í svörin“ í stærðfræðináminu!).

Við töldum okkur þannig greina í sögu lýðræðishugtaksins hugsjón með tilliti til valds, að því meir sem stjórn mála legu valdi sé dreift á meðal fólksins, því valdi sem verður til við tilvist ríkisins og beitt er við stjórnun þess, því minni verði möguleg valdbeiting handhafa þess; fólk þó beiti ekki sjálft sig stjórn mála legu valdi! „Almannavilji“ Rousseau felur í sér hugmynd um lög sem vegna réttlætis síns frelsi fólk undan valdi hvers annars og „skilyrðislausu skylduboði“ Kants þá hugmynd að til verði sameiginlegar siðareglur sem geri fólk siðferðilega sjálfráða, frelsi það undan siðferðilegu valdboði yfirvalda, en geri það um leið siðferðilega skuldbundið hvert öðru.

Ef við reyndum nú að heimfæra þessa frelsishugsjón lýðræðisins upp á leikskóla með því að barn nyti þess lýðræðis í leikskólanum sínum sem Aðeningar til forna sköpuðu fyrir stjórn borgaríkisins, þeirra reglna um samskipti sín sem felast í „almannavilja“ Rousseau og „skilyrðislausu skylduboði“ Kants, þá þýddi það í stórum dráttum eftirfarandi: Barnið myndi veljast til takmarkaðs tíma í ábyrgðar- og valdastöður með kosningu eða með hlutkesti, eða með því að skiptast reglulega á um slíkar stöður við hin börnin. Það myndi sjálft kjósa og greiða atkvæði á þingum skólans um þær tillögur sem fyrir börnin væru lagðar og mætti sjálft leggja tillögur fyrir slík þing. Það myndi greiða atkvæði í ágreiningsmálum og jafnvel dómsmálum. Það myndi lúta skýrum lögum um samskipti sín við aðra sem réttlættust af sanngirni og fylgja siðareglum sem réttlættust af altæku gildi þeirra. Það nyti reglna um rétt sinn en líka skyldur, reglna sem réttlættust af almennt viðurkenndum gildum, frelsi, sjálfstæði, réttlæti.

Spurningin er þó sú hvort reglunum sé alltaf eða yfirleitt fylgt eða beitt í krafti þeirra gilda sem þær réttlætast af; meirihlutareglunni sé ekki beitt til að kúga minnihlutann, lög í anda „almannaviljans“ fremur virt af ótta við refsingu en ást á réttlæti og „skilyrðislausu skylduboði“ Kants fremur þröngvað upp á börnin en að þau aðhyllist siðareglur þess af eðlislægri siðferðisvitund sinni. Það er líka umhugsunarefni hvernig hugsuðir á borð við Rousseau og Kant telja að megi frelsa fólk undan valdi hvers annars og gagnvart stjórnvöldum með allsherjarreglu. Hjá báðum er allsherjarreglan að vísu hugsuð sem afsprengi einstaklingsbundinnar hugsunar og athafna en að henni fenginni eiga einstaklingarnir varla annan kost en að lúta henni.

Þessi hugmynd um reglusetningu mannlífsins og þar með stöðlun þess var vissulega ekki ný af nálinni. Samfélagshugmyndir Platons eru af sama meiði og verða John Dewey (1859-1952), rúmum 2000 árum síðar, tilefni til að máta þær við raunverulegt mannlíf til að sjá hvort þær tækju til þess raunveruleika sem mannlegt líf er, óendanlegs fjölbreytileika einstaklinganna sem lifa í síbreytilegu samfélagi (2004, bls. 94-95). Dewey leit svo á að kenningar sem ætlað væri að veita leiðsögn um mótun samfélagsins yrðu að taka tillit til þessa fjölbreytileika einstaklinganna og breytileika samfélagsins. Hvort tveggja væri enda styrkur fyrir einstaklinga og samfélag. Lýðræði var að hans mati rétta leiðin til að nýta þann styrk.

Lýðræði sem lífsháttur og samvistarform

Því var það að hálfri annarri öld eftir að Rousseau hafði séð í „almannaviljanum“ og Kant í „skilyrðislausu skylduboðinu“ leið einstaklinganna til frelslis, sjálfræðis og sjálfstæðis að Dewey tók að skoða lýðræðið nánar sem lífandi afl í lífi einstaklinga og samfélags. Að hans mati veitist fólk ekki frelsi, sjálfræði og sjálfstæði með „lýðræðislegu“ stjórnarformi eingöngu, heldur með „lýðræðislegum“ samskiptaháttum, eða „samvistarhætti“, eins og það hefur verið orðað í íslenskri þýðingu (Ólafur Páll Jónsson, 2009). „Lýðræði er meira en stjórnarform“, skrifar Dewey. „Það er fyrst og fremst samvistarháttur, [háttur] sameiginlegrar, miðlaðrar reynslu“ (2004, bls. 93).

Fyrir Dewey er samfélag þannig ekki lýðræðislegt fyrir sakir „ytra skipulags“ þess eingöngu, stjórnarfarsins, hvernig stjórn ríkisins er háttað, að lýðræðið sé borið uppi af ytra valdi í stofnunum ríkisins, heldur vegna þess hvernig tengslum og samskiptum fólks er háttað, hvernig fólk hagar samvist sinni. Þetta þýðir að lýðræðið sem samvistarháttur er komið undir ástundun þess í dag-

legu lífi fólks og vilja og hæfileikum fólks til slíkrar ástundunar, að lifa „lýðræðislega“. Það leiðir svo aftur til hugmyndarinnar um að hægt sé og reyndar nauðsynlegt að fólk læri „til lýðræðis“, eins og það er orðað í Aðalnámskrá leikskóla, 2011, eða eins og Dewey orðar það sjálfur, að „[ú]r því að lýðræði hafnar meginreglunni um ytra vald þá verður að koma í þess stað sjálfviljug afstaða og áhugi. Það gerist einungis með menntun“ (2004, bls. 93).

„Menntunarferlið“, skrifar hann, „er stöðugt ferli vaxtar sem hefur að markmiði á hverju stigi aukna getu til vaxtar“ (1985, bls. 59, í tilvitnun Sharon, 2006, bls. 130. Sbr. Dewey, 2004, bls. 58). Samkvæmt þessu lifa einstaklingarnir og mótast í sífellt fjölbreyttari samskiptum sín í milli sem er afleiðing af (iðn)þróun samfélaganna. Farsælast væri að þau samskipti helguðust af jöfnuði, að í þeim væri fólk jafningjar að rétti hversu ólíkt sem það annars væri. Hann gekk þess þó ekki dulinn að slíkur jöfnuður kæmi ekki af sjálfu sér í samfélagi með mikilli efnahagslegri misskiptingu. Hann trúði því þó að sú staðreynd að samfélagið þarfnæðist stöðugt meiri samvinnu einstaklinganna um síaukin sameiginleg viðfangsefni þeirra gerði það nauðsynlegt að leysa þau af hendi á jafnréttisgrundvelli. Til þess að mæta þeirri nauðsyn yrði að mennta einstaklingana; að þeir lærðu að auðga sitt eigið líf í samskiptum við aðra og auðguðu samfélag sitt um leið í samvinnu við aðra um félagsleg úrlausnarefni þess. Að þeir „læri til lýðræðis“, eftir orðalagi Aðalnámskrár leikskóla, með það fyrir augum að „virkja einstaklingsbundna getu [sína] til framsækings vaxtar sem beint [sé] að félagslegum markmiðum“, skrifaði hann (2004, bls. 106).

Þegar fasismi og einræði þrengdu síðan að lýðræðinu víða um heim í aðdraganda síðari heimsstyrjaldarinnar leggur Dewey enn frekar út af þessum skilningi sínum á lýðræðinu og skrifar:

„... öflugum andófsmönnum lýðræðisins verður einungis svarað með því að skapa persónuleg viðhorf hjá einstökum manneskjum. [Við] verðum að komast yfir þá tilhneigingu að halda að vörn fyrir lýðræði verði fundin í ytri athöfnum, hvort heldur hernaðarlegum eða borgaralegum, ef þær eru aðskildar frá persónulegum viðhorfum sem eru svo inngróin að þau mynda manngerð einstaklingsins“ (1988. Þýðing fengin úr texta Ólafs Páls Jónssonar, 2011, bls. 28).

Menntun var að mati Dewey vísasta leiðin til slíkrar lýðræðislegrar innrætingar.

Gildi og reglur

Menntunarfræði Dewey (2004, 1997) tekur mið af þessu. Hún miðar að því að skólinn verði það „samvistarform“ aðila hans sem geri nemendur færa og ekki síður hneigða til að leysa sameiginleg verkefni af hendi á jafnréttisgrundvelli og þeir leiti samvinnu við aðra um viðfangsefni sem þeir annars myndu halda fyrir sig. Þegar Dewey hugsar þannig lýðræðið sem samvistar- og lífshátt fólks, þá gefur augaleið að það felst ekki einfaldlega í því að færa regluverk þess um stjórn ríkisins yfir á samskiptahætti fólks.

Það gerir lýðræðisákvæðið í Aðalnámskrá leikskóla frá árinu 2011 ekki heldur. Það hljóðar því ekki á þá leið, til dæmis, að leitast skuli við að kenna börnunum „leikreglur lýðræðisins“, heldur er þar, eins og áður segir, talað um að leggja áherslu á „gildi og starfshætti sem renna stöðum undir lýðræðislegt samfélag“. Kennslufræði þessa markmiðs er síðan áréttuð á öðrum stað í Aðalnámskrá leikskóla frá árinu 2011, þar sem segir „að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

En hvernig er slíku „lýðræði í lýðræði“ komið í kring í skólastarfi? Verður „lýðræði í lýðræði“ til nema með skipulagi og samsvarandi reglum? Finna má byrjun á svári við þessum spurningum í svári Dewey við annarri spurningu, spurningunni um siðrænt inntak menntunar, hvort menntun þurfi ekki að hafa siðrænt inntak:

Þröng og umvöndunarsöm afstaða til siðferðis er ábyrg fyrir því að mistekst að viðurkenna að öll þau markmið og gildi sem eru ákjósanleg í menntun eru sjálf siðferði. Agi, náttúrulegur þroski, menning, félagsleg færni eru siðferðileg einkenni, merki manneskju sem er verðskuldaður meðlimur þess samfélags sem er viðfangsefni menntunar að þoka áfram. Hér á við gamalt spakmæli sem segir að ekki sé nóg fyrir manneskju að vera góð, hún verði að vera góð fyrir eitthvað. Þetta eitthvað sem manneskja verður

að vera góð fyrir er geta hennar til að lifa sem samfélagslegur meðlimur þannig að það sem hún fær frá því að lifa með öðrum sé endurgoldið að jöfnu með því sem hún leggur af mörkum. Það sem hún fær og gefur sem mannvera, vera með langanir, tilfinningar og hugmyndir er ekki ytri eign heldur víkkun og dýpkun vitundarlífs, ákafari, agaðri og vaxandi merkingarsköpun“ (2004, bls. 385).

Ef markmiðið með lýðræðisákvæði Aðalnámskrár leikskóla, 2011, er að glæða tengsl barnanna og samskipti slíku siðferðilegu inntaki eins og þarna er lýst, virðist leiðin til þess liggja um meginámsleið þeirra, sjálfsprottna, siðræna reynslu þeirra í frjálsum leik sem ekki sé skert með „þröngri og umvöndunarsamri afstöðu“ starfsfólks. Hugmyndin væri þá sú að slík reynsla veiki börnin til vitundar um þau gildi sem gefa samskiptum okkar siðferðilegt inntak og þá víkkun og dýpkun vitundarlífs barnanna sem Dewey talar fyrir. Það vekur spurningar um hvernig starfsfólk geti greint slíkt inntak í reynslu barnanna og stuðlað að henni samsvarandi. Hvort leiðin sé sú að greina þau gildi sem gæfu reynslu barnanna siðræna merkingu fyrir þeim, vekti þau til vitundar um þau siðrænu viðmið sem reynsla þeirra er metin eftir. Hvort orð þeirra og athafnir séu skynsamleg, tillitssöm, ábyrg, sanngjörn. Það gæti verið leiðin til að gefa almennari hugmyndum Dewey um einstaklingsbundinn og samfélagslegan vöxt nánara inntak og fellur vissulega að markmiðum Aðalnámskrár leikskóla, 2011.

Hér er þó margt að gæta. „Veki þau til vitundar um þau siðrænu viðmið ...“. Gerist það ekki með reglusetningu, þ.e. með reglum sem leiddar væru af þeim gildum „sem renna stoðum undir lýðræðislegt samfélag“?

Við skulum taka dæmi. Nonni og Sigga eru að leika sér. Þau eiga sér sama uppáhaldsleikfangið og bæði vilja hafa það fyrir sig. Frá sjónarhóli kennarans kann að liggja beint við að þau skiptist á, Sigga hafi haft leikfangið um stund og nú sé komið að Nonna að fá að leika sér með það í smástund líka. Kennarinn leggur út af þessu sjónarmiði sínu með tölfræðilegri reglu: Þau skuli skiptast á um að hafa leikfangið jafnoft og jafnlengi hvort. Það finnst honum sanngjarnt og hugsar hann málið menntunarfræðilega, þá telur hann sig trúlega vera að kenna börnunum sanngirni í verki með þessari reglu. Og er það ekki einmitt það sem hann gerir? Skapar ekki þessi regla kennarans reynslu barnanna af sanngirni? Ekki af allri hugsanlegri sanngirni eða sanngirni í eðli sínu, en reynslu af skýru dæmi um sanngjarna lausn á deilumáli þó. Þegar þau fara síðan eftir reglunni, þá hafa þau reynslu af því að vera sanngjörn í verki og af þeirri reynslu kynnast þau þessu tiltekna gildi, sanngirninni, mætti ætla.

Hér má samt spyrja hvort gildið sem réttlætir regluna lifi regluna af. Kennarinn kann að leiða regluna af hugmynd sinni um sanngirni, en fylgja börnin honum nauðsynlega eftir í þeirri hugsun? Gefur reglan samskiptum þeirra nauðsynlega það gildi sem hún helgast af eða kann að helgast af í huga kennarans? Við getum hugsað okkur að reynsla Siggu í þessu dæmi felist þvert á móti í því að vera gert að láta leikfangið af hendi nauðug við Nonna, sakir reglu sem hún skuli beygja sig undir að viðlagðri refsingu í einhverri mynd; reglan sé henni þjáning en Nonni njóti hennar hins vegar á kostnað Siggu, hann sé ánægður, hún ekki. Og, eftir atvikum, sé því öfugt farið þegar kemur að honum að láta leikfangið af hendi við Siggu. Börnin taki þannig reglunni sem orsök þess bóls, annars vegar, að verða að láta leikfangið endurtekið af hendi, og þess happs, hins vegar, að fá endurtekið að leika sér að því á kostnað hins. Sanngirnin gefi þar með þessum samskiptum ekki gildi sitt. Þess í stað úthluti reglan börnunum þjáningu og meinfýsinni kæti á víxl en ekki reynslu af því að vera sanngjörn og njóta sanngirni.

Nú kann hins vegar að vera að börnin sættist á regluna þegar dæmið snýst þannig við endurtekið, fagni henni og læri þar með að virða það gildi sem hún byggist á, sanngirnina. Að því marki jafnvel að Siggu þyki jafngott eða betra en að hafa leikfangið sjálf að Nonni fái nú að leika sér að því og að Nonni taki því með þökk og tilhlökkun að láta það aftur af hendi við Siggu. Það hlýtur þó að fara eftir því hvernig reglunni er beitt, hvernig henni er tekið o.s.frv. Í okkar dæmi er það kennslufræðilegt úrlausnarefni að gildi sanngirninnar gefi samskiptum barnanna merkingu. Hér er kennarinn væntanlega í aðstöðu til að hafa áhrif með því hvernig hann beitir reglunni og hvaða aðstæður hann skapar fyrir innleiðingu hennar. Við getum þannig hugsað okkur að framganga hans ráði því hvort börnin vakni til vitundar um undirliggjandi gildi reglunnar eða ekki. Ef reglan veitir þeim lausn frá ágreiningi um leikfangið með þeim hætti að þau greini í þeirri lausn þá sanngirni sem reglan helgast af, þá hefur setning hennar menntað börnin í siðferði. Og jafnvel þótt ágreiningi þeirra ljúki

ekki með reglunni, þá kann hann þó eftirleiðis að snúast um sanngirni en ekki einskæra eiginhagsmunum. Sanngirni og andstæða hennar væru þrátt fyrir áframhaldandi ágreining þó komin sem viðmiðun um lausn hans og auðvitað er það kennslufræðilegt úrlausnarefni að koma því þannig í kring. Reglusetning kennarans gæti þjónað þeim tilgangi en hún gæti líka komið í veg fyrir að börnin gangi í gegnum þá reynslu að reglan fyrir sakir þess gildis sem hún helgast af þeirri lausn frá ágreiningi þeirra eða í það minnsta viðmiðun um lausn hans, að sanngirnin ráði um úrslit deilunnar. Reglusetningin gæti komið í veg fyrir þá reynslu með því að fela í sér valdboð eða kreddu. Kennarinn gæti skipað Sigu og Nonna að skiptast jafnt á um leikfangið og þau myndu hlýða því nauðug vegna þess valds sem hann hefði; eða taka reglunni einfaldlega sem reglu en án annarrar ástæðu til að fara eftir henni. Svo enn er það undir kennslufræðilegri framgöngu kennarans komið hvert siðfræðilegt menntunargildi reglusetning hans reynist hafa. Í framhaldsgrein um það efni er ætlunin að fjalla nánar um hvernig hægt er að þróa kennsluhætti sem þjóna lýðræðismarkmiðum Aðalnámsskrár leikskóla (2011).

Það er auðvelt að setja niður viðmiðanir um reglur en erfiðara um gildi. Við kunnum að geta ákveðið hlutlægar viðmiðanir um sanngirni, örlæti, skynsemi og jafnvel fegurð, en þær eru í raun merkingarlausar séu þær ekki í tengslum við það sem okkur finnst um það sem við þannig gefum gildi. Eða hvað segir það okkur að það sé „réttlátt“ að skipta jafnt eða „skynsamlegt“ að hafa umferðarreglur ef við erum tilfinningalega ósnortin, finnst ekkert um það hvernig skipt er eða hvernig umferðin gengur fyrir sig?

Að segja barni að eitthvað sé „réttlátt“, „skynsamlegt“ eða „gott“ gæti kennt því að þekkja ytri viðmiðanir um réttmæti þess að gefa athöfnum eða einhverju í veruleikanum slík gildi og þar með kennt því viðeigandi notkun þessara orða. Það kann líka að hjálpa barninu að þekkja og væntanlega að þroska samsvarandi tilfinningar sínar, réttlætiskennnd sína, skynsemi, fegurðarskyn. Tungumálið er þannig farvegur og tæki hugsunar okkar. Það er órjúfanlegur hluti af okkur sem vitundarverum. Dewey (1997) leit þó svo á að orð dugi ekki ein til menntunar heldur þurfi þau að styðjast við reynslu.

Við franskt matarborð er ekki ólíklegt að fjölskyldan skiptist á fjölda mismunandi orða um borðvinið eitt. Það væru einkennilegar samræður ef enginn hefði reynslu af því að dreypa á víninu. Orð tengja okkur við veruleikann en gera það best ef þau gera skil reynslu okkar af honum. Við það vex hugarheimur okkar meðal annars af þeim tilfinningum sem við berum til hans af reynslu okkar af honum. Slík reynsla skapar hjá okkur það sem kallað hefur verið „hugðir“ og Rousseau (1979, bls. 202-207) bindur vonir við, fremur en skynsemina, að mildi áhrif ástríðnanna í sálarlífi mannsins.

Dewey ber sömu vonir í brjósti um afstöðu fólks til samfélagslegrar tilveru sinnar, til samborgara sinna í samfélagi manna. Að geta lifað í og stuðlað að lýðræðislegum „samvistarhætti“ fólks felst að hans mati ekki bara í færni í lýðræðislegum samskiptum og þekkingu á lýðræðislegu stjórnari og þátttöku í því, heldur, sem kalla má, dýpri afstöðu til þeirra sem maður á samskipti við. Að taka fagnandi sem tækifæri til ríkari reynslu þeim samskiptum við aðra sem félagsleg tilvera manns felur í sér, þeirra, sérstaklega, sem hljóttast af sameiginlegum viðfangsefnum meðlima samfélagsins. Dewey taldi að hægt sé að móta slík persónuleikaeinkenni, slíka færni og slík viðhorf og slíka hneigð með menntun (Ólafur Páll Jónsson, 2011, bls. 28-9).

Frjáls leikur barna: Leið til menntunar í lýðræði?

Í sögu hugmynda um menntun barna var leikur ekki talinn vænleg leið til menntunar þeirra, lengst af. Það var að vonum, leikur er eðlislægur háttur barna og sé þeim ætlað að gera eitthvað annað en að leika sér virðist hann verða að víkja: „Hættu nú að leika þér að matnum, borðaðu!“ Hann á ekki sjálfkrafa samleið með vinnu barna vegna þess að leikur er ekki borinn uppi af þeim tilgangi vinnu að skila nytsamri afurð og bein kennsla, þar sem börnum var ætlað að læra einfaldlega það sem þeim var ætlað að kunna, á heldur ekki greiða samleið með leik. Það er ekki sjálfkrafa mikill leikur í því að lesa eða skrifa, reikna eða smíða. Þó sá Platon menntandi áhrif í leik barna. Þannig segir Sókrates við Glaucon í Ríkinu: „Líkamleg áreynsla sem löggð er á með afli gerir líkamanum ekki mein, en fyrir sálina verður það sem lært er með þvingun ekki varanlegt“. Glaucon fellst á það og Sókrates bætir við: „Þannig að, kæri vinur, þegar þú elur upp börn, beittu þau ekki þvingun. Notaðu leiki þeirra í staðinn“ (Plato, 2000, bls. 246. gr. 536e og 537a). Í Lögnum

segir „Aþeningurinn“, málsvari Platons sjálfs, að „skoða ætti leikinn sem leið til að beina smekk og hneigð barna að þeim hlutverkum sem bíða þeirra sem fullorðins fólks“ (Platon, 2005, bls 116). Aristóteles afskrifaði hins vegar leik barna og leik yfirleitt sem leið til menntunar (D'Angour, 2013).

Þegar hér er komið sögu er scholē farið að merkja þá iðju sem frjálsir Aþeningar töldu sér samboðna í tómstundum sínum, að eiga í lærðum samræðum, þá sem tóku þátt í slíkum samræðum og staðinn þar sem þær fóru fram (Liddell og Scott, 1940). Raunveruleg frístund er því þeirra tíma „skóli“ og þar á leikur ekki heima að mati Aristótelesar. Hinn vinnandi maður þarfnist hvíldar og leikur feli í sér hvíld frá vinnu á meðan frístund [scholē] sé andhverfa vinnu og áreynslu (D'Angour, 2013).

„Andhverfa“ frá sjónarhorni frjálsborinna Grikkja sem álitu að vinna væri niðurdrepandi fyrir mannsandann, frístund (scholē) hins vegar upplifgandi. Leikur væri afþreying og leikur barna líka, auk þess þó að vera þeim hollur sem hreyfing. Og þannig hugsuðu líklega kynslóðirnar uns Friederich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) (1826) tekur að skoða hvað börn séu í raun að gera í leik sínum. Ekki bara hvaða athafnir þau framkvæma, heldur til hvaða eiginleika barnanna þessar athafnir taka, hvað börnin leggja í þær líkamlega og hugrænt. Þannig sér hann í leiknum

efsta stig í þroska barns, í mannlegum þroska á þessu tímabili [ævinnar], vegna þess að hann er sjálfsprottin birtingarmynd hins innra, birtingarmynd hins innra af nauðsyn og af þrá hins innsta sjálfs.

Leikur sé

tærasta andleg sköpun manneskjunnar á þessu skeiði, og er um leið bæði fyrir- og eftirmynd mannlífsins alls, innra dulins náttúrulegs lífs í manneskjunni og öllum hlutum. Hann vekur þess vegna gleði, frelsi, ánægju, innri og ytri ró, frið við heiminn“ (Fröbel, 1826, bls. 69).

Börn glæða þannig viðfangsefni sitt í leik andagift sinni. Þau eru með öðrum orðum skapandi í leiks sínum, sem þýðir að hann verður þeim sífellt nýtt og aukið viðfangsefni sem krefst af þeim nýrrar og aukinnar getu og skilar þeim samsvarandi líkamlegri og hugrænni færni. Fröbel gerði á barnaheimilum þess tíma nákvæmar athuganir á því við hvaða sjálfsprottnar athafnir börn þannig lærðu og þar með hvernig mætti auka menntunargildi slíkra athafna. Þannig verður ekki síst frjáls leikur þeirra, sá sem ekki hlítir fyrirfram ákveðnum reglum, að leið barnanna til menntunar. Sú leið ber reyndar í ríkum mæli þetta einkenni allra kennsluhátta í leikskóla að kennarinn fylgir barninu í athöfnum þess í þeim aðstæðum sem hann hefur reynt að skapa og neytir færnis með návist sinni, orðum og athöfnum að auka menntunarlegt gildi þess sem barnið gerir af sjálfdáðum í þeim aðstæðum. Frjáls leikur barna hefur síðan þá sérstöðu umfram aðrar athafnir barna, og formlega leiki þar með, að geta þróast til hlutverkaleiks. Það gefur tvímælalaust mikla menntunarfræðilega möguleika (Sacha og Russ, 2006) þótt ekki sé auðvelt að nýta sér þá. Það er vegna þess, skrifar Brian Sutton-Smith (1997), að þótt slík hugtök, „frjáls leikur“ og „hlutverkaleikur“ virðist segja sig sjálf og sem hugmynd séu þau frekar augljós, þá sé ekki jafn augljóst hvað í reynd gerist í slíkum leik. Sem áhorfendur og hlustendur að leik barna túlkum við athafnir þeirra eftir skilningi okkar, óhjákvæmilega. En á meðan sú túlkun sé sem sagt eftir okkar skilningi, þá leiki börnin sér eftir sínum skilningi á leiknum. Af því geti hlotist margvísleg van- og mistúlkun og beinlínis vanmat á leik þeirra.

Vegna þess að form leikja, eins og öll önnur menningarleg form, verða ekki túlkuð með hlutlausum hætti, þá er ómögulegt að varna því að tvíræðni smeygi sér inn í sambandið á milli þess hvernig þau eru skilin og hvernig þau eru í reynd (Sutton-Smith, 1997, bls. 216).

Okkur kann að virðast að lausnin á þessum vanda liggja í hlutlægni þess fræðilega líkans sem við notum til að greina leik barnanna. Með því næðum við að skilja börnin í þeim merkingarheimi sem leikur þeirra gerist í. Það hljómar vel en samt er það svo að hversu ítarlega sem við kynnumst börnum með þeim hætti, þá mun okkur t.d. ekki þykja vænt um þau af slíkum einum saman fræðilegum kynnum eða finnast þau fyndin eða skemmtileg. Það er vegna þess að í þau fræðilegu kynni vantar raunverulega reynslu okkar af þeim, reynslu af barni eða börnum sem raunveruleika.

Þar fyrir getum við væntanlega búið í haginn fyrir skilning okkar á einhverju tilteknu barni eða börnum með því að beita slíku líkani, í okkar tilvikum barni eða börnum í frjálsum leik við önnur börn. Það er auðvitað fyrirheit vísindanna og Anica Löfdahl (2014) er einungis ein þeirra óteljandi sem sér það fyrirheit rætast í eigin rannsóknum, með hefðbundnum fyrirvara þó: „Fræðileg líkön hafa auðvitað sínar takmarkanir“, skrifar hún í greinargerð um rannsóknir sínar á „umhyggjugildum í leikheimum barna“, „þau eru jú til með það fyrir augum að einfalda flókinn raunveruleika og um leið til að gera hann meðfærilegri og skiljanlegri“ (Löfdahl, 2014, bls. 186). Hún leggur upp með „fjórviðt“ fræðilegt líkan sem hún telur að muni nýtast henni við að ná þekkingarmarkmiðum sínum. Við erum ekki í stöðu til að meta árangurinn nákvæmlega en við lestur okkar á greinargerð Löfdahl erum við ekki sannfærð um að slíkt líkan myndi ekki bera reynslu okkar af „okkar“ börnum ofurliði, ef svo má segja. Sennilega þurfum við að finna jafnvægispunktinn á milli þess „einfalda“ í fræðilegum líkönum og hins „flókna“ í raunveruleikanum til að verða ekki fórnarlömb þeirrar freistingar að taka líkanið fyrir veruleikann sem því er ætlað að vera líkan af.

Kennsla barna er viðfangsefni sem þolir illa slíki skipti. Hún krefst kynna, reynslu af raunverulegum börnum, þeirri sem skilur eftir sig það sem einmitt kallast að „hafa reynslu“ og lýsir sér fyrst og fremst í betri dómgreind; þeirri sem Wittgenstein vísar til þegar hann segir í frægri umfjöllun um samband reglu og dómgreindar í mati okkar á tilfinningum annarra: „Almennt þá reynast þær spár réttari sem reistar eru á dómgreind þeirra sem hafa betri þekkingu á fólki.“ Reynsla skapar slíka þekkingu að mati Wittgenstein. Sá sem hana hefur beitir mögulega reglum en þær mynda ekki kerfi og verða ekki leiddar út eins og stærðfræðiformúlur, vegna þess að „einungis fólk með reynslu getur beitt þeim á réttan hátt“ í því mannlega samhengi sem hugsuðurinn er að fjalla um (Wittgenstein, 2009, bls. 239, gr. 510). Þetta verður síðan Nick McAdoo (1995) tilefni til þeirrar ályktunar, að „að því leyti sem rétt hlutverk „dóms“ á sérhverju sviði mannlegra athafna er að úrskurða endanlega um túlkun og beitingu reglna, þá getur sjálf dómgreindin ekki stjórnað af reglum“, hún sé lærð en þó, með tilvitnun í Wittgenstein, „ekki [...] með því að taka námskeið í henni, heldur gegnum reynslu“ (McAdoo, 1995, bls. 164. Wittgenstein, 1984, bls. 227).

Í þróunarverkefninu var stefnt að því ná þessu jafnvægi á milli fræðilegs líkans og reynslu af raunveruleika frjáls leiks barnanna með því að skapa reynslunni sem best skilyrði. Það teljum við okkur gera í fræðilega hlutanum með því að draga fram þá sérstöku eðlisþætti sem við teljum að frjáls leikur búi yfir. Þannig gerum við ráð fyrir að eigi hann sér stað, þá verði hann leikrænn og þar með mjög hvetjandi til leikrænna samskipta. Að sama skapi gerum við ráð fyrir að með aldri barnanna og ástundun leiksins í sama hópi barna verði hann óhlutbundnari, leikmunir verði táknrænni og athafnir sömuleiðis, persónusköpunin frjálsari og fjölbreyttari. Leikurinn mótast af fyrirmyndum, ýmist úr goðsagnaheimi barnanna eða raunveruleika. Þangað sækja börnin sviðsmynd og þemu leiksins og persónur t.d. í búskap til sveita, heimilishald eða sjóræningjasögur og margvíslega blöndu þessa. Leikurinn verður í áður nefndum skilningi leikrænn á grundvelli þeirra persóna sem börnin þróa og því frekar sem hann þróast með auknum þroska og reynslu barnanna. Starfsmenn leikskóla þekkja fyrstu merki þessarar persónusköpunar í orðunum „minns“ og samsvarandi „þinns“ hjá börnunum: „Nú ætlar minns að koma í heimsókn til þinns.“

Leikurinn er frjáls að því leyti að börnin taka þátt að eigin vali og þau semja á þeim grundvelli um þátttökuskilmálana og stöðu sína í leiknum í gegnum þá persónu sem þau hafa umráð yfir, í gegnum „minns“. Undir þessu frelsi og undir yfirbragði leiks er frjáls leikur barna þó alvara, eins og allir leikir eru þátttakendum sínum þegar þeir eiga sér stað og jafnvel lengur. Þátttakendur gleðjast yfir gengi sínu í leiknum en þeim finnst líka miður ef svo ber undir og taka mótlæti nærri sér. Að vissu marki kann þeim að líða illa í leiknum án þess þó að yfirgefa hann en með þroska og þróun frjáls leiks eru það þó persónurnar sem hinn ímyndaði raunveruleiki mæðir á og í þeim eiginleika hans liggja menntunarlegir möguleikar.

Þegar leikurinn er vanþróaður taka þátttakendurnir beinlínis persónulega til sín gengi sitt í honum. Með þroska barnanna og þróun leiksins verður hlutskipti persónunnar og hlutskipti leikandans aðskildari í framvindu leiksins, þannig að leikandanum er léttara að bera harma persónunnar en þegar þessi skil hafa ekki myndast. Leikurinn sem slíkur fær aukið vægi og þar með leikræn samskipti persónanna, leikræn tengsl þeirra, leikrænn persónuleiki þeirra. Á hinn bóginn hafa leikendurnir hagsmuna að gæta í leiknum, þeirra sem nemur hlutdeild þeirra í leiknum, má segja.

Kennarinn getur því styrkt menntunarleg áhrif leiksins með tvennum hætti, samofnum þó: Með því að hafa áhrif á hlutdeild þátttakendanna í leiknum og með því að hafa áhrif á leikræna framvindu leiksins. Hann getur beitt áhrifum sínum í þágu lýðræðismarkmiða Aðalnámskrár, 2011, með ólíkum hætti á þessum tveim sviðum; annars vegar með því að stuðla að því að hlutdeild barnanna mótist af skynsemi, tillitssemi, ábyrgð, sanngirni og öðrum jákvæðum gildum í samskiptum þeirra, og hins vegar með því að hlúa að leikrænni framvindu leiksins, meðal annars með heimspekilegri samræðu um samskipti og hlutskipti persónanna. Slík samræða getur farið fram „á milli þátta“ í leik, sem haldið getur áfram jafnvel dögum saman, eða að honum loknum og getur þannig styrkt leikræna framvindu yfirstandandi eða næsta leiks. Með þessu er hugmynd Matthew Lipman (e.d., bls. 81) um hlutverk heimspekilegrar samræðu í myndun „rannsóknarsamfélags“ beint að tilefni slíkrar samræðu en ekki samræðunni sem slíkri, hún þjóni tilefninu, leiknum, án þess þó að nokkuð sé dregið úr gildi hennar í sjálfu sér að öðru leyti.

Þetta stig í þróun frjáls leiks hjá börnunum er afdrifaríkt, að leikræn framvinda hans, drama leiksins, verði ráðandi og þar með örlög persónanna í leiknum en ekki hlutdeild leikendanna sjálfra. Með því færast samskipti og tengsl barnanna inn á merkingarsvið þess mannlega lífs sem þau skapa í leiknum. Það gefur þeim færi á að losa um þau valdatengsl sem þau eru bundin hvert öðru utan leiksins.

Í grein sinni „Leikur, list og merking“ (2010) talar Ólafur Páll Jónsson, með skírskotun til Dewey og Platons, um leik barna sem „merkingarsmiðju“. Meginniðurstaða hans er sú að ef sá hugtakaforði sem þróaður hefur verið um líf og störf fólks, aðallega fullorðins fólks, á að vera börnum aðgengilegur, þá þurfi þau vettvang til að prófa sig áfram með þessi hugtök, vettvang þar sem þau geta látið reyna á þau í verki. Það ætti vissulega að gilda um lýðræðisleg gildi ekki síst og frjáls leikur er slíkur vettvangur og því frekar sem tekst að þróa hann leikrænt. Barn á, eftir atvikum, erfitt með að deila bolta með öðru barni og um leið og því verður boltinn kær sem eign aukast þeir erfiðleikar. Þetta sést vel á fyrstu þróunarstigum í leik barna og sambærileg togstreita á sér stað í hlutverkaleik þeirra, en hún minnkar eftir því sem leikrænt stig leiksins vex með auknu sjálfstæði persónanna gagnvart leikendunum.

Fyrir starfsmönnum Krakkaborgar og öðrum þeim sem vinna með frjálsan leik barna liggur að greina og styrkja merkingartengsl þessa veruleika. Auðvitað er það ekki auðvelt en ætli þeir sér að neyta þess megineiginleika frjáls leiks barnanna að honum vindur fram í spuna, þá má ætla að sé skynsamlegt að fara varlega í að grípa inn í framvinduna með reglusetningu eða afskiptum af hegðun barnanna sem slíkra, heldur að stuðla að því að athyglin beinist að persónunum, athöfnum þeirra og samskiptum. Um leið og það losar um persónuleg tengsl og þar með valdatengsl á milli barnanna við það að vera í hlutverki, þá má ætla að leikurinn gefi börnunum tækifæri til að leika frjálsar á merkingarsvið þeirra gilda sem athafnir og samskipti persónanna hreyfa við. Þau geti, án persónulegrar ábyrgðar, leikið á allan skala þessara gilda, frá skynsemi til heimsku, tillitssemi til ónærgætni, ábyrgðar til kæruleysis, sanngirni til ósanngirni.

Ef við gerum ráð fyrir að börn læri betur að þekkja og meta góð gildi ef þau hafa líka reynslu af andstæðum þeirra, þá ættu að felast í frjálsum leik þeirra sérstakir menntunarlegir möguleikar í þágu lýðræðisákvæðis Aðalnámskrár leikskóla, 2011. Ætla má að hann veiti þeim menntandi reynslu af þeim gildum sem lýðræði endanlega réttlætist af. Hún sé menntandi í þeim skilningi Dewey (1997) að stuðla að áframhaldandi og aukinni menntun til lýðræðis.

Hvað læra mætti af frjálsum leik barnanna fyrir starfs- og stjórnunarhætti starfsmanna leikskólans

Þróunarverkefnið sem þessar hugleiðingar eru helgaðar tekur til menntunarfræðilegra möguleika frjáls leiks barnanna til að þjóna lýðræðismarkmiðum Aðalnámskrár leikskóla, 2011. Til þessa hefur ekki verið fjallað um það atriði markmiðanna sem lýtur beinlínis að starfsháttum í leikskólanum að öðru leyti. Það er vegna þess að þróunarverkefnið takmarkast við þá möguleika sem felast kunna í frjálsum leik barnanna til að þjóna lýðræðismarkmiðum Aðalnámskrár en nær ekki til annarra kennsluhátta eða starfsins að öðru leyti. Þó mætti reyna að færa rök fyrir því að það menntunarfræðilega verkefni sem hér er lýst geti stuðlað að vitundarvakningu á meðal starfs-

manna sjálfra um lýðræðislega stjórnunar- og starfhætti. Þau rök gætu verið á þá leið að sömu gildi leiki að breyttu breytanda sömu hlutverk í starfsháttum starfsfólks og þau gera í frjálsum leik barnanna. Starfið sé hinn „frjálsi leikur“ starfsfólksins og um þátttöku „leikendanna“ sjálfra gildi sömu siðferðilegu gildi og í leik barnanna, bæði um skilyrði starfsfólksins fyrir þátttöku þess í starfinu og í því hlutverki fagfólks sem það „leikur“ í starfinu. Hugmyndin væri á þá leið að starfsfólki myndi, það sem kalla mætti, sitt „annað sjálf“ í starfshlutverki sínu, finni sig í hlutverkinu en í sama mæli losni um þau innbyrðis tengsl sem það ber með sér inn á starfsvettvanginn. Það gæti verið forsenda þess að starfs- og stjórnunarhættir í skólanum verði ekki tilfallandi endurvarp þeirra tengsla og samskiptahátta sem starfsmenn eru bundnir af og ástunda utan skólans, heldur mótist af menningu þess samfélags sem tekst að mynda um viðfangsefni skólans. Vissulega er þetta nokkuð almennt orðað og almennt hugsað en gæti verið þáttur í því markmiði að skapa gott „flæði“ í vinnunni og það sterkt að það taki einstaklingana með sér fremur en öfugt, rétt eins og dramað í hlutverkaleik barnanna getur hrifið þau með sér fremur en leikurinn stjórnist af persónulegum högum og hagsmunum þátttakendanna.

Samantekt og meginályktanir

Markmið þessarar greinar var að fjalla um fræðilegar forsendur fyrir eflingu frjáls leiks barna sem markvissrar náms- og kennsluáðferðar í leikskólanum Krakkaborg til að þjóna þeim markmiðum Aðalnámskrár leikskóla, 2011, að „leikskóli [sé] vettvangur þar sem leggja á áherslu á gildi og starfshætti sem renna stoðum undir lýðræðislegt samfélag“. Eðlilega er sjálft lýðræðishugtakið í forgrunni og í ljós kom að sú stjórn málalega merking sem það hugtak markast af í almennri umræðu verður ekki tekin óbreytt upp sem líkan að kennslu í gegnum frjálsan leik barna í leikskólum, hvorki sem aðferð eða markmið. Vandinn sem við blasti var því sá að finna lýðræðishugtakinu stað, að breyttu breytanda, í frjálsum leik barna. Líkt og Dewey hafði fundið því stað í samfélaginu almennt, skilgreint það sem samvistarhætt fólks í opinberu lífi, þá var okkar verkefni að hugsa út hvað það væri í lýðræði og hvað það væri í frjálsum leik barna sem gerði reynslu þeirra af honum lýðræðislega menntandi, að þau lærðu í honum „til lýðræðis“.

Eftir því sem samræðum höfundar og starfsmanna leikskólans vatt fram varð gildishugtakið skýrara og mikilvægara í rannsókn okkar á lýðræðishugtakinu í samhengi leikskóla. Við sem áttum þessar samræður höllumst að því að eigi sýn Dewey á lýðræði sem félagslegan og einstaklingsbundinn „vöxt“ sér siðferðilegar rætur, þá gerist sá vöxtur með auknu og fjölbreyttara gildi þeirra samskipta sem samfélagið fóstrar á meðal einstaklinganna. Við nefndum fjögur slík sem sýnishorn þess sem við höfðum í huga, skynsemi, ábyrgð, sanngirni og tillitssemi, án þess að sú upptalning skoðist á einhvern hátt sem endanleg. Við töldum það vandmeðfarið og að mörgu leyti ófyrirsjáanlegt kennslufræðilegt viðfangsefni að skapa börnunum reynslu af þessum gildum í frjálsum leik þeirra. Þannig tryggji setning „lýðræðislegra“ reglna ekki að slík reynsla eigi sér stað. Ástæðan var sú að reglur geta haft sína eigin réttlættingu og hafa jafnvel tilhneigingu til að réttlætast af tilfallandi öðrum ástæðum en þeim gildum sem þær eru upprunalega sprotnar af. Þannig er ekki tryggt að utanaðkomandi reglusetning um t.d. að skipta jafnt veki til vitundar um það réttlæti sem slík regla er þó sprottin af í huga þess sem hana setur, sérstaklega ekki ef jöfn skipti eru af einhverjum ástæðum ekki réttlát.

Af þessu leiddi sú kennslufræðilega ályktun að reglur mynduðu ekki sjálfkrafa námsleið til lýðræðislegra gilda, þeirra sem í frjálsum leik barna geta skapað samsvörun þess félagslega og einstaklingsbundna „vaxtar“ í þeim lýðræðislega samvistarhætti sem Dewey talar fyrir. Frjáls leikur barna ætti hins vegar að geta orðið slík námsleið, einmitt vegna þess einkennis hans að sæta ekki fyrirfram ákveðnum reglum, heldur verði þær til í leiknum sem niðurstaða og lausn á uppkomnum vanda, meðal annars þeim sem ójöfn valdatengsl skapa með árekstrum og ósamkomulagi. Reglur verða til í frjálsum leik barna og börnin bera reglur inn í leikinn, reglur sem börnin verða að ná samkomulagi um vegna þess að frjáls leikur byggir á samkomulagi leikendanna um að leika sér saman. Það er í þessu nauðsynlega samkomulagi um leikinn og í leikrænni framvindu hans sem sérstakir lýðræðislegir möguleikar hans liggja. Að börnin semji á grundvelli skynsemi, réttlætis, ábyrgðar og tillitssemi eða annarra þeirra gilda sem lýðræði í hvaða samhengi sem er réttlætist af.

Heimildaskrá

D'Angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play*, 5(3), 293-307. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/1459141963?accountid=28822>

Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Dehli: Aakar Books. (Upprunalega gefið út 1915)

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster. (Upprunalega gefið út 1938)

Dewey, J. (1988). Creative democracy. The task before us. Í *Later Works of John Dewey* (bls. 458-466). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Texti Dewey var lesinn af Horace Kiallen á 80 ára afmælisdegi höfundar, 20. október 1939, á samkomu til heiðurs honum (fjarverandi). Textinn birtist sama ár í *John Dewey and the promise of America, progressive education booklet*, 14. Ohio: American Education Press).

Fröbel, F. W. A. (1826). *Die Menschenerziehung die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, [...]Keilhau: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt*. 1. bindi. Sótt af <http://www.froebelverein-keilhau.de/0000009bba1161d25/0000009bbd10dcc31/index.html>

Held, D. (2006). *Models of democracy*, 3. útgáfa. Cambridge: Polity Press

Liddell, H. G. og Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jone with the assistance of Roderick McKenzie*. Oxford: Clarendon Press. Sótt af <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dsxolh%2F>

Lipman, M. (e.d.). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press. (2. útgáfa, ódagsett. Bókin kom fyrst út á prenti 2003).

Löfdahl, A. (2014). Omsorgsvärden í barns lekvörldar. Í E. Johansson og R. Thornberg (ritstj.), *Värdepädagogik. Etik och demokrati i förskola och skola* (bls. 183-195). Stockholm: Forfattarna och Liber AB.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-leikskola/>

Kant, I. (1993). *Grounding for a Metaphysics of Morals*. 3. útgáfa. Þýð. James W. Ellington. Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc. (Kom fyrst út á þýsku 1785).

McAduo, N. (1995). Wittgenstein and Aesthetic Education. Í P. Smeyers og J. D. Marshall (ritstj.), *Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein's challenge* (bls. 159-170). London: Springer Science + Business Media Dordrecht.

Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Ólafur Páll Jónsson. (2010). Leikur list og merking. *Hugur*, 22, 58-71.

Ólafur Páll Jónsson. (2009). *Hugsun, reynsla og lýðræði*. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki* (bls. 13-41). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannung.

Platon. (2005). *The laws*. Í þýðingu Trevor J. Saunders úr forn-grísku á ensku. Penguin Books.

Platon. (2000). *The Republic*. Book VII. Í G.R.F. Ferrari (ritstj.), *Plato. The Republic*. (Í þýðingu Tom Griffith úr forn-grísku á ensku). Cambridge: Cambridge University Press.

Rousseau, J. J. (2015). *Du contrat social ou principes du droit politique*. Québec: Stafræn útgáfa Jean-Marie Tremblay af prentaðri útgáfu textans frá árinu 1963 á grundvelli texta útgefins 1762. Paris: Union Générale d'Éditions. Sótt af http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/contrat_social/contrat_social.html

Rousseau, J. J. (1979). *Emile or on education*. (A. Bloom þýddi úr frönsku á ensku). New York: Basic Books. (Fyrst útgefið á frummálinu, frönsku, 1762).

Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou de l'éducation. Livres I, II et III*. Jean-Marie Tremblay (ritstjóri). Québec: Cégep de Chicoutimi. Sótt 1. maí 2012 af http://classiques.ugac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf

Sacha, T. J., og Russ, S. W. (2006). Effects of pretend imagery on learning dance in preschool children. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 341-345. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0103-1>

Sharon, F. M. (2006). A teacher educator looks at democracy and education. Í D. T. Hansen (ritstj.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and education* (bls. 129-146). New-York: State University of New York. (Upprunalega gefið út af Kluwer Academic Publishers árið 1995).

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (1984). *Philosophical investigations*. (3. útg.). (G. E. M. Anscombe, þýð.). Oxford: Basil Blackwell. (Upprunalegt verk var til í óútgefnu handriti á þýsku að höfundu látnum 1951 en var fyrst útgefið 1953).

Wittgenstein, L. (2009). *Philosophische Untersuchungen. Philosophical investigations*. (G. E. M. Anscombe, P. M. S. Hacker og Joachim Schulte, þýð. úr þýsku á ensku. 4. útgáfa, endurskoðuð af P. M. S. Hacker og Joachim Schulte). Oxford: Wiley-Blackwell. (Upprunalegt verk var til í óútgefnu handriti á þýsku að höfundu látnum 1951 en var fyrst útgefið 1953).

Um höfund

Gunnlaugur Sigurðsson lauk meistaraþráðu og fyrri hluta doktorsþráðu (DEA) í félagsfræði við háskólann í Aix-en-Provence. Hann er lektor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Rannsóknir hans hafa beinst að félagsfræði barnæsku og þekkingarfræðilegum undirstöðum menntunarfræðikenninga.

Efnisorð

Lýðræði, leikskóli, sjálfsprottinn/frjáls leikur, lýðræðismenntun, aðalnámskrá

About the author

Gunnlaugur Sigurðsson completed a master's degree and the first part of doctoral studies (DEA) in Sociology at the University of Aix-en-Provence. He is currently Lecturer in the School of Education, University of Iceland. Gunnlaugur's research has explored the sociology of childhood and the epistemological underpinnings of educational theories.

Key words

Democracy, preschool, spontaneous/free play, democratic education, national curriculum



Gunnlaugur Sigurðsson. (2016).

Lýðræði í frjálsum leik barna

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/2016_ryn_13