

## Część I

# Dwa podejścia w myśleniu o dziecku i wczesnej edukacji

### **Dziecko i jego edukacja – refleksja krytyczna**

Myślenie o edukacji, o instytucji edukacyjnej – czy to rodziców, czy nauczycieli, czy dzieci – tkwi korzeniami w głębokich strukturach naszego umysłu, kształtowanego przez czynniki natury filogenetycznej i ontogenetycznej, a więc przez to, co zostało zgromadzone przez poprzednie pokolenia w danej dziedzinie i przez nasze własne, chciałoby się powiedzieć „czyste, nieskażone”, doświadczenie osobiste, chociaż wcale nie jest ono takie czyste. Czynników uwikłanych w konstruowanie społecznych, uniwersalnych wizji edukacji jest bardzo dużo. Czy w ogóle, wobec różnorodności akceptowanych systemów wartości, tradycji, stylów życia, formułowanych opinii, mogą one być uniwersalne? Jak pisze Dubos:

[...] każda matka sprawuje macierzyństwo na swój własny sposób, wynikający z jej doświadczeń życiowych w określonym społeczeństwie i określonej epoce historycznej i, wreszcie, otoczenie wpływa na nasz rozwój we wszystkich etapach. Jednakże, jak dowodzi Erikson, nawet ten zestaw nieuchronnych wyznaczników organicznych i środowiskowych pozostawia niemały margines swobody tego, czym [raczej kim – przyp. MKS] dane dziecko może stać się po dorobieniu (Dubos, 1986, s. 73).

Jaka zatem powinna być edukacja, aby, z jednej strony, mądrze to, co możliwe, zostało wykorzystane, z drugiej – aby nie zostały zaprzepaszczone, stłamszone wolna wola i twórcze potencjały? Kim jest człowiek, kim być może i powinien? Jest to więc pytanie o naturę człowieka, a później – o cele edukacji. Poszukiwanie na nie odpowiedzi to zadanie nie tylko dla filozofów, teologów, psychologów, pedagogów – teoretyków i praktyków – ale dla zwykłych ludzi. Również potoczne, osobiste teorie każdego rodzica czy nauczyciela i dziecka na ten temat to kumulacja wielu zmiennych – tradycji, wiedzy, wpływu mediów,

własnych doświadczeń, dostępnych technologii i umiejętności korzystania z nich itd., itd. W nie mniejszym stopniu nasze własne wyobrażenia są rekonstruowane przez te, które są narzucane przez ekspertów – naukowców mających dostęp do wiedzy, decydentów oświatowych formułujących dokumenty normujące pracę pedagogiczną nauczyciela. Wspominałam już wcześniej o propozycji J. Brunera (2006), ale należy przypomnieć, że jego książka w języku angielskim ukazała się 10 lat wcześniej. Już po jej opublikowaniu wzrosło na świecie, również w Polsce, zainteresowanie badaczy problematyką dzieciństwa w kontekście innych zjawisk społecznych, a rozważania dotyczące różnych wizji dziecka i dzieciństwa zaważadnęły umysłami przede wszystkim socjologów, a potem pedagogów. Były jednak inicjatywy wcześniejsze. Należy tutaj wspomnieć publikację wydaną przez Centrum Europejskie w Wiedniu (*European Centre Vienna*) pt. *Childhood matters. Social theory, practice and politics* (Qvortrup, Barddy, Sgritta i in. 1994), w której zawarto ówczesne, i jak się okazuje nadal aktualne, rozważania dotyczące historycznych, społecznych, politycznych, socjalnych aspektów dzieciństwa. Wcześniej były wnikliwe analizy historyczne Aries, socjologiczne Postmana i wielu innych. Również w Polsce dzieciństwo stało się polem dociekań teoretycznych i badań empirycznych. Należy wymienić takie nazwiska i publikacje, jak: A. Brzezińska (2005a,b), B. Smolińska-Theiss (1993, 2003), W. Theiss (2003), B. Śliwerski (2007, 2010), A. Męczkowska-Christiansen (2010), M. Nyczaj-Drag (2005), D. Klus-Stańska (2009), K. Lubomirska (1994) i nie są to wszyscy naukowcy zajmujący się tą problematyką, ujmujący ją ze zróżnicowanych perspektyw. Ostatnio problematyka ta jest analizowana w pozycji pod redakcją D. Klus-Stańskiej i M. Szczepskiej-Pustkowskiej (2009) oraz w wielu innych, wcześniejszych tekstach wymienionych autorów także, co może świadczyć o jej aktualności.

Klasyfikację badawczych podejść do dziecka i dzieciństwa proponuje Śliwerski (2007). Autor ten wyróżnia trzy nurty badawcze: 1) ujmujący dziecko jako indywiduum i członka grupy, dzieciństwo jako społeczny status zależny od wieku i innych grup generacyjnych; 2) konstruktywistyczny, najbardziej obecnie rozpowszechniony, w którym dziecko postrzegane jest jako konstruktor własnej tożsamości i środowiska życia; 3) skupiający się na rozważaniu historii społeczno-kulturowego postrzegania dzieciństwa.

Zainteresowanie zagadnieniami dotyczącymi dzieciństwa nie jest nowe, bo od początków naszej cywilizacji, od starożytności pytania o status dziecka w rodzinie i społeczeństwie były zadawane. W tej materii proponuje się kilka różnych klasyfikacji wizji dzieciństwa i dziecka. Wcześniej wspomniani Dahlberg, Moss i Pence stworzyli cztery równoległe „konstrukcje dziecka”; ponieważ już wcześniej o nich pisałam (2004, 2007a), odwołam się jedynie do tego, co, zdaniem wspomnianych autorów, wynika z nich ostatecznie.

Kim jest (powinno być) dziecko, czym jest dzieciństwo współcześnie, w świetle literatury, badań psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych? Odczuwany w tych rozważaniach dyskomfort spowodowany przez rozłam między teoretycznymi wyobrażeniami i oświatową rzeczywistością praktyczną jest faktem, ale będzie tutaj dyskutowany marginalnie i jedynie w kontekście przedstawianych dalej konkretnych rozwiązań innych podejść do edukacji małych dzieci. Tak więc:

- dzieciństwo jest konstruktem społecznym, tworzonym przez dzieci (kultura dzieci) i dla dzieci (przez dorosłych) w sieci negocjacji społecznych. Jest faktem biologicznym, ale to, jak jest rozumiane, ma naturę społeczną;
- dzieciństwo to tak samo ważny okres rozwoju jak każdy inny, nie jest okresem przygotowania do dorosłości, nie jest etapem przed innymi po nim następującymi;
- dzieciństwo jako konstrukt społeczny zależy od kontekstu społecznego, czasu i miejsca, kultury, czynników natury socjoekonomicznej. Nie ma naturalnego czy uniwersalnego „dziecka” i „dzieciństwa”, istnieje wiele równoległych konstrukcji tego pojęcia. Z tą tezą dyskutuje Vandebroek, dowodząc, że dyskurs na temat polityki państwa wobec rodzin z małymi dziećmi (w tym także koncepcji programowej, jak należy sądzić – przyp. MKS) ma jednak wymiar globalny. Nazywa go dyskursem podróżującym (*travelling discourses*), przenoszony jest bowiem za pomocą komunikowania się badaczy i teoretyków podczas różnych spotkań i konferencji międzynarodowych. Píše on:

[...]. To sektor odpowiedzialny za opiekę nad dziećmi, domaga się decentralizacji i przenoszenia ośrodków władzy do poziomu lokalnego.

I dlatego decentralizacja i indywidualna odpowiedzialność konstruuje ten typ reżimu dyskursu (*discursive regime*): sposób myślenia obecny w świadomości społecznej, niepodlegający dyskusji (ostatnio jednak, jak pisze Pac, zakwestionowany w Wielkiej Brytanii). Dyskurs jest kombinacją osiągnięć nauki, głównie psychologii rozwojowej (patrz także na ten temat: Dahlberg, Moss i Pence, 2001), polityki rządu i opinii publicznej, które powiązane są z dyskursem podróżującym (*travelling discourses*), który w tym przypadku oznacza sposoby definiowania dzieciństwa, rodzicielstwa i wczesnej edukacji podróżujące po całym świecie, w wypowiedziach przedstawicieli międzynarodowych organizacji: IMF – Międzynarodowy Fundusz Walutowy, WHO – Światowa Organizacja Zdrowia i inne, na przykład społeczność naukowców (Vandenbroeck, 2006, s. 15);

- dzieci to członkowie społeczeństwa konstruujący własną tożsamość oraz mający wpływ na tożsamość innych, prawo głosu w demokratycznym dialogu i procesie podejmowania decyzji, przyczyniający się do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego;
- relacja między dorosłymi i dziećmi oparta jest na wzajemności, miłości, dzieleniu się władzą i kontrolą (Karwowska-Struczyk, 2007a, s. 40–41).

Przytaczając słowa R. Farsona (1992, s. 40), M. Szczepska-Pustkowska zgadza się z jego tezą, że: „Nie posiadamy ustalonej, lecz raczej bardzo wrażliwą na zmiany koncepcję dzieciństwa. A ta z kolei zapewne wkrótce się zmieni z uwagi na głębokie zmiany w stosunkach międzyludzkich, które charakteryzują wiek XX” (Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 79). W świetle wcześniejszych rozważań nie jest to takie pewne, bo w tej dziedzinie również odczuwamy skutki globalnych dyskursów, za które w dużym stopniu odpowiedzialność ponosi, jak twierdzą niektórzy, klasyfikacyjna, normatywna psychologia rozwojowa, a jak twierdzą inni – korporacyjnie wyznaczane cele edukacji. Miejmy jednak nadzieję, że oddolne, odśrodkowe siły wynikające z różnorodności kultur, tradycji i miejsc spowodują, iż homogenizujące konstrukt „dzieciństwa” normatywne i klasyfikacyjne podejście, obecne we współczesnej psychologii i pedagogice, będzie wobec nich zbyt słabe, aby je zdominować.

Szczepska-Pustkowska proponuje, by rozważyć dzieciństwo w dwóch wymiarach: wertykalnym i horyzontalnym. W tym pierwszym sięga aż do filozofów starożytnych, wskazując na aktualność stawianych przez nich tez. Później powołuje się na E. Key i zapoczątkowaną przez nią ideę pajdocentryzmu. Dzięki niej: „[...] tradycyjny model wycho-

wania i nauczania, bazujący na tym, czym dziecko jeszcze nie jest, zaczął się stopniowo zmieniać. Został podważony, zanegowany, a nawet zastąpiony przez model izonomii (równości) lub autonomii (określany też mianem samowychowania – autosocjalizacji) w relacji dziecka z dorosłym” (Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 91). Model ten, wzmocniony przez idee epoki odrodzenia, po nieprzychylnym dziecku średniowieczu, romantyczne idee Nowego Wychowania, konstruktywizmu społeczno-kulturowego i piagetowskiego, dominuje w konstrukcjach teoretycznych różnych współczesnych podejść do edukacji. Rzadko obecny jest w podejściach praktycznych, w których mimo wszystko mamy do czynienia z wizją „niedorozwiniętego” dziecka, „jeszcze nie dorosłego”, wymagającego edukowania, nauczania i podporządkowania wiedzącym więcej i lepiej. Według Kohlberga i Mayera (2000) pedagodzy tradycyjni, czyli tacy, którzy identyfikują się z ideologią transmisji kulturowej (a w większości z takimi mają do czynienia dzieci w przedszkolu i szkole – przyp. MKS), wierzą, że ich zasadniczym zadaniem jest przekazywanie współczesnej generacji zasobów wiedzy, norm, wartości zebranych w przeszłości, że praca wychowawcy to bezpośrednie nauczanie takich wiadomości i reguł, i – niestety – tak działają. Przykłady rozwiązań opisane w drugiej części tej książki być może przekonają czytelnika, że można inaczej.

Zasada indywidualizacji wielokrotnie, w różnych dokumentach regulujących rynek usług edukacyjnych, jest wyraźnie podkreślana (np. w polskiej podstawie programowej wychowania przedszkolnego czy w znanym w USA i Europie Zachodniej dokumencie przygotowanym przez NAEYC: *Developmentally appropriate practice...* – Bredekamp, 1992). Istnieje więc jako norma regulująca relacje nauczyciela z dzieckiem, rzadko jednak jest stosowana w działaniach praktycznych. Indywidualizacja odnosi się zarówno do jednostkowej relacji nauczyciela z dzieckiem, jak i do indywidualizacji miejsca (Dubos, 1986), a więc przestrzeni, w jakiej taka relacja zachodzi, szeroko rozumianej kultury tego miejsca, wynikającej z narodowości, grupy etnicznej, z ich tradycjami edukacyjnymi, wychowawczymi. Odnosząc się do indywidualności, Dubos pisze:

Słowo „indywidualność” ma ten sam źródłosłów co łacińskie *individuum* – „niepodzielny”; implikuje ono organizację tak ściśle zintegrowaną, iż odłączenie któregoś z wielorakich składników zagraża zdrowiu, a nawet życiu

całości. O niepowtarzalności i trwałości organizmu stanowi organiczne zintegrowanie i stabilność wzajemnych związków między strukturami a funkcjami. [...] indywidualność jest więc raczej „stawianiem” się niż „byciem” – ewoluującą wciąż strukturą, złożoną z cech wrodzonych oraz cech nabytych, które na każdym etapie scalają się w organiczną jedność (Dubos, 1986, s. 77).

Wszelkie zatem działania w sferze rozwoju dziecka muszą zmierzyć się z wyzwaniem dostarczenia zintegrowanych i zindywidualizowanych oddziaływań w sensie ułatwień w nabywaniu takich doświadczeń, dzięki którym rozstrzygnięcia dotyczące indywidualnej osobowości, umysłowości i duchowości dziecka pozostawione byłyby działaniu jego twórczości i wolnej woli, tej niezagospodarowanej przez środowisko części jego niepowtarzalnej indywidualności. Taki profil usług edukacyjnych, medycznych, zdrowotnych, socjalnych, opiekuńczych może faktycznie sprzyjać nabywaniu przez dziecko znaczących rozwojowo doświadczeń, rozumianych w takim ujęciu, jakie wyznaczają teorie romantyczno-progresywistyczne – doświadczeń, które będą sprzyjały jego rozwojowi indywidualnemu. Niestety, planowanie działań w tym obszarze, jeżeli w ogóle przebiega w jakiś racjonalny, logiczny sposób, nie tylko w Polsce jest fragmentaryczne, wyrywkowe. Można powiedzieć, że charakteryzuje je wieczna szarpanina i przeczucie odpowiedzialności z państwa na rodzinę i odwrotnie, następnie dalej, z rodziny na dziecko, w ramach państwa zaś z władz centralnych na lokalne, a nawet w ramach tych pierwszych na różne urzędy i departamenty. Za ten etap instytucjonalnych nieobligatoryjnych usług opiekuńczych, zdrowotnych, edukacyjnych dla dzieci od urodzenia do 6.–7. roku życia, odpowiedzialność prawną ponoszą w Polsce różne podmioty: różne jednostki administracyjne, ministerstwa, departamenty na poziomie władzy centralnej, lokalnej, gminy, powiatu. W najmniejszym zakresie i faktycznie coraz mniej odpowiedzialni są rodzice, o dzieciach nie wspominając. Wielu rodziców na pewno chciałoby zajmować się dziećmi w domu rodzinnym, ale z powodu niskich, niekiedy upokarzających, wynagrodzeń za pracę zmuszonych jest posyłać dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym pod opiekę państwa, do publicznych, marnej jakości, żłobków i przedszkoli. W raporcie Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego czytamy, że żłobki i przedszkola mają negatywny wizerunek społeczny. „Pokutuje przekonanie, że są «przechowalniami» dla dzieci,

których rodzice muszą pracować. Zły wizerunek instytucji edukacyjnych jest dziedzictwem PRL, po części złej jakości działających usług opiekuńczo-wychowawczych” (Giza, 2010, s. 20). Największym jednak zagrożeniem dla jakości, o czym również pisze autor wspomnianego raportu, jest uboga wiedza, czy wręcz jej brak, o znaczeniu wczesnych doświadczeń dzieci dla ich rozwoju w przyszłości, w wieku dojrzałym. Przekonanie to opieram na obserwacji określonych, przeszłych i aktualnych, decyzji w polityce oświatowej. Na przykład, ani w roku reformy systemu oświaty (1998/1999), ani obecnie w szeroko zakrojonych badaniach prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, finansowanych przez MEN ze środków EFS, usługi żłobkowe i przedszkolne nie są brane pod uwagę. W tym zakresie inicjatywy badawcze pozostawione są organizacjom pozarządowym lub indywidualnym badaczom. Opiekę, wychowanie i edukację małych dzieci pozostawia się często niewykwalifikowanym opiekunkom, emerytkom dorabiającym do nędżnych emerytur. Kwestie te obecnie rządzący obóz próbuje połowicznie rozwiązywać, ale jak się wydaje, propozycje nie idą w pożądanym w społeczeństwie obywatelskim kierunku, nie sięgają korzeni obecnej trudnej sytuacji wielu młodych rodzin z małymi dziećmi i przypominają działania zmierzające raczej ku wyhamowaniu obywatelskich inicjatyw, niż ku tworzeniu warunków do ich rozkwitu. Sprzyjają one rozwiązaniom charakteryzującym gospodarkę zliberalizowaną, neoliberalną; regulatorem działania tych usług jest rynek. A co więcej, promują politykę podważania kompetencji rodziny i matki jako najważniejszych i najbardziej poświadczonych wychowawców i nauczycieli własnych dzieci.

Przy takich rozwiązaniach legislacyjnych – podział kompetencji między różne niewspółdziałające ze sobą resorty, brak zaangażowania władzy w tworzenie sprzyjających warunków prawnych, brak nadzoru nad istniejącymi programami – pożądana przez wielu teoretyków i praktyków, nauczycieli i rodziców, zintegrowana, całościowa opieka i edukacja dla dzieci w wieku przedszkolnym to cel nie do osiągnięcia. Nawet wytyczne Komisji Europejskiej dotyczące godzenia opieki nad dziećmi, zatrudnienia i odpowiedzialności rodziców (*Quality targets*, 2004), na które lubią się powoływać decydenci, są w tym przypadku ignorowane. W niektórych krajach europejskich (Francja, W. Brytania, Szwecja) udaje się taki zintegrowany system stworzyć, w innych –

pozaeuropejskich – wskazuje się właściwym władzom na taką konieczność. W Wielkiej Brytanii stworzono jeden departament odpowiedzialny za sprawy dzieci podlegających przedsystemowym i systemowym formom opieki, wychowania i edukacji oraz za sprawy ich rodzin. Placówki o charakterze oświatowym to pole całościowego edukacyjnego oddziaływania na dzieci, także za pośrednictwem pracy na rzecz rodziny i środowiska pochodzenia, wspieranej i koordynowanej we współpracy ze służbami socjalnymi. Ustawa oświatowa z roku 1988 zapoczątkowała w Wielkiej Brytanii proces koordynacji usług publicznych dla dzieci i młodzieży, który doprowadził do utworzenia w 2007 roku Departamentu do spraw Dzieci, Szkół i Rodzin (*Department for Children, Schools and Families*). Przejął on od zlikwidowanego wówczas Departamentu do spraw Edukacji i Umiejętności (*Department for Education and Skills*) obowiązki związane z umożliwianiem osobom w wieku do lat 19 osiągnięcia maksimum ich potencjału edukacyjnego<sup>1</sup> oraz funkcje socjalne w zakresie wspierania rodziny, będące w gestii innych departamentów. Jednym z pierwszych postanowień nowego departamentu było ustanowienie Planu Dziecięcego (*The Children's Plan*), włączającego władze lokalne, szkoły, centra dziecięce, osoby fizyczne i prawne w kreowanie jak najlepszych warunków opieki, wychowywania i edukacji dzieci. W jego ramach wyróżniono obszary działań dla wielu podmiotów:

1. Rodzina: szkoły rodzenia, wsparcie i porady wychowawcze, opieka nad małymi dziećmi, poradnictwo prawne, zasiłki dla dzieci samotnych rodziców, konsultacje.
2. Place zabaw: bezpieczne miejsca rekreacji, udogodnienia dla niepełnosprawnych, ochrona przed wandalizmem, szkolenie kadry i animatorów.
3. Centra Dziecięce Pewnego Startu: zapewnienie miejsc w placówkach oświatowych wszystkim dzieciom w wieku od 3 do 4 lat, stworzenie rodzicom warunków do podjęcia pracy przez zapewnienie dzieciom odpowiedniej opieki pod okiem dobrze wykwalifikowanej kadry, działania prozdrowotne dla rozwoju psychicznego, emocjonalnego

---

<sup>1</sup> Pozostałe funkcje przejął nowo utworzony Departament do spraw Innowacji, Uniwersytetów i Umiejętności.

- i umysłowego, konsultacje specjalistyczne dla ciężarnych, noworodków i małych dzieci, uczniów i młodzieży.
4. Siedziby władz lokalnych i ich Powiernictwa Dziecięce (*Children's Trusts*): koordynowanie zadań lokalnych placówek dla małych dzieci, szkół, ośrodków zdrowia, komend policji, gromadzenie informacji na temat lokalnych potrzeb, kontrolowanie planów i działań poszczególnych jednostek, rozpowszechnianie niezbędnych informacji.
  5. Szkoły: indywidualne wsparcie dydaktyczne dla dzieci o niesatysfakcjonujących wynikach nauczania, zaangażowanie rodziców w szkolne działania edukacyjne i dyscyplinarne, zapewnianie rodzinom raportów na temat placówki zawierających opinie rodziców, współpraca międzyszkolna, doskonalenie systemu wsparcia i wczesnej interwencji, wiodąca rola władz lokalnych i centralnych.
  6. Centra młodzieżowe: rozwój pozaszkolnej aktywności rekreacyjnej, budowanie wspólnoty społecznej, zwalczanie zachowań ryzykownych, takich jak zażywanie narkotyków, spożywanie alkoholu, seks nieletnich.
  7. Przedsięwzięcia lokalne: współpraca ze szkołami w celu porównania treści programowych z rzeczywistością i wzbudzania zainteresowania przedmiotami nauczania, sprowadzająca się między innymi do wizyt specjalistów z różnych dziedzin w placówkach oświatowych, wizji lokalnych i umożliwiania uczniom odbywania praktyk, dostarczania pomocy dydaktycznych, zapewniania nauczycielom warunków dokształcania specjalistycznego, wspierania uczenia czytania i liczenia w szkołach podstawowych przez gościnne prowadzenie zajęć przez osoby z przedsiębiorstw.
  8. Edukacja dalsza: zapewnianie kształcenia stymulującego zainteresowania, dostarczającego umiejętności praktycznych.

W celu skoordynowania oświatowych działań przedsystemowych i systemowych nowy departament wprowadził do obligatoryjnego stosowania w zarejestrowanych formach opieki i edukacji dokument: *Wczesne lata etapu bazowego (Early Years Foundation Stage – EYFS)*. Stanowi on połączenie wcześniej obowiązujących wytycznych dla grup wiekowych 0–3 i 3–5(8). Zapewnia zintegrowane podejście dydak-