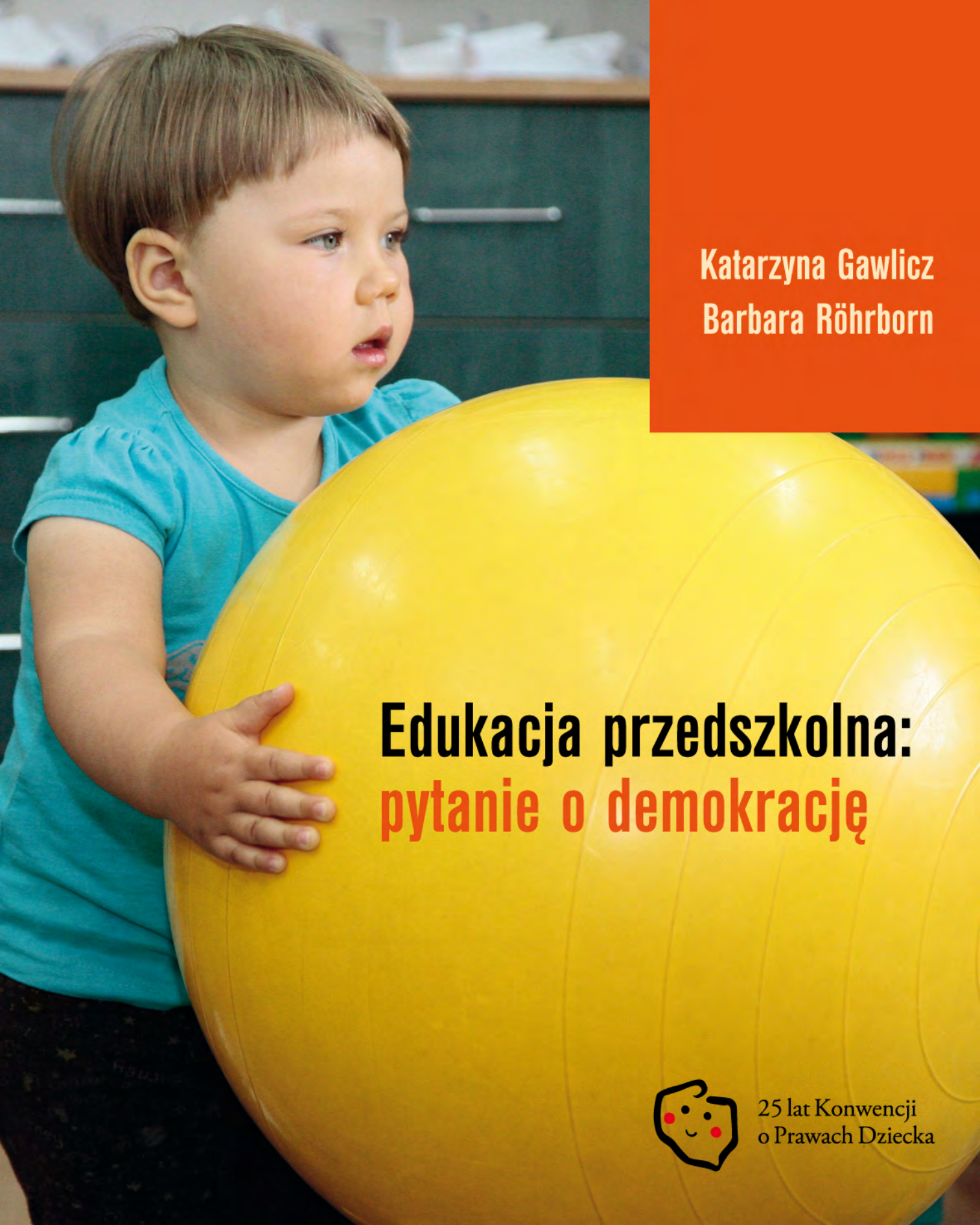




Katarzyna Gawlicz
Barbara Röhrborn

Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację



25 lat Konwencji
o Prawach Dziecka

Katarzyna Gawlicz
Barbara Röhrborn

Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację

Warszawa 2014

Wydawca:

Biuro Rzecznika Praw Dziecka
ul. Przemysłowa 30/32, 00-450 Warszawa
telefon: 22 583 66 05
www.brpd.gov.pl

Wydanie 1

ISBN: 978-83-89658-81-4

Recenzenci: Elżbieta Czyż, Piotr Olaf Żylicz

Korekta: Maria Szewczyk

Projekt graficzny i skład: Katarzyna Karzyńska, www.smARTcat.pl

Zdjęcia: archiwum Fundacji Rozwoju Dzieci

Egzemplarz bezpłatny

© Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2014

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 (CC-BY) Polska.

Wstęp Rzecznika Praw Dziecka	4
Wstęp	7
I. Dziecko jako obywatel – ramy teoretyczne	8
II. Podstawy programowe i programy nauczania a prawa dziecka, wartości demokratyczne i partycypacja dzieci	24
III. Podstawa programowa i Konwencja o Prawach Dziecka w opinii nauczycielek przedszkola	58
Zakończenie	68
Literatura cytowana	71



Wstęp Rzecznika Praw Dziecka

*Powiedz mi, a zapomnę.
Pokaż – zapamiętam.
Pozawól wziąć udział, a... wzbudzisz we mnie pragnienie.
Konfucjusz (551–479 p.n.e)*

Szanowni Państwo,

oddaję w Państwa ręce publikację «Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację» dr Katarzyny Gawlicz i Barbary Rohrborn. Kolejne wydawnictwo w ramach Biblioteki Rzecznika Praw Dziecka przybliży nowatorski projekt realizowany pod honorowym patronatem Rzecznika Praw Dziecka przez Fundację Rozwoju Dzieci im Jana Amosa Komeńskiego a dotyczący analizy celów wczesnej edukacji w Polsce. Specjaliści z zakresu pedagogiki i dziedzin pokrewnych podjęli próbę wykazania czy i w jaki sposób realizowane są w podstawie programowej treści zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka i koncepcji dziecka jako obywatela.

Nieustanne zmiany otaczającego nas świata sprawiają, że pojawia się konieczność dostosowania celów i możliwości edukacyjnych do potrzeb dzieci, dlatego też próba określenia kierunku zmian w edukacji początkowej w Polsce jest niezwykle cenna. Jak mawiał Konfucjusz: „Kiedy staje się oczywiste, że cele nie mogą zostać osiągnięte, nie dostosowuj celów, dostosuj działania”.

Analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego w perspektywie Konwencji o Prawach Dziecka i w świetle koncepcji dziecka jako obywatela przynosi wiedzę o metodach partycypacyjnych stosowanych we wczesnej edukacji. Inicjatywa cieszy szczególnie w roku jubileuszu 25-lecia istnienia Konwencji o Prawach Dziecka. Publikacja przynosi refleksje nt. stanu wczesnej edukacji w Polsce, rzuca też światło na warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby koncepcja dziecka jako obywatela była realizowana w pełni.

«Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację» to pozycja ważna i zarazem wyjątkowa w polskiej literaturze peda-

gogicznej. Odnosi się do zagadnień wychowania dzieci do życia w demokratycznym społeczeństwie, budowania świadomości dzieci w zakresie postawy obywatelskiej poprzez mocne zaakcentowanie potrzeby autentycznego i aktywnego udziału dzieci w funkcjonowaniu przedszkola. Jeśli dzieci mogą mieć wpływ na to, w co się bawią, jak wyglądają zajęcia, w których uczestniczą, de facto doświadczają demokracji, poznają ją w praktyce. Słuchanie dziecięcych wyborów i angażowanie dzieci w sprawy ich dotyczące oznacza podmiotowe traktowanie najmłodszych, o co dopominał się już Janusz Korczak, formułując prawo do szacunku i namawiając dorosłych do uważnego słuchania dzieci.

Programy rozszerzone o wartości demokratyczne, ideę partycypacji i prawa dziecka do tworzenia i wyrażania własnych poglądów, są z dużym powodzeniem realizowane na szczeblu edukacji początkowej w wielu krajach europejskich. W Polsce – jak wynika z analizy podstawy programowej i badań – system edukacji nie odnosi się wprost do takich bądź podobnych założeń i w istocie dość fasadowo traktuje zagadnienie wychowania oraz uczenia przez uczestniczenie dzieci w podejmowaniu decyzji, czy tworzeniu zasad funkcjonowania grupy.

Rola edukacji jest nieoceniona dla rozwoju dziecka od najmłodszych lat. Stanowi klucz do budowy jego światopoglądu, w tym postawy obywatelskiej. Wierzę, że uda nam się zmienić system edukacji najmłodszych w sposób optymalny, a ta publikacja będzie do tego najlepszą inspiracją, opartą na rzetelnych podstawach.

Marek Michalak
Rzecznik Praw Dziecka



Wstęp

Tematyka wczesnego dzieciństwa coraz mocniej wchodzi w obszar dyskursu publicznego, a wraz z tym zmienia się sposób myślenia o małych dzieciach. Do niedawna oczywiste przekonania odnośnie do społecznej pozycji dzieci, znajdujące swój wyraz w takich twierdzeniach jak: „Dzieci i ryby głosu nie mają”, systematycznie tracą status prawd absolutnych. W dyskursie publicznym coraz częściej obecne – choć wciąż wywołujące pewne sprzeczności i opór – staje się wyobrażenie dziecka jako podmiotu posiadającego prawa i mogącego wypowiadać się w kwestiach, które go dotyczą. Warto w związku z tym się zastanowić, w jakim stopniu wyobrażenie to znajduje odzwierciedlenie w organizacji instytucji dla małych dzieci. Niniejsza publikacja jest próbą udzielenia częściowej odpowiedzi na to pytanie poprzez pokazanie, czy i w jaki sposób przesłanie Konwencji o Prawach Dziecka oraz wizja dziecka jako podmiotu sprawczego i obywatela są obecne w podstawie programowej oraz wybranych programach wychowania przedszkolnego, jak również w świadomości nauczycieli i nauczycielek przedszkola.

Dziecko objęte wczesną edukacją po raz pierwszy wkracza w świat instytucji, poznaje reguły, które w niej rządzą, oraz konsekwencje związane z podporządkowaniem się tym regułom lub ich przekraczaniem. W powszechnym rozumieniu wczesna edukacja ma nie tylko spełniać funkcję „edukacyjną”, ale i wychowawczą (społeczną). Istnienie instytucji oferujących wczesną edukację jest uważane za istotne również ze względu na strukturę współczesnej rodziny i politykę ekonomiczną – u ich podstaw tkwi założenie, że oboje rodzice muszą pracować zawodowo i utrzymywać w ten sposób rodzinę. Powszechne jest przekonanie, że trzy lata to maksymalny okres, jaki matka powinna poświęcić wychowywaniu dziecka w domu. Odniesienie do tego przekonania znajdziemy w statystykach upowszechnienia edukacji przedszkolnej – w roku szkolnym 2011/2012 objętych nią było 72 procent dzieci w wieku od trzech do pięciu lat w Polsce (MEN, 2013).

W związku z tym niezmiennie istotne wydaje się przyjrzenie się temu, jakie cele stawia się wczesnej edukacji

w Polsce oraz jak konstruowany jest oficjalny dyskurs pedagogiczny w odniesieniu do wartości demokratycznych, idei partycypacji i prawa dziecka do formułowania i wyrażania własnych poglądów. W badaniach będących podstawą niniejszej publikacji analizie poddane zostały cele wyznaczone systemowo przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – sformułowane w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego [Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17)] – oraz projekty ich realizacji, zawarte w programach wychowania przedszkolnego nagrodzonych w „Konkursie na najlepsze programy wychowania przedszkolnego” ogłoszonym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz innych wybranych programach. Polską podstawę i programy wychowania przedszkolnego zestawiamy z wybranymi podstawami programowymi z innych kręgów kulturowych (Szwecji, Berlina oraz Reggio Emilia), traktując je jako przykłady podejścia do wczesnej edukacji, według którego wartości demokratyczne oraz prawa dziecka, w tym prawo do samostanowienia i partycypacji, wprost uznawane są za fundamentalne.

Uzupełnieniem dociekań teoretycznych i analizy dokumentów jest omówienie wyników badań własnych, podejmujących przede wszystkim kwestie zastosowania w praktyce nauczycielskiej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz rozumienia przez nauczycieli i nauczycielki roli Konwencji o Prawach Dziecka we wczesnej edukacji.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od kwietnia do września 2013 roku dzięki wsparciu Rzecznika Praw Dziecka. Za pomoc w opracowaniu narzędzia badawczego oraz wsparcie merytoryczne dziękujemy Elżbiecie Czyż, Marcinowi Starnawskiemu oraz Piotrowi Olafowi Żyliczowi.

**Katarzyna Gawlicz
Barbara Röhrborn**

Dziecko jako obywatel – ramy teoretyczne

Dzieci są nie tylko naszą przyszłością, w którą inwestujemy, rujnując ich marzenia i wolność bycia kimś innym niż tym, kogo my chcielibyśmy w nich widzieć. One są naszą terażniejszością. Dziecko nie jest obywatelem przyszłości; jest obywatelem od pierwszych chwil swojego życia, i to najważniejszym obywatelem, gdyż reprezentuje i niesie ze sobą »to, co możliwe«

(Rinaldi, 2006, str. 171)



Wprowadzenie: wyobrażenie dziecka

Działania podejmowane wobec dzieci oraz sposób, w jaki organizuje się instytucje, w których przebywają najmłodsi, w dużym stopniu wypływają z tego, jak myślimy o dzieciach – jak je postrzegamy, jakie kompetencje im przypisujemy, za kogo je uznajemy (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, str. 97-98). Dotyczy to zarówno poziomu jednostkowego, a więc konkretnych osób pracujących z dziećmi, jak i szerszego wymiaru społecznego. Ów szerszy wymiar brytyjska badaczka Allison James nazywa „kulturową polityką dzieciństwa”, nadającą kształt regulacjom prawnym dotyczącym dzieci, w tym stwarzającą (lub nie) warunki dla postrzegania dzieci jako obywateli (James, 2011). Tradycyjnie dzieci uznawane były za „ubogie” – niekompetentne, niezdolne do samodzielnego działania, „puste naczynia”, które trzeba dopiero napęlić wiedzą i umiejętnościami; potrzebujące wsparcia, opieki

i przewodnictwa osób dorosłych (Dahlberg, Moss, Pence, 2013). Wychodząc od takiego wyobrażenia dziecka, trudno myśleć o nim jako o obywatelu. Będzie to raczej, jak określa to brytyjski badacz Michael Wyness (2001, str. 195), „terminujący obywatel”, niebędący jeszcze w pełni członkiem świata społecznego, czy – jak mówił T. H. Marshall – „obywatel w stanie tworzenia” (za: Lister, 2007, str. 696). Obywatelem dziecko będzie dopiero wtedy, gdy przestanie być dzieckiem.

Myśleniu o dziecku jako obywatelu bardziej sprzyja coraz powszechniejsze wyobrażenie dziecka „bogatego”, aktywnego współtwórcy wiedzy, kultury i własnej tożsamości, posiadającego różnego rodzaju kompetencje podmiotu sprawczego. Jak zauważają Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence, wyobrażenie to jest szczególnie popularne w krajach skandynawskich, a jego wyłonienie się związane jest zarówno z nowymi perspektywami badawczymi pojawiającymi się w naukach społecznych i psychologicznych (w tym zwłaszcza z problematyzowaniem założeń i twierdzeń psychologii rozwojo-

wej), jak i przemianami społecznymi, prowadzącymi do swoistej „instytucjonalizacji dzieciństwa”, a więc sytuacji, gdy duży odsetek dzieci spędza długi czas w specjalnie dla nich zorganizowanych instytucjach opiekuńczych, edukacyjnych, kulturalnych (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, str. 104, por. Kampmann, 2004). Rozwój tego wyobrażenia wiąże się z pojawieniem się na gruncie nauk społecznych nowego paradygmatu myślenia o dzieciach i dzieciństwie – tak zwanej nowej socjologii dzieciństwa, której integralnym elementem jest postrzeganie dziecka jako podmiotu sprawczego. Jej założenia sformułowali Alan Prout i Allison James (1997, str. 8) w słynnym tekście pt. *A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems*. Należą do nich:

- Dzieciństwo jest rozumiane jako konstrukt społeczny, co oznacza, że jako szczególny strukturalny i kulturowy komponent wielu społeczeństw nie jest tożsame z okresem biologicznej niedojrzałości; różne społeczeństwa w różny sposób interpretują tę niedojrzałość.
- Dzieciństwo jest zmienną analizy społecznej, której nie można postrzegać w oderwaniu od innych zmiennych, takich jak klasa, płeć, pochodzenie etniczne (co oznacza, że nie ma jednego, uniwersalnego dzieciństwa, ale jest wiele różnych dzieciństw).
- Związki, w które wchodzi dzieci, oraz kultury dziecięce zasługują na badanie na własnych prawach, a nie tylko z perspektywy dorosłych.
- Trzeba postrzegać dzieci jako aktywne podmioty mające wpływ na życie swoje i innych osób oraz społeczeństwa, w którym funkcjonują. Nie są biernym przedmiotem oddziaływania struktur i procesów społecznych.
- Etnografia jest szczególnie użytecznym podejściem metodologicznym w badaniu dzieciństwa.
- Głoszenie nowego paradygmatu w socjologii dzieciństwa oznacza jednocześnie włączenie się w proces rekonstruowania dzieciństwa w społeczeństwie.

Nowy paradygmat w socjologii dzieciństwa i myślenie o dziecku jako o kompetentnym podmiocie sprawczym wiąże się z przejściem od myślenia o dziecku w kategoriach psychologii rozwojowej i teorii socjalizacji, zakładających, że dziecko jest tym, kto „się staje”, niepełnym, niedoskonałym bytem, który musi dopiero zostać doprowadzony przez innych do stanu pełni (czyli dojrzałości utożsamianej z dorosłością), do myślenia o dziecku jako tym, kto już jest (James, Jenks, Prout, 1998, str. 207). Postrzeganie dziecka jako tego, kto już jest, a nie tego, kto dopiero się staje, sprawia, że widzi się w nim aktora społecznego, żyjącego w danym miejscu i czasie. Wymusza to przywiązywanie większej wagi do tego, co dziecko odczuwa, myśli, czego doświadcza, jak czuje się w środowisku, w którym obecnie przeżywa swoje życie, a nie tylko przygotowuje się do przyszłego życia. Sprzyja to większej koncentracji na tym, by miejsca, w których przebywają dzieci, odpowiadały ich potrzebom, ale też były tworzone z uwzględnieniem opinii i pomysłów dzieci, ich perspektywy.

Koncepcja dziecka jako obywatela

Prawne umocowanie myślenia o dziecku jako osobie, która ma swoje poglądy i opinie oraz jest zdolna do ich wyrażania, stanowi Konwencja o Prawach Dziecka ONZ, dająca dzieciom prawa polityczne i obywatelskie (Coady, 2008, str. 7). Uznaje się, że konwencja ta nie tylko wyznacza ramy dla działań mających zapewnić dobrostan dzieci, co charakteryzowało wcześniejsze dokumenty międzynarodowe dotyczące praw dzieci, ale i tworzy fundamenty dla myślenia o ich partycypacji (Wyness, 2006, str. 212), czego wyrazem są dwa rodzaje praw dzieci: do dobrostanu oraz do samostanowienia. Prawa do dobrostanu wiążą się z koniecznością zapewnienia dzieciom schronienia,żywienia, pomocy medycznej i edukacji oraz ochrony przed przemocą i wyzyskiem. Odpowiedzialność za realizację tych praw spoczywa na dorosłych, można więc powiedzieć, że w ścisłym sensie dzieci ich nigdy nie posiadają, a nawet że prawa te wzmacniają władzę dorosłych nad dziećmi (Wyness, 2006, str. 208). To, jak podkreśla Wyness, sprawia, że między prawami do dobrostanu i do samostanowienia mogą pojawiać się

napięcia, ponieważ „prawa do samostanowienia odbierają dorosłym pewną odpowiedzialność i władzę, gdyż dają dzieciom prawo do samodzielnego podejmowania decyzji, które potencjalnie mogłyby stać w sprzeczności z przekonaniem dorosłych, że faktycznie działają w »najlepszym interesie« dziecka” (Wyness, 2006, str. 209).

Jak można rozumieć prawo dzieci do samostanowienia? Wyness przytacza różne interpretacje tego pojęcia – od tych, zgodnie z którymi dzieci mają takie same prawa jak dorośli, po zakładające pewien udział dzieci w procesach decyzyjnych. Warto zauważyć, że przyznanie dzieciom prawa do samostanowienia oznacza dostrzeżenie, że najmłodsi mają swoje interesy, które mogą być odmienne od interesów innych grup („nie-dzieci”), w tym także ich rodzin (Coady, 2008, str. 8; por. Wyness, 2001, str. 196). Interesy dzieci, jak zauważa Wyness (2001; 2009), to nie to samo co potrzeby dzieci. Potrzeby dzieci często definiowane są przez dorosłych, odwołujących się do tego, co ich zdaniem jest w „najlepszym interesie” dziecka. Pojęcie interesów dzieci wiąże się raczej z „szeregiem zobowiązań, pragnień i doświadczeń, które są lepiej definiowane przez same dzieci” (Wyness, 2009, str. 540). Koncepcja potrzeb dzieci odsyła do wyobrażenia dorosłych, którzy myślą za dzieci i dostarczają im tego, czego one potrzebują, trudno więc widzieć tu w najmłodszych aktywnie działające podmioty polityczne; w koncepcji interesów dzieci to dzieci same stanowią podstawowy punkt odniesienia, będąc aktywnymi i zaangażowanymi podmiotami sprawczymi (Wyness, 2001, str. 195–196). Dostrzeżenie istnienia interesów dzieci wymaga tworzenia „kanałów, poprzez które można wyrazić odrębność [dzieci i ich interesów – przyp. aut.]” (Wyness, 2001, str. 196), a więc opracowania swoistej metodologii słuchania dzieci. Do zagadnienia tego wrócimy w dalszej części niniejszego rozdziału.

Z perspektywy interesów dzieci i ich prawa do samostanowienia szczególnie istotny jest artykuł 12 Konwencji o Prawach Dziecka, nakładający na sygnatariuszy obowiązek zapewnienia „dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawa do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka” i przyjmowania ich

„z należyłą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. Artykuł ten bywa interpretowany w różny sposób (o czym więcej piszemy w rozdziale drugim), niemniej daje on dzieciom nie tylko prawo głosu, ale też do tego, aby ich głos był słyszany, a więc rzeczywiście uwzględniany i traktowany poważnie (co nie oznacza, że opinie dzieci zawsze będą uznawane za ostateczne i wiążące – por. Coady, 2008, str. 8). Jest również wyrazem przekonania, że „dzieci są kompetentne, mają prawa i powinny być postrzegane jako członkowie społeczeństwa demokratycznego, mający w nie swój wkład. Dzieci nie przygotowują się do tego, by stać się kompetentne, zdobyć prawa lub mieć wkład w społeczeństwo. One już są zdolne do aktywnej partycypacji i kompetentnego korzystania ze swoich praw i siły sprawczej” (Broström, 2006, str. 233).

Co konkretnie może oznaczać myślenie o dziecku jako obywatelu? Jak zauważa Margaret Coady (2008), w Wielkiej Brytanii (ale też w innych krajach) pojęcie obywatelstwa kształtowało się stopniowo, przechodząc przez trzy etapy, na których kolejno zaczęto uznawać innego rodzaju prawa, poszerzając jednocześnie krąg osób postrzeganych jako obywatele: począwszy od praw obywatelskich (wolność słowa, równość wobec prawa i prawo własności), przez prawa polityczne (powszechne prawo wyborcze), a skończywszy na prawach socjalnych (powszechne prawo do edukacji, zabezpieczeń socjalnych, dobrostanu). Fundamentem koncepcji obywatelstwa opierającego się na dostępie do tego zestawu praw miała być idea powszechnej równości, jednak, jak podkreśla Coady (2008, str. 4), równość ta nie obejmowała wszystkich – kobiety długo pozostawały w tyle, a dzieci były zupełnie wykluczone z takiego ujęcia obywatelstwa. Dopiero w XX wieku zaczęto przyznawać dzieciom prawa, począwszy od praw socjalnych (co było motywowane pragnieniem ochrony dzieci), wyrażonych w Deklaracji Praw Dziecka z 1924 roku.

Istnieją różnorokie interpretacje koncepcji obywatelstwa, obejmujące inne wymiary poza posiadaniem praw. Marc Jans (2004) i Ruth Lister (2007) przyglądają się „elementom składowym” koncepcji obywatelstwa sformułowanych przez różnych teoretyków, próbując określić, czy i w jakim stopniu mogą one odnosić się do dzieci. Jak zauważa

Lister (2007, str. 699), niektóre z tych elementów bardziej stosują się do dzieci, inne mniej, ważne więc jest, aby kwestię obywatelstwa dzieci traktować wielowymiarowo – koncentrowanie się na przykład na prawach (których wielu, jak praw politycznych, dzieci nie posiadają) sprawia, że traci się z pola widzenia inne istotne wymiary myślenia o dzieciach jako obywatelach.

Pierwszym elementem, na który wskazują i Jans, i Lister, jest właśnie dostęp do pełni praw. Powiązanie bycia obywatelem z posiadaniem pełni praw oznacza, że nie można traktować dzieci jako obywateli, gdyż nie dysponują one takim zakresem praw jak dorośli; nie jest też oczywiste, że byłoby to pożądane, zważywszy na fakt, że dzieci potrzebują opieki (Jans, 2004, str. 38). Nie mają one praw politycznych, w tym praw wyborczych, co, jak podkreśla Lister (2007, str. 704), być może w największym stopniu sprawia, że ich status jako obywateli bywa podawany w wątpliwość; mają natomiast – na mocy Konwencji o Prawach Dziecka – prawo do partycypacji, tym bardziej znaczące właśnie dlatego, że nie mogą wyrażać swojej opinii poprzez głosowanie w wyborach.

Kolejny wymiar to powiązanie obywatelstwa z odpowiedzialnością. Jans (2004, str. 38–39) twierdzi, że dzieci, ze względu na to, że charakterystyczną dla nich formą aktywności jest zabawa, potrafią porzucać pewne zobowiązania (na przykład wycofać się z zabawy, gdy jej konsekwencje stają się dla nich zbyt złożone), nie można więc przypisać im statusu obywatela, jeśli rozumie się go przez pryzmat odpowiedzialności. Lister (2007) interpretuje tę kwestię inaczej, przypominając o istnieniu dwóch rodzajów zobowiązań: narzuconych przez prawo i/lub wspieranych przez państwo oraz przyjmowanych dobrowolnie i z własnej inicjatywy przez dzieci. W różnych systemach prawnych na dzieci nakłada się innego rodzaju zobowiązania (od zobowiązania do przestrzegania prawa i ponoszenia odpowiedzialności karnej w przypadku jego łamania po udział w walce zbrojnej), dzieci same też biorą na siebie odpowiedzialność za szereg działań w sferze prywatnej i publicznej. Co istotne w kontekście tezy Jansa, Lister przywołuje przykłady pokazujące, że dzieci mające możliwość uczestnictwa w działaniach wspólnotowych z coraz większą powagą traktują swoje zobowiązania (Lister, 2007, str.

708). Podkreśla także, że nie chodzi o to, aby oczekiwać od dzieci przyjmowania takich samych zobowiązań, jakie spoczywają na dorosłych, ale o to, by docenić te zobowiązania, które one same na siebie biorą i z których się wywiązują (Lister, 2007, str. 716).

Trzeci wymiar to bycie obywatelem jako pewna tożsamość (Jans, 2004). Jans zauważa, że stanowienie części grupy jest dla dzieci, mających pragnienie przynależności, niezwykle ważne. Ze względu na tę zdolność dzieci do identyfikowania się z grupami społecznymi i społecznościami możliwe jest myślenie o nich jako o obywatelach – choć przynależących przede wszystkim raczej do węższych, bardziej lokalnych grup niż szerszych zbiorowości (Jans, 2004, str. 39).

Czwarty wymiar, na który zwraca uwagę Jans, to powiązanie obywatelstwa z uczestnictwem i zaangażowaniem (Lister mówi tu o przynależności). Mimo że, według badacza, możliwość partycypacji dzieci często jest ograniczona, ze względu na obserwowaną w społeczeństwach zachodnich (i bardzo wyraźnie widoczną w Polsce) tendencję do koncentrowania się na zapewnianiu im ochrony, to i tak aktywnie oddziałują one na środowisko, w którym żyją: poczynszy od rodziny, przez grupy rówieśnicze, a na instytucjach edukacyjnych skończywszy. Lister zwraca w tym kontekście uwagę na ogromną rolę dorosłych, twierdząc, że „choć na pewnym poziomie wszystkie dzieci są członkami społeczności i tym samym mają status obywatela w sensie formalnym, uznanie dzieci za obywateli w głębszym sensie aktywnej przynależności wymaga stworzenia warunków, które wspomogłyby ich uczestnictwo jako aktorów politycznych i społecznych. Chodzi tu o coś więcej niż tylko o udział w jednostkowych decyzjach dotyczących życia dziecka, podejmowanych przez rodziców i ekspertów. Oznacza to również udział w szerszej zakrojonych procesach współdecydowania” (Lister, 2007, str. 701). To na dorosłych spoczywa odpowiedzialność za tworzenie zarówno mechanizmów, które taki udział umożliwią (mogą to być rady szkolne, parlament i zgromadzenia dziecięce, dziecięce rady ds. budżetu partycypacyjnego), jak i kultury autentycznego włączania dzieci (Lister, 2007, str. 701, 703).

Lister (2007, str. 709) wskazuje na jeszcze jeden wymiar obywatelstwa: równy status, szacunek i uznanie. Podczas gdy postrzegany jest on za kluczowy dla bycia obywatelem, dzieciom powszechnie się go odmawia, nie doceniając zaangażowania i odpowiedzialności tej grupy. W efekcie dzieci – zwłaszcza żyjące w ubóstwie i przez to traktowane z jeszcze mniejszym szacunkiem – pozbawiane są statusu obywatela.

Ta zarysowana powyżej niejednoznaczność pojęcia obywatelstwa w odniesieniu do dzieci jest powodem, dla którego Allison James (2011, str. 177) podkreśla konieczność zwrócenia uwagi na kulturową politykę dzieciństwa, aby zrozumieć, „w jaki sposób w społeczeństwach pojęcia obywatelstwa stają się dostępne dla dzieci i młodych ludzi, [których] status jako obywateli będzie wyrazem określonych konstrukcji dzieciństwa, poprzez które wprowadzane są w życie prawa i regulacje dotyczące dzieci i młodych ludzi”. Zachęca do wyjścia poza „abstrakcyjne dyskusje na temat ram prawnych” (James, 2011, str. 168) i, odwołując się do Lister (2007), podjęcia próby uchwycenia „obywatelstwa przeżywanego”: zrozumienia, jak „w określonych kontekstach dorośli przypisują dzieciom siłę sprawczą w różnych sferach życia, pozwalając im w ten sposób na uczestnictwo w społeczeństwie – lub nie” (James, 2011, str. 172). Będzie się to wiązało z określeniem tego, jak dorośli interpretują kompetencje i zdolności dzieci, oraz tego, jak dzieci doświadczają określonego rodzaju konceptualizacji dzieciństwa przez dorosłych i na nią odpowiadają. W koncepcji obywatelstwa przeżywanego zwraca się zatem uwagę na sprawstwo dzieci w odniesieniu do ich statusu jako obywateli, gdyż „choć dzieci mogą teoretycznie dysponować prawami w ramach systemu prawnego, to, czy oraz w jaki sposób korzystają z tych praw w codziennym życiu, stanie się istotnym wskaźnikiem ich statusu jako obywateli w praktyce” (Lister, 2007, str. 172)¹.

Partycypacja dzieci: znaczenie i warunki

Partycypację rozumiemy, za Rogerem Hartem (1992, str. 5), jako „proces uczestniczenia w decyzjach mających



wpływ na życie jednostki i społeczności, w której jednostka ta żyje”. Jak podkreśla badacz, partycypacja jest narzędziem budowy demokracji i podstawowym prawem obywatelskim, z którego korzystanie wymaga jednak określonych kompetencji. Zdaniem Harta oczekiwanie, że ktoś nagle stanie się odpowiedzialnym, zaangażowanym obywatelem, nie ćwicząc się wcześniej w odpowiedzialności, jest nierealistyczne. „Jedynie stopniowo, w toku praktyki, można dochodzić do zrozumienia, na czym polega demokratyczna partycypacja, oraz rozwijać pewność siebie i kompetencje, bez których partycypacja jest niemożliwa; nie można zostać ich nauczonym w abstrakcyjnej formie” – twierdzi Hart (1992, str. 5). To przekonanie nie jest jednak powszechnie podzielane. Jak zauważa bowiem Judith Wagner (2006), choć demokracja stanowi centralną wartość w amerykańskim dyskursie edukacyjnym, szkoły i przedszkola w Stanach Zjednoczonych nie są postrzegane jako instytucje demokratyczne, ale jako miejsca, w których uczy się na temat demokracji i których celem jest „przygotowanie dzieci do uczestnictwa w demo-



kracji i nauczenie ich, jak korzystać z wolności, gdy już dorosną” (Wagner, 2006, str. 294; kursywa w oryginale). W krajach nordyckich z kolei uznaje się, że „dzieci powinny od pierwszych dni bezpośrednio doświadczać demokracji” (Wagner, 2006, str. 294), bo tylko w ten sposób zdobędą kompetencje potrzebne do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie, co sprawia, że w instytucjach edukacyjnych i opiekuńczych stwarza się im wiele okazji do podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, brania odpowiedzialności, negocjowania z innymi. Widzimy tu zatem rozróżnienie między przygotowywaniem dzieci do bycia obywatelami a traktowaniem ich już jako obywateli; między dziećmi, które stają się obywatelami, a dziećmi, które nimi już są (Coady, 2008).

Co konkretnie może oznaczać partycypacja małych dzieci? Hart (1992) proponuje model, który nazywa „drabi-

ną partycypacji”, składający się z ośmiu poziomów – od braku partycypacji po pełną, rzeczywistą partycypację. Pierwszy, najniższy poziom to *manipulacja*, a więc sytuacje stwarzania pozorów włączania dzieci w decyzje, motywowane przekonaniem, że „cel uświęca środki”. Hart podaje takie przykłady jak trzymanie przez przedszkolaków na demonstracji transparentów na temat wpływu polityki społecznej na dzieci lub włączanie najmłodszych w konsultacje, ale niedawanie im żadnej informacji zwrotnej odnośnie do informacji od nich uzyskanych (na przykład proszenie dzieci o to, by narysowały swój wymarzony plac zabaw, a następnie – na podstawie rysunków – opracowywanie w niejasny sposób projektu owego placu, tak że dzieci nie wiedzą, jak ich pomysły zostają wykorzystane). Drugi poziom to *dekoracja*, a więc wykorzystywanie dzieci przez dorosłych dla wzmocnienia w pośredni sposób ich sprawy (na przykład dzieci tańczą ubrane w koszulki z napisami związanymi z jakąś kwestią, ale nie wiedzą nic o niej, nie mają też wpływu na organizację wydarzenia, w którym uczestniczą). Trzeci poziom, *reprezentacja instrumentalna*, odnosi się do sytuacji, gdy pozornie daje się dzieciom prawo głosu, ale nie mają one ani wpływu na określenie, jakie kwestie będą omawiane i w jaki sposób, ani możliwości wyrażenia własnych opinii. Wszystkie dotychczas wymienione poziomy odnoszą się do faktycznego braku partycypacji, choć ukrytego pod jej pozorami.

Kolejne poziomy opisują różne formy rzeczywistej partycypacji. Czwarty poziom, *wyznaczone, ale poinformowane*, określa sytuacje, w których dzieci zdają sobie sprawę z tego, w czym uczestniczą: wiedzą, jakie są cele danego działania, kto podjął decyzję odnośnie do ich uczestnictwa i dlaczego zostały włączone, odgrywają znaczącą rolę i same zgłosiły chęć udziału po zapoznaniu się z ideą wydarzenia. Piąty poziom wyróżniony przez Harta to *pytane o opinię i poinformowane*. Dzieci pełnią tu funkcję konsultantów dla dorosłych i choć to dorośli planują i prowadzą projekt, dzieci rozumieją, na czym on polega, a ich opinie są traktowane poważnie. Hart przywołuje przykład stacji telewizyjnej z Nowego Jorku, która

1 Ze względu na to, że przedmiotem analizy, którą podejmujemy w kolejnych rozdziałach, są dokumenty programowe wychowania przedszkolnego oraz przekonania nauczycielek, w niniejszej publikacji nie zajmujemy się doświadczeniami samych dzieci odnośnie do ich statusu jako obywateli. Wgląd w tego rodzaju doświadczenia dzieci daje raport Obywatel dziecko (Żylicz, 2009).

przygotowuje robocze wersje programów telewizyjnych, a następnie pokazuje je grupie dzieci, które je oceniają. Na podstawie tych opinii powstaje kolejna wersja programu, znów poddana osądowi dzieci. Poziom szósty, działania *inicjowane przez dorosłych, decyzje podejmowane wraz z dziećmi*, odnosi się do prawdziwej partycypacji – sytuacji, w których decyzje dotyczące na przykład kwestii istotnej dla lokalnej społeczności podejmują wszystkie zaangażowane osoby, ale szczególną uwagę zwraca się na to, by uczestniczyły w nich dzieci oraz osoby starsze lub z innego powodu zwykle wykluczane. Poziom siódmy to działania inicjowane i prowadzone przez dzieci. Jak zauważa Hart, przy sprzyjających warunkach dzieci są w stanie doskonale współpracować w dużych grupach, jednakże dorośli rzadko stwarzają im ku temu okazję, nie odpowiadając na inicjatywy dzieci lub nie potrafiąc zrezygnować z kierowniczej roli. I wreszcie najwyższy poziom partycypacji odnosi się do działań, które są *inicjowane przez dzieci, a decyzje podejmowane są wraz z dorosłymi*. Hart twierdzi, że włączanie dorosłych przez dzieci w działania, które same zaplanowały i którymi kierują, dotyczy przede wszystkim nastolatków; jest też bardzo rzadkie – głównie dlatego, że dorośli nie potrafią we właściwy sposób odpowiedzieć na inicjatywy dzieci.

Analizując z kolei formy partycypacji, brytyjski badacz Michael Wyness (2009) wskazuje na cztery możliwe modele:

- *Wsparcie ze strony dorosłych* – model, w którym dorośli pośredniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących dzieci w ramach formalnych struktur, pełniąc funkcję reprezentantów najmłodszych działających dla ich dobra. Jak zauważa Wyness, w tym ujęciu rzadko słyszy się głos samych dzieci; istnieje też ryzyko, że ich interesy zostaną zdefiniowane przez pryzmat interesów dorosłych.
- *Demokracja uczestnicząca* – model opierający się na najbardziej bezpośrednim zaangażowaniu dzieci, które w grupach zajmują się istotnymi dla siebie kwestiami.
- *Demokracja przedstawicielska* – model, w którym dzieci wybierane do formalnych struktur typu rady reprezentu-

ją interesy innych dzieci. Jest to najbardziej powszechny model partycypacji dzieci w instytucjach edukacyjnych, który – choć zakłada bardziej egalitarne relacje między reprezentantami i reprezentowanymi niż pierwszy z wymienionych wzorców – wciąż niesie ze sobą pewne problemy (na przykład tworzenie hierarchii wśród dzieci, ryzyko pomijania głosu niektórych z nich, zwłaszcza marginalizowanych i mających słabszą pozycję w grupie, oraz możliwość znacznego wpływu dorosłych na działania dzieci).

- *Demokracja deliberatywna* – model, dla którego kluczowa jest możliwość publicznej debaty na temat kwestii dotyczących społeczności lokalnej. Tu również mamy do czynienia z sytuacją, kiedy pewna liczba dzieci reprezentuje interesy swoich rówieśników, ale dzieje się to w ramach mniej sztywnych struktur przy włączeniu dzieci ze zróżnicowanych społeczności.

Kiedy zatem autentyczna partycypacja dzieci staje się możliwa? Brytyjska badaczka Liz Wood (1998) zwraca uwagę na trzy warunki, których spełnienie pozwala na poszerzenie zakresu partycypacji dzieci w instytucjach edukacyjnych (choć mają one zastosowanie również w innych miejscach). Po pierwsze uznaje, że trzeba odrzucić romantyczne spojrzenie na potrzeby wiążące się z byciem dzieckiem, gdyż – jak zauważa – „pojęcia swobody i niewinności były wykorzystywane jako wymówka dla tworzenia dobrodusznego i protekcyjnego środowiska uczenia się” (Wood, 1998, str. 32–33). Po drugie twierdzi, że dzieciństwo należy uznawać za wartościowe zarówno jako okres sam w sobie, jak i jako element kontinuum uczenia się oraz rozwoju. I wreszcie podkreśla konieczność traktowania dzieci jako aktywnych obywateli, zdolnych do myślenia i uczenia się, w tym poznawania swoich praw i obowiązków (Wood, 1998, str. 32–33). Wszystkie te warunki wiążą się z podjęciem pewnej aktywności lub przyjęciem określonej postawy przez osoby dorosłe – Wood wyraźnie podkreśla, że natura i zakres partycypacji dzieci w ogromnym stopniu zależą od dorosłych (Wood, 1998, str. 31). Umożliwiają oni partycypację dzieci nie tylko poprzez to, że dostrzegają ich kompetencje i zaczynają widzieć w nich obywateli, ale i wprowadzając konkretne rozwiązania: na przykład mniej lub bardziej sformalizowa-

ne rady albo parlamenty dziecięce czy choćby poranne spotkania w grupie przedszkolnej, podczas których można planować codzienną aktywność, oraz pomagając dzieciom rozwijać umiejętności związane ze wspólnym podejmowaniem decyzji, argumentowaniem, rozwiązywaniem konfliktów.

Jak pokazuje Agnieszka Olczak (2010, str. 149-150), zajmująca się zjawiskiem umowy społecznej w polskich przedszkolach, znaczna część badanych przez nią dzieci nie wykazywała chęci proponowania umów i angażowania się w ich formułowanie. Posłusznie akceptowały za to sugerowane im umowy (44 procent obserwowanych zachowań) lub pozostawały wobec nich obojętne (15 procent zachowań). Przyczyn tego Olczak upatruje w dominacji tradycyjnego modelu wychowania w rodzinie, według którego od dzieci oczekuje się podporządkowania, ale też w organizacji edukacji przedszkolnej – przede wszystkim w tym, że to dorośli arbitralnie rozstrzygają codzienne problemy, nie pozwalając na aktywność dzieci, w tym praktykowanie dochodzenia do porozumienia i zawierania umów. Wood (1998, str. 32) zauważa ponadto, że zadaniem dorosłych wspierających partycypację dzieci jest także umożliwienie im poznawania ich własnej roli, praw i zobowiązań.

Partycypacja dzieci: przykłady

Doskonałą ilustracją twierdzenia, że partycypacja dzieci wymaga od dorosłych podjęcia konkretnych działań, jest projekt zatytułowany *Demokracja i postawy w przedszkolach*, realizowany w przedszkolach w Danii, Norwegii, Szwecji i Anglii (DAK, b.d.). Wyrażał on ze wspomnianego wyżej typowego dla krajów nordyckich przekonania, że o demokracji nie można tylko mówić, ale trzeba ją praktykować, i miał na celu znalezienie sposobów rozwijania wśród dzieci postaw demokratycznych, potrzebnych do tego, by być aktywnym, zaangażowanym członkiem społeczeństwa. Integralnym wymiarem projektu były działania podejmowane przez nauczycielki i nauczycieli pracujących w przedszkolach, zorientowane na obserwację swojego własnego zachowania, indywidualną i zespołową

refleksję nad nim oraz identyfikowanie obszarów wymagających zmiany. Dorośli przyglądali się między innymi temu, w jaki sposób wspierają dzieci i zachęcają je do dokonywania wyborów; o czym pozwalają dzieciom decydować, a o czym nie; jak organizują otoczenie, by umożliwić dziecku dokonywanie wyborów; co robią, by mieć pewność, że rozumieją, czego dziecko naprawdę chce, a także by zagwarantować, że dziecko wie, że ma wybór oraz że rozumie konsekwencje swoich wyborów. Swoje obserwacje porównywali następnie z odpowiedziami dzieci na pytania dotyczące tych samych kwestii oraz zastanawiali się nad tym, co można zrobić, aby zwiększyć wpływ dzieci (na przykład przez zapewnienie czasu na rozmowy, w trakcie których będzie można zwrócić uwagę na opinie i doświadczenia dzieci, lub na spotkania służące podejmowaniu decyzji przez społeczność dziecięcą). Projekt zasadzał się na wyrażanym wprost przekonaniu, że „nastawienie i działania dorosłych wpływają na dziecko, pozwalając mu zrozumieć, na czym polega proces demokratyczny, i wziąć w nim udział. Jeśli dziecko ma w pełni zrozumieć demokrację, musi jej doświadczać. Nie może to być jakaś jednorazowa pseudodemokracja, w której dorośli wymyślają wybory, których dziecko może dokonać, ale które w rzeczywistości nie mają żadnego wpływu na jego życie” (DAK, str. 26).

Na czym może polegać partycypacja dzieci w przedszkolu? Autorzy broszury omawiającej projekt przywołują na przykład takie sytuacje:

- W czasie rozmowy w kręgu część dzieci wyraża chęć pójścia na wycieczkę do miasta, a reszta chce iść do parku. Dzieci, które chcą iść do miasta, proszone są o ustawienie się z jednej strony, te, które chcą pójść do parku – z drugiej (DAK, str. 34).
- Jedno z dzieci pyta, czy można by pójść z wizytą do jego dawnego przedszkola. Dyrektorka odpowiada, że jest to możliwe, i pyta, czy są jeszcze jakieś osoby, które chciałyby odwiedzić swoje dawne przedszkole. Wiele dzieci chce pójść do różnych przedszkoli. Uzgadniają, że podzielą się na sześć grup, z których każda odwiedzi inne miejsce (DAK, str. 33).



■ Nauczycielka siedzi z pięciorgiem dzieci w wieku dwóch i trzech lat i rozmawia z nimi o piosence, którą chciałyby zaśpiewać. Nauczycielka ma kartkę papieru oraz długopis i jedno z dzieci pyta, po co jej to. Nauczycielka wyjaśnia, że chce zapisać, co dzieci mówią i jakie podejmują decyzje. Chcą słuchać bajki, grać w grę i malować. Nauczycielka zapisuje propozycje i pyta: „Kto chce słuchać bajki?”. Wszyscy chcą, więc czyta bajkę. Potem wszyscy chcą grać w grę i pomagają przygotować miejsce do zabawy. Grają przez chwilę, po czym jeden z chłopców kładzie się na podłodze i zaczyna coś pisać na kartce nauczycielki. Gdy kończy, to samo robi jedna z dziewczynek, a po niej kolejna. Nauczycielka pyta dzieci, co napisały. Chłopiec mówi, że napisał, co robili, a dziewczynki – że chcą malować. Grupa się z tym zgadza, wszyscy więc przygotowują salę do malowania i zaczynają malować (DAK, str. 35).

Drugi przykład pochodzi z australijskiego przedszkola, w którym nauczyciele – odkrywszy ku swojemu zdziwieniu, że wbrew temu, co sądzili, rzeczywistość przedszkolna wcale nie jest współtworzona przez dzieci i dorosłych, ale że to ci ostatni mają zdecydowanie dominujący głos

– postanowili wprowadzić w życie praktykę pedagogiczną, według której dzieci będą obywatelami mającymi wpływ na to, czego doświadczają (McGrath i in., 2008). Punktem wyjścia dla podjętych działań było przyznanie przez jedno z dzieci, że nie chce chodzić do przedszkola, nienawidzi nauczycielki i chce zostać w domu i bawić się zestawem klocków Lego „Harry Potter”. Nauczycielka, wbrew przyjętym zasadom, zapytała chłopca, czy chce przynieść swój zestaw do przedszkola. Ten entuzjastycznie na to przystał; kolejnego dnia przyniósł klocki i bawił się nimi wraz z innymi, a zapytany o to doświadczenie powiedział: „Poczułem, że mam coś do powiedzenia, jeśli chodzi o to, czym mogę się bawić w przedszkolu. Naprawdę mogłem powiedzieć, czym chciałem się bawić. Poczułem, że nad czymś trochę panuję. Poczułem się naprawdę szczęśliwy” (McGrath i in., 2008, str. 150). Wydarzenie to pchnęło nauczycielki ku refleksji nad tym, jak mogą wspierać dzieci jako obywateli, mogących wypowiedzieć się w sprawach ich dotyczących, i w efekcie doprowadziło do tego, że dzieci rzeczywiście zostały włączone w decyzje odnośnie do wyposażenia sali, zajęć, wycieczek. Okazało się, że wraz z nowymi zabawkami (wcześniej uznawanymi przez nauczycielki za nieeduka-

cyjne i niepożądane w przedszkolu) pojawiły się nowe tematy rozmów: „o konstruowaniu tożsamości (z uwzględnieniem płci, klasy, kultury), superbohaterach, biciu się i broni” (McGrath i in., 2008, str. 154); włączenie dzieci do dyskusji o celu wycieczek sprawiło, że „dzieci i nauczyciele nauczyli się, że bycie obywatelem w demokratycznym społeczeństwie wiąże się z prawami i odpowiedzialnością” (McGrath i in., 2008, str. 155), a dorośli odkryli, że gdy pozwalają dzieciom przejmować kierownictwo i prowadzić, uczą się od nich, jak przekraczać własne granice, ryzykować i dobrze się bawić.

Inną metodą włączania dzieci w proces podejmowania decyzji w przedszkolu są tak zwane uczące się komitety (*learning committees*), opisane przez Glendę Henderson i Glendę Mac Naughton (2008). Są to cotygodniowe spotkania czworga – pięciorga dzieci z nauczycielami – podopieczni przekazują podczas nich swoje pomysły na temat tego, czego i jak chcą się uczyć. Mogą brać w nich udział jako aktywni uczestnicy, ale też jako obserwatorzy. Rolą nauczycieli jest facylitacja procesu zbierania pomysłów, zabieganie o to, aby były one atrakcyjne również dla innych oraz bezpieczne. Podczas spotkania tworzona jest notatka opatrzona rysunkami dzieci i ich podpisami. Następnie pomysły są przekazywane pozostałym dzieciom i pracownikom przedszkola oraz rodzicom. Notatka staje się programem zajęć na nadchodzący tydzień. Dzieci przygotowują zajęcia, wybierając w bibliotece książki oraz zbierając materiały, które zostaną podczas nich wykorzystane.

Ostatni przykład pochodzi z instytucji dla bardzo małych dzieci – żłobków we wschodnich Niemczech, w których realizowano projekt „Żywa demokracja”, zorientowany na wzmacnianie autonomii i partycypacji dzieci. Jak zauważono, partycypacja dzieci pięcio- lub ośmioletnich przybiera zupełnie inne formy, niż ma to miejsce w przypadku dzieci mających rok; inaczej też traktują ją nauczyciele, którzy uznają, że starsze dzieci potrafią same zadbać o zaspokojenie swoich potrzeb, ale odrzucają takie założenie w odniesieniu do dzieci młodszych (Priebe, cyt. za George, 2009, str. 11). Niemniej w toku projektu pokazano, że także bardzo małe dzieci rozpoznają i komunikują swoje potrzeby – tym lepiej, im bardziej się na to pozwala – oraz

mogą być włączane w decyzje dotyczące ich codziennego życia w żłobku. W przypadku rocznych lub dwuletnich dzieci mogą to być decyzje związane z jedzeniem, zmianą pieluszki czy wyborem aktywności. Oznacza to na przykład zaprzestanie karmienia, gdy dziecko komunikuje, że nie chce już więcej jeść, dzięki czemu odczuwa, że jego „opinia” została dostrzeżona i wzięta pod uwagę, i uczy się, że jego działania mają określone konsekwencje (Priebe, 2009, str. 12). Można również włączać dzieci w wybór aktywności, na przykład pokazując im zdjęcia przedstawiające różne rodzaje czynności i prosząc, by wybrały zdjęcie prezentujące tę, na którą mają ochotę. Dzieci w grupie mogą kłaść kamyki lub klocki na wybranym obrazku, aby pokazać w sposób zrozumiały również dla młodszych dzieci, jakie są życzenia i preferencje całej grupy. Takie rozwiązanie pozwala na włączenie również bardzo małych dzieci, które nie potrafią jeszcze mówić (Priebe, 2009, str. 14). Jak wielu z przywoływanych przez nas wcześniej badaczy i badaczek, Priebe podkreśla niezwykle istotną rolę dorosłych w procesie włączania dzieci w podejmowanie decyzji: „Trzeba zwracać ogromną uwagę na wysyłane przez dziecko sygnały i reagować na nie w odpowiedni sposób, nie tylko słowem, ale i czynem. To oczywiście nie jest tak łatwe jak w przypadku starszych dzieci, ponieważ młodsze dzieci nie potrafią wyrażać się za pomocą dobrze dobranych słów, ale komunikują się niewerbalnie. Niemniej jednak można wyraźnie zrozumieć, co dziecko próbuje zakomunikować, na przykład zaciskając usta i odwracając głowę w trakcie karmienia” (Priebe, 2009, str. 12). Ważne jest, aby tych komunikatów nie ignorować.

Perspektywa dzieci: próba definicji

W jaki sposób dorośli mogą poznawać opinie i poglądy dziecka? Na ile możemy mówić o poznawaniu opinii samego dziecka, a na ile o tworzonych przez dorosłych interpretacjach tego, co wydaje się opinią dziecka? Wraz z rosnącą popularnością badań nad dzieciństwem problem ten zajmuje coraz bardziej poczesne miejsce w refleksji metodologicznej w obszarze nauk społecznych.

Duński badacz Stig Broström wskazuje na dwa wymiary koncepcji określanej jako „perspektywa dzieci”. Jednym z nich jest to, „jak dorośli patrzą na dzieci i zastanawiają się nad tym, co – jako dorośli – uznają za perspektywę dzieci”; drugim – to, „jak dzieci patrzą na swój świat, warunki, w jakich żyją, siebie” (Broström, 2006, str. 233). Jego zdaniem perspektywę dzieci można rozumieć jako „podejmowane przez dorosłych próby zrozumienia – często przy pomocy wyobrażeń – myśli i poglądów dzieci na temat ich własnego życia” (Broström 2006, str. 234). Dion Sommer, Ingrid Pramling Samuelsson i Karsten Hundeide (2010) proponują nieco inne ujęcie, wskazując na różnicę między perspektywą dziecięcą (*child perspective*) a perspektywą dziecka lub dzieci (*child's lub children's perspective*). Ich zdaniem perspektywa dziecięca jest wytworem dorosłych, którzy chcą zrozumieć spostrzeżenia, doświadczenia oraz działania dzieci w świecie i próbują odtworzyć ich perspektywę. Jak twierdzą autorzy, choć w ten sposób dorośli próbują dotrzeć tak blisko, jak to możliwe, do doświadczanego przez dzieci świata, perspektywy dziecięcej zawsze będą wyrazem uprzedmiotowienia dzieci przez dorosłych (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2010, str. 22). Pojęcie perspektywy dzieci odnosi się już bezpośrednio do postrzegania świata przez dzieci. Perspektywa dzieci jest wyrazem ich doświadczeń, spostrzeżeń i sposobów rozumienia środowiska, w którym żyją, a jej integralnym wymiarem jest dziecko jako podmiot w swoim świecie (Sommer, Pramling Samuelsson, Hundeide, 2010, str. 23). W niniejszym badaniu szczególnie interesują nas przede wszystkim możliwości rozwijania perspektywy dzieci, a więc szukania i wdrażania takich rozwiązań, które umożliwią małym dzieciom w instytucjach edukacyjno-opiekuńczych wyrażanie swojej opinii oraz wywieranie realnego wpływu na to, co dzieje się wokół nich.

Próbując poznać perspektywę dzieci, należy zwrócić uwagę na ich społeczno-kulturowe usytuowanie. Głosy dzieci są zawsze wyrazem dyskursów, praktyk i kontekstów, w których się pojawiają (Komulainen, 2007, str. 13). Oznacza to, że to, co dzieci mówią, korzystając ze swojego prawa do wyrażania opinii, jest uwarunko-

wane tym, z jakiego środowiska się wywodzą, jak również tym, co ich zdaniem można dorosłym powiedzieć. Dzieci żyjące w kulturze, w której nie dopuszcza się im do głosu lub głos ten traktuje się niepoważnie, pytane o zdanie mogą mieć opory przed swobodnym wyrażeniem tego, co chciałyby powiedzieć, albo też mogą mówić to, co według nich dorośli chcieliby usłyszeć bądź z czego byliby zadowoleni (Punch, 2002). Oznacza to, że „strategia słuchania głosu dzieci ma sens tylko wtedy, gdy jesteśmy gotowi wziąć pod rozwagę szersze kwestie związane z relacjami, identyfikacjami, postrzeganym brakiem zgody społecznej odnośnie do miejsca dzieci w porządku rzeczy” (Mannion, 2007, str. 414). Jeśli więc chcemy rzeczywiście stworzyć warunki do partycypacji dzieci, musimy zadbać o to, by miały one poczucie bezpieczeństwa i przekonanie, że dorosłych naprawdę interesuje, co mają do powiedzenia, i że chcą to usłyszeć. Jak zauważa Hart (1992, str. 15), gdy dorośli wykazują szczere zainteresowanie życiem dzieci, angażują się one z ogromnym entuzjazmem. Wskazuje to na konieczność zwrócenia uwagi na rolę dorosłych w praktykach słuchania dzieci. Greg Mannion (2007) twierdzi, że głosy dzieci powiązane są z postawami dorosłych, a zatem kwestie związane z poznawaniem perspektywy dzieci należy usytuować w kontekście relacji między dorosłymi i dziećmi oraz praktyk typowych dla określonych miejsc, gdyż mają one zasadnicze znaczenie dla „decydowania, głosy których dzieci są słyszane, o czym mogą zasadnie mówić oraz jakie ma to znaczenie dla tego, kim jesteśmy jako dorośli i dzieci” (Mannion, 2007, str. 417). Pojawia się w związku z tym pytanie o uwarunkowania praktyk słuchania dzieci, poznawania ich perspektywy i – szerzej – partycypacji w polskim kontekście społeczno-kulturowym, z wciąż obecnymi hierarchicznymi relacjami między dorosłymi i dziećmi oraz przekonaniem o potrzebie i słuszności sprawowania przez dorosłych władzy nad dziećmi. Jak pokazujemy w dalszej części, analizując Podstawę programową oraz wybrane polskie programy wychowania przedszkolnego, w obszarze formalnej edukacji przedszkolnej zaakceptowanie idei rzeczywistego słuchania głosu dzieci i traktowania go z powagą wciąż stanowi duże wyzwanie.

Strategie metodologiczne w poznawaniu perspektywy dzieci

Jeśli chcemy, aby dzieci były obywatelami i miały możliwość wyrażenia swojej opinii na temat kwestii, które ich dotyczą, co możemy zrobić, żeby rzeczywiście poznać ich perspektywę? Problem ten szczególnie często jest podejmowany w badaniach dotyczących instytucji edukacyjnych i opiekuńczych, a także różnego rodzaju przeszkoleniach dla dzieci. Na kilku przykładach pokażemy, jakie metody i praktyki najbardziej sprzyjają poznaniu przez dorosłych perspektywy dzieci.

Podejście etnograficzne

Wśród założeń przywołanej wcześniej nowej socjologii dzieciństwa znajduje się metodologiczne wskazanie, że użytecznym podejściem w badaniu dzieciństwa jest etnografia. Przebywanie wśród dzieci – zwłaszcza jeśli w większym stopniu zajmuje się pozycję uczestnika zdarzeń, osobiście zaangażowanego w to, co się dzieje, niż ich obserwatora, stojącego z boku (Warming, 2005) – pozwala na zrozumienie, czego doświadczają one w danej sytuacji, jak czują się w określonym miejscu, jak odbierają regulacje, którym podlegają. Przyjęcie roli uczestnika, a nie tylko obserwatora, jest istotne, gdyż – jak zauważa Hanne Warming – umożliwia wyjście poza wykorzystanie jedynie oczu i uszu do poznawania doświadczeń i słuchanie wszystkimi zmysłami: „Słuchanie wszystkimi zmysłami, poza wykorzystaniem uszu, oczu, nosa i smaku, obejmuje też odczuwanie ciałem, gdy próbujesz pocieszyć płaczące dziecko, trzymając je w ramionach i czując, jak drży, lub gdy odczuwasz wstyd, niepewność lub zdumienie” (Warming, 2005, str. 56). Tego rodzaju słuchanie to, zdaniem Warming, coś więcej niż tylko narzędzie pozwalające dowiedzieć się czegoś o dzieciach – to integralny wymiar etosu dawania dzieciom głosu. Choć jednak niezwykle cenne, pozwala jedynie na zapośredniczone usłyszenie ich zdania (Warming, 2005, str. 57), a więc dotarcie do perspektywy dziecięcej, a nie perspektywy dzieci.

Podejście mozaikowe

Poznanie perspektywy dzieci – a więc próba poznania opinii i poglądów dzieci wyrażanych przez nie same i tym samym stwarzanie warunków do ich autentycznej partycypacji – wymaga wzbogacenia metod etnograficznych o inne podejścia. Jednym z najbardziej znanych jest *podejście mozaikowe* (*Mosaic approach*), rozwijane przez Alison Clark (2010, 2005a, 2005b, por. Zwiernik, 2012) i wykorzystywane przede wszystkim do badania życia dzieci w instytucjach dla nich przeznaczonych. To zakładające partycypację dzieci podejście opiera się na przekonaniu, że poglądów dzieci nie można ignorować, uznając ich pozycję za podrzędną wobec opiekujących się nimi dorosłych, ale że należy je cenić i wysłuchiwać ich jako żyjących w demokratycznym społeczeństwie jednostek. Dzieci postrzega się w nim jako kompetentne, jako „ekspertów od własnego życia” (Clark, 2005a, str. 2). Przyjęcie założenia o kompetencji dziecka ma konsekwencje dla myślenia o metodach badawczych. Choć w obszarze badań z dziećmi istnieje przekonanie, że nie wymagają one stosowania szczególnych metod, to jednak uznaje się jednocześnie, że dzieci to nie dorośli, więc warto metody modyfikować lub uzupełniać tak, aby w jak największym stopniu odpowiadały potrzebom i możliwościom młodych uczestników badań (por. Christiansen, James, 2000, str. 2; Punch, 2002, str. 330). Clark zajęła jednak nieco inne stanowisko, uznając, że przy planowaniu badań z dziećmi, gdy rzeczywiście zależy nam na poznaniu ich perspektywy, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na to, by opierać się na mocnych stronach dzieci, a także uwzględnić fakt, że ich kompetencje oraz zainteresowania będą zróżnicowane (Clark, 2005a, str. 4). Efektem było stworzenie podejścia łączącego wiele odmiennych metod, dającego dzieciom oparte na wykorzystaniu różnych zmysłów narzędzia komunikacji, co pozwalało na usłyszenie głosu dzieci w różnym wieku, o różnym charakterze i preferencjach, zgodnie z przyjmowanym w Reggio Emilia przekonaniem, że dzieci mają „sto języków” (piszemy o nim więcej w dalszej części). Dzięki temu można uniknąć wykluczania z procesu badawczego na przykład dzieci bardzo małych, niepotrafiących jeszcze dobrze mówić, lub mających różnego rodzaju specjalne potrzeby. Podejście to stawia przed

dorośliymi szczególne wymagania: nie pozwala im zatrzymać się na poziomie najbardziej dla nich typowych narzędzi komunikacji (mowa, pismo), ale zmusza ich do swoistego nauczenia się na nowo innych języków, którymi mogą nie posługiwać się tak sprawnie w sytuacjach edukacyjnych, lub do zdobycia nowych umiejętności (Clark, 2005b, str. 46). Przyczynia się zatem do zmiany dominujących, hierarchicznych relacji między dziećmi i dorosłymi. Cechą charakterystyczną tego podejścia jest refleksyjność: nie sprowadza się ono jedynie do gromadzenia danych, ale obejmuje wspólne – dzieci, praktyków, rodziców – zastanowienie się nad ich znaczeniem i próbę interpretacji (Clark, 2005b, str. 30). Jego celem jest ułatwienie dzieciom myślenia o ich własnych doświadczeniach i komunikowania innym tych przemyśleń (Clark, 2010, str. 31), więc w efekcie umożliwia ono skoncentrowanie się na doświadczeniach dzieci, pozwalając zrozumieć, jak przeżywają one swoje życie, a nie tylko czego się uczą czy jakiego rodzaju opieką są otaczane (Clark, 2005b, str. 31). Dzięki wykorzystaniu różnych metod badawczych, z których każda pozwala na innego rodzaju wgląd w przeżycia dzieci, możliwe jest skonstruowanie wielowymiarowego wyobrażenia dziecka, grupy dzieci czy placówki, w której przebywają (Clark, 2010, str. 32).

Pierwszym etapem badania opartego na podejściu mozaikowym jest gromadzenie materiału badawczego z wykorzystaniem między innymi następujących metod i narzędzi badawczych (Clark, 2010, str. 32–41; Clark, 2005a, str. 4–5; Clark, 2005b, str. 32–33):

- **Obserwacja:** element zaczerpnięty z podejść etnograficznych, pozwalający na zdobycie wiedzy o codziennym życiu dzieci z perspektywy osoby przychodzącej z zewnątrz i uczącej się od dzieci przez przyglądanie się ich zajęciom i zabawom. Punktem wyjścia zwykle jest obserwacja nieuczestnicząca, pozwalająca na swego rodzaju zanurzenie się w nowym otoczeniu, następnie ustępująca pola obserwacji, w której badacz odgrywa rolę zainteresowanego dorosłego lub „autentycznego nowicjusza”, nawiązującego relacje z obserwowanymi dziećmi i pozwalającego im wprowadzić go w ich świat.

- **Wywiady z dziećmi:** krótkie, ustrukturyzowane wywiady z pojedynczymi dziećmi lub małymi grupami dzieci na temat ich życia w placówce, prowadzone (czasem z wykorzystaniem maskotki lub innych przedmiotów) przy użyciu otwartych pytań i dające też dzieciom możliwość przekazania dorosłym dodatkowych informacji, które ich zdaniem powinni posiadać. Prowadzenie wywiadów z dziećmi może być dużym wyzwaniem, Clark podkreśla więc ogromne znaczenie elastyczności i dostosowywania się do możliwości oraz oczekiwań badanych. Nie wszystkie dzieci wyrażą chęć uczestniczenia w tego rodzaju rozmowach; niektóre będą wołały być w czasie wywiadów same, inne – z przyjaciółmi, niektóre będą chciały zaprowadzić dorosłych w miejsca, o których opowiadały, lub rozmawiać w czasie spaceru. Clark zauważa, że warto także stworzyć dzieciom możliwość powracania do swoich odpowiedzi, zastanawiania się nad nimi i uzupełniania lub zmieniania ich. Można to zrobić, na przykład prezentując wywiad w formie książeczki, w której na każdej stronie zapisane jest jedno pytanie, a dzieci mogą udzielać odpowiedzi nie tylko w formie werbalnej, ale i rysując i/lub pisząc na odpowiednich stronach. Po pewnym czasie mogą wrócić do książeczki i odnieść się do tego, co przekazały wcześniej.

- **Robienie zdjęć i książek:** dzieci dostawały aparaty fotograficzne i proszone były o zrobienie zdjęć ważnych dla nich miejsc, a następnie przygotowywały własne książeczki na temat instytucji z wykorzystaniem odbitek. Dorośli przysłuchiwali się dzieciom i obserwowali je w procesie wybierania miejsc do sfotografowania, nie sugerując, co miałyby się znaleźć na zdjęciach. Metoda ta okazała się bardzo wartościowa, dając dzieciom nowy, bogaty język i umożliwiając dorosłym dostęp do doświadczeń dzieci i ich odczuć, których mogli się nie spodziewać. Robienie zdjęć było też dla dzieci niezwykle budującym przeżyciem, dającym im poczucie satysfakcji i dumy.

- **Wędrówki i tworzenie map:** dzieci (indywidualnie lub w dwu-, trzysobowych grupach) proszone były o oprowadzenie dorosłych po placówce i pokazanie

ważnych miejsc i osób, a także opowiadanie o nich i robienie zdjęć lub nagrań audio. Fizyczne znalezienie się w istotnych dla dzieci miejscach uruchamiało ich cielesne odczucie danych przestrzeni, przypominało im o zdarzeniach, które tam zaszły, budziło na nowo emocje. Zgromadzony w czasie wędrówek materiał stawał się następnie podstawą przygotowywania przez dzieci map ważnych dla nich miejsc, prezentowanych innym dzieciom i stanowiących punkt wyjścia do dalszych dyskusji.

- **Magiczny dywan:** narzędzie badawcze wykorzystane w jednym z projektów realizowanych zgodnie z podejściem mozaikowym; polegało na pokazywaniu dzieciom zdjęć różnych miejsc, w tym fotografii zrobionych przez nie same, w celu sprowokowania ich do rozmów na temat ich otoczenia, aby dowiedzieć się, jakie miejsce znają, jakie są ich doświadczenia z nimi związane, jak można by je zmieniać.
- **Wywiady z personelem instytucji i rodzicami:** rozmowy, w czasie których koncentrowano się na tym, jak dorośli postrzegali codzienne życie dzieci w przedszkolu, pozwalały poznać z innej perspektywy doświadczenia młodych użytkowników placówek.

Na kolejnym etapie zgromadzony materiał poddany zostaje dyskusji i interpretacji z udziałem dzieci, rodziców, osób pracujących w instytucji i innych dorosłych. Szczególnie istotne na tym etapie jest koncentrowanie się na doświadczeniach i spostrzeżeniach dzieci, uchwyconych we wcześniej zgromadzonym materiale. Aby to ułatwić, w jednym z projektów osoby prowadzące badania przygotowały książeczki z wypowiedziami dzieci i zrobionymi przez nie zdjęciami. Ostatni etap to określenie, co jest dla dzieci istotne i nie powinno zostać zmienione, a jakiego rodzaju zmiany byłyby pożądane, i ich wprowadzanie.

Podejście mozaikowe może być – jak opisuje Clark (2005a) – wykorzystywane na przykład przy planowaniu przestrzeni dla dzieci, ale równie dobrze może służyć dowiedzeniu się przez nauczycielki i nauczycieli, jak

dzieci doświadczają codziennego życia w przedszkolu, co je cieszy, a co chciałyby zmienić. Dzięki temu może być doskonałym narzędziem umożliwiającym autentyczną partycypację dzieci, a ze względu na zróżnicowanie metod badawczych pozwala na włączenie również tych spośród nich, których głos trudniej jest usłyszeć przy wykorzystaniu tradycyjnych, popularniejszych narzędzi.

Pedagogia słuchania

Jedną z najbardziej niezwykłych egzemplifikacji dążeń ku poznaniu perspektywy dziecka jest rozwijane we włoskim mieście Reggio Emilia podejście pedagogiczne określane jako pedagogia słuchania. (O Reggio Emilia piszemy więcej w rozdziale drugim). Słuchanie jest uznawane w tym miejscu za podstawową kategorię: słuchanie, u którego podstaw leży otwartość na inność, na różne punkty widzenia; oparte na dążeniu do nadania znaczenia temu, co się słyszy; słuchanie wielu języków – zróżnicowanych kodów i środków, za pomocą których można wyrażać siebie; które nie ma na celu uzyskania jednoznacznej odpowiedzi, ale raczej sformułowanie kolejnych pytań; bez którego uczenie się jest niemożliwe (Rinaldi, 2006, str. 65–66).

Słuchanie opiera się na dialogu i interpretacji, a jego celem nie jest jednoznaczne skategoryzowanie i zamknięcie w znanych już ramach tego, co się słyszy, ale raczej podjęcie próby zrozumienia, co zostało powiedziane (Dahlberg, Moss, 2005, str. 100). Punktem wyjścia dla tak rozumianego słuchania jest szacunek dla inności: „Dziecko coś mówi i robi, a my musimy traktować to, co ono mówi i robi poważnie” (Dahlberg, Moss, 2005, str. 100). Gunilla Dahlberg i Peter Moss podkreślają, że autentyczne słuchanie sprawia, że następuje coś nieprzewidywalnego: „To, co mówi dziecko, zaskakuje nas i pomaga nam zachwiać odgórnie ustalonymi znaczeniami i ujednoliciającymi praktykami, takimi jak pojęcia i systemy klasyfikacji psychologii rozwojowej, dającymi nam jako nauczycielom lub badaczom możliwość zawładnięcia dzieckiem i »pojęciami« go. Czyniąc to, uświadamiamy sobie, że to, co dziecko ma do powiedzenia, często było wykluczane, marginalizowane, ignorowane lub po prostu uznawane za urocze bądź zabawne. Słuchanie może nas zarów-

no zadziwić, jak i nami wstrząsnąć, gdy odkrywamy, jak bogate i mądre są myśli dzieci” (Dahlberg, Moss, 2005, str. 101).

Wielozmysłowe słuchanie rozwijane w Reggio Emilia dokonuje się na podstawie dwóch form działania: realizacji projektów (progettazione) oraz dokumentacji pedagogicznej. Projekty to podejmowany wspólnie przez dzieci i dorosłych proces badania otaczającego ich świata i nadawania mu znaczenia, prowadzony z otwartością na to, co nowe, zaskakujące, nieprzewidziane. Proces ten jest w znacznym stopniu inicjowany przez dzieci, stawiające pytania i wyrażające swoje wątpliwości, które dorośli podchwytyją i następnie wraz z dziećmi zgłębiają². Dokumentację pedagogiczną z kolei wiele łączy z omówionym wyżej podejściem mozaikowym. Carlina Rinaldi (2006, str. 57) określa dokumentację jako „pozostawianie śladów”, co odnosi się do tworzenia różnego rodzaju materiałów pozwalających zobaczyć, w jaki sposób dzieci konstruują wiedzę i nadają znaczenia temu, z czym się spotykają. Te zapiski, szkice, rysunki, wykresy i inne wytwory są zawsze częściowe, subiektywne i jako takie podlegają dalszej interpretacji, w której uczestniczą różne osoby. Dokumentacja pedagogiczna jest integralnym wymiarem demokratycznej praktyki pedagogicznej. Jak podkreśla Rinaldi (2006, str. 59), „dzielenie się dokumentacją oznacza uczestnictwo w prawdziwie demokratycznym akcie, podtrzymywanie kultury i widzialności dzieciństwa w szkole i poza nią: to demokratyczne uczestnictwo lub demokracja uczestnicząca, wytwór wymiany i widzialności” (Rinaldi, 2006, str. 59)³.

Niektóre dylematy związane z promowaniem podejścia partycypacyjnego

Myślenie o dziecku jako obywatelu, mającym prawo wypowiedzania się na temat spraw jego dotyczących i uczestniczenia w podejmowaniu decyzji, nie jest neu-

tralne moralnie i oczywiste. Jak zauważa Anne Trine Kjørholt (2005), postrzeganie dziecka jako obywatela wiąże się z sytuowaniem go w ramach dyskursu opartego na takich wartościach jak indywidualizm, autonomia i niezależność, w którym dokonywanie wyborów nie jest wyrazem swobody, ale raczej wymogiem. W tym ujęciu dzieci muszą umieć podejmować decyzje oraz brać odpowiedzialność za swoje życie i rozwój. Takie podejście może być z różnych względów problematyczne. Z jednej strony Kjørholt twierdzi, że tego rodzaju myślenie o dziecku powoduje, że zyskuje ono pewne prawa i możliwości, ale traci inne. Analizując jako przykład rezygnację w niektórych instytucjach dla małych dzieci ze wspólnych posiłków w imię uszanowania woli dziecka do decydowania, kiedy jest głodne i chce jeść (i czy w ogóle), badaczka wskazuje na to, że w takiej sytuacji jednocześnie odbiera się dzieciom możliwość udziału w praktyce społecznej będącej wyrazem przynależności do grupy dziecięcej oraz okazją do interakcji społecznych, nawiązywania przyjaźni i wyrażania troski – bo tym w tradycji nordyckiej są wspólne posiłki w przedszkolach (Kjørholt, 2005, str. 160). Zastanawia się także, czy unikanie ingerencji w konflikty między dziećmi w imię prawa do samodzielnego rozwiązywania konfliktów (w sytuacji, gdy konflikty mogą być rozwiązywane na różne sposoby, w tym takie, które sprawią, że jedno z dzieci padnie ofiarą niesprawiedliwości) nie świadczy o wycofywaniu się przez dorosłych z opartych na trosce relacji z dziećmi (Kjørholt, 2005, str. 168). Z drugiej strony Jan Kampmann (2004, str. 145–146) zauważa, że przyjęcie jako normy wyobrażenia dziecka, które jest w stanie samodzielnie dokonywać wyborów dotyczących zajęć, podejmowanych działań i zachowań, sprawia, że dzieci, które tego nie potrafią, stają przed ryzykiem wykluczenia i marginalizacji. Co więcej, jak twierdzi Kampmann, uznaje się, że dzieci te wykluczają się same, gdyż niewłącznie się w decyzje odczytywane jest jako ich wybór. Pomija się przy tym kwestię kompetencji kulturowych i społecznych niezbędnych do tego, by być samostanowiącym, niezależnym podmiotem.

2 Podejście rozwijane w Reggio Emilia, w tym pracę metodą projektów, omawia Małgorzata Karwowska-Struczyk (2012).

3 O dokumentacji piszą wspomniana wyżej Karwowska-Struczyk (2012), a także Dahlberg, Moss i Pence (2013, zwłaszcza rozdział 7).

Przywołujemy te refleksje nie po to, by zakwestionować zasadność myślenia o dziecku jako obywatelu i planowania działań mających na celu zwiększanie stopnia partycypacji dzieci w codziennym życiu placówek, w których spędzają dużą część dnia. Byłoby to szczególnie bezzasadne w sytuacji, gdy – jak pokazujemy w kolejnych rozdziałach – instytucjonalne uwarunkowania sprawiają, że w polskich przedszkolach dzieci mają bardzo ograniczone możliwości wyrażania swojego zdania i wywierania wpływu. Chcemy raczej zachęcić do zwracania uwagi na tę kwestię i wrażliwości przy wprowadzaniu rozwiązań mających zwiększyć stopień partycypacji dzieci, a także dostrzegania ich możliwych różnorodnych konsekwencji. Jak

pisze Kjørholt (2005, str. 170), „trzeba zastąpić pojęcie autonomicznego podmiotu perspektywą opartą na relacjach, kładącą nacisk na troskę i solidarność, wyrastającą z założenia, że wszystkie podmioty, czy to dorośli, czy to dzieci, przemieszczają się pomiędzy różnymi, zmiennymi pozycjami zależności i niezależności, kompetencji i niekompetencji”. Innymi słowy, zachęcamy – za Dahlberg i Mossem (2005) – do myślenia o instytucjach dla małych dzieci jako przestrzeniach praktyki politycznej i etycznej oraz stawiania pytań o to, czemu miejsca te mają służyć i dlaczego należy w nich podejmować określone działania, tak aby stwarzanie warunków dla partycypacji dzieci nie stało się bezrefleksyjnym, automatycznym aktem.

Podstawy programowe i programy nauczania a prawa dziecka, wartości demokratyczne i partycypacja dzieci



Wprowadzenie

Zgodnie z rekomendacjami OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), międzynarodowej organizacji, do której należy między innymi Polska, wczesna edukacja⁴ powinna wspierać „szeroko rozumiane uczenie się, partycypację i demokrację” (OECD, 2006, str. 218).

Cele, jakie są stawiane edukacji, w dużej mierze wiążą się z przyjmowanymi koncepcjami antropologicznymi i filozoficznymi, które swój bezpośredni wyraz znajdują w podstawach programowych oraz programach nauczania. Przez podstawę programową rozumiemy formułowane zwykle na poziomie centralnym merytoryczne ramy pracy pedagogicznej w instytucjach edukacyjnych. Większość krajów należących do OECD sformułowało jakiś rodzaj podstawy programowej dla instytucji wczesnej edukacji i opieki, wskazującej na cele, treści i metody związane z uczeniem się i rozwojem dzieci (OECD, 2013). W niektórych krajach

podstawa programowa stanowi prawnie wiążący dokument (na przykład w Norwegii), w innych nie ma statusu prawnego (jak w Nowej Zelandii).

W ramach poniższej analizy chcemy prześledzić, jak konstruowany jest oficjalny dyskurs pedagogiczny w podstawach programowych, koncentrując się na tym, w jaki sposób odnoszą się one do wartości demokratycznych, idei partycypacji oraz prawa dziecka do tworzenia i wyrażania własnych poglądów. Czy nawiązują one do zapisów Konwencji o Prawach Dziecka?

Podstawa programowa jako element dyskursu pedagogicznego

W XX wieku, na styku różnych dziedzin: socjologii, filozofii, historii, zaczęto analizować relacje człowieka z kulturą. Michel Foucault i Pierre Bourdieu badali relacje władzy i kontroli społecznej, przyjmując założenie,

4 Za raportem EACEA wczesną edukację (ang. early childhood education and care, ECEC) rozumiemy jako „dotowane ze środków publicznych oraz akredytowane formy edukacji i opieki dla dzieci, które nie są jeszcze w wieku obowiązku szkolnego” (EACEA, 2009, str. 8).

że głównym celem edukacji jest odtwarzanie istniejącego porządku społecznego. Z ich teorii czerpał brytyjski socjolog Basil Bernstein, który opracował własny model transmisji kultury.

Bernstein stworzył pojęcie dyskursu pedagogicznego, czyli „zbioru reguł rządzących formami komunikowania w procesie transmisji kultury w instytucjach socjalizacyjnych” (Bielecka-Prus, 2010, str. 273). Oficjalny dyskurs pedagogiczny jest formułowany przez instytucje sprawujące władzę, na przykład rząd, i ujawniany między innymi w metodach ewaluacji i egzaminowania oraz programach nauczania (Bourne, 2008). Za pomocą dyskursu pedagogicznego podtrzymuje się istniejący ład, a także kształtuje tożsamość ucznia i uczennicy oraz ich schemat postrzegania świata i samych siebie. Podstawowe pytanie, które stawia Bernstein (1990, str. 94), brzmi: „W jaki sposób to, co zewnętrzne, staje się wewnętrzne, jak wewnętrzne ujawnia się i kształtuje zewnętrzne?”.

Dyskurs pedagogiczny zawiera w sobie dyskurs instrukcyjny (*instructional discourse*), odnoszący się do różnego rodzaju umiejętności, oraz dyskurs regulacyjny (*regulative discourse*), dotyczący porządku społecznego. Dyskurs regulacyjny tworzy więc ramy dla tego, co jest możliwe do wyobrażenia sobie, kiedy myślimy o wiedzy szkolnej oraz tożsamości uczniów i nauczycieli (Singh, 1997).

Dyskurs pedagogiczny jest konstruowany na trzech polach: produkcji, rekontekstualizacji i reprodukcji. Najpierw tworzone są idee pedagogiczne czerpiące z nauk akademickich, powiązane z wartościami i normami przestrzeganymi w danym społeczeństwie. Następnie wybrane treści z poszczególnych dyscyplin naukowych są przetwarzane w taki sposób, aby były dostępne dla odbiorców edukacji (rekontekstualizacja). Oznacza to między innymi selekcję spośród istniejących form wiedzy i przekształcenie ich na potrzeby instytucji innych niż te, które owe treści wytworzyły. Rekontekstualizacja zazwyczaj jest realizowana przez przedstawicieli instytucji rządowych, ośrodki kształcące nauczycieli, autorytety w dziedzinie edukacji. Ostatni etap to reprodukcja tych treści przez instytucje edukacyjne (Bourne, 2008; Bielecka-Prus, 2010).

Zdaniem Bernsteina (2000) działania pedagogiczne mogą być demokratyczne i społecznie sprawiedliwe, tylko jeśli realizowane są następujące prawa:

- prawo do narzędzi krytycznej analizy i dostępu do możliwie najlepszej wiedzy, jaką system edukacyjny może zapewnić,
- prawo do uczestniczenia na poziomie społecznym, intelektualnym, kulturowym i osobistym,
- prawo do uczestniczenia w tworzeniu, podtrzymywaniu i zmienianiu procedur w odniesieniu do komunikacji o charakterze pedagogicznym.

Demokracja i Konwencja o Prawach Dziecka we wczesnej edukacji

Za Peterem Mossem (2011) demokrację rozumiemy jako koncept wielowymiarowy. Możemy mówić o demokracji reprezentatywnej, która odnosi się do metody wyboru organów sprawujących władzę. Kolejnym wymiarem jest demokracja uczestnicząca, której istotą jest bezpośrednie włączanie się ludzi w dotyczące ich działania i problemy. W tym sensie demokracja stanowi sposób odnoszenia się do świata oraz wspólnego życia i oznacza „maksymalizację możliwości dzielenia się, wymiany oraz negocjacji perspektyw i opinii” (Moss, 2007). OECD (2006) stoi na stanowisku, że fundament wczesnej edukacji i opieki stanowią wartości demokratyczne, czego wyrazem są zapisy Konwencji o Prawach Dziecka, przyjętej przez wszystkie kraje na świecie poza Stanami Zjednoczonymi, które podpisały Konwencję, lecz jej nie ratyfikowały, oraz Somalią (ONZ, 2013). Konwencja daje prawne i etyczne podstawy dla realizacji praw dzieci jako obywateli. Polska ratyfikowała ją 7 lipca 1991 roku.

W naszej analizie odnosimy się przede wszystkim do następujących artykułów Konwencji o Prawach Dziecka:

- Artykuł 12, ust. 1: „Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”.
- Artykuł 13, ust. 1: „Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi: prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka”.
- Artykuł 14, ust. 1: „Państwa-Strony będą respektowały prawo dziecka do swobody myśli, sumienia i wyznania”.
- Artykuł 29, ust. 1: „Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na: [...] przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia”.

Rzeczpospolita Polska ratyfikowała Konwencję, deklarując jednak, że „uważa, że wykonania przez dziecko jego praw określonych w konwencji, w szczególności praw określonych w artykułach od 12 do 16, dokonuje się z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi miejsca dziecka w rodzinie i poza rodziną” (Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dziennik Ustaw z 1991 r. Nr 120, poz. 526).

Konwencja stanowi nie tylko akt prawny, ale niesie również skutki społeczne. Z jednej strony daje szansę na rozpoznanie dziecka jako osoby, którą jest tu i teraz, a nie dopiero stanie się w przyszłości. Dzięki Konwencji dzie-



ci mają szansę doświadczyć sytuacji, które budują ich poczucie tożsamości, bycia przydatnym i bycia częścią wspólnoty (Smith, 2008). Prawo do posiadania tożsamości, narodowości, opieki rodziców można interpretować w odniesieniu do przynależności (Woodhead, 2008). Poczucie przynależności jest kluczowym doświadczeniem małego dziecka, ponieważ dotyczy więzi z innymi – początkowo przede wszystkim rodzicami, innymi osobami sprawującymi opiekę nad dzieckiem, rówieśnikami. Jest związane z uznaniem (*ang. recognition*), którego pierwotna forma wynika z rodzicielskiej opieki⁵. Jeżeli jest ono silne i doświadczone pozytywnie, pojawia się przestrzeń do poszukiwania przez dziecko kolejnych form uznania: uznania jego praw oraz bycia uznanym przez wspólnotę, które pojawia się dzięki znaczącemu uczestnictwu dziecka w jej życiu (Woodhead, 2008).

Wprowadzenie Konwencji o Prawach Dziecka pociągnęło za sobą wiele zmian, zarówno na poziomie instytucjo-

5 Pojęcia uznania badał między innymi niemiecki filozof Axel Honneth; por. na przykład: Nancy Fraser, Axel Honneth (2005). Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.



nalnym, jak i prywatnym. Zaczęto włączać dzieci w badania i konsultacje, w wielu krajach podjęto działania mające na celu przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci. Jednak bardzo niewiele z tych działań dotyczy małych dzieci, poniżej ósmego roku życia. Zwykle są one pod opieką rodziców i wychowawców, a bezpośredni charakter ich doświadczeń stanowi duże wyzwanie w kontekście myślenia o ich udziale w podejmowaniu decyzji (Lansdown, 2005). Badacze wskazują również na tendencję do traktowania zapisów Konwencji raczej w odniesieniu do konieczności zapewnienia ochrony i opieki najmłodszym dzieciom niż stworzenia im warunków do bycia słyszanyymi i angażowanymi w proces podejmowania ważnych dla nich decyzji (Melton, 2011). Tymczasem wszystkie zapisy Konwencji o Prawach Dziecka odnoszą się do każdego dziecka, niezależnie od jego wieku. Wczesna edukacja jest polem, na którym treści zawarte w Konwencji powinny być realizowane w sposób szczególny. Dotyczy ona dzieci bezpośrednio – instytucje edukacyjne to miejsca, w których często dzieci spędzają wiele czasu, podlegając zaplanowanym działaniom pedagogicznym. Dlatego też istotne wydaje się pytanie, czy – a jeśli tak, to gdzie – w instytucjach

wczesnej edukacji jest miejsce na realizację koncepcji dziecka jako obywatela i posiadacza praw.

W związku z trudnościami w realizacji zapisów Konwencji w odniesieniu do małych dzieci ONZ opublikowała w 2005 roku komentarz ogólny do omawianego aktu. W dokumencie tym wczesne dzieciństwo zostało zdefiniowane jako okres od narodzin dziecka do czasu, gdy zaczyna ono uczęszczać do szkoły. Komitet Praw Dziecka uzasadnia potrzebę sformułowania Komentarza tym, że „w toku realizacji zobowiązań wynikających z Konwencji Państwa-sygnatariusze nie poświęcają wystarczającej uwagi małym dzieciom jako dysponentom praw, ani ustawodawstwu, polityce i programom potrzebnym do realizacji tych praw w szczególnym okresie, jakim jest wczesne dzieciństwo” (artykuł 3). W artykule 5 Komentarza podkreśla się potrzebę odejścia od tradycyjnego myślenia o wczesnym dzieciństwie jako przede wszystkim okresie dochodzenia do dorosłości oraz stwierdza się, że „Konwencja wymaga, aby każde dziecko, również najmłodsze, szanować jako osobę. Małe dzieci należy traktować jako aktywnych członków rodziny, społeczności lokalnej i społeczeństwa, mających własne potrzeby, zainteresowania i poglądy”. Komentarz podkreśla, że wprowadzanie praw dziecka we wczesnym dzieciństwie jest skuteczną metodą zapobiegania osobistym, społecznym i edukacyjnym trudnościom w okresie dzieciństwa i dorastania. Artykuł 14 Komentarza odnosi się do prawa dziecka do wypowiedzi we wszystkich sprawach jego dotyczących oraz tego, by jego opinie traktować z należytą wagą (artykuł 12 Konwencji o Prawach Dziecka). Autorzy zauważają, że choć w wielu społeczeństwach pomija się lub neguje podmiotowość małych dzieci ze względu na ich niedojrzałość lub młody wiek, to „artykuł 12 stosuje się zarówno do dzieci najmłodszych, jak i do dzieci starszych. Nawet najmłodszym dzieciom jako dysponentom praw przysługuje prawo do wyrażania własnych poglądów, które należy przyjąć »z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka« (art. 12.1)”. W Komentarzu wielokrotnie podkreślany jest fakt, że małe dzieci są w stanie podejmować decyzje i przekazywać innym swoje uczucia, myśli i potrzeby w różny sposób, na długo zanim będą potrafiły komunikować się za pomocą języka mówionego i pisanego. Artykuł 14b stanowi: „Prawa do wyrażania własnych po-

głędów należy przestrzegać w codziennym życiu dziecka, w domu (również w dalszej rodzinie, jeśli zachodzi taka sytuacja), w społeczności lokalnej, we wszystkich placówkach zdrowia, wychowawczych i edukacyjnych, a także w postępowaniu sądowym oraz przy tworzeniu polityki i usług, między innymi poprzez prowadzenie badań i konsultacji". Kraje będące sygnatariuszami Konwencji powinny podjąć środki, aby „zachęcić rodziców, osoby zawodowo zajmujące się dziećmi i odpowiednie władze do aktywnego umożliwiania małym dzieciom korzystania z ich praw w coraz większym zakresie w ramach codziennych zajęć w każdym środowisku, również poprzez przekazywanie niezbędnych umiejętności" (artykuł 14c). Autorzy komentarza wyraźnie podkreślają, że to dorośli są odpowiedzialni za umożliwienie dzieciom korzystania z tych praw: dorośli „musi przyjąć zasadę skoncentrowania się na dziecku, musi umieć słuchać dziecka, szanować jego godność i osobisty punkt widzenia. Dorośli musi też okazywać cierpliwość i kreatywność w dostosowywaniu swoich oczekiwań do zainteresowań, poziomu rozwojowego i ulubionych form porozumiewania się dziecka" (artykuł 14c). Może to oznaczać na przykład konieczność nauczania się przez dorosłych, jak interpretować różnego rodzaju komunikaty wysyłane przez dziecko, odczytywać różne języki, którymi się ono posługuje.

Komentarz podkreśla zróżnicowanie doświadczeń rozwojowych dzieci ze względu na cechy indywidualne, płeć, warunki życia, formę rodziny, organizację opieki i edukacji. Za punkt wyjścia do realizowania praw małych dzieci przyjmuje się właśnie respektowanie różnych zainteresowań, doświadczeń i wyzwań, przed którymi staje każde dziecko.

Pytania badawcze

Celem poniższej analizy jest udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące podstaw programowych i programów nauczania wychowania przedszkolnego:

- Czy w analizowanych podstawach programowych zawarte są odwołania do wartości demokratycznych? Jak są one rozumiane?

- Jaki jest zakładany udział dziecka w podejmowaniu decyzji, które go dotyczą?
- Jakie wskazano metody partycypacji dziecka?
- Czy analizowane dokumenty odwołują się do kompetencji dziecka związanych z życiem w demokratycznym społeczeństwie (wspólne podejmowanie decyzji, negocjacje, akceptacja różnorodności)?
- Czy analizowane dokumenty odwołują się do prawa dzieci do swobodnego wyrażania poglądów związanych z tymi instytucjami i traktowania tych poglądów z „należyłą powagą”?
- Czy analizowane dokumenty odwołują się do prawa do swobodnej wypowiedzi dzieci oraz do swobody myśli, sumienia i wyznania?
- Czy analizowane dokumenty odwołują się do wzmacniania poczucia tożsamości i przynależności dziecka przez nawiązywanie relacji ze społecznością lokalną?

Wszystkie pytania odnoszą się do dyskursu regulacyjnego w rozumieniu Basila Bernsteina.

Ze względu na brak w Polsce merytorycznych ram do pracy edukacyjnej z dziećmi poniżej trzeciego roku życia analizie poddano Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). Została ona porównana z zapisami:

- szwedzkiego programu nauczania dla instytucji przeznaczonych dla dzieci w wieku od 1 do 5 lat (*Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised 2010*),
- podstawy programowej dla landu Berlin dla instytucji edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci w wieku od 0 do 6 lat (*Bridging Diversity – an Early Childhood Curriculum. Berliner Bildungsprogramm*),

- dokumentu programowego systemu opieki żłobkowej i przedszkolnej dla dzieci w wieku od 0 do 6 lat w Reggio Emilia we Włoszech (*Indications. Preschools and Infant-Toddler Centres of the Municipality of Reggio Emilia*).

Powyższe przykłady wybrano ze względu na wysoką jakość usług oferowanych w placówkach objętych tymi programami (por. OECD, 2006) oraz nawiązanie do wartości demokratycznych, które są przedmiotem niniejszej analizy.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz programy wychowania przedszkolnego w Polsce

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17) zakłada przede wszystkim ukierunkowanie na przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole: „Edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie łączyć naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Ten cel przyświecał twórcom nowej podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego, opisującej jak przedszkole przygotowuje dziecko do podjęcia nauki szkolnej” – czytamy w komentarzu Zbigniewa Marciniaka zawartym w ośmiotomowej publikacji poświęconej nowej podstawie programowej, wydanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009c). Podstawa programowa wpisuje się w tradycję „gotowości do szkoły”, opisywanej przez badaczy jako drugie, obok „tradycji nordyckiej”, możliwe podejście do wczesnej edukacji (Bennett, 2008). W podejściu nordyckim dziecko jest traktowane jako posiadacz praw, członek wspólnoty, którą tworzą jego rówieśnicy i dorośli. Dzieciństwo uznaje się w nim

za niezastępowalny okres życia, nacisk położony jest na aktywne uczenie się przez dziecko oraz jego udział i wpływ na działalność wspólnoty. Z kolei tradycja gotowości do szkoły ujmując dziecko jako osobę wymagającą formowania, przygotowania do pełnienia określonych funkcji w przyszłości, a cele, jakie stawia przed dziećmi, są określane w dużym stopniu przez dorosłych. Takie rozumienie edukacji często wiąże się z formułą podstawy programowej ściśle określającą kompetencje, które ma zdobyć dziecko uczęszczające do przedszkola.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie zawiera odniesienia do wartości czy założeń, które leżą u podłoża wczesnej edukacji w rozumieniu jego autorów. Pierwsza część dokumentu formułuje cele wychowania przedszkolnego, natomiast druga – obszary, w ramach których należy te cele osiągać. W dokumencie nie ma odniesienia do demokracji – ani wprost, ani do wartości demokratycznych, takich jak odpowiedzialność, szacunek dla różnorodności, oddawanie głosu wszystkim członkom wspólnoty czy partycypacyjne podejmowanie decyzji.

Jako jeden z celów wychowania przedszkolnego wymienione jest „rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi” (MEN, 2009c, str. 17) – w tym duchu opisany jest obszar „kształtowanie umiejętności społecznych dzieci”, w którym nacisk położony został na „zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych” (MEN, 2009c, str. 18). Dziecko kończące przedszkole między innymi „grzecznie zwraca się do innych”, „przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych” (MEN, 2009c, str. 18). Nacisk położony jest przede wszystkim na dostosowanie się dziecka do istniejących warunków oraz kontekstu społecznego; od dziecka nie oczekuje się umiejętności formułowania własnego zdania, negocjacji, ustanawiania reguł wraz z innymi, szacunku dla inności.

W dokumencie pojawia się zapis mówiący, że dziecko nie powinno „chwalić się bogactwem i dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach”

(MEN, 2009c, str. 18), nie ma natomiast odniesienia do żadnych innych cech, które różnicują ludzi (płeć, pochodzenie, wiek). Podstawa pomija również te cechy jako istotne dla rozwoju dziecka i jego lub jej funkcjonowania w przedszkolu.

Sformułowanie „dziecko w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach” (MEN, 2009c, str. 19) zawarte jest w obszarze „Wspomaganie rozwoju mowy”, co nadaje powyższej kompetencji kontekst daleki od postrzegania dziecka jako posiadacza praw i osoby zdolnej do wyrażania opinii na temat spraw, które go dotyczą, zgodnie z Konwencją o Prawach Dziecka. Odniesienie do pojęcia „poczucie sprawstwa” (MEN, 2009c, str. 20) pojawia się w dokumencie tylko raz – w opisie sytuacji, kiedy dziecko „wnosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów (np. przyrodniczych)”. Nie pojawiają się zapisy związane z partycypacją dzieci w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą, czy ich wpływem na kształt realizowanych w przedszkolu działań lub projektowaniem przestrzeni instytucji.

Obszar 15 podstawy programowej to „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”. Odnosi się on przede wszystkim do zdobycia przez dziecko podstawowych informacji o sobie i swojej rodzinie (na przykład „wymienia imiona i nazwiska osób bliskich, wie, gdzie pracują, czym się zajmują”), kształtowania poczucia przynależności dziecka („wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a stolicą Polski jest Warszawa) oraz znajomości narodowych symboli („nazywa godło i flagę Polską, zna polski hymn i wie, że Polska należy do Unii Europejskiej”) (MEN, 2009c, str. 22). Obszar ten jest więc zdefiniowany przede wszystkim „technicznie”, jako zestaw informacji, które powinno posiadać dziecko, niekoniecznie nawet je rozumiejąc⁶. Jedyne odniesienie do „wychowania obywatelskiego” to ostatni punkt: „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”, jednakże równość praw jest tu również potraktowana wyłącznie jako informacja, którą dziecko powinno być w stanie osiągnąć i przywołać.

Podsumowanie

Poza ostatnim przywołanym przykładem, podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie zawiera bezpośrednich odniesień do wartości demokratycznych, nie nawiązuje także do praw dziecka zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka, takich jak prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów (artykuł 12), jak i w Komentarzu Ogólnym do Konwencji o Prawach Dziecka (ONZ, 2005). Podstawa programowa nie odnosi się do udziału dzieci w decyzjach dotyczących ich codziennego życia w przedszkolu. Nie ujmuje też kompetencji związanych z funkcjonowaniem w demokratycznym społeczeństwie, takich jak: umiejętność wyrażania własnych poglądów i akceptowania opinii innych, negocjowanie, szanowanie odmienności. Nie uwzględnia też różnorodności dzieci związanej z ich płcią, pochodzeniem, statusem rodziny, stopniem sprawności. Nie zakłada zapoznania się z informacjami o żadnych krajach poza Polską oraz z żadnymi innymi kręgami kulturowymi ani otwartości wobec innych niż własne światopoglądów.

Programy wychowania przedszkolnego

Sformułowana na poziomie centralnym podstawa programowa ma swoje odzwierciedlenie w programach wychowania przedszkolnego. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 2009 r. Nr 89, poz. 730.) nauczyciel może zaproponować własny program, program opracowany przez innego autora, a także program innego autora z własnymi zmianami. Według Rozporządzenia nauczyciel przedstawia program dyrektorowi placówki, który może zasięgnąć opinii innych osób (nauczyciela miano-

⁶ Przykładu zajęć, w czasie których dzieci przedszkolne uzyskują tego rodzaju wiedzę na temat ojczyzny, poznając jedynie terminy takie jak „godło” czy „stolica”, ale bez świadomości ich znaczenia, dostarcza Małgorzata Sławińska (2010, str. 120–122).

wanego lub dyplomowanego, konsultanta metodycznego, zespołu nauczycieli).

Program może zostać dopuszczony do użytku, jeżeli spełnia kilka warunków, między innymi „stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań ustalonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego” lub „zadań, które mogą być realizowane w ramach zajęć dodatkowych, określonych w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół” (MEN, 2009a). Powinien też zawierać:

- a) szczegółowe cele kształcenia i wychowania,
- b) treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej wychowania przedszkolnego,
- c) sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości dzieci,
- d) metody przeprowadzania analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna)” (MEN, 2009a, str. 2).

Wraz z wprowadzeniem nowej podstawy programowej Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, pod patronatem Ministra Edukacji Narodowej, ogłosił konkurs na „najlepsze programy wychowania przedszkolnego”. Celem konkursu było „wyłonienie i upowszechnienie najlepszych programów wychowania przedszkolnego, zgodnych z nową podstawą programową wychowania przedszkolnego” (MEN, 2009b). Przedmiotem oceny była przede wszystkim znajomość nowej podstawy – w komunikacie kapituły konkursowej czytamy: „Poziom prac nadesłanych na II edycję konkursu był bardzo wysoki. Uczestnicy konkursu wykazali się znajomością nowej podstawy programowej oraz umiejętnościami dostosowania jej do nowych realiów społecznych, organizacyjnych i programowych” (MEN, 2009b). Konkursowi przyświecał cel upowszechniania dobrych praktyk – dobrych programów edukacyjnych. Jednak jego organizacja była równocześnie krokiem w stronę centralizacji,

wbrew zawartej w Rozporządzeniu idei, aby to nauczyciel sam opracowywał program dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci, z którymi pracuje.

W ramach niniejszej analizy przyglądamy się programom nagrodzonym w konkursie:

- *Zanim będę uczniem* Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopały oraz *Dobry start przedszkolaka* Moniki Rościszewskiej-Woźniak (I nagroda),
- *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* Renaty Czekalskiej, Aleksandry Gaj, Barbary Lauby, Joanny Matczak, Anny Piecusiak i Joanny Sosnowskiej (II nagroda),
- *Ku dziecku* Barbary Bilewicz-Kuźni i Teresy Parczewskiej (III nagroda).
- Do analizy włączono również programy wskazywane przez nauczycielki biorące udział w badaniu ankietowym (por. rozdział III) jako te, z których korzystają w swojej pracy:
- *Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci* Małgorzaty Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej,
- *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego* Jolanty Andrzejewskiej i Jolanty Wieruckiej.

Interesować nas będą wątki dotyczące wartości demokratycznych oraz praw dziecka zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka.

Zanim będę uczniem Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopały

Program, zbudowany w odniesieniu do 15 obszarów rozwoju dziecka wymienionych w podstawie programowej, silnie odzwierciedla jej przesłanie, czyli ujęcie edukacji przedszkolnej w tradycji „gotowości do szkoły”, do której odwołuje się już sam tytuł. W pierwszych słowach wstę-

pu czytamy: „Wszystkie dzieci rozpoczynające edukację szkolną powinny reprezentować określony w podstawie programowej wychowania przedszkolnego poziom umiejętności i wiadomości z różnych dziedzin edukacji. Praca rozpoczęta w przedszkolu, zgodnie z założeniami podstawy programowej kształcenia ogólnego, będzie kontynuowana na I etapie edukacyjnym – edukacji wczesnoszkolnej” (Tokarska, Kopala, 2009, str. 6).

Interesujące nas zagadnienia związane z edukacją do demokracji i prawami dziecka nie są zawarte w programie wprost. Ujęcie problematyki umiejętności społecznych jest podobne do zawartego w podstawie programowej, z naciskiem położonym na przyswojenie norm zachowania i przejście od dorosłych przekonania o dobrym sprawowaniu się: „W trakcie zabawy dziecko uczy się panowania nad własnymi emocjami, przyswaja normy postępowania, które następnie stosuje w indywidualnych kontaktach społecznych. Dzięki nabytym doświadczeniom lepiej orientuje się i rozumie, co według dorosłych jest słuszne i dobre, a co złe i niewłaściwe. Realizacja zadań skierowanych na uspołecznienie wymaga organizowania odpowiednich sytuacji wychowawczych. Pomogą one w uświadomieniu, które zachowania są społecznie pożądane i ogólnie akceptowane. Sytuacje wychowawcze będą sprzyjały również określeniu i uzmysłowieniu dziecku zasad i norm postępowania, umożliwiających spełnianie ról społecznych” (str. 20).

Znajdujemy jednak odniesienie do niezawartych w podstawie kompetencji, takich jak branie pod uwagę potrzeb pozostałych osób, otwartość wobec innych, dostrzeganie odmiennego punktu widzenia („Dziecko kończące przedszkole powinno umieć nawiązywać kontakty z rówieśnikami, liczyć się z ich potrzebami, być zdolne do podejmowania i wykonywania do końca określonych działań. Powinno również prezentować otwartą postawę wobec otaczających go dorosłych i rówieśników” – str. 20; „[...] dostrzega, że podobne sytuacje mogą wywołać różne uczucia u różnych ludzi”, „potrafi opowiadać, co myśli i czuje, bez naruszania godności własnej i innych” – str. 25), a także umiejętność negocjacji („[...] rozumie, że w sytuacjach konfliktowych można spokojnie dyskutować i negocjować dla osiągnięcia kompromisu” – str. 23).

Jedynе odniesienie do udziału dzieci w decyzjach, które ich dotyczą, jest związane z ustalaniem reguł, jednak pojawia się ono tylko w dwóch kontekstach: sytuacji konfliktowych między dziećmi oraz zasad związanych z bezpieczeństwem („Warto na początku roku szkolnego wspólnie z dziećmi ustalić zasady obowiązujące w grupie i odwoływać się do nich w razie potrzeby. W sytuacjach konfliktowych dobrze jest przypomnieć te zasady, aby dzieci mogły same znaleźć rozwiązanie satysfakcjonujące wszystkich uczestników sporu” – str. 149; „zawieranie umów dotyczących zasad zachowania bezpieczeństwa w czasie pobytu w przedszkolu, spacerów i wycieczek – prowadzi do zrozumienia konieczności przestrzegania umów, uczy dostrzegania i unikania zagrożeń” – str. 62). Umowy te mają więc spełniać funkcję kontroli i zapewnienia bezpieczeństwa. Nie pojawia się wątek uczestnictwa dzieci w jakichkolwiek decyzjach związanych z ich pobytęm w przedszkolu, przestrzeni instytucji lub realizowanymi działaniami.

Kształtowanie odpowiedzialności pojawia się wyłącznie w odniesieniu do środowiska: „Zauważanie pożądanych zmian związanych z własnym działaniem z pewnością wywoła pozytywne przeżycia – dziecko zrozumie, że to, co robi jest ważne i potrzebne. W ten sposób kształtujemy poczucie współodpowiedzialności za najbliższe otoczenie przyrodnicze” (str. 106).

Obszar dotyczący wychowania patriotycznego został skonstruowany przede wszystkim wokół tożsamości i przynależności: „Zadaniem przedszkola w procesie wychowania i nauczania jest wzmacnianie takich postaw dziecka, które z czasem przerodzą się w świadomość społeczną – poczucie przynależności narodowej. Poprzez celowe tworzenie sytuacji edukacyjnych będzie się kształtował szacunek dla ojczyzny. Budowanie tożsamości narodowej wiąże się z dostarczaniem dziecku wzorców zachowania i właściwego reagowania w sytuacjach, w których pojawiają się symbole narodowe, takie jak herby miast, godło Polski, barwy państwowe, hymn narodowy. Dziecko powinno zrozumieć, że są one nierozzerwalnie związane z pojęciem ojczyzna i należy je szanować, zachowując powagę” (str. 134). Podkreślane są związki polskich tradycji z katolicyzmem („Wspólne obchody świąt Bożego Narodzenia, Wielkiejnocy,

Wszystkich Świętych i innych tradycji rodzinnych są podstawowym elementem zacieśniania więzi rodzinnych i tworzenia kultury ojczystej” – str. 133).

W programie znajduje się jedno odniesienie do innych kultur niż polska: „Bardzo ważne jest wychowanie dzieci w świadomości, że nie jesteśmy sami na świecie, że obok nas żyją ludzie innych narodowości, odmiennych kultur i religii. Do życia w harmonii i przyjaźni z różnymi narodami potrzebna jest współpraca i wzajemna pomoc” (str. 134).

Autorki kontynuują zawarty w podstawie programowej wątek przynależności Polski do Unii Europejskiej: „Z racji przystąpienia Polski do wspólnoty krajów Unii Europejskiej należy zwrócić szczególną uwagę na upowszechnianie wiedzy z zakresu integracji europejskiej. Przekazując informacje o Unii Europejskiej, nauczyciel powinien skoncentrować się na zagadnieniach podstawowych – odwołać do emocji i przeżyć dziecka. Celem edukacji europejskiej będzie zatem dostarczanie wybranych informacji o państwach europejskich, ułatwienie zrozumienia pojęcia Unia Europejska, uświadomienie roli i znaczenia Polski w Europie, wzmocnienie poczucia wspólnoty europejskiej” (str. 134).

W programie brak jest odwołań do uczestnictwa dzieci w życiu lokalnej społeczności i ich wpływu na jakiegokolwiek decyzje związane z przedszkolem. Nie wskazano żadnych metod partycypacji dzieci. W tekście nie ma również odniesień do swobodnego wyrażania poglądów związanych z instytucją przedszkola, a także do swobody wypowiedzi, myśli, sumienia i wyznania (zakłada się, iż wszystkie dzieci uczestniczące w zajęciach są narodowości polskiej i wyznania katolickiego). Znajdujemy natomiast w programie wskazania do wzmocniania poczucia tożsamości i przynależności dziecka, przede wszystkim w kontekście rodziny, narodowości oraz regionu, w którym mieszka.

Dobry start przedszkolaka

Moniki Rościszewskiej-Woźniak

Program został opracowany na podstawie doświadczeń ośrodków przedszkolnych prowadzonych na terenach

wiejskich przez Fundację Komeńskiego. Przedstawiona koncepcja pracy z dzieckiem jest spójna z podstawą programową, ale oparta na założeniach bliższych raczej tradycji nordyckiej niż tradycji gotowości do szkoły – duży nacisk położono na prawo dziecka do indywidualnego tempa rozwoju, aktywność dziecka, doświadczanie przez nie świata zarówno materialnego, jak i społecznego, podążanie za dzieckiem i towarzyszenie grupie dzieci w tych doświadczeniach.

Autorka przywiązuje dużą wagę do udziału rodziców w codziennym funkcjonowaniu placówki, co wiąże się z zakorzenieniem przedszkola w lokalnej wspólnocie. Rodzice uczestniczą w zajęciach, a także „przyjmują na siebie różne obowiązki współprowadzenia i współodpowiedzialności za program” (Rościszewska-Woźniak, 2010, str. 17).

Autorka podkreśla odmienny kontekst życia każdego dziecka: „Mają tu znaczenie zarówno działania i doświadczenia członków rodziny (między innymi struktura rodziny, sytuacja materialna i społeczna, system wartości, styl życia), jak i zachowania nauczycieli, relacje z rówieśnikami, stosunek do przedmiotów oraz oddziaływanie mediów” (str. 13).

Duży nacisk położono na kompetencje społeczne, w tym związane z negocjowaniem, porozumiewaniem się, argumentowaniem, słuchaniem – „zadaniem przedszkola nie jest osiągnięcie efektów w postaci grzecznych uczniów i posłusznych obywateli, ale stworzenie takich warunków, aby dzieci mogły doświadczać tego, co służy rozwojowi ich samych oraz innych ludzi oraz nabyć (w takim stopniu, w jakim potrafią i są gotowe) umiejętności potrzebne w życiu społecznym” (str. 29).

Jako kluczowe przedstawione jest nabywanie przez dzieci umiejętności współpracy, która „wymaga po pierwsze dostrzegania i doceniania zalet (zasobów) innych osób w grupie, a po drugie uwzględniania tych osób we wspólnych planach. Dzieci w przedszkolu uczą się odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za proces własnego rozwoju” (str. 29). „Szacunek dla innych i dla różnorodno-

ści” został ujęty jako jeden z obszarów rozwoju, w którym cele to między innymi: „zaznajomienie się z różnorodnością i indywidualnością ludzi, dostrzeganie i docenianie jej; szacunek i akceptacja dla innych ludzi; szanowanie praw innych, empatia” (str. 44). Mają być one osiągnane przez poznawanie odmiennych punktów widzenia, kontakty z różnymi gośćmi, odwiedzanie innych osób mieszkających lub pracujących w pobliżu.

dziecko odmawiania, wzmacnia jego pewność siebie i szacunek do własnego ciała” (str. 33). Kolejną partycypacyjną metodą wprowadzaną w programie jest rozwiązywanie problemów nawiązujące do koncepcji Thomasa Gordona (str. 35). Nauczyciel kieruje kolejnymi etapami procesu i uczestniczy w nim (na przykład podając swoje propozycje rozwiązania), ale to osoby zaangażowane podejmują decyzję, jakie rozwiązanie wybiorą.



Realizacja programu powinna zapewniać dzieciom „jak najwięcej swobody i wolności w wyborze aktywności” (str. 30). W ten sposób dzieci „mogą podejmować własne wybory, ale uczą się też ponosić ich konsekwencje” (str. 30). Istotne powinno być negocjowanie reguł, z których część należy ustalać na „tzw. zebraniach grupowych (dzieci i nauczyciele), żeby wspólnie znaleźć satysfakcjonujące wszystkich rozwiązanie problemu” (str. 32). Nauczyciele biorą udział w zebraniu, mając możliwość dodawania ważnych dla siebie zasad do wspólnego kodeksu, „ich zasady nie mogą jednak dominować” (str. 33). Zadaniem autorki „samodzielne ustalanie kodeksu przez dzieci kształtuje wrażliwość na potrzeby innych ludzi, uczy poszanowania praw i potrzeb”, jak również „uczy

Zadaniem dorosłych powinno być również zadbanie, aby dzieci znały swoje prawa (str. 29). Autorka podaje też prawa dzieci, które dorośli powinni respektować, takie jak: prawo do szacunku dla swoich potrzeb, nienaruszalności fizycznej, poszanowania własności, podejmowania decyzji i możliwości wyboru, opieki i ochrony, partnerskiej rozmowy na każdy temat. Autorka stwierdza, iż „nauczyciel musi stale respektować prawa dzieci do własnego zdania, do odmowy, uważnie słuchać ich opinii, zauważać podejmowane przez nich wysiłki” (str. 31). Dzięki wspólnemu ustalaniu zasad współżycia „dzieci rozwijają znajomość własnych praw i umiejętność dostrzegania sytuacji, w których są łamane prawa własne i innych osób” (str. 31).

Poczucie przynależności dziecka ma rozwijać „uczestnictwo w życiu społecznym” – zapoznanie się z najbliższym otoczeniem, poznawanie historii i symboli takich jak godło, poznawanie kultury. Prowadzi to do nabywania wiedzy o Polsce i jej symbolach, kształtowania tożsamości, wrażliwości na różnice między ludźmi, akceptacji różnorodności (str. 47).

W programie brak jest bezpośrednich odniesień do pracy z dziećmi jako obywatelami czy przygotowania ich do życia w demokratycznym społeczeństwie, jednak założenia programu są bliskie definicji demokratycznej instytucji Petera Mossa (2007), stanowiącej punkt odniesienia dla niniejszej analizy (demokracja jako „maksymalizacja możliwości dzielenia się, wymiany oraz negocjacji perspektyw i opinii”). Program uwzględnia różne metody, dzięki którym dziecko może mieć rzeczywisty wpływ na życie placówki, między innymi poprzez negocjowanie reguł i rozwiązywanie problemów. Dzieci mają mieć również swobodę w wyborze własnych aktywności. Położono nacisk na uwzględnianie opinii dzieci oraz ich udział w podejmowaniu decyzji. Poczucie tożsamości i przynależności ma być kształtowane przede wszystkim przez kontakt ze wspólnotą lokalną oraz uczestnictwo w życiu społecznym.

Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Renaty Czekalskiej, Aleksandry Gaj, Barbary Lauby, Joanny Matczak, Anny Piecusiak, Joanny Sosnowskiej

Program został opracowany przez nauczycielki łódzkiego przedszkola na podstawie założeń pedagogiki Montessori i obejmuje następujące obszary:

- bezpieczeństwo, adaptacja, integracja,
- ćwiczenia praktycznego dnia,
- kształcenie zmysłów,
- edukacja matematyczna,
- edukacja językowa,

■ wychowanie dla kultury życia,

■ wychowanie przez sztukę.

Duży nacisk położono na dostarczanie materiałów stymulujących rozwój dziecka oraz na otoczenie, które powinno być estetyczne i uporządkowane. W programie zostały przywołane umiejętności, które ma nabyć dziecko, takie jak:

■ dyskutuje, argumentuje, słucha innych,

■ dochodzi do kompromisu,

■ stosuje wybraną propozycję rozwiązania problemu w życiu codziennym.

„Szanowanie opinii i poglądów dzieci” jest wymienione jako jedno z narzędzi budowania samooceny dziecka (Czekalska i in., 2009, str. 13). Program zakłada „wspólne wypracowanie zasad postępowania obowiązujących w grupie” poprzez ustalenie zasad z całą grupą oraz spisanie i wizualizację zasad w widocznym miejscu w sali (str. 11). Nie określono, jaką rolę odgrywają w tym procesie dzieci, a jaką dorośli.

Jednym z zadań programu jest „Organizowanie działań umożliwiających poznawanie i respektowanie praw wszystkich ludzi oraz wynikających z nich obowiązków” (str. 78). Zadanie to ma prowadzić do poznawania praw dziecka i człowieka poprzez między innymi: zabawę, scenki dramatyczne, dziecięce filozofowanie, słuchanie tekstów literackich, wykorzystanie nadarzających się sytuacji w codziennych kontaktach dzieci. Dziecko ma odwoływać się do swoich praw oraz respektować prawa innych.

Wątek odpowiedzialności pojawia się w odniesieniu do działań ekologicznych („Organizowanie działań umożliwiających rozumienie konieczności poszanowania świata roślin i zwierząt oraz harmonijnego współżycia człowieka z przyrodą” – str. 73). Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne ma być realizowane poprzez poznawanie regionu, w którym dziecko żyje, i miejsca zamieszkania oraz „ćwiczenia uświadamiające przynależność narodo-

wą” (str. 77), takie jak określanie położenia geograficznego Polski, zapoznanie się z symbolami, poznawanie historii Polski i świąt narodowych. Dziecko ma również zaznajomić się ze znaczeniem i symbolami Unii Europejskiej. Jednym z obszarów edukacji jest wychowanie religijne, które „pozwala uczyć szacunku do siebie i drugiego człowieka” (str. 61). Rozumiane jest tu ono jako wychowanie do katolicyzmu – brak jest odniesień do innych wierzeń i religii.

W programie nie zawarto treści związanych z takimi wartościami demokratycznymi jak szacunek dla różnorodności, dostrzeganie odmiennego punktu widzenia innych osób. Brak jest odniesień do udziału dzieci w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą, czy możliwości wpływu na funkcjonowanie przedszkola. Nie wskazano w tekście żadnych metod partycypacji dziecka oraz wyrażania poglądów związanych z przedszkolem. Założono, że wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola są narodowości polskiej i wyznania katolickiego; nie ma odniesień do swobody sumienia i wyznania, zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka.

Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego Barbary Bilewicz-Kuźni i Teresy Parczewskiej

Program *Ku dziecku* nie zawiera bezpośrednich odwołań do demokracji. Przygotowanie dzieci do życia w demokratycznym społeczeństwie nie zostało ujęte wśród jego celów, nigdzie nie wspomina się też wprost o wartościach demokratycznych. Niemniej ze względu na przyjęcie przez autorki teorii konstruktywizmu i koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardniera za podstawę teoretyczną możemy w programie tym odnaleźć wątki istotne z perspektywy myślenia o dziecku jako obywatelu, uczestniczącym w podejmowaniu decyzji w sprawach, które go dotyczą.

Konsekwencją przyjętych założeń teoretycznych jest uznanie koncentracji na indywidualnym rozwoju dziecka za ideę przewodnią programu: „Priorytetem jest odkrywanie wielorakich, indywidualnych zdolności i zainteresowań dzieci, pobudzanie ich, wzmacnianie, rozwijanie

ze szczególnym uwzględnieniem naturalnej aktywności dzieci i zdolności rozwiązywania problemów” (str. 9). Dzieci uczą się i poznają świat w zróżnicowany sposób, mają różne zdolności i upodobania, a nauczyciele mają za zadanie je odkryć i wspierać. Jednocześnie autorki zwracają uwagę na konieczność stworzenia warunków do tego, by także same dzieci mogły odkrywać swoje predyspozycje i zainteresowania (str. 8).

Autorki podkreślają, że dzieci uczą się, wchodząc w interakcje z otoczeniem, działając w nim i je przekształcając. Takie założenie przekłada się na sposób organizacji przestrzeni, opierającej się na ośrodkach zainteresowań (odpowiednio wyposażone kąciki tematyczne: zabawy, biblioteczny, ekspresji ilustracyjno-wizualnej, naukowo-eksperymentalny i matematyczny, muzyczny, budowniczo-malarski, religijny oraz odpoczynku, marzeń i relaksacji), co pozwala dzieciom na samodzielny wybór aktywności (str. 50). Autorki zaznaczają zresztą wprost, że w myśl przyjętego przez nie ujęcia teoretycznego „dzieci, podejmując zadania, kierując się osobistymi motywami i potrzebami, mają swobodę w wyborze zadań (rodzaju, czasu trwania, partnera) oraz rozumieją użyteczność celu działania” (str. 6). Zalecają także, żeby dzieci (wraz z nauczycielem i rodzicami) budowały przestrzeń, w której przebywają, co da im „poczucie, że ich zdanie, potrzeby i wytwory są ważne” (str. 11–12). Autorki zakładają wykorzystanie różnych strategii uczenia się i nauczania, ale szczególny nacisk kładą na pracę metodą projektów, która pozwala dzieciom na aktywność, zaangażowanie, samodzielność, współdziałanie – czyli pomaga im zdobywać kompetencje istotne z perspektywy życia w demokratycznym społeczeństwie.

Cele kształcenia i wychowania mające wypływać z realizacji programu podzielone zostały na dziewięć obszarów. W kontekście naszej analizy szczególnie istotne są cele z trzech spośród nich: zdolności interpersonalnych, zdolności egzystencjalnych oraz – w mniejszym stopniu – zdolności przyrodniczych. Autorki zakładają między innymi kształtowanie otwartości na drugiego człowieka, umiejętności dostrzegania różnic między ludźmi, rozumienia innych i współodczuwania z nimi. Wśród celów z obszaru zdolności interpersonalnych wymieniają także

zachęcanie dzieci do utrzymywania kontaktów społecznych z osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi oraz różnych narodowości i wyznań, jak również pomaganie dzieciom w zdobywaniu umiejętności komunikowania się, rozwiązywania trudnych sytuacji i współpracy w grupie (str. 17).

Wśród celów z obszaru zdolności egzystencjalnych, ważnych z perspektywy życia w społeczeństwie demokratycznym, znajdują się: uwrażliwianie na inność (niwelowanie uprzedzeń, stygmatyzacji i stereotypów), kształtowanie świadomości walorów innych kultur i szacunku do własnych rdzennych wartości oraz rozwijanie postawy opiekuńczej wobec wszystkiego, co wymaga pomocy człowieka (str. 19). W obszarze tym dużą wagę przywiązuje się także do religijności: kształtowanie moralności religijnej, tworzenie okazji do uczestnictwa dzieci w inscenizacjach o charakterze religijnym, zachęcanie do dyskursu na tematy religijne, wzbogacanie wiedzy, umiejętności i nawyków religijnych (str. 19). Nie ma tu wskazania, do jakich religii odnoszą się te zapisy. Przyjęcie tak sformułowanych celów może też prowadzić do wykluczania dzieci z rodzin niewierzących, zwłaszcza że brak jest w programie jakichkolwiek odwołań do ateizmu jako możliwej postawy. Wśród celów odnajdujemy także te związane ze wzmacnianiem poczucia tożsamości i przynależności dzieci: rozwijanie przywiązania do tradycji rodzinnych i narodowych wśród celów z obszaru zdolności egzystencjalnych (str. 9) oraz rozwijanie poczucia odpowiedzialności za najbliższe otoczenie i troski o nie w obszarze zdolności przyrodniczych (str. 18).

Treści edukacyjne podzielone zostały na szesnaście obszarów, zgodnie z podstawą programową. Jedynie w kilku z nich pojawiają się odwołania do wartości demokratycznych oraz umiejętności ważnych dla życia w demokratycznym społeczeństwie. Wśród treści uwzględnionych w obszarze „Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci” znalazły się: prawo do inności, tolerancja, prawa i obowiązki przedszkolaka, reguły obowiązujące społeczność grupową, współdziałanie i współpraca, obowiązki dyżurnego, odpowiedzialność za siebie i innych, konsekwencje podejmowanych działań, samodzielność w różnych sytuacjach, pomoc

potrzebującym, zachowania empatyczne, dzielenie się z innymi (str. 21). Temu wyliczeniu haseł nie towarzyszą niestety sugestie odnośnie do tego, jak można by realizować dane treści: nie wspomina się na przykład o sposobie uzgadniania reguł, praw i obowiązków, brakuje konkretnych przykładów sytuacji, w których dzieci nabierałyby świadomości konsekwencji swoich działań. W związku z tym choć treści te potencjalnie mogą pomóc dzieciom w rozwijaniu kompetencji istotnych dla życia w demokratycznym społeczeństwie, w praktyce przynajmniej część z nich może odnosić się raczej do sytuacji dyscyplinowania niż budowania wspólnoty z innymi (na przykład podporządkowanie się ustalonym ogólnie regułom, spełnianie wyznaczanych przez dorosłych obowiązków, zakaz zabawy jako konsekwencja niewłaściwego zachowania). Wśród wiadomości i umiejętności, które w tym obszarze ma zdobyć dziecko (zakres poszerzony), wymieniono świadomość, że istnieją różne rodziny, i znajomość problemów, które mogą się w nich pojawiać (str. 21). Z tego ogólnego zapisu nie wynika, czy będą to również na przykład rodziny jednopłciowe.

W części dotyczącej wiadomości i umiejętności (zakres poszerzony) z obszaru tematycznego „Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci” pojawia się zapis o podejmowaniu przez dzieci prób planowania własnej aktywności w środowisku rodzinnym (str. 28) – w odniesieniu do przedszkola podobny zapis (zaczepnięty bezpośrednio z podstawy programowej) znajduje się jedynie w obszarze „Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych” i dotyczy tylko bezpiecznej organizacji czasu wolnego.

Wśród wiadomości i umiejętności zawartych w obszarze „Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne” uwzględniono z kolei podejmowanie przez dziecko prób samodzielnego zaprojektowania swojego pokoju lub placu zabaw (str. 34), nie ma jednak żadnych sugestii odnośnie do tego, jak te projekty mogłyby zostać wykorzystane.

W obszarze „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne” odnajdujemy odwołania do wzmacniania poczucia tożsamości i przynależności dziecka. Wśród

treści dotyczących wychowania rodzinnego wymieniono między innymi tradycje i uroczystości rodzinne, w tym rocznicę chrztu, pierwszej komunii świętej, bierzmowania, co wskazuje na założenie, że typowy przedszkolak to katolik. Dość rozbudowany jest moduł dotyczący wychowania obywatelskiego i patriotycznego, gdzie wśród treści pojawiają się: sala tradycji w przedszkolu, kącik regionalny, patron przedszkola, tradycje oraz zwyczaje kultywowane w przedszkolu; zagadnienia związane z najbliższą okolicą, regionem i państwem (w tym poznawanie sylwetek wielkich Polaków, wśród których wymienieni są Jan Paweł II, Fryderyk Chopin i Jan Matejko – brakuje przykładów kobiet, znów wraca też wątek religijny).

Na uwagę zasługuje ujęty w tym obszarze moduł „Wychowanie wielokulturowe i międzykulturowe”, w którym pojawiają się treści takie jak: „Polska krajem wielu narodowości, wyznań i kultur (Białorusini, Czesi, Łemkowie, Ormianie, Karaimi, Ukraińcy, Niemcy, Żydzi, Romowie, Grecy, Tatarzy, Wietnamczycy, Litwini), jednorodność i odrębność kulturowa (szukać podobieństw, szanować różnice), promowanie idei pokoju i porozumienia między ludźmi, przeciwdziałanie wszelkim formom rasizmu, antysemityzmu, ksenofobii i innym postawom godzącym w godność człowieka; świadomość własnej tożsamości” (str. 47). To precyzyjne wyliczenie zagadnień może być dla nauczycielek i nauczycieli cenną wskazówką odnośnie do tematyki, którą należy uwzględnić w pracy z dziećmi, choć zabrakło w nim wyraźnych nawiązań do dyskryminacji ze względu na płeć, orientację seksualną czy status ekonomiczny. Rozszerzony zakres wiadomości i umiejętności dziecka obejmuje jednak otwartość na drugiego człowieka bez względu na płeć i przynależność kulturową (str. 46).

Dodatkowy obszar programowy „Elementy wychowania religijnego, filozofii i etyki” zawiera treści związane z poznawaniem religii świata: „podstawowe dogmaty, atrybuty i symbole najważniejszych na świecie religii: chrześcijaństwa, judaizmu, hinduizmu, islamu, buddyzmu”, obiekty kultu religijnego, postaci świętych, praktyki religijne, szacunek dla kapłanów (str. 47). Rozszerzony zakres wiadomości i umiejętności obejmuje między innymi przejawianie tolerancji dla odmiennych religii i wyznań. I tu również nie

uwzględniono możliwości niewyznawania żadnej religii. W treści włączono natomiast „świętowanie uroczystości religijnych”, co, jeśli znajdzie swoje praktyczne zastosowanie w organizacji tego typu uroczystości w przedszkolu, może oznaczać wykluczanie dzieci niewierzących.

Jak pokazuje powyższa analiza, choć w programie *Ku dziecku* nie użyto terminów „demokracja” lub „wartości demokratyczne”, to treści związane z demokracją są w nim obecne, aczkolwiek dość marginalnie. Znajdujemy odwołania do udziału dziecka w podejmowaniu dotyczących go decyzji, choć odnosi się to przede wszystkim do aktywności poznawczej i zabawowej (praca metodą projektu, działania w ośrodkach zainteresowań) – w programie brak jest nawiązań do decydowania przez dziecko o sprawach związanych z codziennym życiem (posiłki, spanie, korzystanie z toalety). Nie wspomniano także o możliwości wypowiadania się przez dzieci na temat przedszkola. Tym jednak, czego w programie szczególnie brakuje, są bardziej precyzyjne sugestie, jak można rozumieć pewne hasłowo wymienione treści i wprowadzać je w życie. Mówi się więc o pomaganiu dzieciom w uczeniu się, jak rozwiązywać trudne sytuacje, o rozwijaniu odpowiedzialności za siebie i innych, o przeciwdziałaniu postawom godzącym w godność człowieka, ale nie ma wskazówek, jak można by to robić. Nie jest w związku z tym oczywiste, na ile te ważne treści istotnie zostaną przełożone na codzienną praktykę przedszkolną.

Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci Małgorzaty Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej

W programie wychowania przedszkolnego *Nasze przedszkole* nie ma bezpośrednich odwołań do demokracji i wartości demokratycznych. Niemniej ze względu na przyjmowaną przez autorki orientację na aktywność dziecka podkreślana jest potrzeba rozwijania kompetencji i postaw mających znaczenie dla życia w demokratycznym społeczeństwie. Jak stwierdzają autorki, „punktem wyjściowym uczyniono aktywność dziecka, we

wszystkich możliwych jej formach, której właściwością jest działanie zmierzające do poznania samego siebie, własnych możliwości, otoczenia społeczno-przyrodniczego, relacji z innymi, ale przede wszystkim dążenia do wzrastającej samodzielności, a w konsekwencji do samostanowienia zgodnego z osobistymi potrzebami, dążeniami, aspiracjami” (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2009, str. 5). Kolejne przejawy aktywności – społecznej, językowej, poznawczej, artystycznej, ruchowej i zdrowotnej – wyznaczają strukturę programu.

W wielu miejscach programu jest mowa o rozwijaniu indywidualności dziecka, dokonywaniu przez nie wyborów, braniu odpowiedzialności. Jednocześnie jednak wciąż powracają stwierdzenia wskazujące na myślenie w kategoriach ogólnie zdefiniowanych skutków i efektów oddziaływań osób pracujących z dziećmi. Wiek przedszkolny uznaje się w programie za wyjątkowy z perspektywy pedagogicznej, gdyż „po raz pierwszy w sposób zorganizowany, zamierzony, celowy, planowy i systematyczny dziecko poddawane jest wielorakim oddziaływaniom” (str. 5). Oddziaływania te prowadzą, w ujęciu autorek, do określonych efektów, które – pomimo indywidualnych różnic między dziećmi – są wspólne dla wszystkich: „Oczekiwać można pewnego, wspólnego dla wszystkich dzieci, zakresu kompetencji, jakimi powinny charakteryzować się w konsekwencji stosowanych w praktyce założeń programowych” (str. 8). Tego rodzaju stwierdzenia wydają się wskazywać na niewyrażaną wprost wizję przedszkola jako miejsca dostosowywania dzieci do założonego ogólnie wzorca, co może stać w sprzeczności z uznawanymi za cenne decyzyjnością i samodzielnością przedszkolaków. Można zatem odnieść wrażenie, że program czerpie z dwóch, dość niewspółmiernych tradycji, co w efekcie sprawia, że staje się niespójny. Dla przykładu: w programie przyjęto perspektywę transgresyjną, oznaczającą, jak piszą autorki, „przyzwolenie dziecku na wykraczanie poza ustalone kanony postępowania, co w prezentowanym programie zaznaczono w hasłach mówiących o swobodzie wyborów, poszukiwaniu niestandardowych rozwiązań, podejmowaniu czynności niekonwencjonalnych, ustalaniu wewnętrznych motywów działania” (str. 5). Ten zapis zderza się jednak z oczekiwaniami wobec dziecka wyrażonymi diagnozie gotowości szkolnej, w której w części dotyczą-

cej rozwoju społeczno-emocjonalnego wśród najwyżej ocenianych kompetencji znalazły się: „Podporządkowuje się normom, regułom i umowom” oraz „Podporządkowuje się poleceniom dorosłych”, co może wskazywać raczej na cenie konformizmu niż działań niekonwencjonalnych.

Niemniej przyjęcie w programie orientacji na aktywność dziecka sprawia, że proponowanych jest wiele rozwiązań spójnych z myśleniem o dziecku jako o obywatelu. Już samo rozumienie roli aktywności okazuje się istotne z interesującej nas perspektywy. Jak piszą autorki, „aktywność małego dziecka służy poznawaniu otoczenia, coraz sprawniejszej orientacji w nim, ocenianiu własnych możliwości, nawiązywaniu kontaktów społecznych, przekształcaniu rzeczywistości” (str. 7). Przekształcanie rzeczywistości możliwe jest dzięki przyjmowaniu postawy twórczej (str. 9) i autorki wielokrotnie przywołują rozwiązania mające na celu rozwijanie kreatywności dzieci. Co więcej, pozytywnie oceniają kreatywne i autonomiczne zachowania dziecka: „To, co dziecko będzie chciało robić, dlaczego, w jaki sposób, w jakim tempie, do czego będzie zmierzać, jak bardzo wynik jego działania będzie odbiegał od oczekiwanego, na ile będą to działania niestandardowe, stanowi o wartości, dojrzałości podmiotu” (str. 7).

W programie widać próbę myślenia o przedszkolu jako przestrzeni otwartej, w duchu – choć nie zostaje to tak nazwane – demokratycznym. Wyrazem tego jest sam tytuł programu: *Nasze przedszkole*. Dużą wagę przywiązuje się do włączania rodziców, „których wiedza o dziecku, preferowany system wartości oraz światopogląd powinny być elementami wspólnych uzgodnień i podejmowanych decyzji względem dbałości o losy podopiecznych” (str. 6). Choć nie ma tu mowy o włączaniu dzieci w decyzje odnośnie do treści edukacyjnych, to autorki wskazują na konieczność pozwolenia dziecku „na rozwój zgodnie z jego indywidualnym programem (tempem, zakresem potrzeb, upodobaniami, rodzajem inteligencji itp.)” (str. 9) i zachęcają do elastycznego podejścia do projektu. Ma ono polegać na dostosowywaniu zadań, jak podkreślają, najlepiej otwartych, do potrzeb konkretnych dzieci i całej grupy (podają między innymi propozycje rozwiązań ułatwiających tego rodzaju modyfikacje w odniesie-

niu do dzieci z różnego rodzaju potrzebami), swobodzie w interpretowaniu treści oraz poszerzaniu materiału edukacyjnego (str. 5). Szczególnie cenne wydaje się założenie mówiące o tym, że edukacja przedszkolna powinna odbywać się „w atmosferze wzajemnej życzliwości, zaufania, poszanowania praw, otwarcia na »inność«” (str. 6).

Przyjrzyjmy się teraz kolejnym przejawom aktywności dzieci uwzględnionym w programie, biorąc pod uwagę interesujące nas aspekty związane z postrzeganiem dzieci jako obywateli.

Aktywność społeczna

Wśród celów dotyczących wspomagania aktywności społecznej autorki wymieniają kilka związanych z kształtowaniem poczucia tożsamości i indywidualności dziecka: „nabywanie coraz większej samodzielności; dążenie do rozumienia własnej indywidualności; uświadamianie motywów własnego działania; określanie własnych upodobań (co lubię robić, co mi się podoba); swobodne podejmowanie działań zmierzających do określenia własnej tożsamości” (str. 9-10). W tej części pojawiają się także cele związane z funkcjonowaniem w grupie, wśród innych osób: „aktywne uczestniczenie w życiu grupy; przestrzeganie zasad zgodnego życia w grupie; dostrzeganie odrębności innych; dążenie do rozumienia potrzeb dzieci o zróżnicowanych potrzebach fizycznych i intelektualnych; nabywanie świadomości własnej roli, jako dziecka, w środowisku społeczno-kulturowym” (str. 9).

Cele te mają swoje odbicie w treściach edukacyjnych uwzględnionych w obszarze rozwijania aktywności społecznej. Autorki wymieniają: „określanie swoich ulubionych zajęć, zabaw, potraw, form wypoczynku, zainteresowań; dostrzeganie swojej niepowtarzalności, a także niepowtarzalności innych, szanowanie jej” (str. 14). Duży nacisk kładą na rozpoznawanie i wyrażanie emocji: określanie swoich stanów emocjonalnych, szukanie ich przyczyn, radzenie sobie z emocjami (str. 15). Autorki uwzględniają także treści bezpośrednio związane ze sprawstwem i odpowiedzialnością dzieci za ich życie w przedszkolu: „współdecydowanie o ubiorze, wyborze zabawek, zabaw; współdecydowanie o sposobie wykonywania danej czynności; wykazywanie się

inicjatywą w sytuacjach nowych, nieznanych; samodzielne wykonywanie różnych czynności rozwijających poczucie odpowiedzialności za powierzone zadanie, uczestniczenie w sytuacjach stwarzających możliwość wyboru, przewidywanie skutków zachowań, zwrócenie uwagi na konsekwencje wynikające z danego wyboru; szukanie kompromisu w spornych sprawach” (str. 15). Brakuje niestety konkretnych przykładów pokazujących, w jaki sposób te ważne treści można przekładać na codzienne działania w przedszkolu, co może sprawić, że nauczycielkom nieprzyzwyczajonym do rozwijania tego rodzaju kompetencji trudno będzie wyobrazić sobie, jak wprowadzić je w życie. Autorki wskazują też na rozwijanie u dzieci samodzielności w jedzeniu: mają one korzystać ze sztuczków (dzieci zdobywające tę umiejętność na najwyższym poziomie – z kompletu) i zwracać uwagę na kulturę spożywania posiłku (str. 14), ale już nie decydować o tym, co zjeść i w jakiej ilości.

W obszarze tematycznym „Poznanie wartości moralnych” autorki uwzględniają dążenie do zrozumienia i przeżywania między innymi takich wartości istotnych dla życia w demokratycznym społeczeństwie jak szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, sprawiedliwość (str. 16), a w obszarze „Nasze rodziny” – „szanowanie odmowy uczestnictwa w niechcianych sytuacjach” (str. 17). Ten ostatni element zasługuje na szczególną uwagę, gdyż wyraźnie wychodzi poza wyznaczone przez podstawę programową kompetencje sprowadzające się do grzecznego słuchania dorosłych.

Interesujące treści pojawiają się również w obszarze tematycznym „Nasza grupa”. Tu autorki uwzględniają między innymi „czynne uczestniczenie w ustalaniu reguł i zasad współżycia w grupie” oraz ich przestrzeganie (str. 17). W tym przypadku przedstawiony został (w aneksie do programu) przykładowy scenariusz zajęć, w czasie których dzieci wspólnie tworzą kodeks grupy. Mają one możliwość powiedzenia, kiedy czują się w przedszkolu dobrze, a kiedy źle, oraz zaproponowania zasad, których realizacja zapewni im bezpieczeństwo i dobre samopoczucie. Autorki podkreślają, że należy zachęcać dzieci do negocjowania i wspólnego podejmowania decyzji, oraz przypominać o konieczności omówienia wszystkich propozycji. Zasady zostają spisa-

ne przez nauczyciela, a potem są uzupełniane o kolejne, „wynikające ze spostrzeżeń dzieci” (Załącznik nr 3, str. 8). Ta propozycja jest niezwykle cenna zwłaszcza w świetle badań Agnieszki Olczak, pokazujących, że dzieci rzadko są włączane w ustalanie reguł i raczej oczekuje się od nich podporządkowania się „pseudozasadom” narzuconym przez nauczycielki (Olczak, 2010).

W tym obszarze uwzględnione zostały również inne treści mające duże znaczenie dla życia w demokratycznym społeczeństwie, takie jak „dostrzeganie potrzeb innych, szanowanie ich” (str. 17) oraz „wspólne rozwiązywanie powstałych problemów, nawet w sposób niekonwencjonalny; ocenianie własnego zachowania, działania względem innych, a także zachowania innych względem nas” (str. 18). Autorki zwracają także uwagę na włączanie dzieci w dbanie o porządek i wystrój sali, co można interpretować jako uczenie ich brania odpowiedzialności za środowisko, w którym żyją. Dzieci mają uczestniczyć w porządkowaniu sali oraz dbać o ład na swoich półkach, pełnić dyżury, na przykład przy nakrywaniu do stołu, włączać się w tworzenie dekoracji i kącików zainteresowań. Autorki nie przewidują już jednak włączania dzieci w decyzje dotyczące aranżacji sali lub wyboru zabawek.

W części dotyczącej aktywności społecznej pojawiają się również treści związane z życiem dzieci w społeczeństwie, w tym zarówno w ich lokalnej społeczności (poznanie zasad organizacji życia społecznego w swojej miejscowości, swoim regionie), jak i ojczyźnie (tu autorki wydają się opierać na założeniu, że wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola są Polakami: „stosowanie zwrotów: Jestem Polakiem. Mieszkam w Polsce. Mówię po polsku”; proponują też dość infantylne rozumienie patriotyzmu, sprowadzające się do zwracania uwagi „na piękno naszego kraju” – str. 21) oraz na świecie: „szanowanie odrębności narodowych, etnicznych, językowych ludzi innych ras (zwracanie uwagi na równość praw wszystkich ludzi)” – str. 22.

Wśród oczekiwanych efektów aktywności społecznej dziecka jest wiele związanych z wartościami demokratycznymi. Dzieci mają znać zasady ustalone w przedszkolu i starać się ich przestrzegać (ale – jak sugeruje zestaw

efektów – już nie je współtworzyć), być zdolne do kompromisów, wykazywać inicjatywę w działaniu i chętnie podejmować aktywności zbiorowe, biorąc współodpowiedzialność za wynik. Mają także odgrywać swoją rolę w życiu społecznym oraz dążyć do organizowania i przekształcania rzeczywistości społeczno-kulturowej według własnych pomysłów (str. 23). Niestety efekty te nie mają żadnego odbicia w zaproponowanej przez autorki diagnozie gotowości szkolnej i zaznaczone zostały jedynie marginalne w arkuszu obserwacyjnym cechy rozwojowe dziecka, co jest kolejnym świadectwem zdezerowania się w programie odmiennych tradycji.

Aktywność językowa

Wśród celów dotyczących wspomagania aktywności językowej również znalazły się te związane z wartościami demokratycznymi: „swobodne wyrażanie swoich myśli, potrzeb, stanów emocjonalnych w rozmowach z innymi osobami w codziennych sytuacjach; wykorzystywanie mowy do osiągnięcia coraz większej samodzielności i niezależności” (str. 10). Cele te mają swoje odzwierciedlenie w treściach programowych, gdzie jest mowa o wyrażaniu swoich myśli, potrzeb i przeżyć w kontaktach indywidualnych i grupowych oraz o samodzielnym werbalizowaniu własnych potrzeb i decyzji (str. 25). Takie ujęcie jest zgodne z perspektywą przyjmowaną w podstawie programowej i, jak zauważyliśmy wcześniej, nie musi automatycznie przekładać się na rzeczywiste słyszenie dziecka, odpowiadanie na jego potrzeby i pozwalanie mu na działanie oparte na jego decyzjach. Niemniej włączenie takich treści może być interpretowane jako częściowe wdrożenie artykułu 12 Konwencji o Prawach Dziecka.

Aktywność poznawcza

Ze względu na dużą wagę, jaką autorki przywiązują do samorządnej, spontanicznej zabawy przedszkolaków jako głównego przejawu ich aktywności (str. 12), ten obszar umożliwia pewien stopień partycypacji dzieci. I tak wśród celów dotyczących wspomagania aktywności poznawczej znajdujemy między innymi: „inicjowanie działalności zabawowej według własnych pomysłów i na miarę własnych możliwości; rozwiązywanie w cha-

rakterystyczny dla siebie sposób problemów pojawiających się podczas zabawy; prezentowanie własnych zainteresowań, poznawanie cudzych; poznawanie w toku zabaw zróżnicowanych potrzeb innych dzieci” (str. 10). Omawiając treści tematyczne w obszarze aktywności poznawczej, autorki kładą nacisk na udział w różnego rodzaju zabawach: umożliwiających dzieciom coraz lepsze poznawanie samych siebie, rozwijających umiejętność rozwiązywania problemów, myślenia; pozwalających na wymianę poglądów na temat ulubionych zabawek i uzasadnianie ich wyboru oraz prezentowanie przez dzieci przedmiotów związanych z ich własnymi zainteresowaniami (str. 34–35). W obszarze tematycznym „Poznajemy przyrodę” uwzględnione zostały z kolei treści związane z kształtowaniem u dzieci poczucia związku z ich najbliższym otoczeniem i odpowiedzialności za nie: nieniszczenie roślin, dokarmianie zwierząt, wyrzucanie śmieci do kosza, sadzenie drzew i kwiatów oraz dbanie o nie (str. 46). Wśród oczekiwanych efektów aktywności poznawczej znalazły się: samodzielne inicjowanie zabawy na podstawie własnych pomysłów, mówienie o swoich zainteresowaniach i poznawanie upodobań innych ludzi (str. 47). Choć nie ma tu mowy wprost o wartościach demokratycznych, to kompetencje związane z wyrażaniem własnych opinii i uzasadnianiem ich, poznawaniem poglądów i potrzeb innych, podejmowaniem inicjatywy w odniesieniu do własnej aktywności czy braniem odpowiedzialności za środowisko naturalne można uznać za istotne z perspektywy życia w społeczeństwie demokratycznym.

Aktywność artystyczna

Wśród celów dotyczących wspomagania aktywności artystycznej nieliczne można próbować powiązać z myśleniem o dziecku jako obywatelu. Są to w zasadzie tylko te, które dotyczą poznawania przez dziecko samego siebie i wyrażania swoich opinii: określania własnych zainteresowań lub oglądanie przedstawień teatralnych i filmów dla dzieci połączone z wyrażaniem własnych refleksji (str. 11). W obszarze tematycznym „W świecie sztuki” autorki uwzględniają opracowanie planu działania podczas wykonywania pracy plastycznej (str. 51), co wskazuje na możliwość kształtowania u dzieci umiejętności brania od-

powiedzialności za swoje działanie. Jednocześnie jednak w jednym z dołączonych do programu scenariuszy zajęć jest mowa o zadaniu polegającym na kolorowaniu ubrania języka: „spodenek kropkami, bluzki kreskami, a czapki dowolnie” (Załącznik 3, str. 2), co skłania do pytań o faktyczny zakres swobody, jaką mają dzieci w planowaniu pracy.

Obszar tematyczny „Nasz kontakt z techniką” zakłada „samodzielne używanie wybranych narzędzi, przyborów, wybieranie materiałów, organizowanie sobie stanowisk pracy” (str. 54), dając możliwość rozwijania samodzielności i decyzyjności dzieci. We wskazaniach metodycznych również mówi się o konieczności stworzenia warunków, które taką samodzielność umożliwiają („należy pamiętać o zasadzie stałej i dowolnej dostępności dzieci do różnorodnego materiału dydaktycznego” – str. 12), ale jednocześnie w jednym z załączonych scenariuszy zajęć pojawia się wierszyk o następującej treści:

„Gdy zabawkę chcesz zdjąć z półki, najpierw o to spytaj panią, a pozwoli, gdy zobaczy, jaką masz ochotę na nią. Gdy sam nie potrafisz potem jej odłożyć na półeczkę, znowu pani ci pomoże. Szanuj swoją zabaweczkę” (Załącznik 3, str. 5).

Postulat stałej dostępności materiału zderza się więc z faktycznymi praktykami dydaktycznymi, którym poddawane są dzieci, można więc mieć wątpliwości odnośnie do jego przełożenia na codzienne działania.

Aktywność ruchowa i zdrowotna

Cele dotyczące wspomagania aktywności ruchowej i zdrowotnej istotne z naszej perspektywy dotyczą przestrzegania zasad i twórczego wykorzystania niestandardowych przedmiotów, a także poznawania i siebie, i innych: określania własnego samopoczucia oraz rozumienia problemów ludzi niepełnosprawnych fizycznie, chorych i cierpiących (str. 11). Wśród treści dydaktycznych w obszarze „Aktywność fizyczna” pojawia się, nieco problematyczne z perspektywy życia w demokratycznym społeczeństwie, „uczestniczenie w zabawach z elementami rywalizacji” (str. 60), a w obszarze „Dbamy o nasze zdrowie” – „wykazywanie się asertywnością wobec rodziców

przeciwko stwarzaniu przez nich niezdrowego otoczenia w środowisku rodzinnym” (str. 62). Ta zachęta do sprzeciwu wobec dorosłych w imię własnego dobra wydaje się z kolei cenna, jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji istotnych dla życia w społeczeństwie demokratycznym, takich jak umiejętność identyfikowania własnych potrzeb i ich artykułowania.

Wśród oczekiwanych efektów aktywności ruchowej i zdrowotnej dziecka znajduje się między innymi: „sygnalizuje potrzebę odpoczynku, kiedy jest zmęczone” (str. 64). Ze względu jednak na to, że w programie brak jest odwołań do prawa dziecka do odpoczynku, gdy tego potrzebuje, oraz propozycji rozwiązań umożliwiających realizację tego prawa, można mieć wątpliwości odnośnie do praktycznego przełożenia cytowanego zapisu.

Rozwijanie kompetencji przydatnych do życia w demokratycznym społeczeństwie nie jest intencją programu *Nasze przedszkole*, trudno więc oczekiwać, że znajdą się w nim bezpośrednie odwołania do wartości demokratycznych. Autorki przedstawiają jednak wiele propozycji rozwiązań, które można uznać za oparte na takich wartościach: pozwalanie dzieciom na podejmowanie inicjatywy i dokonywanie wyborów (aczkolwiek w dość ograniczonym zakresie, gdyż głównie w odniesieniu do aktywności zabawowej), poznawanie i komunikowanie własnych potrzeb, rozumienie potrzeb innych osób, w tym słabszych i potrzebujących wsparcia. Pojawia się odwołanie do równości praw każdego człowieka i konieczności szanowania „odrębności narodowych, etnicznych, językowych ludzi innych ras” (str. 22). Nie ma jednak mowy o równości płci, choć została uwzględniona kwestia różnic fizycznych między dziewczynkami i chłopcami (a także, w scenariuszu spotkania z rodzicami, propozycja zaproszenia ojców na spotkanie poświęcone budowaniu karmnika dla ptaków), czy o wolności wyznania. Poza przykładem konstruowania kontraktu grupowego brak jest wskazówek, jak w praktyce tworzyć warunki do wyrażania przez dzieci własnych opinii i podejmowania wiążących decyzji. Zastanawiające jest znaczne zawężenie kompetencji uwzględnionych w diagnozie i ich, pod pewnymi względami, niespójność z treściami edukacyjnymi za-

wartymi w programie. Mimo przyjętej perspektywy transgresyjnej oraz nacisku na samodzielność dziecka i wykraczanie poza standardowe rozwiązania, jak również otwartego zachęcania do sprzeciwu – w zaproponowanym arkuszu diagnostycznym mówi się raczej o tym, że dziecko „grzecznie zwraca się do innych, przestrzega norm przyjętych przez grupę, stosuje się do poleceń nauczyciela” (choć też „określa swoje potrzeby” i „stara się być samodzielne”). Może to wynikać z faktu, że diagnoza ma służyć sprawdzeniu, w jakim stopniu dziecko opanowało treści określone podstawą programową, a program *Nasze przedszkole* pod pewnymi względami wykracza poza podstawę.

Na koniec chcemy przytoczyć dość zastanawiające zdanie pochodzące z jednego z dołączonych scenariuszy spotkań z rodzicami: „W dniu spotkania nauczyciel aranżuje salę: ustawia krzeselka w kręgu lub ławki w podkowę. Ważne jest, aby rodzice **nie siedzieli w ławkach jak dzieci**, ale by **odczuli partnerstwo** z nauczycielem” (Załącznik nr 7, str. 1, podkreślenie nasze). Stwierdzenie to wyraża przekonanie, że zwykła sytuacja przedszkolna, kiedy dzieci siedzą w ławkach ustawionych w rzędach, uniemożliwia traktowanie ich po partnersku.

Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego Jolanty Andrzejewskiej i Jolanty Wieruckiej (wydanie drugie rozszerzone)

Razem w przedszkolu to bardzo obszerny, rozbudowany program przeznaczony dla dzieci w różnym wieku, uczęszczających do różnego rodzaju placówek przedszkolnych, w intencji autorek odpowiadający na wymóg organizowania uniwersalnej, różnorodnej i elastycznej edukacji we wczesnym wieku (Andrzejewska, Wierucka, 2010, str. 13). Odchodzi od nierzadko spotykanej w materiałach edukacyjnych dla dzieci w młodszym wieku infantylizacji treści, uwzględniając szeroki wachlarz zagadnień dotyczących świata fizycznego (np. elektryczność, budowa Ziemi, skamieliny, cykl rozwojowy zwierząt

i roślin) i społecznego. Podejście to widać w myśleniu o zadaniach, z którymi spotyka się dziecko, a które, jak piszą autorki, „przygotowują je do: działania w »kategorii zmiany« i funkcjonowania w »społeczeństwie ryzyka«, antycypowania skutków, pokonywania sytuacji trudnych, radzenia sobie w sytuacjach nowych, planowania własnej pracy, samodzielnego dochodzenia do wiedzy poprzez odnajdywanie źródeł informacji, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i branie za nie odpowiedzialności, odpowiedzialności za siebie, zachowania w sytuacjach zagrożenia, wartościowania zachowań własnych i cudzych” (str. 14). Choć nie ma tu bezpośredniego odwołania do demokracji, to wiele z wymienionych przez autorki efektów podejmowanych w przedszkolu działań jest istotnych z perspektywy życia w społeczeństwie demokratycznym.

W programie na uwagę zasługuje sposób myślenia o dziecku jako kompetentnej i aktywnej jednostce: „Od najmłodszych lat dziecko jest aktywnym podmiotem poznającym siebie i własne możliwości. Charakteryzuje się mocą sprawczą i poczuciem sprawstwa rozumianym jako zdolność do skutecznego działania i odczuwania zadowolenia ze swoich działań w naturalnych warunkach codziennego życia, w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami” (str. 5). Przyjęcie takiej perspektywy przekłada się na opracowanie programu, w którym dzieci mają możliwość podejmowania decyzji, dokonywania wyborów i brania odpowiedzialności za swoje działania. W ujęciu autorek jest to integralny wymiar procesu uczenia się przez małe dzieci, co oznacza, że przedszkole zobowiązane jest między innymi do „tworzenia sytuacji sprzyjających nabywaniu świadomości sprawstwa i środowiska pozwalającego podejmować czynności o charakterze pracy, stymulowania ciekawości poznawczej, samodzielnych działań badawczych i aktywnej eksploracji prowadzących do całościowego rozumienia obrazu siebie i świata” (str. 6). Ma to konsekwencje między innymi w wyborze metod pracy z dziećmi – wśród których znajdują się metoda projektu, metoda projektowania okazji edukacyjnych oraz wykorzystanie tematycznych ośrodków edukacyjnych, umożliwiających dzieciom spontaniczne podejmowanie aktywności – a także

w trosce o właściwie zorganizowane środowisko, pozwalające dzieciom na samodzielne działania (autorki ubolewają nad tym, że „do rzadkości należą przedszkola, które posiadają pracownię techniczno-plastyczną, kąpiki do czyszczenia butów, sprzętania, prania, przygotowania małych posiłków, gdzie można znaleźć ścierki, szczotki, szufelki, zmiotki, mopy, noże, deski, miski, bezpieczne środki czystości” – str. 9). Mimo silnej orientacji na dziecko w programie wyraźne jest jednak myślenie w perspektywie gotowości szkolnej: za efekt wspólnych działań nauczyciela, przedszkolaka i rodziny uznaje się „nabywanie przez dziecko gotowości do podjęcia nauki w szkole” (str. 13); program też – w zgodzie z podstawą programową – bardzo precyzyjnie określa kompetencje, które dziecko ma zdobyć przed ukończeniem przedszkola.

Program skonstruowany jest wokół trzynastu obszarów tematycznych, z których kilka obejmuje treści istotne z perspektywy życia w społeczeństwie demokratycznym (choć nie są one w ten sposób wprost określone).

Poznanie siebie jako osoby

W tym obszarze zwraca się uwagę na zdobywanie świadomości siebie, w tym między innymi rozpoznawanie i kontrolowanie własnych emocji i uczuć, wyrażanie swoich potrzeb, zdobywanie poczucia posiadania swojego terytorium i odpowiadania za swoje rzeczy, doświadczanie sprawstwa i dokonywanie codziennych wyborów (str. 19) oraz w odniesieniu do dzieci sześciolatków „planowanie realizacji własnych marzeń” (str. 122). Istotne są także aspekty wspólnotowe: uczenie się dzielenia się z innymi (str. 19), rozumienie potrzeb innych (str. 27), poznanie różnic między ludźmi związanych z płcią, rasą, wiekiem, stanem zdrowia, doświadczeniem (str. 25), a w przypadku sześciolatków także „dostrzeganie własnej przydatności w bliższym i dalszym środowisku” (str. 122).

Doświadczanie samodzielności

W obszarze tym szczególnie liczne są treści związane z autonomią i partycypacją dzieci. Dziecko uznaje się

za „zdolne do samodzielnego celowego działania i realizacji własnych planów. [Dziecko] wykonuje szereg czynności i może samo kierować swoją aktywnością, przygotowywać się do jej wykonania, a także świadomie wpływać na jej efekty” (str. 28). Wychodząc z takiej perspektywy, autorki proponują szereg konkretnych rozwiązań umożliwiających dzieciom doświadczanie samodzielności w kilku obszarach: samodzielności dnia codziennego, społecznej, organizacyjnej, w ocenianiu i w zadaniu. Samodzielność uznają za niezmiennie ważną, gdyż w ich ujęciu „prowadzi do wolności, wolność do otwartości. Otwartość oznacza swobodę i możliwość decydowania o przedmiocie i sposobie pracy. [...] Dziecko, które ma doświadczenia w podejmowaniu samodzielnych zadań, potrafi z łatwością osiągać swoje cele i zna własne możliwości” (str. 28).

Wśród proponowanych przez autorki rozwiązań umożliwiających dzieciom doświadczanie samodzielności życia codziennego, poza często spotykanymi, takimi jak samodzielne ubieranie się, posługiwanie się sztucami lub korzystanie z urządzeń sanitarnych, znajdują się: „samodzielny wybór produktów na kanapkę; samodzielne nakładanie potraw na talerz, nalewanie zupy z wazy, nalewanie kompotu lub wody z dzbanka lub dystrybutora, komponowanie kanapek, wybór surówek do obiadu i dobieranie wielkości porcji do potrzeb” (str. 29). W przypadku dzieci sześciolletnich pojawia się tu również przygotowywanie niewielkich posiłków (str. 122).

Bardzo rozbudowana jest część dotycząca doświadczania samodzielności społecznej, zakładająca między innymi włączanie dzieci w czynności gospodarczo-porządkowe (nakrywanie i ściernie stołów, zmiatanie i ściernie podłogi, pielęgnowanie roślin i zwierząt, mycie zabawek i pranie ubrań dla lalek itp.), pełnienie przez nie dyżurów, robienie surówek, przetworów, pieczenie ciasta, dekorowanie sali swoimi pracami. W odniesieniu do dzieci sześciolletnich treści te zostały wzbogacone między innymi o „samodzielne przygotowywanie narzędzi i planowanie czynności podczas prac gospodarczych; pomoc w przygotowywaniu materiałów do zajęć dydaktycznych; odpowiedzialne pełnienie dyżurów” (str. 123). Tego rodzaju aktywności sprawiają, że dzieci mają wpływ na codzienne

życie w przedszkolu, a także pozwalają im poczuć się częścią społeczności przedszkolnej, której funkcjonowanie również od nich zależy.

Autorki uznają, że dzieci w wieku przedszkolnym potrafią dokonywać wyborów i uczyć się samodzielnego myślenia, zakładają więc, że przedszkolaki powinny mieć wpływ na organizowanie czasu, miejsca, przebiegu, realizacji zadania. W części dotyczącej samodzielności organizacyjnej uwzględniają w związku z tym umożliwianie dzieciom dokonywania wyborów, a w przypadku dzieci na wyższym poziomie rozwojowym także opisywanie powodów dokonania wyboru oraz świadome dokonywanie wyborów narzędzi, przyrządów, materiałów (str. 32). W odniesieniu do dzieci sześciolletnich pojawia się także dostrzeganie zależności między wyborem a efektem działań (str. 123). O ile jednoznaczne stwierdzenie, że dzieci potrafią i powinny móc dokonywać wyborów, jest cenne, o tyle brakuje wskazania, czego konkretnie wybory mogłyby dotyczyć. Niejasne jest, czy będzie to tylko wybór kącika tematycznego, w którym dzieci będą pracować (co autorki przewidują), czy także tematyki zajęć. Choć zakłada się, że program może być modyfikowany, a kolejność i sposób realizacji treści można dostosować do lokalnych warunków, nie wspomniano nigdzie o możliwości włączania dzieci w decyzje odnośnie do podejmowanej tematyki.

Odkrywanie znaczenia zdrowia, ruchu, higieny i bezpiecznego zachowania się

W tym obszarze tematycznym zawarte są treści związane z nauką rywalizacji, co jest krytykowane w pedagogice nastawionej na wzmacnianie w dzieciach kompetencji dotyczących życia w demokratycznym społeczeństwie (str. 35, por. np. podstawa programowa wczesnej edukacji Berlina). Jednocześnie jednak autorki proponują „samodzielne projektowanie i organizowanie zabaw w małych zespołach zgodnie z doświadczeniem i zainteresowaniem dziecka” (str. 35), co może stwarzać kolejne okazje do decydowania przez dzieci o tym, w jaki sposób spędzać część czasu w przedszkolu.



Poznanie środowiska społecznego

W tym obszarze tematycznym pojawia się wiele treści związanych z rozwijaniem kompetencji potrzebnych do życia w demokratycznym społeczeństwie oraz z prawami dziecka. Autorki zauważają, że samo wejście w nowe środowisko społeczne pozwala dzieciom na „osiąganie większej autonomii, rozwijanie wewnętrznego poczucia kontroli, poczucia wpływu na rezultat własnych i cudzych działań, poczucia skuteczności działania, tolerancji na zachowania i postawy rówieśników, umiejętności współpracy, inicjatywy i chęci przekształcania zastanego stanu rzeczy” (str. 54). Przedstawiają zatem propozycje działań, które mają pomóc dzieciom stać się częścią grupy: od rozbudzania poczucia przynależności („moje przedszkole, mój znaczek, półka, segregator, wizytówka” – str. 55), w tym dzięki podejmowaniu wspólnych zadań; poprzez samodzielne korzystanie z przestrzeni przedszkolnej, dostrzeganie i branie pod uwagę potrzeb innych osób oraz wspieranie dzieci potrzebujących pomocy; po pełnienie funkcji gospodarza w stosunku do osób odwiedzających przedszkole i przestrzeganie norm regulujących życie w grupie. Autorki wspominają o wypracowaniu wraz z dziećmi „kontraktu”, nie omawiają jednak szerzej procesu tworzenia takiego do-

kumentu, przywołując tylko enigmatyczne „opracowanie, spisanie, wizualizację zasad grupowych” (str. 61). Wśród treści związanych z adaptacją w grupie znajdują się także „podporządkowywanie się dzieciom pełniącym dyżur” oraz „reagowanie na wezwania i polecenia nauczyciela” (str. 56). Wątki związane z posłuszeństwem powracają w programie dość często i ze względu na ich zgodność z dominującym w społeczeństwie podejściem do dzieci mogą zdominować jego odbiór.

Autorki podejmują również problematykę pominięcia lub odrzucenia dziecka przez rówieśników, zwracając uwagę na „reagowanie w sposób akceptowany społecznie, kiedy dziecko jest odrzucone przez grupę rówieśników, kiedy koledzy przejawiają wobec niego agresję (np. wycofuje się, nie podejmuje działań)” (str. 60). Wycofywanie się, nawet jeśli akceptowane społecznie, wydaje się mało konstruktywnym sposobem radzenia sobie w takiej sytuacji. Inne rozwiązania pojawiają się w części dotyczącej dzieci sześciolletnich, gdzie autorki wymieniają: „Próby radzenia sobie z dokuczaniem poprzez zachowania prospołeczne typu: Przestań, proszę. Odrzucanie zachowań agresywnych lub wycofujących się podczas dokuczania. Zgłaszanie problemu dorosłemu”, a także „dyskuto-

wanie, negocjowanie i branie pod uwagę potrzeb innych” (str. 133). Autorki nie wskazują na inne sposoby rozwiązywania konfliktów, które w większym stopniu bazowałyby na wspólnym identyfikowaniu problemu, negocjowaniu i dochodzeniu do kompromisu. Wspominają jednak o uczeniu się dochodzenia do kompromisu w sytuacjach zadań w zespole, gdy dzieci wchodzą w różne role społeczne (str. 61). Zwracają też uwagę na znaczenie współpracy oraz współdziałania i wśród treści tematycznych uwzględniają „stwarzanie okazji do dokonywania wyborów i zdawania sobie sprawy z ich konsekwencji” oraz „podejmowanie i realizowanie różnych zadań zespołowych – wspólne rozwiązywanie problemów” (str. 61). W obszar dotyczący środowiska społecznego włączają również relacje z sąsiadami, w tym podejmowanie działań na rzecz sąsiadów (str. 61).

W odniesieniu do dzieci sześciolletnich została znacząco rozbudowana tematyka związana z kontaktami z osobami starszymi, przedstawianymi w programie jako te, które przekazują „obyczaje, tradycje, historię rodziny i regionu, dziedzictwo kulturowe i religijne”. Autorki włączają także treści takie jak „budowanie więzi międzypokoleniowej i szacunku dla odmienności” oraz „poznanie problemów starości i sposobów pomocy ludziom w podeszłym wieku”, jak również poznawanie różnic międzypokoleniowych i uczenie się od osób starszych (str. 131). Tego rodzaju treści mogą przyczyniać się do uwrażliwiania dzieci na różnorodność i doceniania jej.

Poznanie ojczyzny i świata oraz Wprowadzanie w kulturę życia. Poznanie wartości etycznych i estetycznych

Te obszary to zasługujące na uwagę rozwinięcie uwzględnionych w podstawie programowej treści związanych z wychowaniem obywatelskim i patriotycznym. Odchodząc od płytkiego przekazywania dzieciom głównie wiedzy nazewniczej dotyczącej tego obszaru, autorki ujmują patriotyzm przede wszystkim w kategoriach poczucia odpowiedzialności za swój region, kraj i świat oraz szacunku dla jego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego („Pa-

triotyzm to odpowiedzialność za małą ojczyznę, region, kraj i świat, ponieważ wszelkie zasoby Ziemi są wspólnym dobrem mieszkańców regionu, kraju, Europy i świata”). Tę tematykę podejmują także w innym obszarze („Poznawanie i rozumienie świata przyrody”), wprowadzając również wątki dotyczące idei ruchu ekologicznego oraz marnotrawstwa i konsumpcji („Co jest potrzebne do życia? Czy ludzie potrzebują wszystkiego, co sobie kupują? Czy zawsze kupujesz tylko potrzebne rzeczy? Czy kupujesz coś dlatego, że mają to wszyscy? Dlaczego niekiedy nie powinno się czegoś kupować?” – str. 48).

Autorki podkreślają także znaczenie edukacji międzykulturowej, pisząc: „W związku z procesem demokratyzacji życia społecznego istotną staje się edukacja międzykulturowa, rozumiana jako zdolność do spotkania i wzajemnego zrozumienia »Innego« mającego takie same prawa niezależnie od pochodzenia społecznego, poglądów politycznych, wyznania, języka, płci, koloru skóry i rasy. Współczesne przedszkole uwzględnia wielokulturowość wychowanków, a nauczyciel zna i pokazuje dzieciom symbole różnych kultur, wyznań, kody, którymi się one posługują” (str. 63).

Autorki włączają nie tylko takie treści jak „Uświadamianie, że jestem Polakiem i mieszkam w Polsce” (str. 66), ale też „Uświadomienie, że w Polsce mogą mieszkać ludzie innej narodowości” (str. 135); nie tylko poznawanie terminu „Europejczyk” i znaczenia pojęcia „Unia Europejska”, lecz także nawiązywanie kontaktów z przedszkolami z innych krajów Unii Europejskiej, co może dać dzieciom szansę na autentyczne doświadczenia międzykulturowe. Obszar edukacji międzykulturowej potraktowany został z dużą powagą i oparty jest na przekonaniu, że do przedszkola mogą uczęszczać dzieci różnych narodowości i wyznań religijnych. Autorki proponują odpowiednie zorganizowanie otoczenia („przez spotkania z przedstawicielami mniejszości, kąciek różnych wyznań, wspólne przeżywanie świąt i uroczystości”), umożliwianie kontaktu z kulturą mniejszości narodowych oraz poznawanie zwyczajów i tradycji religijnych związanych ze świętami obchodzonymi w rodzinach przedszkolaków (str. 70), a także uczenie dzieci tolerancji poprzez między innymi codzienny kontakt z niepełnosprawnymi rówieśnikami (str. 136).

Autorki zwracają uwagę również na poznawanie takich wartości jak odpowiedzialność, prawda, uczciwość („poznawanie przejawów nieuczciwości w życiu codziennym [...] oraz analiza tych zachowań”; „poznawanie znaczenia dotrzymywania słowa podczas wykonywania zadania lub zabawy”; „rozwijanie uczciwości i obowiązkowości podczas wywiązywania się z zadań”) oraz uświadamianie, że nikogo nie wolno krzywdzić, poniżać, lekceważyć, wyzykiwać i że każdy, niezależnie od płci, wieku, kondycji fizycznej i stanu posiadania, posiada swoją godność (str. 69).

Poznanie znaczenia języka w porozumiewaniu się i uczestnictwie w kulturze

Dzięki postrzeganiu kompetencji językowych i komunikacyjnych w perspektywie społeczno-kulturowej autorki wychodzą zdecydowanie poza treści dotyczące wspierania rozwoju mowy zawarte w podstawie programowej. Z uwagi na rozwijanie kompetencji demokratycznych i prawa dziecka szczególnie istotne wydają się treści takie jak „uświadamianie znaczenia uważnego słuchania rozmówcy i dostrzegania intencji wypowiedzi”, „budzenie świadomości, że niektóre zachowania mogą sprawić przykrość innym”, „zachęcanie do wsłuchiwania się w potrzeby i marzenia innych ludzi” oraz „uwrażliwianie na uczucia osoby lekceważonej i pomijanej przez otoczenie” (str. 98). O ile podstawa programowa jedynie zakłada, że dzieci w zrozumiały sposób mówią o swoich potrzebach i decyzjach, o tyle w omawianym programie język ma również służyć negocjowaniu w toku realizacji projektu, prezentowaniu własnych stanowisk, wyrażaniu pragnień, rozkazów, poleceń, przy czym autorki uznają za istotne wykształcenie u dzieci przekonania, że „każdy powinien mieć odwagę wyrażać swoje stanowisko” (str. 144). Przykład praktycznego wykorzystania tego rodzaju kompetencji komunikacyjnych odnajdujemy wśród treści tematycznych dotyczących teatru, gdzie zakłada się, że dzieci będą dyskutować, naradzać się, dzielić się rolami i ustalać sposób realizacji zabaw (str. 139).

Program *Razem* w przedszkolu obejmuje wiele treści wpisujących się w edukację ku demokracji, których

realizacja może pozwolić dziecku na rozwijanie kompetencji takich jak podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów, branie odpowiedzialności za działania swoje, ale także grupy, której jest częścią. Praca metodą projektów stwarza możliwość uwzględniania przy wyborze tematyki zajęć zainteresowań i pragnień dzieci. W programie nie ma jednak żadnych odniesień do wyrażania przez dzieci poglądów związanych z przedszkolem, niejasne jest również, jaki może być ich wpływ na organizację życia w przedszkolu. Zastanawiająco częste są odniesienia do wzmacniania u dzieci zachowań uznawanych w społeczeństwie za odpowiednie, zgodne z oczekiwaniami, poprawne. Samo w sobie nie musi to być czymś problematycznym, zwłaszcza jeśli zostanie zrównoważone przez praktyki zorientowane na rozwijanie sprawstwa dzieci oraz ich gotowości i zdolności do przekształcania środowiska, w którym funkcjonują. Odwołania do „właściwego zachowania” są jednak bardziej konkretne i zbieżne z dominującymi podejściami niż te dotyczące samostanowienia przez dzieci, istnieje więc niebezpieczeństwo, że to raczej one zostaną dostrzeżone w tym bardzo obszernym programie.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza pokazuje, że podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie zawiera bezpośrednich odniesień do wartości demokratycznych. Nie ujmuje kompetencji kluczowych w demokratycznym społeczeństwie: umiejętności formułowania i wyrażania własnej opinii, negocjowania, akceptowania i uwzględniania perspektywy innych osób, szacunku dla odmienności, sprawstwa, aktywnego działania na rzecz swojego otoczenia, współpracy, wspólnego ustalania reguł i zasad. Podstawa programowa nie zakłada również umożliwienia małym dzieciom realizacji ich praw w codziennych aktywnościach (por. artykuł 12 Komentarza Ogólnego do Konwencji o Prawach Dziecka).

Żaden z przeanalizowanych programów wychowania przedszkolnego nie zawiera bezpośredniego odniesienia do wartości demokratycznych, jednak część

z nich jest ukierunkowana na kształtowanie w dzieciach wymienionych wyżej kompetencji. Jeden spośród analizowanych programów proponuje rozwiązanie pozwalające na udział dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących przedszkola (wspólne zebrania nauczycieli i dzieci w *Dobrym starcie przedszkolaka*). Trzy programy zakładają udział dzieci w określaniu zasad panujących w grupie (zebrania i metoda rozwiązywania konfliktów w *Dobrym starcie przedszkolaka*, wspólne wypracowywanie obowiązujących zasad w *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...*, opracowywanie kodeksu grupowego w *Naszym przedszkolu*). Żaden z programów nie zakłada konsultowania z dziećmi tematyki prowadzonych zajęć i sposobu organizacji dnia, jeden (*Ku dziecku*) przewiduje włączenie dzieci w budowanie przestrzeni przedszkola. W analizowanych programach pojawiają się wątki związane z kompetencjami społecznymi dzieci, przede wszystkim ukierunkowanymi na współpracę i podporządkowanie się normom społecznym. Odzwierciedla to przekonanie, że dzieci powinny być „grzeczne”. Tylko jeden z programów odnosi się wprost do tego problemu: „zadaniem przedszkola nie jest osiągnięcie efektów w postaci grzecznych uczniów i posłusznych obywateli, ale stworzenie takich warunków, aby dzieci mogły doświadczać tego, co służy rozwojowi ich samych oraz innych ludzi oraz nabyć (w takim stopniu, w jakim potrafią i są gotowe) umiejętności potrzebne w życiu społecznym” (*Dobry start przedszkolaka*).

Podstawa programowa oraz analizowane programy są w większości „ślepe” na płeć oraz inne przesłanki dyskryminacji. Wyjątkiem jest tu program *Ku dziecku*, uwzględniający wśród treści edukacyjnych przeciwdziałanie postawom godzącym w godność człowieka oraz rozwijanie otwartości na innych bez względu na płeć i przynależność kulturową. Dwa z analizowanych programów (*Razem w przedszkolu* i *Ku dziecku*) odnoszą się wprost do wartości edukacji międzykulturowej, rozumianej jako „zdolność do spotkania i wzajemnego zrozumienia »Innego« mającego takie same prawa niezależnie od pochodzenia społecznego, poglądów politycznych, wyznania, języka, płci, koloru skóry i rasy” (*Razem w przedszkolu*, str. 63).

Dobre praktyki

Celem tej części jest przyjrzenie się miejscu wartości demokratycznych, partycypacji i praw dziecka w podstawach programowych przeznaczonych dla instytucji wczesnej edukacji w Szwecji, Berlinie oraz Reggio Emilia (Włochy).

Szwedzka podstawa programowa dla przedszkola

Tradycja edukacji przedszkolnej w Szwecji jest zakorzeniona w pedagogice społecznej (OECD, 2006), nazywanej również podejściem nordycko-społecznym lub tradycją nordycką (Bae, 2009). Podejście to, wiążące się z podkreślaniem znaczenia społecznych celów edukacji, funkcjonuje w Danii, Norwegii, Szwecji, Finlandii i na Islandii. Zakłada ono, że dzieciństwo jest okresem ważnym samo w sobie, kładzie nacisk na równość i egalitaryzm, wolność do samodzielnego rozwoju dziecka, emancypację oraz bliskie relacje społeczne (Wagner, 2008). Bardzo istotne jest również wprowadzanie dzieci w demokrację jako zasadę życia społecznego (Moss, 2007).

Pierwsze wskazania programowe dla przedszkoli na poziomie narodowym opublikowano w Szwecji w 1988 roku (*Educational Program for Preschools*). W 1998 roku przedszkola zostały przeniesione spod nadzoru Ministerstwa Polityki Społecznej (Socialdepartementet) do Ministerstwa Edukacji (Utbildningsdepartementet), co jest rozumiane jako moment, kiedy stały się częścią systemu edukacji (Alvestad, Pramling Samuelsson, 1999). Sformułowano wtedy podstawę programową *Curriculum for Preschool*. 1 lipca 2011 roku Ministerstwo Edukacji wprowadziło w życie jego zaktualizowaną wersję (*Curriculum for the Preschool Lpfö 98 Revised 2010*), która jest przedmiotem niniejszej analizy. Dokument ten odnosi się do edukacji przedszkolnej skierowanej do dzieci w wieku 1–5 lat.

Curriculum... złożone jest z dwóch części: pierwsza dotyczy wartości i zadań przedszkola, natomiast na drugą składają się cele i wskazania związane z następującymi

obszarami: normy i wartości, rozwój i uczenie się, wpływ dziecka, współpraca między przedszkolem, szkołą i ośrodkiem opieki pozaszkolnej (*leisure-time centre*), dokumentacja i ewaluacja oraz odpowiedzialność dyrektora przedszkola.

Pojęcie demokracji jest jednym z głównych punktów odniesienia w dokumencie; pojawia się już w pierwszym zdaniu: „Demokracja stanowi fundament przedszkola” (str. 3). W pierwszej części podkreśla się, że celem edukacji jest wspieranie rozwoju dziecka i chęci uczenia się, a także „zbudowanie postawy szacunku wobec praw człowieka i podstawowych wartości demokratycznych. Każda osoba pracująca w przedszkolu powinna wspierać postawę szacunku wobec wewnętrznych wartości każdego człowieka, a także wobec wspólnego otoczenia. Nienaruszalność ludzkiego życia, osobista wolność i nietykalność, równość wszystkich ludzi, w tym ze względu na płeć, solidarność ze słabszymi są wartościami, które przedszkole powinno aktywnie promować w pracy z dziećmi” (str. 3). Dokument zakłada ochronę dzieci przed dyskryminacją ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, religię i wyznanie, orientację seksualną członka rodziny oraz niepełnosprawność. Celem edukacji jest również wspieranie u dzieci otwartości i umiejętności dostrzegania różnic w opiniach i stylach życia. Ma być to realizowane poprzez rozwijanie przez dzieci solidarności i poczucia odpowiedzialności, zdolności do empatyzowania z innymi, zrozumienia, że wszyscy ludzie mają równą wartość, niezależnie od płci, przynależności etnicznej, religii i wiary, orientacji seksualnej czy niepełnosprawności (str. 8). Wiąże się to również z szacunkiem wobec różnych form życia i środowiska.

Podstawa programowa zakłada także aktywne przeciwdziałanie tradycyjnym wzorcom i stereotypom płciowym – „chłopcy i dziewczynki w przedszkolu powinni mieć takie same możliwości rozwoju oraz pogłębiania własnych umiejętności i zainteresowań bez ograniczeń stawianych przez stereotypowe role płciowe” (str. 4).

Możliwość tworzenia i wyrażania własnych opinii oraz podejmowania decyzji przez dzieci stanowi kolejne założenie dokumentu (str. 4, 12). Działania przedszkola mają być prowadzone w taki sposób, aby rozwijać u dzieci po-

czucie odpowiedzialności oraz zainteresowanie aktywnym uczestnictwem w społeczeństwie (str. 3, 12). Nie chodzi więc wyłącznie o zaspokajanie potrzeb dzieci oraz wspieranie ich w doświadczaniu własnych wartości, ale również stosowanie demokratycznych metod, w których dzieci aktywnie uczestniczą poprzez współpracę i podejmowanie decyzji (str. 8, 12). Dzieci mają mieć również realny wpływ na metody pracy przedszkola oraz przekazywane treści (str. 12). Nacisk położono też na poczucie tożsamości dziecka zakorzenione w jego środowisku; zakłada się, że każde dziecko samodzielnie tworzy kontekst i znaczenie dla własnych doświadczeń (str. 5). Przedszkole powinno wspierać w dzieciach poczucie uczestnictwa we własnej kulturze oraz szacunek dla innych kultur (str. 9). W szwedzkiej podstawie programowej „edukacja do demokracji” jest rozumiana nie tylko jako włączenie do programu nauczania pewnych treści (na przykład związanych z prawami człowieka czy zasadami nie-dyskryminacji), ale jako wartość, która przenika wszystkie aspekty funkcjonowania przedszkola. Nacisk na metody partycypacyjne oraz otwartość instytucji na samodzielne kształtowanie przez dzieci własnych opinii i poglądów stanowią praktyczne odniesienie do tego paradygmatu. Jest to możliwe, ponieważ przyjęto założenie, że wszystkie działania przedszkola posiadają wymiar etyczny (por. str. 3), który został określony w duchu wartości demokratycznych. Realizacja takiego programu zakłada więc transparentność, gdyż odnosi się on bezpośrednio do określonych wartości. Można przypuszczać, że taki kontekst zmniejsza oddziaływanie tak zwanego ukrytego programu, czyli wszystkich tych umiejętności i postaw, które uczniowie i uczennice nabywają w procesie edukacji, a które nie są zdefiniowane w oficjalnym programie (por. Jackson, 1968).

Szwedzka podstawa programowa w praktyce

Wraz z dokładnym określeniem celów i wartości edukacji przedszkolnej w podstawie programowej była ona w Szwecji równocześnie stopniowo coraz bardziej decentralizowana. Decyzje mają być podejmowane na poziomie gmin, przedszkoli, a także przez dzieci i nauczy-

cieli. Podstawa programowa jest oparta na rozdzielaniu odpowiedzialności – na poziomie krajowym określono ogólne cele i wskazania, ale odpowiedzialność za ich wprowadzenie leży w gestii gmin oraz samych instytucji (OECD, 2004). Założenie to stanowi kontynuację demokratycznego charakteru dokumentu.

Dziesięć lat po wprowadzeniu w życie podstawy programowej Ministerstwo Edukacji (2008) dokonało rozległej ewaluacji reformy, związanej między innymi z wprowadzeniem tego dokumentu. Ewaluacja została przeprowadzona za pomocą kilku metod: ankiety skierowanej do przedszkoli, studiów przypadków (wywiadów z pedagogami) oraz analizy dokumentacji. Badanie wykazało, że wprowadzona podstawa programowa miała duże znaczenie dla pedagogicznych działań przedszkoli. Autorzy raportu stwierdzają, iż „w wielu przedszkolach podstawa programowa służy jako »żywy dokument«, który określa pracę wykonywaną w instytucji” (Ministerstwo Edukacji, 2008, str. 19). Na poziomie gminnym i lokalnym stanowi ona podstawę do definiowania gminnych i lokalnych celów, związanych zarówno z rozwijaniem kompetencji pracowników i jakości przedszkoli, jak i ich ewaluacją.

Badanie pokazało, że wprowadzenie podstawy miało szczególnie wpływ na realizację założeń obszarów „Wpływ dziecka” oraz „Współpraca między przedszkolem i domem”. Opracowano nowe metody wspierania wpływu dzieci, zgodnie z którymi są one częściej włączane w ewaluację. Ewaluacja działań przedszkola została zdywersyfikowana i oprócz ewaluacji z udziałem dzieci zawiera również autoewaluację, wzajemną ewaluację przez nauczycieli oraz zbieranie opinii rodziców. Wzrosły także wrażliwość i szacunek wobec inicjatyw dzieci.

Szwedzki dokument określa wartości, cele i zadania przedszkola, nie odnosi się jednak do metod pedagogicznych, za pomocą których mają one być realizowane. Zakłada to zaangażowanie każdego nauczyciela jako współautora programu, który powinien być w stanie interpretować i zaadaptować cele podstawy w odniesieniu do grupy, z którą pracuje (Alvestad, 2001; za: Pramling Samuelsson, Sheridan, 2004). Dzięki temu nauczyciele

są uczestnikami tego samego demokratycznego procesu, w którym mają uczestniczyć dzieci. Niesie to ze sobą jednak ryzyko związane z utrzymaniem wysokiej jakości, co jest możliwe, tylko jeżeli pedagodzy posiadają kompetencje konieczne do samodzielnego interpretowania podstawy i wprowadzania jej do pracy z dziećmi. Jak pokazują wywiady z pięcioletnimi dziećmi zrealizowane w sześciu przedszkolach, mają one poczucie, że mogą decydować o swoich zabawach i aktywnościach, nie mają jednak wpływu na inne decyzje, które podejmowane są przez nauczycielki (Sheridan, Pramling Samuelsson, 2001). Świadczyłoby to o tym, że rzadko są angażowane w podejmowanie decyzji związanych z organizacją przedszkola, rytmem dnia i treściami zawartymi w aktywnościach proponowanych przez nauczycieli. Autorzy badania przypuszczają, że dzieje się tak, ponieważ nauczyciele mogą nie wiedzieć, jak przekładać cele zawarte w podstawie na praktykę – o czym dzieci mogłyby decydować i w jaki sposób. Wyniki pokazują również, że placówki o wysokiej jakości (szacowanej za pomocą The Early Childhood Environment Scale – ECERS, stosowanej w różnych krajach) cechują się większą otwartością wobec zapraszania dzieci do partycypacji i negocjacji.

Jednakże inne badania pokazują różne przykłady włączania dzieci w decyzje związane z codziennym życiem przedszkola. W niektórych placówkach przedszkolaki uczestniczą we wspólnych decyzjach dotyczących menu, mają wpływ na to, jakie rośliny zostaną posadzone w ogrodzie, dokąd wybiorą się na wycieczkę, jakim tematem będą zajmować się podczas zajęć czy też jak zaaranżować przestrzeń sali (Pramling Samuelsson, Sheridan, 2004). W jednym z badanych przedszkoli dyrektor, zatrudniając nową nauczycielkę, najpierw zorganizował jej spotkanie z dziećmi, a później uwzględnił ich opinię, podejmując decyzję o przyjęciu kobiety do pracy. Można przypuszczać, że sposób realizacji wskazań podstawy programowej jest związany z ogólnym funkcjonowaniem każdej placówki i jakością oferowanych tam usług. Ciągłe monitorowanie i wielostronna ewaluacja na poziomie centralnym stanowią punkt wyjścia dla projektów badawczych mających zwiększać kompetencje nauczycieli czy zmian w obowiązujących dokumentach (por. Sandberg, Årlemalm-Hagsér, 2011).

Łącząc to, co różne – podstawa programowa wczesnej edukacji Berlina

Bridging diversity. An Early Childhood Curriculum. Berliner Bildungsprogramm (Prott, Preissing, 2006) jest anglojęzyczną wersją podstawy programowej dla landu Berlin⁷ (*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin: Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kinder in Tageseinrichtungen bis zu ihren Schuleintritt*, Weimar, Berlin, 2004). Dokument przeznaczony jest dla przedszkoli (kindergartens), do których uczęszczają dzieci w wieku 3–6 lat. Został on również zaadaptowany przez dwa inne landy poza Berlinem: Saarland i Hamburg. Powstał na podstawie szeroko zakrojonych konsultacji z nauczycielami, rodzicami, instytucjami zarządzającymi przedszkolami oraz ekspertami (OECD, 2006).

Dokument zbudowany jest wokół pojęcia *Bildung*, które zakłada holistyczne podejście do edukacji. Według autorów dokumentu *Bildung* to „wszechstronny proces rozwijania umiejętności, które umożliwiają człowiekowi uczenie się, rozwój własnego potencjału, działanie, rozwiązywanie problemów oraz tworzenie relacji; jest to proces osobistego rozwoju i formowania unikalnego charakteru obejmującego aspekty społeczne, kulturowe i etyczne; *Bildung* odbywa się jako wewnętrzny proces współkonstruowania, na który wpływ mają inne osoby” (Prott, Preissing, 2006, str. 112). Definicja ta jest wyrazem tradycji wczesnej edukacji w Niemczech, w dużym stopniu opierającej się na konstruktywizmie społecznym (OECD, 2006), zgodnie z którym nacisk jest położony na społeczny aspekt uczenia się i wychowania – „w rozumieniu *Bildung* przypisujemy szczególne zadania przedszkolom i żłobkom jako społeczno-kulturowym instytucjom formującym w naszym społeczeństwie” (Prott, Preissing, 2006, str. 11).

Autorzy wielokrotnie odnoszą się do wymiaru odpowiedzialności jednostki wobec społeczności oraz społeczności wobec jednostki – „przedszkola są uważane za kolebkę demokracji” (Prott, Preissing, 2006, str. 110). Dokument pod-

kreśla znaczenie przedszkola jako instytucji, w której dziecko nabywa pierwsze doświadczenia związane z zasadami życia społecznego. We wstępie znajduje się bezpośrednie odniesienie do tego kontekstu: „Podstawa programowa powinna być w zgodzie z naszymi podstawowymi zasadami demokracji oraz je reprezentować, na przykład prawo do samookreślenia i równocześnie zaangażowanie w solidarność ze słabszymi członkami społeczeństwa. *Bildung* jest procesem ukierunkowanym na uczestnictwo w rozwoju społeczeństwa” (Prott, Preissing, 2006, str. 7). Autorzy zakładają również, że niemieckie społeczeństwo w przyszłości pozostanie społeczeństwem demokratycznym, „w którym ludzie mogą swobodnie wyrażać swoje opinie, angażować się w politykę i sprawy o znaczeniu publicznym, powstrzymując się od fundamentalizmu i ekstremizmu oraz szanując decyzje większości”, oraz że powinno ono „być wzmocnione jako społeczeństwo obywatelskie, ze zróżnicowanymi formami partycypacji, solidarności, sieci społecznych i współpracy między obywatelami, niezależnie od ich płci, pochodzenia, zawodu oraz wieku”.

Konsekwencją tych założeń jest wprowadzenie pojęcia „demokratyczne uczestnictwo” (Prott, Preissing, 2006, str. 12) bezpośrednio w odniesieniu do doświadczenia dziecka w przedszkolu. Demokratyczne uczestnictwo jest tu rozumiane jako dwa procesy: współpracy oraz komunikacji. U ich podłoża leży założenie o aktywnym konstruowaniu przez dziecko obrazu świata, samego siebie i innych osób. Inter-subiektywność tego procesu wynika z faktu, iż dziecko dzieli się swoimi interpretacjami tego, co spostrzega i doznaje z innymi ludźmi. Im bardziej złożona jest ta wymiana interpretacji i im bardziej zróżnicowane są perspektywy, tym większe jest prawdopodobieństwo nabycia przez dziecko „obiektywnego rozumienia świata” (Prott, Preissing, 2006, str. 16). „Obiektywne rozumienie świata” jest definiowane przez autorów jako „bycie pewnym, że własne poglądy są podzielane przez innych i mogą być przekonująco uzasadnione przy pomocy wiarygodnych argumentów” (Prott, Preissing, 2006, str. 16). Jest to spójne z jednym z głównych celów programu, którym jest „przedstawianie i akceptowanie zróżnicowanych dróg życiowych jako różnych, lecz równie wartościowych kontekstów doświadczania” (Prott, Preissing, 2006, str. 8).

7 W Niemczech edukacja nie jest zarządzana centralnie – każdy z szesnastu landów jest niezależny w stanowieniu prawa oraz zarządzaniu systemem edukacji.

Autorzy podkreślają silne zakorzenienie *Bildung* w kulturze, co oznacza dostrzeganie i poznawanie różnic oraz tworzenie kontekstu dla równości. Odnoszą się do różnic związanych z:

- **gender**, czyli płcią społeczno-kulturową – autorzy podkreślają, że stawanie się przez chłopca mężczyzną lub przez dziewczynkę kobietą jest silnie uwarunkowane kulturowo, poprzez przeważające w społeczeństwie wyobrażenia i oczekiwania związane z podziałem pracy między kobietami i mężczyznami,
- **statusem społeczno-kulturowym rodziny** – związanym także z sytuacją ekonomiczną rodziny, które mają wpływ na rodzaj stymulacji, jaką dziecko otrzymuje,
- **pochodzeniem etniczno-kulturowym** – składa się na nie między innymi model rodziny, w której żyje dziecko (Prott, Preissing, 2006, str. 18–19).

W perspektywie przynależności dziecka do różnych grup autorzy zwracają uwagę na różnice indywidualne oraz znaczenie równych możliwości, które powinno dawać każdemu dziecku uczęszczanie do przedszkola, niezależnie od płci i pochodzenia.

Wśród celów edukacji przedszkolnej wymienione są między innymi następujące kompetencje związane z funkcjonowaniem w demokratycznym społeczeństwie:

- **nabywanie pewności w stawaniu w obronie własnych praw**,
- **nabieranie świadomości związanej z własną biografią, historią rodziny i tradycjami rodzinnymi; rozwijanie poczucia przynależności oraz świadomości, że tożsamość jest kształtowana kulturowo**,
- **formułowanie własnych opinii na temat rzeczy i zjawisk oraz akceptowanie innych**,
- **rozwijanie pomysłów, podejmowanie inicjatywy, inspirowanie innych, zaznaczanie swojej pozycji**,

- **słuchanie innych, uczenie się empatyzowania; uczenie się patrzenia na rzeczy z perspektywy innych i bycia w kontakcie z innymi**,
- **zdolność wyrażania i akceptowania krytyki, negocjowania konfliktów i osiągania kompromisów**,
- **zrozumienie, że własne prawa obowiązują, ponieważ dotyczą one również innych**,
- **rozpoznawanie struktur podejmowania decyzji oraz pragnienie i zdolność do uczestniczenia w tych procesach**,
- **otwartość, dostrzeganie i szanowanie różnych kultur; bycie świadomym różnic kulturowych i religijnych w życiu różnych osób**,
- **otwartość i nietolerowanie dyskryminacji**,
- **dostrzeganie i szanowanie, że ludzie różnią się na wiele sposobów: chłopcy i dziewczynki, starsi i młodszy, ludzie bez niepełnosprawności i z nimi**.

Drugim biegunem, poza wspieraniem kompetencji związanych z życiem w społeczeństwie, jest wprowadzanie przedszkolaków w doświadczenia uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, poprzez włączanie dzieci w planowanie i projektowanie codziennego życia placówki. Zadaniem przedszkola jest stworzenie struktury, dzięki której dzieci mogą wyrażać swoje pragnienia, pomysły i spostrzeżenia. Ważne jest wspieranie dzieci w aktywności na rzecz wspólnoty i braniu odpowiedzialności.

Dokument programowy instytucji wczesnej edukacji w Reggio Emilia

„Dzieci wiedzą, że dążąc ku swoim celom, mogą dokonywać własnych wyborów, co jest jednocześnie wyzwalające i ożywcze. W istocie to właśnie obiecaliśmy dzieciom, ich rodzinom i sobie samym” (Malaguzzi, 1998, str. 87).

System edukacji dla małych dzieci rozwijany w Reggio Emilia na północy Włoch jest przykładem podejścia, w którym wartości demokratyczne, w tym partycypacja dzieci, mają kluczowe znaczenie. Jego korzenie sięgają okresu po drugiej wojnie światowej, kiedy Włosi, mający za sobą doświadczenie faszyzmu, zaczęli poszukiwać rozwiązań, które pozwoliłyby uniknąć w przyszłości takich dramatów. Jednym z proponowanych działań była nowego rodzaju edukacja. W wielu miejscach lokalne społeczności zaczęły zakładać placówki dla małych dzieci, które miały kształcić w taki sposób, by wychowankowie nie zgadzali się na niesprawiedliwość, nierówność i nie dali się porwać ideologiom takim jak faszyzm (Thornton, Brunton, 2005, str. 3; Malaguzzi, 1998, str. 49–50). Jedno z pierwszych tego typu przedszkoli powstało w Villa Cella niedaleko Reggio Emilia z inicjatywy mieszkańców, którzy zdobyli niewielką sumę pieniędzy ze sprzedaży czołgu, kilku samochodów i koni porzuconych przez wycofujące się wojska, oczyszczili cegły ze zniszczonych budynków i własnymi rękami wybudowali „nową szkołę”. Nowatorski charakter tworzonych przez lokalne społeczności przedszkoli zasadzał się przede wszystkim na specyficznym postrzeganiu dzieci jako osób kompetentnych, twórczych i sprawczych, zdolnych do wyrażania swojego zdania i do sprzeciwu. Jak ujął to jeden z burmistrzów Reggio Emilia: „doświadczenie faszyzmu nauczyło ich [mieszkańców Reggio Emilia – przyp. aut.], że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni i że budując nowe społeczeństwo, trzeba koniecznie zapamiętać tę lekcję i przekazać ją innym, a także pielęgnować i zachować wyobrażenie dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać” (Dahlberg, 1995, str. 8, cyt. za: Dahlberg, Moss, Pence, 2013, str. 57).

W latach sześćdziesiątych XX wieku placówki prowadzone przez lokalne społeczności stały się częścią publicznej sieci żłobków i przedszkoli w Reggio Emilia i obecnie działają na podstawie dokumentu programowego zatytułowanego *Indications. Preschools and infant-toddler centres of the Municipality of Reggio Emilia* – Wskazówki. *Przedszkola i żłobki gminy Reggio Emilia* (Reggio Children, 2011). Składa się on z trzech części:

1. Tożsamość i cele żłobków oraz przedszkoli,
2. Założenia projektu edukacyjnego,
3. Zasadnicze elementy określające funkcjonowanie żłobków i przedszkoli.

Dokument ten nie dostarcza jednoznacznych wskazań odnośnie do konkretnych działań, które należy podejmować, nie określa, co dzieci kończące przedszkole powinny wiedzieć i umieć, nie narzuca określonych treści do zrealizowania i metod, za pomocą których ma się to stać. Takie podejście pozostaje w zgodzie z przekonaniem wyrażanym przez Loris Malaguzziego, pierwszego dyrektora sieci żłobków i przedszkoli w Reggio Emilia, że skazywanie dzieci i nauczycieli na określony z góry plan pracy, z wyraźnie wyodrębnionymi jednostkami (planami lekcji), konkretne formuły, podręczniki – co jest typowe dla orientacji behawiorystycznej – byłoby upokarzające i doprowadziłoby do nauczania bez uczenia się (Malaguzzi, 1998, str. 87–88). *Indications* niczego takiego nie zawiera, stanowiąc raczej wyraz filozofii edukacyjnej przyjmowanej w Reggio Emilia, a jego celem jest „danie wyrazu prawom dziecka, rodziców i nauczycieli do wysokiej jakości edukacji opartej na partycypacji, która będzie w stanie przyczyniać się do pogłębienia świadomości tego, że rolą ośrodków dla małych dzieci i przedszkoli jest tworzenie kultury edukacji, a nie tylko oferowanie usług edukacyjnych” (*Indications*, str. 4–5). Tego rodzaju myślenie o przedszkolach i żłobkach – jako instytucjach o fundamentalnym znaczeniu nie tylko dla konkretnych dzieci, ale i dla całej społeczności – jest wyraźnie widoczne w całym dokumencie.

Pierwszy punkt dokumentu programowego wyznacza ramy dla myślenia o edukacji w Reggio Emilia: „Edukacja jest prawem wszystkich, wszystkich dzieci, a społeczność jest za nią odpowiedzialna. Edukacja daje szansę na rozwój i emancypację jednostki i zbiorowości; jest zasobem służącym zdobywaniu wiedzy i uczeniu się, jak żyć wraz z innymi; jest miejscem, w którym wprowadza się w życie wolność, demokrację i solidarność oraz promuje wartość, jaką jest pokój” (*Indications*, str. 7). Słuchanie, dialog i partycypację uznaje się za wartości, dzięki którym rozwija

się edukacja (*Indications*, str. 7). W ten sposób myśli się także o instytucjach dla małych dzieci, wskazując na to, że stanowią one przestrzenie publiczne, w których wprowadza się w życie demokrację oraz prawa i obowiązki obywatelskie.

Myślenie w kategoriach praw dziecka stanowi istotny aspekt tego podejścia. W dokumencie programowym podkreśla się, że celem przedszkoli i żłobków jest rozwijanie potencjału wszystkich dzieci oraz wzmacnianie ich prawa do wchodzenia w związki z innymi ludźmi, do autonomii, kreatywności i nauki. Cele te rozciągają się na wszystkie dzieci: zwraca się uwagę zarówno na to, że prawo do uczęszczania do szkoły mają także najmłodszy o specjalnych potrzebach, należy zatem zapewnić warunki, które pozwolą na włączenie ich w powszechny system edukacji, jak i na rosnące różnicowanie kulturowe Reggio Emilia, wynikające z imigracji, co z kolei wymaga „wypracowania sposobów myślenia i działania, które umożliwią powiązanie wymiaru lokalnego z perspektywą globalną” (*Indications*, str. 8).

Podejście edukacyjne rozwijane w Reggio Emilia opiera się na dwunastu założeniach, z których wiele wiąże się z wartościami demokratycznymi. Pierwsze założenie dotyczy wyobrażenia dziecka jako protagonisty w procesie własnego rozwoju. Uznaje się, że dzieci posiadają niezwykle zdolności uczenia się i dysponują wielorakimi zasobami. Dziecko jest podmiotem szeregu praw, w tym przede wszystkim „prawa do tego, by szanowano i ceniono jego własną tożsamość, wyjątkowość, odrębność, a także własny rytm wzrostu i rozwoju” (*Indications*, str. 10). Wyrazem myślenia o dzieciach w kategoriach ich ogromnych możliwości jest wyobrażenie dziecka posiadającego sto języków (założenie drugie): „sto sposobów myślenia, wyrażania siebie, rozumienia, odnoszenia się do innych” (*Indications*, str. 10). Dzieci na różne sposoby postrzegają świat, uczą się i komunikują to, co poznają, a żłobki i przedszkola są zobowiązane do stwarzania im warunków do rozwijania tych „stu języków”.

Trzecie z założeń, na których opiera się podejście Reggio Emilia, dotyczy partycypacji, postrzeganej jako „wartość i strategia definiująca sposób, w jaki dzieci, nauczyciele

i rodzice stają się interesariuszami projektu edukacyjnego” (*Indications*, str. 10). Partycypację uznaje się wręcz za rozwijaną w codziennym życiu „strategię edukacyjną”, która zasadza się na dostrzeżeniu wartości różnorodnych punktów widzenia i kultur reprezentowanych przez poszczególne osoby, w tym dzieci. W ujęciu autorów dokumentu programowego partycypacja „buduje i podtrzymuje poczucie i kulturę solidarności, odpowiedzialności i włączania” (*Indications*, str. 11). Integralnym wymiarem projektu edukacyjnego opartego na partycypacji jest aktywne słuchanie, pozwalające na rozwijanie refleksyjności i otwartości wobec siebie i innych (założenie czwarte).

Partycypacja dzieci rozciąga się także na obszar aktywności związanej z uczeniem się, rozumianym jako aktywne konstruowanie wiedzy przez dzieci podejmujące wraz z innymi dziećmi i dorosłymi praktyki badawcze (*Indications*, str. 11). „Wspólna aktywność badawcza dorosłych i dzieci jest podstawową praktyką w codziennym życiu, egzystencjalnym i etycznym podejściem niezbędnym, by interpretować złożoność świata, zjawisk, systemów współistnienia, stanowiąc potężne narzędzie odnowy edukacji” (*Indications*, str. 11–12). Dzieci nie są postrzegane jako puste naczynia, które należy dopiero napełnić wiedzą na temat otaczającego je świata i wyposażać w pożądane umiejętności, ale jako aktywni konstruktorzy nadający znaczenie temu, z czym się spotykają.

Demokratyczny charakter projektu edukacyjnego rozwijanego w Reggio Emilia widoczny jest także w przywiązywaniu dużej wagi do dokumentacji pedagogicznej. Dokumentacja to narzędzie pozwalające na uwidocznienie działań pedagogicznych podejmowanych w placówkach, dostrzeżenie i wydobywanie na światło dzienne tego, co mówią i robią dzieci oraz dorośli. To z jednej strony gromadzenie materiałów, które sprawiają, że „działania pedagogiczne stają się konkretne i widoczne (lub słyszalne)”: notatek, nagrań, zdjęć, wytworów dzieci i tak dalej, a z drugiej – wykorzystywanie tego materiału jako środka umożliwiającego podjęcie przez nauczycieli krytycznej, pogłębionej refleksji nad własną praktyką (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, str. 226, 231). Dokumentacja staje się narzędziem dialogu i wymiany, dając możliwość, jak określił to Malaguzzi, dyskusowania i podejmowania

ze wszystkimi dialogu na każdy temat (Hoyuelos, 2004, str. 7). W założeniach programowych podejścia Reggio Emilia demokratyczny wymiar dokumentacji zostaje wyrażony wprost: „[...] postrzegana jako »przestrzeń publiczna«, dokumentacja staje się potwierdzeniem idei przedszkola i żłobka jako forum, na którym poprzez demokratyczny proces rozwija się kulturę dzieciństwa i edukacji” (*Indications*, str. 12).

Idea partycypacji powraca w kolejnym założeniu, będącym wyrazem specyficznego dla Reggio Emilia sposobu pracy z dziećmi: *progettazione*. Termin ten odnosi się do szczególnego rodzaju planowania i projektowania działań pedagogicznych, środowiska, okazji do partycypacji i rozwoju zawodowego kadry, które nie opierają się na wykorzystaniu odgórnie określonych programów nauczania (*Indications*, str. 12). Punktem wyjścia są obserwacja, dokumentacja i interpretacja, pozwalające na uchwycenie i podtrzymanie ciekawości dzieci, ich dążeń do zgłębiania własnych pytań. W odróżnieniu od sztywnych programów przyjmowanych na przykład w polskich przedszkolach – w tym podejściu ceni się i akceptuje wątpliwości, niepewność, błędy, widząc w nich zasoby do wykorzystania; dopuszcza się także możliwość przeobrażeń w odpowiedzi na zmiany warunków. Ten sposób pracy jest możliwy między innymi dzięki odpowiedniej organizacji placówki (opartej na dzieleniu się odpowiedzialnością i dokonywaniu wyborów zapewniających dzieciom tożsamość, stabilność i bezpieczeństwo) oraz aranżacji środowiska, w którym przebywają dzieci. Jak wskazuje dokument programowy, przestrzeń w przedszkolach i żłobkach jest zorganizowana tak, aby wspierać interakcje, autonomię, eksplorowanie, ciekawość i komunikowanie się, i aby była miejscem, w którym dzieci i dorośli razem żyją oraz podejmują badania (*Indications*, str. 13). Taka organizacja środowiska oraz przyjęcie będącej jej fundamentem strategii *progettazione* sprawiają, że dzieci mogą dokonywać licznych wyborów i doświadczać sytuacji, w których wiele od nich zależy. Jak mówi Malaguzzi (1998, str. 87):

[Dzieci] mają miejsca, w których mogą być same, w małej grupie, w dużej grupie, z nauczycielkami lub bez nich w atelier, w miniatelier w dużej piazza,

lub, jeśli jest dobra pogoda, w ogrodzie, wyposażonym w liczne mniejsze i większe konstrukcje do zabawy. Ale wybranie pracy w małych grupach, w których [dzieci] razem coś zgłębiają, satysfakcjonuje i je, i nas. Bo to dzięki temu sala przeobraża się w jedną wielką przestrzeń ze straganami, z których każdy przyciąga grupę dzieci i umożliwia własne projekty i działania. Taka organizacja pozwala na prowadzenie dobrych obserwacji oraz rozwijanie badań dotyczących uczenia się opartego na współpracy, jak i wymieniania się pomysłami.

Do przestrzeni przywiązuje się ogromną wagę, podkreślając, że dbałość o nią jest działaniem pedagogicznym, rozwijającym poczucie psychologicznego dobrostanu, swojskości i przynależności, uznawane za podstawę poczucia bezpieczeństwa (*Indications*, str. 13).

Dwa ostatnie założenia dotyczą rozwoju zawodowego oraz oceny i choć nie pojawiają się w nich bezpośrednio odwołania do partycypacji dzieci, to ich obecność wskazuje na znaczenie, jakie przypisuje się działaniom mogącym zapewnić ogólną wysoką jakość pracy w placówkach dla małych dzieci. Rozwój zawodowy jest postrzegany jako proces zorientowany na pogłębianie zrozumienia i świadomości znaczenia edukacji oraz stosowanych metod, istoty projektu edukacyjnego, a także określonych kompetencji osób odgrywających w przedszkolu różne role zawodowe. Jak zauważają autorzy dokumentu programowego, rozwój zawodowy jest prawem i obowiązkiem każdej jednostki, a jedną z najważniejszych praktyk, poprzez które się on dokonuje, są cotygodniowe spotkania personelu placówki. Warto zauważyć, że uczestniczą w nich wszyscy pracownicy przedszkola, włączając w to personel pomocniczy, od którego również oczekuje się ciągłego samokształcenia. Demokratyczny charakter ma także podejście do oceniania przyjmowane w systemie Reggio Emilia, w którym ocenianie postrzega się jako okazję do dostrzeżenia i przedyskutowania znaczeń i założeń stojących za przyjmowanym projektem edukacyjnym, a za formę, w której ocenianie się dokonuje, uznaje się otwarty, publiczny akt dialogu i interpretacji.

Ostatnia część dokumentu programowego dotyczy zasadniczych elementów, na których opiera się funkcjonowanie żłobków i przedszkoli. Omówione tu zostały struktury organizacyjne, w tym istniejące w każdej placówce, wybierane co trzy lata, rady składające się z rodziców, nauczycieli, doradców pedagogicznych i innych członków społeczności, uznawane za „podstawową strukturę demokratyczną”. Dzieci uczęszczające do przedszkola nie mają w nich jednak swoich przedstawicieli. Duże znaczenie dla definiowania roli przedszkola, koncepcji dziecka i uczenia się mają spotkania klasowe, odbywające się regularnie w różnych formach (spotkania indywidualne, grupowe i zgromadzenia). Klasa – rozumiana jako zespół składający się z dzieci, ich rodziców oraz dwóch nauczycielek – jest podstawową przestrzenią, w której w toku badań, dyskusji, wspólnego konstruowania wiedzy rozwijany jest projekt edukacyjny przyjęty w Reggio Emilia.

Warto jeszcze wspomnieć o omówionych w dokumencie programowym formalnych aspektach systemu. Wszystkie dzieci w odpowiednim wieku, mieszkające w Reggio Emilia, mają prawo do uczęszczania do żłobka lub przedszkola. Prawo to jest realizowane między innymi dzięki uznaniu solidarności za jedną z podstawowych zasad oraz zwróceniu szczególnej uwagi na rodziny w najtrudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej i uzależnieniu wysokości opłaty od dochodów rodziny.

Z dokumentu programowego *Indications* wyłania się obraz placówki dla małych dzieci, w której codzienność wyznaczają ciągłe dyskusje, negocjacje, dokonywanie wyborów. Nawet jeśli dzieci nie zawsze w nich uczestniczą, to i tak wychowują się w środowisku, w którym te praktyki, tak fundamentalne dla kształtowania postaw obywatelskich,

są wysoko cenione, dzięki czemu również dzieci mogą zacząć rozumieć ich wartość. W związku z tym można mówić o systemie edukacyjnym w Reggio Emilia jako demokracji w praktyce, do czego też odwoływał się Malaguzzi, przestrzegając przed pułapką niedemokratycznych strategii nauczania (takich jak wytyczne, zrytualizowane procedury, systemy oceny, sztywne programy nauczania i scenariusze), w którą wpadają nauczyciele, skądinąd uznający siebie za pracujących w demokratyczny sposób (Malaguzzi, 1998, str. 83). Podejście, którego zręby wyznaczają *Indications*, przed takimi pułapkami skutecznie broni – a jak skutecznie, pokazują fragmenty *Advisories*, książki-przewodnika po przedszkolu, przygotowanego przez dzieci kończące przedszkole dla dzieci je rozpoczynających. Dzieci omawiają między innymi prawa dziecka, wśród których znajdują się na przykład: „Możesz dyskutować, ale nie rób nikomu krzywdy” i „Dzieci powinny móc powiedzieć, czego chcą, a nauczyciele nie powinni zawsze rządzić” (*Advisories*, str. 37). Szczególnie dobrą ilustracją praktycznego przełożenia demokratycznych założeń systemu z Reggio Emilia omawianego w *Indications* na codzienne życie dzieci jest następujący fragment karty zasad:

*Wszyscy mogą ustanawiać nowe zasady, nawet takie, o których nikt nigdy nie słyszał, i my, dzieci, też możemy je wymyślać. Żeby zmienić zasady, które już istnieją, ważne jest, żeby poprosić, żeby je zmienić, bo jeśli każdy będzie ustanawiał sam swoje zasady, nic dobrego z tego nie wyniknie. [...] Ważne jest, żeby się umówić: trzeba dużo rozmawiać i czasem powiedzieć „nie”, i może czasem trochę się pokłócić, ale tylko trochę, bo jeśli będziecie się bardzo kłócić, nie wymyślicie żadnych zasad i zostanieiecie z tymi, które istniały już wcześniej (*Advisories*, str. 38).*

Podstawa programowa i Konwencja o Prawach Dziecka w opinii nauczycielek przedszkola



Cele i pytania badawcze

Celem zrealizowanego badania było stwierdzenie, jakie zastosowanie w praktyce nauczycielskiej ma podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz jak nauczyciele i nauczycielki postrzegają rolę Konwencji o Prawach Dziecka we wczesnej edukacji.

Postawiono następujące pytania badawcze:

- Z jakich materiałów nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego korzystają, przygotowując zajęcia z dziećmi?
- Czy nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego kierują się zapisami podstawy programowej, przygotowując zajęcia z dziećmi?
- Jakie zmiany nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego chcieliby wprowadzić do podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

- Jak nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego postrzegają jakość i cele edukacji przedszkolnej?
- Czy nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego znają zapisy o Konwencji o Prawach Dziecka?
- Czy nauczyciele i nauczycielki wychowania przedszkolnego widzą zastosowanie Konwencji o Prawach Dziecka w procesie edukacyjnym?

Metodologia

Na potrzeby realizowanego badania opracowano kwestionariusz składający się z jedenastu pytań oraz metryczki. Ze względu na pilotażowy charakter badania większość pytań miało formę otwartą. Pierwsza część kwestionariusza (pytania od 1 do 5) dotyczyła praktyki pedagogicznej: materiałów, z jakich korzystają nauczyciele i nauczycielki przygotowując zajęcia, stosowanych programów nauczania oraz włączania dzieci w planowanie zajęć. Kolejna część kwestionariusza (pytania 6 i 7) odnosiła się do przekonań osób badanych na temat

celów wczesnej edukacji oraz jej jakości. Pytania 8 i 9 dotyczyły korzystania przez nauczycieli i nauczycielki z podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz ich przekonań na temat podstawy. Ostatnie pytania, 10 i 11, związane były z Konwencją o Prawach Dziecka.

Przebieg badań

Badania przeprowadzono w okresie od maja do sierpnia 2013 roku. Osoby badane wypełniały kwestionariusz na papierze w obecności osoby prowadzącej badanie. W trakcie wypełniania kwestionariusza osoby badane nie mogły korzystać z żadnych materiałów (Internet, publikacje). Wypełnienie kwestionariusza trwało około 15–20 minut.

Odpowiedzi osób badanych zostały przepisane w formie elektronicznej, a następnie przeprowadzono kodowanie odpowiedzi oraz przyporządkowanie do kategorii na podstawie zebranego materiału.

Próba badawcza

Przebadano 41 osób (40 kobiet i 1 mężczyznę), uczestniczki projektów doskonalących prowadzonych przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego oraz studentki i studenta Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Warunkiem wzięcia udziału w badaniu była praca zawodowa osoby badanej na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego. Pilotaż przeprowadzono na grupie osób, które podejmują refleksję na temat działań pedagogicznych i w aktywny sposób kierują swoim rozwojem zawodowym (biorą udział w szkoleniach, seminariach, dokształcają się). Osoby te potraktowano jako grupę ekspertów w zakresie praktyki nauczycielskiej.

Wiek osób badanych

Najmłodsza badana osoba miała 21 lat, najstarsza – 50 lat. Średnia wieku wynosiła 31 lat, mediana – 29 lat.

Miejsce zamieszkania

Większość osób badanych mieszka w mieście, z czego połowa w dużym mieście. Ponad 1/4 zamieszkuje tereny wiejskie.

Miejsce zamieszkania	Liczba osób badanych
wieś	12
miasto poniżej 100 tys.	13
miasto powyżej 100 tys.	16
Suma	41

Tab. 1. Liczba osób badanych ze względu na miejsce zamieszkania

Wykształcenie

Większość badanych osób (23) posiada wykształcenie licencjackie. 16 osób ma wykształcenie magisterskie, natomiast 2 – podyplomowe.

Staż pracy

Wśród badanych osób najniższy staż pracy wynosi 1 rok, najdłuższy – 29 lat. Średnia stażu pracy to 5 lat i 10 miesięcy, mediana – 4 lata. Zdecydowana większość (29) badanych osób ma staż pracy od 1 do 5 lat. Staż pracy 6 osób badanych mieści się w przedziale 6–10 lat. Staż pracy pozostałych osób wynosi między 11 a 29 lat.

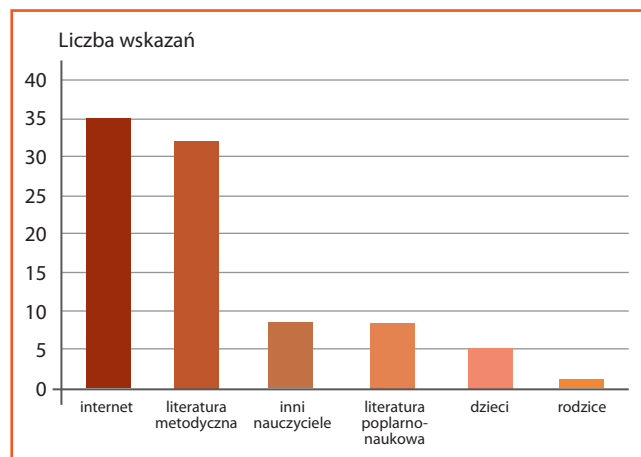
Miejsce pracy

Wszystkie badane osoby pracują jako nauczyciel wychowania przedszkolnego lub wychowawca, jedna osoba również jako pedagog. Połowa (20) badanych osób pracuje w niepublicznych przedszkolach, 15 osób w przedszkolach publicznych, 5 w innych formach wychowania przedszkolnego, 1 osoba w oddziale przedszkolnym przy szkole.

Wyniki

Materiały i programy używane przez nauczycielki i nauczycieli

Wszystkie osoby badane wykorzystują jakieś materiały i źródła, przygotowując zajęcia z dziećmi. Większość korzysta z Internetu, w tym z portali, na których udostępniane są scenariusze zajęć opracowane przez innych nauczycieli i nauczycielki. Duża część osób korzysta również z literatury metodycznej, w tym materiałów dostarczanych przez wydawnictwa publikujące programy nauczania i pomoce dydaktyczne. Niewielka część badanych czerpie bezpośrednio z doświadczeń innych praktyków oraz literatury popularnonaukowej. Tylko 5 osób jako źródło podało pomysły i materiały wytworzone przez dzieci, a jedna osoba wspominała o materiałach dostarczanych przez rodziców.



Wyk. 2. Źródła, z których osoby badane korzystają, przygotowując zajęcia z dziećmi (pytanie otwarte, można było wskazać wiele źródeł)

Wykorzystywanie pomysłów dzieci

Ponad połowa badanych nauczycieli i nauczycielek (24) deklaruje, że przygotowując zajęcia, wykorzystuje pomysły dzieci. Trzy osoby jako przykład podały zagospodarowanie przestrzeni (kąciki tematyczne, dekoracje na święto w przedszkolu). Dziewięć osób stwierdziło, że wykorzystuje pomysły dzieci, jednak odnosiło się to wyłącz-

nie do ich sposobu działania podczas realizacji zajęć (na przykład miały przynieść z domu materiały potrzebne do wykonania pracy plastycznej lub zaproponować zabawę podczas ćwiczeń fizycznych).

Połowa z osób deklarujących wykorzystywanie pomysłów dzieci odnosiła się w rzeczywistości do przeprowadzonych przez siebie obserwacji (na przykład: „Gdy obserwowałam zabawy w kałuży, zorganizowałam zajęcia z błotem”), a nie zwerbalizowanych lub w inny sposób komunikowanych przez dzieci pomysłów. Jedna trzecia badanych osób przywołała przykład rzeczywistego wykorzystania pomysłu dzieci:

Kiedydziecko przyniosło rolkę papieru toaletowego i w grupie z nich (w trakcie dowolnej wspólnej pracy) został ułożony wąż. Na zajęciach dzieci wykonały takiego węża – każde ozdobiło swoją rolkę. Ponadto ciekawy początek stanowiło to do rozmowy o zwierzętach egzotycznych.

Podczas spaceru dzieci zebrali szyszki i chcieli utworzyć z nich prace plastyczne. Wprowadziłam więc pracę plastyczną przy użyciu szyszek.

Większość podanych przez osoby badane przykładów dotyczyła sytuacji przypadkowych; tylko jedna osoba odniosła się do strategii zbierania pomysłów dzieci na zajęcia i włączania ich w podejmowanie decyzji („Często specjalnie przygotowuję zadania i zajęcia po pytaniach i rozmowach z dziećmi”). Taki potencjał niesie metoda projektów badawczych, o której wspominały niektóre badane nauczycielki. Pierwszy etap projektu to wybór tematu, którego powinny dokonać dzieci; osoby pracujące tą metodą najczęściej przywoływały przykłady sytuacji, w których rzeczywiście wykorzystaly pomysł dzieci.

Stosowane programy wychowania przedszkolnego

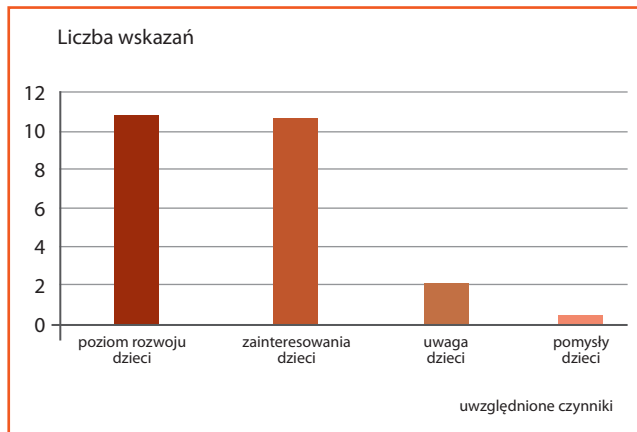
Z 41 badanych osób tylko jedna nie korzysta z gotowego programu wychowania przedszkolnego. Żadna z badanych osób nie jest autorem własnego programu, jedna roz-

Lp	Tytuł	Autorka/autorki	Wydawnictwo	Liczba wskazań
1	<i>Nasze przedszkole</i>	Małgorzata Kwaśniewska, Wiesława Żaba-Żabińska	Wydawnictwo MAC Edukacja	17
2	<i>Razem w przedszkolu</i>	Jolanta Andrzejewska, Jolanta Wierucka	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	5
3	<i>Wesołe przedszkole czterolatka</i>	Małgorzata Walczak	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	5
4	<i>Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego</i>	Barbara Bilewicz-Kuźnia, Teresa Parczewska	Wydawnictwo Nowa Era	2
5	<i>Jak po sznurku</i>	Alicja Guła, Marlena Szwemińska	Wydawnictwo Didasko	2
6	<i>ABC smyka</i>	Wiesława Żaba-Żabińska	Wydawnictwo MAC Edukacja	1
7	<i>Dobry start przedszkolaka</i>	Monika Rościszewska-Woźniak	Wydawnictwo Żak	1
8	<i>Dziecięca matematyka</i>	Edyta Gruszczyk-Kolczyńska	Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	1
9	<i>Odkryjemy Montessori raz jeszcze...</i>	Renata Czekalska, Aleksandra Gaj, Barbara Lauba, Joanna Matczak, Anna Piecusiak, Joanna Sosnowska	Oficyna Wydawnicza Impuls	1
10	<i>Przedszkole trzylatka</i>	Wiesława Żaba-Żabińska	Wydawnictwo MAC Edukacja	1
11	<i>W kręgu zabawy</i>	Jadwiga Pytlarczyk	Juka Wydawnictwo	1

waża opracowanie programu na podstawie pomysłów dzieci. Trzy badane nauczycielki w swojej pracy realizują autorski program przedszkola. Poniższa tabela zawiera zestawienie wymienionych przez osoby badane gotowych, proponowanych przez wydawnictwa, programów w kolejności od najpopularniejszego.

Zdecydowana większość badanych osób (36) deklaruje, że modyfikuje treści programu/programów, z których korzysta; 12 osób modyfikuje je poprzez wprowadzenie własnych elementów (na przykład treść bajki, piosenka) czy dostosowanie programu do możliwości organizacyjnych.

W wypowiedziach osób badanych można wyróżnić cztery czynniki uwzględniane przy modyfikowaniu treści programu. Jedenaście osób badanych bierze pod uwagę możliwości rozwojowe dzieci, przez co rozumieją one dostosowanie przebiegu zajęć do wieku dzieci, ale też uwzględnienie strefy najbliższego rozwoju („Dopasuję zajęcia do grupy wiekowej, modyfikuję treść zajęć według potrzeb dzieci”). Tyle samo badanych deklaruje, że bierze pod uwagę zainteresowania dzieci („Dodaję inne treści, zamieniam tak, abyśmy mieli dostęp do rzeczy, które chcemy badać i których chcemy się uczyć i coś dowiedzieć”). Można przypuszczać, że większość badanych osób utożsamia zainteresowania dzieci z ich potrzebami rozwojowymi: „Dodaję, poszerzam lub omi-



Wyk. 3. Czynniki uwzględniane przez osoby badane podczas modyfikacji treści zawartych w programie nauczania (pytanie otwarte, możliwe było wskazanie wielu odpowiedzi)

jam pewne propozycje, modyfikując je w ten sposób, aby odpowiadały aktualnemu poziomowi rozwoju grupy i zainteresowaniom (strefa najbliższego rozwoju)”. Dwie osoby modyfikują program, mając na uwadze skupienie dzieci podczas realizacji zajęć. Jedna osoba uwzględnia pomysły dzieci.

Dwie osoby wskazały, że modyfikują program ze względu na jego nadmierne uproszczenie w stosunku do zainteresowań i możliwości dzieci:

Zmieniam opowiadania – jeżeli uznaję, że te podane są np. zbyt infantylne, zmieniam zabawy, rozszerzam zajęcia o tematy podobne (zazwyczaj domagają się tego dzieci).

Większość treści jest bardzo zubożona, dlatego informacje czerpię ze źródeł internetowych, encyklopedii dla dzieci, filmów edukacyjnych i prezentacji, które sama przygotowuję.

Warto zwrócić uwagę na wypowiedź jednej z badanych osób, która przyznała, że modyfikuje program tak, aby prowadzone zajęcia odpowiadały bieżącym zainteresowaniom dzieci i pozwoliły im na uzyskanie odpowiedzi na nurtujące je pytania, ale robi to niejawnie: „Modyfikuję »w ukryciu«, ponieważ do dziennika wpisuję realizację programu zgodnie z obowiązkiem jego realizacji”. Kwestia „modyfikowania w ukryciu” nie była przedmiotem naszego zainteresowania w niniejszym ba-

daniu, więc nie postawiliśmy pytań, które pozwalałyby określić, w jakim stopniu inne badane osoby wykazują tę postawę. Wiemy jednak z nieformalnych rozmów z nauczycielkami, że praktyka wprowadzania zmian bez ich późniejszego odnotowywania w dokumentacji występuje dość często i wynika z powszechnego przekonania o konieczności zrealizowania programu zgodnie z opracowanym wcześniej planem.

Wykorzystanie podstawy programowej przy przygotowywaniu zajęć

Podstawa programowa stanowi istotny punkt odniesienia dla badanych osób. W przypadku większości (24 osoby) jest to dokument, który w znacznym stopniu określa, co będzie się działo w przedszkolu. Nauczycielki i nauczyciele, przygotowując plany roczne i miesięczne, a także scenariusze konkretnych zajęć, sprawdzają, czy zaplanowana aktywność jest zgodna z podstawą programową i umożliwi osiągnięcie zapisanych w niej celów:

Sprawdzam, czy zajęcia przeze mnie przygotowane spełniają cele zawarte w podstawie programowej. Wcześniej przygotowuję szczegółowy konspekt zajęć, uwzględniając treści zawarte w podstawie programowej.

Staram się przygotowywać zajęcia tak, żeby wystąpiły w nich zadania dotyczące chociaż 4 obszarów z podstawy programowej.

Podstawa programowa jest wskazówką, w jaki sposób należy zaplanować pracę, co uwzględnić:

Podstawa programowa dostarcza mi informacji, jakie treści należy przekazać, zrealizować z dziećmi. Jest jakby odnośnikiem do realizowanych treści. Kiedy wiem co (tzn. jaki zakres tematyczny) miałyby dzieci nauczyć się na danym poziomie wiekowym, dopasowuję tematy, dobieram materiały, metody, formy i działania.

Podstawa programowa określa także organizację dnia („Staram się przestrzegać zalecanych form i sposobów re-

alizacji (podział tygodnia na 5 obszarów”), jak również jest wykorzystywana do sprawdzenia, czego dziecko powinno się nauczyć, oraz upewnienia się, że nauczycielka pracuje we właściwy sposób („[...] że to co robię jest okej”). Jedna z badanych osób zwróciła uwagę na trudności z ujęciem podejmowanej w przedszkolu aktywności w języku podstawy programowej: „Pisząc plany miesięczne zwracam uwagę na to, aby w ciągu roku zrealizować wszystkie obszary, ale często mam problem z dopasowaniem moich zajęć pod konkretny obszar”; inna natomiast stwierdziła: „Całe szczęście każdą aktywność można przypisać do podstawy programowej!”.

Stosunkowo niewiele wypowiedzi (6) odnosiło się wprost do traktowania podstawy programowej jedynie jako punktu wyjścia, do modyfikowania jej i dostosowywania do potrzeb grupy. Jedna z badanych osób napisała: „Staram się jak najmniej korzystać z podstawy programowej. Wybieram tylko to, co jest moim zdaniem najważniejsze i najpotrzebniejsze dla dziecka”; inna zaś: „Staram się realizować cele, jednak niektóre realizuję »dogłębnie«, inne mniej, w zależności od zainteresowań i zaciekawienia dzieci”; jeszcze jedna przyznała, że chętnie wychodzi poza podstawę. Podstawa programowa może być także jednym z elementów uwzględnianych przy planowaniu zajęć: „Znam ją i biorę pod uwagę w tworzeniu treści programowych i rytmu dnia, ale kieruję się też w dużym stopniu potrzebami dzieci i kształtem placówki”.

Część badanych (8 osób) przyznała, że wcale lub prawie wcale nie korzysta z podstawy programowej. Motywowane to było na ogół tym, że pracując na podstawie takich materiałów metodycznych jak przewodniki, programy nauczania czy scenariusze zajęć, nauczycielki i nauczyciele mają pewność, że realizują podstawę programową:

Nie zaglądam do podstawy programowej. Korzystając z danego programu pracy wychowawczej ufam, że jest on zgodny z podstawą programową, więc nie ma już sensu sprawdzanie go ponownie.

Czytałam tę podstawę na początku roku. W przewodniku zajęcia są opisane zgodnie z podstawą,

więc opieranie się na przewodniku pozwala mieć pewność, że realizuje się podstawę.

Zdarza mi się przeglądać podstawę programową, ale głównie podczas przygotowań do zajęć patrzę na scenariusze.

Dwie spośród badanych osób przyznały jednak, że sięgają do podstawy programowej, aby sprawdzić, jakich treści jeszcze nie zrealizowały („Czytam podstawę, staram się podkreślać, malować w niej, co jest zrealizowane, co jeszcze pozostało, a nad czym warto popracować”).

Widoczna w odpowiedziach stosunkowo niewielka skłonność do modyfikowania podstawy programowej i dostosowywania jej do lokalnych warunków oraz zwracanie uwagi na planowanie i realizowanie działań zgodnie z nią pokazują, jak ogromną rolę odgrywa ten dokument w codziennej pracy przedszkola. Potrzeba „realizowania podstawy” wyłaniająca się z wypowiedzi badanych osób może wiązać się ze sformułowaniem podstawy programowej w kategoriach kompetencji, które musi zdobyć dziecko kończące przedszkole, oraz kontrolowaniem skuteczności tego procesu w formie diagnozy, co nakłada na nauczycielki i nauczycieli obowiązek zapewnienia, że dzieci nauczą się tego, czego – jak ogólnie przyjęto – powinny. Odejście od podstawy programowej może to utrudnić. Można więc sądzić, że podstawa programowa nie tyle stanowi inspirację, punkt wyjścia czy ogólne ramy nadające kształt inicjowanym przez dorosłych działaniom, ile raczej jest dość sztywnym kierunkowskazem, który – zwłaszcza w połączeniu z programem nauczania i przewodnikiem – stosunkowo mocno ukierunkowuje aktywność nauczycielek i nauczycieli, a w konsekwencji także dzieci. Choć kilka spośród badanych osób przyznało, że traktuje podstawę jedynie jako punkt wyjścia, można podejrzewać, że dla części będzie ona ograniczeniem, sprawiającym, że osoby te zdecydują się na rezygnację z działań, które nie będą się w nią wpisywać. W efekcie może to sprawiać, że niemożliwe lub utrudnione stanie się włączanie pomysłów i propozycji dzieci, jeśli nie będą w oczywisty sposób zgodne z podstawą programową.

Pożądane zmiany w podstawie programowej

Niemal połowa badanych osób (20) dostrzega potrzebę wprowadzenia zmian w podstawie programowej. Osiem spośród nich wskazało na zmiany w odniesieniu do uwzględnionych treści. Zauważano między innymi, że treści obecnie proponowane dzieciom odbiegają od ich doświadczeń, zainteresowań i kompetencji:

Aby treści w programie były bliższe dziecku i jego rzeczywistemu otoczeniu, a nie mówienie dzieciom o czymś czego nigdy nie widziały, nie słyszały.

Podstawa programowa stanowi minimum w rozwoju dziecka a treści zawarte w podstawie są ubogie, nieadekwatne do rozwoju i zdolności dzieci. Trzeba tak dostosować a najlepiej zmienić, aby zaczęła ona odpowiadać wymaganiom stawianym przez dzieci i otaczający świat.

Wskazywano również na potrzebę włączania treści związanych z edukacją wielokulturową oraz równością, a także szacunkiem dla tradycji i kultury oraz patriotyzmem (choć te zagadnienia znajdują się w podstawie programowej, aczkolwiek w dość zinfantylizowanej, powierzchownej formie). Sugerowano także położenie większego nacisku na społeczne funkcjonowanie dziecka.

Kolejna grupa osób (także 8 osób) zwróciła uwagę na niedemokratyczny charakter podstawy programowej i małą jej elastyczność: „Podstawa traktuje dzieci zbyt przedmiotowo narzucając im pewne działania, jest za mało miejsca na twórczość własną dziecka”; „[...] nie zostawia dużo swobody”. Proponowano „więcej demokracji, więcej podmiotowości dzieci” oraz zaakcentowanie ich sprawczości. Wskazywano na to, że i dzieci, i nauczyciele powinni mieć większą możliwość wyboru tematyki zajęć, tak aby „dziecko mogło decydować o tym, czego chce się uczyć, co mu jest potrzebne, co lubi, co jest bliskie jego zainteresowaniom”, a nauczyciel miał „większe pole manewru”. Jedna osoba uznała, że istotne byłoby zawarcie w podstawie programowej wyraźnej wskazówki, że należy „przede wszystkim kierować się potrzebami dzieci”.

Dwie wypowiedzi odnosiły się do nakazowego charakteru podstawy programowej, która wyraźnie określa, jakie kompetencje dzieci powinny zdobyć. Postulowano większe uogólnienie celów (gdyż „nie każde dziecko rozwija się w takim samym tempie”) oraz odejście od określania osiągnięć dzieci, a tym samym oceniania ich. Jedna osoba postulowała większe uszczegółowienie podstawy, a inna – jej likwidację.

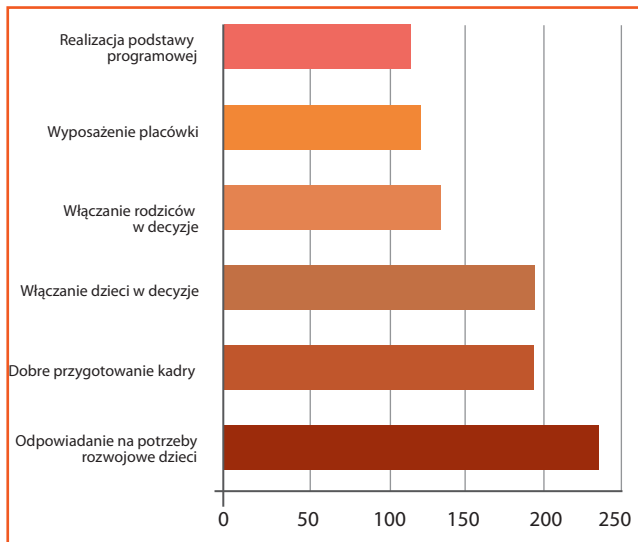
Odpowiedzi na pytanie o zmiany w podstawie programowej wydają się potwierdzać naszą wcześniejszą obserwację, że dokument ten może stanowić pewne ograniczenie, być może przede wszystkim dla nauczycielek i nauczycieli chcących w większym stopniu opierać się na pomysłach dzieci. Wypowiedzi badanych wskazują na to, że przynajmniej część z nich dostrzega, że ważne jest podejmowanie tematów, które są bliskie dzieciom, dotyczą ich doświadczeń i je interesują, a konieczność realizowania podstawy programowej może to utrudniać.

Jakość edukacji przedszkolnej

Badane osoby zostały poproszone o uporządkowanie siedmiu (w tym jednego dowolnie wskazanego przez każdą osobę) czynników zapewniających wysoką jakość edukacji zgodnie z tym, za jak ważne je uznają. Badane osoby zadeklarowały przywiązywanie największej wagi do:

- **odpowiadania na potrzeby rozwojowe dzieci** (za najważniejszy czynnik uznało je 20 osób, za drugi w kolejności – 13 osób),
- **włączania dzieci w decyzje dotyczące codziennego życia w przedszkolu** (za najważniejszą – 8 osób, drugi w kolejności – 10, trzeci – 8),
- **dobrego przygotowania merytorycznego kadry nauczycielskiej** (za najważniejszą – 8 osób, drugi w kolejności – 10, trzeci – 7).

Za mniej istotne uznano włączanie rodziców w decyzje dotyczące codziennego życia w przedszkolu: po raz pierwszy czynnik ten został wymieniony na trzecim



Wyk. 4. Czynniki zapewniające wysoką jakość wczesnej edukacji ze względu na ważność

miejsu (8 osób); jako czwarty w kolejności postrzega go 11 osób. Realizacja podstawy programowej nie jest w odczuciu badanych istotnym czynnikiem wpływającym na jakość edukacji. Cztery osoby uznały ją za najmniej ważny czynnik, 12 – za przedostatni w kolejności, 9 – za trzeci najmniej istotny. Jako stosunkowo mało ważne badane osoby postrzegają także wyposażenie placówki: 2 osoby umieściły ten czynnik na ostatniej pozycji, po 11 – na przedostatniej i trzeciej od końca.

Wykres 4 ilustruje sumaryczną wagę wszystkich uwzględnionych czynników. Czynnikiem przypisano odpowiednią wagę, czyli liczbę punktów – od 7 do 1 – w zależności od tego, za jak istotny dany czynnik został uznany. Czynniki uznane za najważniejsze przypisano 7 punktów, uznane za najmniej ważne – 1 punkt. Liczbę wskazań pomnożono przez liczbę określającą wagę pozycji danego wskazania⁸. Potencjalnie dany czynnik mógł uzyskać maksymalnie 259 punktów (37×7)⁹. Najwyżej rangowana przez osoby uczestniczące w badaniu kategoria („odpowiadanie na potrzeby rozwojowe dzieci”) uzyskała w ten sposób 237 punktów, druga („dobrze przygotowanie merytoryczne kadry”) – 196 punktów, trzecia („włączanie dzieci w decyzje dotyczące codziennego życia

w przedszkolu”) – 191 punktów, czwarta („włączanie rodziców w decyzje dotyczące codziennego życia w przedszkolu”) – 131 punktów, piąta („wyposażenie placówki”) – 118 punktów, szósta („realizacja założeń zawartych w podstawie programowej”) – 111, siódma („inne”) – 22.

Odpowiedzi badanych osób wyraźnie pokazują, że za najważniejsze dla jakości edukacji uznają one czynniki bezpośrednio związane z dziećmi: odpowiadanie na ich potrzeby rozwojowe oraz (jako trzeci, uznany za niewiele mniej istotny niż przygotowanie merytoryczne kadry nauczycielskiej) włączanie ich w proces decyzyjny. O ile pierwszy z tych czynników koresponduje z odpowiedziami na wcześniejsze pytania, w których osoby badane wskazywały na przykład na modyfikowanie programu wychowania przedszkolnego tak, aby lepiej dostosować go do poziomu rozwojowego dzieci, o tyle uznanie drugiego za tak istotny jest nieco zaskakujące.

Przypomnijmy, że zaledwie jedna osoba, omawiając materiały i źródła wykorzystywane podczas planowania zajęć, wspomniała o pomysłach dzieci, nieliczne natomiast wskazywały na to, że modyfikują zajęcia pod wpływem zwerbalizowanych propozycji i pytań wysuwanych przez. Można zatem zastanawiać się, jak nauczycielki/nauczyciele rozumieją włączanie dzieci w decyzje dotyczące codziennego życia w przedszkolu oraz na ile przekonanie, że jest to istotne dla jakości edukacji, ma przełożenie na praktyczne działania, a w jakim stopniu jest jedynie deklaracją.

Zastanawia także przywiązanie tak niewielkiej wagi do realizacji założeń zawartych w podstawie programowej, zwłaszcza w świetle odpowiedzi na wcześniejsze pytanie o wykorzystanie tego dokumentu. Może to oznaczać, że realizacja założeń podstawy jest dla badanych obowiązkiem, który muszą spełnić, ale z powodu jej niedemokratycznego charakteru i oderwania od doświadczeń dzieci, na co wskazywały niektóre osoby, nie ma to istotnych konsekwencji dla jakości edu-

⁸ Na przykład czynnik „Przygotowanie dziecka do pójścia do szkoły” otrzymał 2 wskazania jako najważniejszy ($2 \times 5 = 10$), 2 wskazania jako drugi z kolei ($2 \times 4 = 8$), 20 wskazań jako trzeci ($20 \times 3 = 60$), 14 wskazań jako czwarty ($14 \times 2 = 28$) i żadnego jako piąty ($0 \times 5 = 0$). W sumie otrzymał 106 punktów.

⁹ Uwzględniono wyłącznie odpowiedzi udzielone w sposób zgodny z instrukcją, czyli takie, w których do jednej wagi przypisano tylko jeden czynnik.

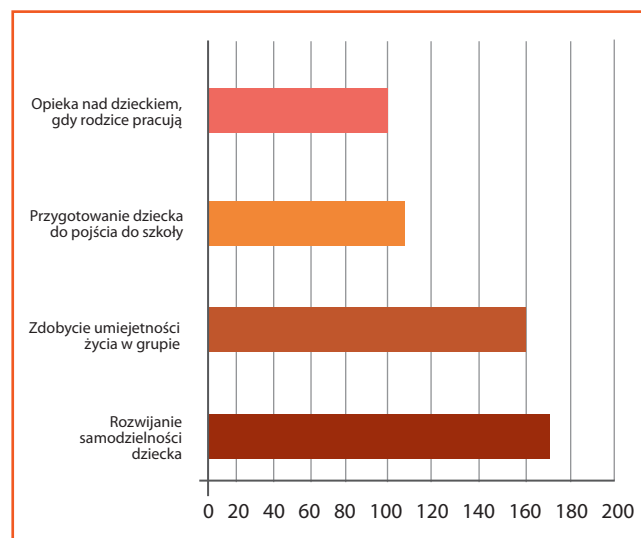
kacji. Oczywiście ze względu na niewielką próbę badawczą jest to jedynie wstępna teza, którą warto by w bardziej systematyczny i pogłębiony sposób sprawdzić.

Cele edukacji przedszkolnej

Osoby badane proszone były również o uporządkowanie pięciu (w tym jednego dowolnie wskazanego) stwierdzeń wyrażających możliwe cele edukacji. Za najważniejsze uznano rozwijanie samodzielności dzieci (21 osób – na pierwszym miejscu, 15 – na drugim) oraz zdobycie przez dziecko umiejętności życia w grupie (12 osób – na pierwszym miejscu, 20 – na drugim). Jako mniej istotne oceniono przygotowanie dziecka do pójścia do szkoły (14 osób – na przedostatnim miejscu, 20 – na trzecim) oraz opiekę nad dzieckiem, gdy rodzice pracują (6 osób – na ostatnim miejscu, 23 – na przedostatnim). Wykres 5 ilustruje ważność celów. Znowu czynnikiem przypisano odpowiednią wagę – od 5 do 1 – w zależności od tego, za jak istotny dany czynnik został uznany. Czynniki uznane za najważniejszy przypisano 5 punktów, uznane za najmniej ważny – 1 punkt. Liczbę wskazań pomnożono przez liczbę określającą wagę pozycji danego wskazania¹⁰. Potencjalnie dany czynnik mógł uzyskać maksymalnie 195 punktów (39 ×

5)¹¹. Najwyżej rangowana przez osoby uczestniczące w badaniu kategoria („rozwijanie samodzielności dziecka”) uzyskała w ten sposób 173 punkty, druga („zdobycie przez dziecko umiejętności życia w grupie”) – 161 punktów, trzecia („przygotowanie dziecka do pójścia do szkoły”) – 106 punktów, czwarta („opieka nad dzieckiem, gdy rodzice pracują”) – 80 punktów, piąta („inne”) – 39 punktów.

Cel uznany za najważniejszy – rozwijanie samodzielności dziecka – najpełniej może zostać osiągnięty, gdy dziecko ma okazję do dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za swoje działania, tak aby samodzielność wykraczała poza wąskie ramy wyznaczane przez umiejętność wykonania czynności samoobsługowych. (Pilotażowy charakter badania nie pozwala nam określić, jak osoby odpowiadające rozumiały samodzielność). Drugi z najwyższej ocenionych celów – zdobycie umiejętności życia w grupie – wiąże się z wymiarem społecznym i zakłada wchodzenie w relacje z innymi dziećmi, czemu będzie sprzyjać taka organizacja pracy w przedszkolu, która umożliwia swobodne kontakty między dziećmi, dyskusowanie, negocjowanie. Można więc powiedzieć, że oba cele uznane za najistotniejsze odsyłają do wyobrażenia przedszkola o demokratycznym charakterze.



Wyk. 5. Cele edukacji przedszkolnej ze względu na ważność

Przypisanie mniejszej wagi przygotowaniu dziecka do szkoły odbiega od perspektywy przyjętej w podstawie programowej, w której wyraźne jest myślenie w kategoriach kompetencji, jakie dziecko powinno zdobyć przed rozpoczęciem nauki w pierwszej klasie. Podobnie uznanie opieki nad dziećmi w czasie, gdy ich rodzice pracują, za najmniej ważny cel edukacji przedszkolnej pokazuje, że w opinii osób pracujących w przedszkolu miejsce to służy czemuś więcej niż tylko dozorowi. Można w tym widzieć znak odchodzenia od postrzegania tej instytucji jako przede wszystkim narzędzia umożliwiającego aktywność zawodową dorosłych na rzecz myślenia o niej raczej z perspektywy dzieci i celów dotyczących bezpośrednio ich samych.

¹⁰ Na przykład czynnik „Przygotowanie dziecka do pójścia do szkoły” otrzymał 2 wskazania jako najważniejszy ($2 \times 5 = 10$), 2 wskazania jako drugi z kolei ($2 \times 4 = 8$), 20 wskazań jako trzeci ($20 \times 3 = 60$), 14 wskazań jako czwarty ($14 \times 2 = 28$) i żadnego jako piąty ($0 \times 5 = 0$). W sumie otrzymał 106 punktów.

¹¹ Uwzględniono wyłącznie odpowiedzi udzielone w sposób zgodny z instrukcją, czyli takie, w których do jednej wagi przypisano tylko jeden czynnik.

Stosunkowo liczne były wskazania innych celów niż wymienione w kafeterii. Badane osoby wymieniały takie cele jak rozwijanie indywidualności każdego dziecka, rozwój umysłowy, rozwijanie sfery emocjonalnej, potencjału, możliwości; budowanie poczucia własnej wartości i wspieranie dzieci w radzeniu sobie z trudnościami; umożliwianie dzieciom badania świata i przygotowywanie ich do życia w społeczeństwie.

Zastosowanie Konwencji o Prawach Dziecka w edukacji

Mniej niż połowa badanych (18 osób) dostrzega zastosowanie Konwencji o Prawach Dziecka w edukacji. Zdaniem tych osób zastosowanie mają zapisy dające dzieciom prawo do wyrażania swoich opinii, poglądów, decydowania¹² (8 wskazań); do nauki, rozwijania swoich zainteresowań, dostępu do różnego rodzaju materiałów (5 wskazań); do opieki i bezpieczeństwa (3 wskazania), zaspokojenia potrzeb i zapewniania odpowiednich warunków do życia (3 wskazania); szacunku, godności¹³ (2 wskazania) oraz zabawy (2 wskazania). Pojedyncze osoby wymieniły także prawo do wolności, wypoczynku i swobody wyznania. Trzy osoby uznały, że wszystkie lub większość zapisów Konwencji ma zastosowanie, jedna nie pamiętała konkretnych artykułów.

Warto zwrócić uwagę na to, że większość wskazań dotyczy praw z obszaru partycypacji, których faktyczna realizacja w instytucjach edukacyjnych mogłaby przełożyć się na rzeczywiste zwiększenie decyzyjności dzieci. Odwołania do praw z obszaru ochrony (prawo do bezpieczeństwa, opieki, odpowiednich warunków) są mniej liczne.

Fakt, że aż 22 osoby uznały, że Konwencja o Prawach Dziecka nie ma zastosowania w edukacji, jest zastanawiający. Może wskazywać zarówno na to, że nie znają one Konwencji i nie potrafią przywołać treści, które mają odniesienie do edukacji, jak i na to, że w obecnej sytuacji

edukacyjnej Konwencja nie jest wprowadzana w życie. Za taką interpretacją przemawiałyby wypowiedzi osób, które uznały, że Konwencja nie ma zastosowania, i dodały:

Uważam, że Konwencja o prawach dziecka jest zdecydowanie za rzadko o ile w ogóle stosowana. Myślę, że nauczyciele nawet jak ją znają, to nie do końca dobrze interpretują i raczej na swoją korzyść niż korzyść dziecka, np. dziecko ma prawo do zabawy, ale już nie zawsze tak, jak ma ochotę.

Ponieważ dziecko w edukacji traktowane jest jak „trybik”, który ma wykonać wiele czynności najlepiej poprawnie, bez prawa do błędów, zachowywać się tak i tak.

Nie wszystkie zagadnienia mają zastosowanie, nie wszyscy przestrzegają lub starają się przestrzegać Praw Dzieci.

Jedna z osób, które uznały, że Konwencja o Prawach Dziecka ma zastosowanie w edukacji, stwierdziła, że „powinno się zwrócić większą uwagę na Konwencję – zapomina się o niej”. Wypowiedzi te mogą wskazywać na to, że warto zarówno położyć większy nacisk na kształcenie nauczycielek i nauczycieli w zakresie Konwencji o Prawach Dziecka, w tym uwzględniając jej możliwy wpływ na edukację, jak i przyrzeć się uważnie faktycznemu wdrażaniu zapisów Konwencji w codziennym życiu instytucji edukacyjnych. Jest to o tyle istotne, że choć Ustawa o systemie oświaty wyraźnie stwierdza, że oświata w Polsce kieruje się między innymi wskazaniami zawartymi w Konwencji o Prawach Dziecka, wypowiedzi osób uczestniczących w naszych badaniach wydają się podawać to w wątpliwość.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych pilotażowych badań wyłania się dość niejednoznaczny obraz podejścia nauczycielek

¹² W rzeczywistości Konwencja o Prawach Dziecka nie obejmuje takiego prawa.

¹³ Godność stanowi źródło wolności i praw; w Konwencji nie ma artykułów, które dawałyby prawo do godności i szacunku.

i nauczycieli przedszkola do podstawy programowej i programów wychowania przedszkolnego. Z jednej strony badane osoby twierdzą, że o jakości edukacji przedszkolnej decyduje raczej odpowiadanie na potrzeby rozwojowe dzieci i włączanie ich w proces decyzyjny niż realizacja podstawy programowej, oraz deklarują, że modyfikują wykorzystywane programy tak, aby dostosować je do potrzeb, możliwości i zainteresowań dzieci, ale z drugiej strony nie angażują dzieci w planowanie działań, na przykład poprzez dowiadywanie się w innej formie niż obserwacja, co chciałyby robić. Wyjaśnieniem tej niespójności może być, odczytywane z odpowiedzi badanych, traktowanie podstawy programowej nie tyle jako inspiracji, ile jako sztywnego kierunkowskazu determinującego podejmowane działania. Jednocześnie jednak, jak wskazywały niektóre z badanych osób, podstawa programowa jest na tyle szeroka, że można włączyć w codzienną aktywność pomysły dzieci i jednocześnie ciągle realizować jej założenia. Warto także pamiętać, że podstawa programowa to, jak powiedziała jedna z badanych, właśnie podstawa, którą można rozwijać.

Wyniki badań wskazują również na przekonanie badanych o niewielkim zastosowaniu Konwencji o Prawach Dziecka w edukacji. Ponieważ niejasne jest, na ile przekonanie to wypływa z ograniczonej znajomości Konwencji wśród badanych, a na ile z ich obserwacji obecnej rzeczywistości edukacyjnej, zagadnienie to wymaga dalszych badań.

Zakończenie

Uwzględnianie praw dziecka i partycypacji dzieci bezpośrednio związanej z demokracją nie tylko oznacza wprowadzanie w życie Konwencji o Prawach Dziecka, czy też szerzej – praw człowieka, ale stanowi również konieczność o bardzo praktycznym charakterze. Jak wskazuje John Benett (2008), jest to związane z trzema podstawowymi potrzebami:

- Wprowadzanie i realizowanie edukacji wysokiej jakości oraz podtrzymywanie w dzieciach motywacji do nauki – wyzwania współczesnego świata prowadzą

do konieczności ustawicznego uczenia się i doskonalenia własnych kompetencji, co jest możliwe wyłącznie wtedy, gdy w dzieciach już od początku edukacji wzmacniana jest chęć do nauki i poznawania świata. Oparcie edukacji na szacunku do dziecka wspiera jego samoregulację i wewnętrzną motywację, które we współczesnych teoriach pedagogicznych uważane są za kluczowe.

- Dostosowanie edukacji do zmieniającego się społecznego kontekstu – zmiany ekonomiczne następujące w wielu krajach powodują, iż coraz większe znaczenie mają kompetencje społeczne i umiejętność współpracy z innymi; bycie twórczym wiąże się z umiejętnością krytycznego myślenia, elastycznością i zdolnością przyjmowania perspektywy innych osób, które mogą być wzmacniane w dzieciach już w okresie wczesnej edukacji.
- Postrzeganie edukacji jako skutecznego narzędzia niwelowania nierówności społecznych – społeczne wykluczenie, związane z bezrobociem, ubóstwem czy alienacją kulturową, niesie wysokie koszty nie tylko dla jednostek i rodzin, ale i dla całych społeczeństw; wczesna edukacja stanowi skuteczną formę zapobiegania pojawiającym się nierównościom.

Edukacja zawsze posiada wymiar etyczny, nawet jeśli nie jest on wyrażony w sposób bezpośredni w związanych z nią dokumentach. Fakt, że w dokumencie takim jak podstawa programowa nie zawarto odwołań do żadnych wartości, nie oznacza, iż jest on neutralny. To, co niewypowiedziane, w edukacji często przyjmuje formę „ukrytego programu”, którego oddziaływanie jest uchwytne, ale często niedostrzegane (na przykład przekaz dotyczący hierarchii w społeczeństwie związany ze sposobem zagospodarowania przestrzeni w klasie z biurkiem nauczyciela i ustawionymi w rzędach ławkami uczniów czy też przekaz na temat ról odgrywanych w społeczeństwie przez kobiety i mężczyzn zawarty w podręcznikach)¹⁴.

Dlatego tak ważne jest, aby urzędnicy i urzędniczki, nauczyciele i nauczycielki oraz rodzice dyskutowali o tym,

jakiej chcą edukacji i jakiego społeczeństwa. Jeżeli edukacja ma nieść wartości demokratyczne, w poszczególnych instytucjach powinna istnieć możliwość krytycznej dyskusji, w której udział mogą wziąć wszyscy – nie tylko pracownicy, ale również rodzice¹⁵.

W polskiej podstawie programowej i analizowanych przez nas programach wychowania przedszkolnego treści dotyczące partycypacji i kompetencji związanych z życiem w demokratycznym społeczeństwie są traktowane dość marginalnie. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie zakłada stosowania metod partycypacyjnych i demokratycznych, w tym mających na celu poznanie perspektywy dzieci, a także nie przewiduje możliwości poznawania przez dzieci własnych praw. Podstawa programowa oraz analizowane programy są w większości „ślepe” na płeć oraz inne wymiary dyskryminacji. Tymczasem uwzględnianie treści pozwalających zarówno na rozwijanie partycypacji dzieci, jak i uwrażliwianie ich na przejawy dyskryminacji oraz konieczność przeciwdziałania jej może dokonać się już na poziomie

centralnym (jak w przypadku Szwecji i Berlina) czy też regionalnym (Reggio Emilia).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest traktowana przez nauczycielki i nauczycieli jako dosyć sztywny zestaw wskazówek, co pokazują przeprowadzone badania własne. Badane osoby rzadko konsultują z dziećmi to, co dzieje się w przedszkolu, i nie robią tego niemal nigdy w odniesieniu do realizowanego programu. Analizowane przykłady podstaw programowych i dobrych praktyk z innych obszarów kulturowych pokazują, że wprowadzanie wartości demokratycznych i metod partycypacyjnych we wczesnej edukacji jest możliwe. Wymaga to jednak odpowiedniego przygotowania nauczycieli i nauczycielek oraz prowadzenia ciągłego dialogu z rodzicami i dziećmi. Ramy metodyczne dla takiego dialogu mogłaby wyznaczać podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako dokument konstytuujący wszystkie działania pedagogiczne podejmowane w przedszkolach.

14 Por. np. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (2011). *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf oraz: Dzierżgowska, A., Rutkowska, E. (2009). *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku. Raport krytyczny*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.

15 Ideę „krytycznej wspólnoty” oraz dialogu wśród praktyków edukacji rozwija Glenda MacNaughton w książce *Rethinking gender in early childhood education* (Paul Chapman Publishing, 2000). W codziennej praktyce jest ona realizowana w przedszkolach w Reggio Emilia.



Literatura cytowana

- Alvestad, M., Samuelsson, I. P. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, 1 (2), <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>
- Andrzejewska, J., Wierucka, J. (2010). *Razem w przedszkolu*. Program wychowania przedszkolnego. Wyd. drugie rozszerzone. Warszawa: WSiP.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 391-406.
- Bennett, J. (2008). A comparative analysis of provision made in national curricula to strengthen children's democratic participation in early childhood centres. [W:] G., Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (red.) (2008). *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control – Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bielecka – Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bilewicz-Kuźnia, B., Parczewska, T. (2010). *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Nowa Era.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bourne, J. (2008). Official pedagogic discourses and the construction of learners' identities. [W:] N. H. Hornberger (red.) *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer.
- Broström, S. (2006). Children's perspectives on the childhood experiences. [W:] J. Einarsdottir, J. T. Wagner (red.) *Nordic childhoods and early education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Clark, A. (2005a). Talking and listening to children. [W:] M. Dudek (red.), *Children's spaces*. Oxford: Elsevier.
- Clark, A. (2005b). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to your children's perspectives. [W:] A. Clark, A. T. Kjørholt, P. Moss (red.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Polity Press.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments*. London and New York: Routledge.
- Coady, M. (2008). Beings and beings: Historical and philosophical considerations of the child as citizen. [W:] G. Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (red.), *Young children as active citizens: Principles, politics and pedagogies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Czekalska, R., Gaj, A., Lauba, B., Matczak, J., Piecusiak, A., Sosnowska, J. (2009). *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Przeł. K. Gawlicz. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- DAK (bd). *Democracy in kindergartens, why?* DAK a Comenius project with partners from Denmark, England, Norway and Sweden.

EACEA (2009). *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

George, S. (2009). *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments. A cross-cultural analysis. Working Paper No. 54*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Innocenti Essays No 4. Florence: UNICEF/International Child Development Centre, <http://www.unicef-irc.org/publications/100>

Henderson, G., Mac Naughton, G. (2008). The learning committee: children's voices in planning early childhood curriculum. [W:] G. Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (2008). *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

Hoyuelos, A. (2004). A pedagogy of transgression. *Children in Europe*, 6, 6-7.

Indications. Preschools and infant-toddler centres of the Municipality of Reggio Emilia, Reggio Children 2011.

Jackson, P.W. (1968). *Life in a classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

James, A. (2011). To be (come) or not to be (come): Understanding children's citizenship. *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science*, 633, 167-179.

James, A., Jenks, Ch., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1): 27-44.

Kampmann, J. (2004). Societalization of childhood: New opportunities? New demands? [W:] H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press.

Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Kjorholt, A. T. (2005). The competent child and „the right to be oneself”: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. [W:] A. Clark, A. T. Kjorholt, P. Moss (red.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: the Polity Press.

Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's ‚voice’ in social research. *Childhood*, 1, 11-28.

Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2009) *Nasze przedszkole. Program wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Kielce: Grupa Edukacyjna SA.

Lansdown, G. (2005). *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquires in Law*, 8, 693-718.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. [w:]C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, wyd. 2. Ablex, Westport.

Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational. Why “listening to children” and children's participation needs reframing. *Discourse: studies in cultural politics of education*, 28(3), 405-420.

Melton, G. B. (2011). Young children's rights. [W:] Tremblay, R.E., Boivin, M., Peters, R.D. (red.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Childhood Development, <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MeltonANGxp1.pdf>

- MEN (2009a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Dziennik Ustaw nr 89, poz. 730
- MEN (2009b). Komunikat Kapituły II edycji Konkursu „Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=849%3Akonkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=29%3Apozostale-wydarzenia-edukacyjne&Itemid=53
- MEN (2009c). *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Ministerstwo Edukacji Narodowej
- MEN (2012). Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w ostatnich latach, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1975%3Alist&catid=254%3Aprzedszkola-2011-default&Itemid=317
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice. *Working Papers in Early Childhood Development no 43*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. [W:] Tremblay, R.E., Boivin, M., Peters, R.D. (red.). Encyclopedia on Early Childhood Development (online). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Childhood Development, <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>
- OECD (2004). *Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines*. Paris: OECD.
- OCED (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2012*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176713-en>
- Olczak, A. (2010). *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- ONZ (2005). Komentarz ogólny nr 7 (2005). Realizacja praw dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa. Przeł. E. Pulkowska. Genewa: ONZ.
- ONZ (2013). UN Treaty Collection – Convention on the Rights of the Child. STATUS AS AT : 23-05-2013, http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV11&chapter=4&lang=en,
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (2004). Recent issues in the Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 7-22.
- Prott, R., Preissing, C. (2006). *Bridging Diversity – an Early Childhood Curriculum. Berliner Bildungsprogramm*. Weimar/Berlin: verlag des netz.
- Prout A., James, A. (1997), A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. [W:] A. James, A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 3, 321-341.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London and New York: Routledge.
- Rościszewska – Woźniak, M. (2010). *Dobry start przedszkolaka*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Samuelsson, I.P., Sheridan, S. (2004). Recent issues in the Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 7-22.
- Sandberg, A., Årlemalm-Hagsér, E. (2011). The Swedish National Curriculum: play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (1), http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/ajec_index_abstracts/the_swedish_national_curriculum_play_and_learning_with_fundamental_values_in_focus.html

- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2 (2), 169-194.
- Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 119-124.
- Smith, A. B. (2008). Children's rights and early childhood education. Links to theory and advocacy, http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/australian_journal_of_early_childhood/ajec_index_abstracts/childrens_rights_and_early_childhood_education.html
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London – New York: Springer.
- Strozzi, P., Vecchi, V. (red.). (2007). *Advisories*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Thornton, L., Brunton, P. (2005). *Understanding the Reggio Approach. Reflections on the Early Childhood Experience of Reggio Emilia*. London: David Fulton Publishers.
- Tokarska, E., Kopala, J. (2009). Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego, http://www.men.gov.pl/images/pdf/programy/zanim_bede_uczniem.pdf
- Utbildningsdepartementet (2008). *Ten years after the pre-school reform. A national evaluation of pre-school education*. Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Wagner, J. T. (2006). An outsider's perspective. Childhoods and early education in the nordic countries. [W:] J. Einarsdottir, J. T. Wagner (red.) *Nordic childhoods and early education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Wagner, J. (2008). The good childhood: nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47 (5), 265-269.
- Warming, H. (2005). Participant observation: a way to learn about children's perspectives. [W:] A. Clark, A. T. Kjørholt, P. Moss (red.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Polity Press.
- Wood, L. (1998). Participation and learning in early childhood. [W:] C. Holden, N. Clough (red.), *Children as Citizens. Education for Participation*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Woodhead, M. (2008). A sense of belonging. [W:] Early childhood matters. Enhancing a sense of belonging in the early years. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Wyness, M. (2001). Children, childhood and political participation: Case studies of young people's councils. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 193-212.
- Wyness, M. (2006). *Childhood and society. An introduction to the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wyness, M. (2009). Children representing children. Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535-552.
- Żylicz, P. O. (2009). *Obywatel dziecko*. Raport z badań. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego.

Z recenzji **Elżbiety Czyż** (Helsińska Fundacja Praw Człowieka):

Publikacja Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację Katarzyny Gawlicz i Barbary Röhrborn jest ważną pozycją i, jak się wydaje, unikatową w polskiej literaturze pedagogicznej. Autorki poruszają problem wychowania dzieci do życia w demokratycznym społeczeństwie, zwracając uwagę na potrzebę autentycznego i aktywnego udziału dzieci w działaniu instytucji edukacyjnych, w tym przypadku przedszkoli. Trudno mówić o wychowaniu świadomego i aktywnego obywatela, jeżeli wychowywany i uczony jest w instytucjach, w których nie ma on żadnego (w szkole czasem iluzoryczny) wpływu na działania i organizację życia placówki, które jego bezpośrednio dotyczą.

Z recenzji dr. hab. **Olafa Żylicza**, prof. SWPS:

Publikacja porusza istotny temat, który nie jest w Polsce badany, nie istnieje w świadomości osób zajmujących się edukacją ani szerszej świadomości społecznej. Wnioski z przeprowadzonej analizy warto przekuć na działania praktyczne, na przykład związane z edukacją nauczycieli, która powinna umożliwiać zapoznanie się z problematyką oraz metodami partycypacyjnymi stosowanymi we wczesnej edukacji.

Katarzyna Gawlicz – pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Edukacji Elementarnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zajmuje się badawczo problematyką wczesnej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii związanych z demokracją w przedszkolach. Redaktorka pisma społecznie zaangażowanego „Recykling Idei”.

Barbara Röhrborn – psycholożka, pracuje w Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego. Jej zainteresowania krążą wokół partycypacji dzieci, demokracji w edukacji oraz edukacji do równości. Współautorka badań dotyczących słuchania dzieci i postrzegania przez dzieci kobiecych i męskich ról społecznych.