

Małgorzata Karwowska-Struczyk

Uniwersytet Warszawski

m.karwowska-st@uw.edu.pl

***Community of practice* i indywidualizacja w nauczaniu**

Summary

***Community of practice* and individualization of the educational process**

Community of practice and the individualization of the educational process are the central concepts of the author's reflections. In the article, selected conceptualizations of the *community of practice* have been presented. They have been found to be a starting point for the individualization of the educational approach to children at preschool and school age. The importance of the involvement of the whole local community in creating the educational environment has been shown on a basis of two ready for use models of *community of practice* proposed by P. Moss and R. Myers. The concept of individualization has been considered in the second part of the text. In this respect, *self-esteem*, as the major factor of the *personalization* of the educational dialogue between an adult (teacher) and a child, has been underlined. Its potential strength in determining the effects of the personalized interactions between an adult and a child has been highlighted.

Słowa kluczowe: wspólnota działania, indywidualizacja, uczenie się społeczne, zabawa dramatyczna/tematyczna, autonomia, dobro dziecka (dobrostan)

Keywords: community of practice, individualization, social learning, pretend play, autonomy, well being

Czy można jeszcze powiedzieć na temat zasygnalizowany w tytule tekstu coś, co nie byłoby znane, powszechnie akceptowane jako pedagogiczny pewnik, co wielu polskich i zagranicznych naukowców już od wielu lat sygnalizowało w swoich tekstach, a z pasją, niestety nieudolnie, próbują stosować w przedszkolu i szkole praktycy, i co, niestety, kończy się niepowodzeniem? Odnoszę to pytanie retoryczne do dwóch podstawowych pojęć zamieszczonych w tytule, czyli *community of practice* i indywidualizacji w nauczaniu. O roli środowiska społecznego, kulturowego, „świata przeżywanego” i potrzebie zanurzenia w nim oddziaływań edukacyjnych pisało wielu filozofów i pedagogów, na czele z C. Freinetem a współcześnie – U. Bronfenbrennerem (koncepcja nisz ekologicznych). Do ich tez odwołują się także krytycy uniwersalnych rozwiązań w systemie oświaty, nie-
respektujących uwarunkowań regionalnych, lokalnych, zwolennicy emancypacyjnej racjonalności w edukacji, czy edukacji regionalnej.

„Wielokrotnie Celestyn Freinet wspomina o tym, iż szkoła oderwała dzieci od ich korzeni, dając im w zamian korzenie zastępcze” (Frankiewicz 1997:36–37). W poniż-

szym tekście przedstawiam koncepcje *community od practice*, która uwypukla znaczenie tych korzeni w całościowej edukacji dziecka, pokazując jej wartość w procesie indywidualizowania oddziaływań edukacyjnych, czyli nauczania. Szkoła tradycyjna, czego nie trzeba specjalnie udowadniać, bardziej dyrektywnie naucza, niż tworzy okazje do uczenia się, swobodnej ekspresji, twórczej aktywności, ku czemu próbował ją zwrócić C. Freinet, wszyscy przedstawiciele progresywizmu i ich następcy. Ich wysiłkom taka szkoła, z nielicznymi wyjątkami, skutecznie się opiera (por. Frankiewicz 1997). Nauczyciele wymieniają szereg argumentów usprawiedliwiających ich bezradność w realizowaniu tej naczelną zasadą – indywidualizacji – czyniąc odpowiedzialnymi za ich niepowodzenia zbyt liczne klasy, konieczność zachowania właściwego rytmu i tempa pracy z dziećmi, czyli aspekty zewnętrzne, niezwiązane z nimi w sposób bezpośredni.

Czy zatem zasada indywidualizacji stanowi tylko element myślenia życzeniowego, postulatywnego, zaspakajając w ten sposób oczekiwania społeczne wyrażane przez decydentów oświatowych, praktyków, rodziców i – oczywiście – dzieci, które są chyba najbardziej zainteresowane rozwijaniem posiadanych talentów? Jak można zasadę indywidualizacji w nauczaniu wcielić w zindywidualizowaną kulturę instytucji edukacyjnej? Czy może ona stanowić swoisty paradygmat realizowany na poziomie instytucji i jednostki, oraz jak to działać może?

Problematyka indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych od lat wzbudzała zainteresowanie zarówno praktyków, jak i teoretyków, ale na poziomie konkretnych realizacji kuleje nadal. W drugiej części tego tekstu poświęcę jej więcej uwagi, wskazując na znaczenie czynników osobowościowych, psychologicznych, które należałoby uwzględnić indywidualizując pracę z dzieckiem.

Kierunek tych rozważań wyznacza hipoteza, która zakłada, że indywidualizacja wypracowana na poziomie instytucjonalnym, wspólnotowego „współdziałania”, które spełnia kryteria *communities of practice* (CofP), ułatwia działania na poziomie indywidualnym, w diadycznym kontakcie nauczyciela z dzieckiem/dziećmi i *vice versa*. Tworzona jest wtedy atmosfera, świat konceptualny, zewnętrzny, znaczenia sprzyjające wyłanianiu różnic, które są fundamentem dla wspólnotowego działania na tym drugim poziomie, czyli wspomnianym wyżej poziomie indywidualnym, swoisty habitus, nawyk działania na bazie „przeżywanego świata życia dziecka” (Kossak-Głowczewski 1997).

1. *Communities of practice i well being* – ustalenia definicyjne

Moje rozważania są raczej próbą zebrania własnych refleksji na ten temat. Pierwsza ich część dotyczy pojęcia *community/ies of practice*, którego znaczenie definiują J. Lave i E. Wenger (1991) oraz E. Wenger (1999) wskazując na lokalną naturę kontekstu kulturowego edukacji. Poddają oni w wątpliwość atrybuty kultury na jej poziomie regionalnym, narodowym czy etnicznym traktowane jako warunki zróżnicowania szeroko rozumianego oddziaływania wychowawczo-dydaktycznego w konkretnej instytucji edukacyjnej i podkreślają zróżnicowanie lokalne/instytucjonalne. *Communities of practice* oznacza

akceptację specyficznych praktyk kulturowych (norm, reguł, wartości, celów, zadań) stosowanych w konkretnych grupach społecznych powiązanych **wspólną ideą**. W tych rozważaniach, dotyczących procesu edukacji i uczenia się i rozwoju dziecka, jest nią idea dobrostanu dziecka (*well being*) i jego edukacji, niezależnych w znacznym stopniu od różnic na poziomie egzo- i makrosystemu (Bronfenbrenner 1992). Kwestie związane z pojęciem *well being* nie będą jednak przedmiotem moich rozważań. Opisujące je konotacje są zróżnicowane i wymagałyby znacznie bardziej pogłębionej dyskusji, na którą nie ma miejsca w tym tekście¹. W sposób arbitralny przyjmuję zatem definicję najbliższą mojej orientacji ideologicznej, zaproponowaną przez J. Bradshaw i in. (za: Camfield i in., 2010), w której *well being* oznacza „realizację praw dziecka i zagwarantowanie każdemu z nich możliwości do stawiania się tym, kim ono stać się może w świetle posiadanych zdolności, potencjałów i umiejętności”. **Za podstawowe prawo dziecka uznaję indywidualizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego.**

Dyskusja na temat *well being* w literaturze zachodniej toczy się od lat. To pojęcie bardzo pojemne, wielokrotnie kontestowane, otwarte na wielość interpretacji i podejść badawczych (np. Camfield i in. 2010:398). Dla przykładu, badacze sytuujący się w społeczno-kulturowym nurcie myślenia o czynnikach rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego twierdzą, że proces uczenia się za pomocą „kierowanego uczestniczenia” (*guided participation*) (Rogoff 1990) jest obecny w różnych lokalnych kulturach, jednak sytuacje, w jakich ono zachodzi, ma różne nasilenie i zawartość, oferuje różny poziom zaangażowania dziecka i jego partnerom w zabawie. Można założyć, że odzwierciedlają one oczekiwania tejże kultury. Z kolei zaangażowanie (*involvement*) jest rodzajem dyspozycji do uczenia się, uznanej przez F. Leavers (2000) za czynnik składowy poczucia komfortu psychicznego, samopoczucia dziecka, jego dobrostanu psychicznego (*well being*) i jakości nabywanych przez nie doświadczeń. A właśnie w zabawie, zwłaszcza w zabawie dramatycznej, dziecko jest zaangażowane całą swoją osobą, wchodzi w relacje z innymi, uzgadnia punktu widzenia, cele, reguły zabawy. F. Leavers (2000) stworzył serię wskaźników ułatwiających nauczycielom ocenę, jak dzieci korzystają ze środowiska uczenia się w przedszkolu w kontekście ich dobrego samopoczucia, dobrostanu psychicznego (*well being*). Poczucie to, jak sugeruje autor (tamże), możemy ocenić za pomocą następujących cech zachowania dzieci: otwartości i wrażliwości poznawczej; giętkości myślenia; samozaufania i poczucia wartości; asertywności; żywiołowości; poczucia relaksu i wewnętrznego spokoju; radości; bycia w kontakcie ze sobą (*being in touch with one's self*). Sygnałami tego zaangażowania są natomiast: koncentracja, zapał, energia, twórczość, wyrazista ekspresja twarzy, specyficzny język ciała, wytrwałość, czas poświęcony na działanie, motywacja, fascynacja, totalne wciągnięcie.

W jaki sposób można stworzyć taką lokalną wspólnotę kulturową, w której narracje, język i znaczenia spełniają kryteria *communities of practice* (CofP)? Jej ważną, a może

¹ Wśród badaczy zajmujących się tymi kwestiami można wymienić: L. Camfield, N. Streuli, M. Woodhead (2010); A. Ben-Arieh (2008); K. Decancq, L. van Ootegem, E. Verhofstadt (2011). Debata na temat *well being* jest aktualna, wskazuje na różnice stanowisk i ujęć oraz wielowymiarowość tego pojęcia.

nawet najważniejszą cechą jest specyficzna dla występujących tam relacji społecznych paleta reguł, norm, wartości, wspólnotowego „bycia razem”, ale także niepowtarzalność oraz zindywidualizowanie społeczno-kulturowe (rozumiane w kategoriach jego oryginalności i wyjątkowości) praktyk uczenia się społecznego.

„Jesteśmy istotami społecznymi (społeczne teorie uczenia się), a więc nauczanie zdekontekstualizowane, nie ma sensu, jak mówią teoretycy społecznych teorii uczenia się. Ludzie są stale zaangażowani w relacje społeczne” (Lave, Wenger 1991:98), a „wspólnota rozwija się, gdy podejmuje zadania, jakie dla jej członków mają znaczenie. To, że organizują się w imię jakiejś ważnej dla nich sprawy daje im poczucie sensu i poczucie tożsamości. Aby taka wspólnota mogła funkcjonować, musi opierać się na wspólnych ideach, zobowiązaniach i pamięci oraz konstrukcji narzędzi zachowujących jej wspólnotowe doświadczenia, takich jak rytuały, słownik, symbole, słowem narzędzi pomagających zachować zakumulowaną wiedzę [„pamięć wspólnoty” – dop. MKS]. Inaczej mówiąc, sposoby postępowania podzielane w dużym stopniu przez jej członków (...). Tak rozumiana wspólnota sprawia, że uczenie nie polega na transmisji i biernym przyswajaniu wiedzy przez uczących się, ale jest procesem społecznego, stale ewoluującego uczestnictwa i ma charakter relacyjny” (Wenger 1999: 73–74).

Dzieci w dzieciństwie mogą uczestniczyć co najmniej w dwóch różnych *communities of practice*, które angażują je same i towarzyszących im dorosłych: w domu rodzinnym i instytucji. Te zaś stale się zmieniają, ewoluują ulegają wpływowi globalizacji, powodującym, że istniejące między nimi różnice zacierają się, ale nie znikają, zmieniają się ich uczestnicy – dzieci, rodzice, nauczyciele – z ich atrybutami roli, cechami osobowościowymi, oczekiwaniami, charakterem relacji, co jest jedną z cech ewoluującej *community* (Robson 2012). Niektóre z dzieci doświadczają zmiany w wielu różnych *communities of practice*, takich jak dom rodzinny, rówieśnicy, instytucja edukacyjna, media, TV, Internet, tworzących zręby wspólnej, globalnej, adaptacyjnej kultury popularnej.

Nauczyciele, rodzice, dzieci i uczniowie są poddawani również presji rynku do tego stopnia, że z obywateli stają się konsumentami, czyli członkami egoistycznie nastawionej na „mieć”, specyficznej *community of practice*, której celem jest budowanie kapitału materialnego (*physical capital*), a w najlepszym razie – kapitału ludzkiego (*human capital*). To odwrócenie od reguł życia wspólnotowego przynosi negatywne efekty i powoduje, że zawłaszczani jesteśmy przez uniformizujące i adaptacyjne mechanizmy gry rynkowej, widoczne także w edukacji. Nie dostrzegamy innych interpretacji dla własnej tożsamości osobistej i społecznej. Zwolennicy podejścia rynkowego podkreślają szanse, jakie stwarza ono dla realizacji wartości demokratycznych w systemie edukacji, czyli wolnego wyboru, zgodności z preferencjami ideologicznymi indywidualnych obywateli, korelacji dostępności i jakości produktu, co zawdzięcza się niewidzialnej ręce rynku i racjonalnym, celowym działaniom konsumentów, którzy uczestniczą w tych rynkowych mechanizmach. Jednak mechanizmy te nie sprzyjają tworzeniu wspólnoty, sieci wzajemnych szczerych i otwartych relacji międzyludzkich budowanych w jakimś wspólnym celu, ważnym dla członków tejże wspólnoty. „W neoliberalnej wizji każdy człowiek jest przedsiębiorcą za-

rzządzającym swoim życiem (...), człowiek to podmiot ekonomiczny, prywatny, właściciel dóbr, które stara się utrzymać i powiększyć, podmiot życia gospodarczego – *homo oeconomicus*” (Potulicka 2010: 47). Neoliberalne zabiegi reformatorów edukacji doprowadziły do tego, że zredukowano kształcenie do przygotowania „kapitału ludzkiego”, zajęcia edukacyjne sprowadzono do szkoleń praktycznych łączonych nierzadko z elementami ludoznymi, a **etosowe** potencjały ludzi – do instrumentalnych sprawności człowieka jako optymistycznego, wydajnego producenta, zaś ideały ludzkiego współdziałania zredukowano do konkurencyjności, rywalizacji i egoizmu (Rutkowiak 2010:32–33).

Czy jednak sprowadzenie edukacji do realizacji jej funkcji adaptacyjnej wyhamowuje indywidualizację na poziomie *communities of practice* w zakresie działań pedagogicznych w instytucji przedszkolnej czy szkolnej oraz indywidualizacji polegającej na dostosowaniu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych do charakterystyki rozwojowej konkretnego dziecka? Należy mimo wszystko mieć nadzieję, że istotne cechy tych wspólnot nie zostały zuniformizowane na tyle, aby istniejące między nimi różnice, pochodzące ze środowisk życia dziecka, nie mogły w realizacji tej podstawowej zasady – indywidualizacji – pomagać nauczycielom i rodzicom w oferowaniu edukacji cechującej się trafnością rozwojową i kulturową, wspierającej posiadane przez dziecko potencjały. W jaki sposób można wykorzystać zalety *communities of practice*, aby tak się stało?

Ucieczkę przed zawłaszczającym przestrzenie społeczne porządkiem neoliberalnym R. Putnam (2000) dostrzegał w zglobalizowaniu społeczeństwa obywatelskiego i podporządkowaniu go demokratycznym instytucjom. Taki porządek odwołuje się do idei samoorganizacji społecznej, opartej na zasadzie niezależności od dominującej ideologii i hierarchicznej zależności oraz na niezależnych ruchach społecznych umożliwiających kontrolowanie współczesnego kapitału i sił rynkowych. Wywodzi się on z zupełnie innych założeń filozoficznych i antropologicznych niż neoliberalizm, odzwierciedla wartości w nim nieobecne, takie jak: uczestnictwo, wspólne podejmowanie decyzji, wzajemny szacunek, dzielenie się wiedzą, pomocność, wypracowywanie wspólnego systemu wartości i jego akceptację.

Takie działania, odzwierciedlające cechy *community of practice* w przestrzeni edukacyjnej i w relacjach instytucjonalnych P. Moss (2010) nazywa „demokratycznym eksperymentowaniem”. Z kolei R. Myers (1992) dostarcza modelu wspólnotowego działania w dążeniu do celu, jakim jest stworzenie środowisk życia dziecka sprzyjających jego rozwojowi i dobrej jakościowo edukacji w imię „dobra dziecka”. Te koncepcje powstawały mniej więcej w tym samym czasie, co idea *community of practice*, czyli na przełomie XX i XXI wieku. Można zatem przypuszczać, że wpisywały się one w specyficzny ruch intelektualny tamtych czasów, jakże nadal pożądany, bo wskazujący na bardziej wspólnotowe, oparte na zaufaniu relacje interpersonalne (w przeciwieństwie do indywidualistycznych, poszukujących zaspokojenia własnego interesu), które stają się warunkiem niezbędnym rozwoju jednostki i wspólnoty.

E. Wenger (1999:73–84) twierdzi, że koncepcja *community of practice* (CofP) jest zdefiniowana przez trzy wymiary:

- Jest wspólnotowym przedsięwzięciem, stale renegotjowanym przez jego członków.
- Charakteryzuje ją wzajemne zaangażowanie wiążące członków w społeczną całość (*social entity*) opartą na wzajemnym zaufaniu.
- Rezultatem jej działania jest podzielany repertuar wspólnych narzędzi postrzegania i konstruowania doświadczenia: rytuałów, wrażliwości, artefaktów, słownika, stylów życia, konstruowanych stale przez jej członków. T.R. Guskey (1995) poddaje pod refleksję tezy o wyjątkowości każdej instytucji, będącej krytycznym punktem dla oferowanej w niej edukacji. Píše, że to, co sprawdza się w jednej instytucji, nie działa w drugiej, do czego przyczynia się jej uwikłanie w zróżnicowane czynniki. Z tego też powodu nie można udzielić jednej poprawnej odpowiedzi na stawiane pytania, zawsze mamy do czynienia z ich wielością, przy czym każda z odpowiedzi jest specyficzna dla danego kontekstu.

Aktualnie, mamy do czynienia ze zjawiskiem, które można określić mianem *rozproszonej quasi wspólnoty*, mającej te same cele materialne i osobiste, ale niewchodzącej w relacje społeczne wyższego rzędu, w których celem jest działanie na rzecz dobra wspólnoty. Chodzi więc o to, aby ten trend mógł być odwrócony, aby nauczyciele, rodzice i dzieci stali się członkami uczącej się, konkretnej, wspólnoty, w której dochodzi do wzajemnej wymiany na tematy dla nich ważne. A chyba nie można zaprzeczyć, że takim tematem jest rozwój i edukacja dziecka, jego dobre samopoczucie, wspomniane wyżej *well being*.

2. Demokratyczne eksperymentowanie jako operacjonalizacja *communities of practice*

Omawiane podejście bazuje na następujących założeniach odnoszących się do demokracji, która traktowana jest jako:

- coś więcej niż system rządzenia, wybory, praktyka podążania za wolą większości, ale jako moralny ideał, sposób życia jednostkowego i wspólnotowego, **ponoszenia odpowiedzialności, troski o innych znajdujących się w mniejszości**, negocjacji, tolerancji a przede wszystkim uczestniczenia w tworzeniu dobra dla wszystkich, słuchania innych, także dzieci, wyrażającego się **w odpowiadaniu na ich indywidualne oczekiwania, potrzeby, zdolności**;
- akceptowany ustrój polityczny, który tworzy podstawy, ale wyraża się i realizuje dzięki demokracji społecznej, oddolnej, bez niej jest ona pusta, pozorna, staje się tylko sloganem bez pokrycia.

A zatem demokracja musi wyrażać się w specyficznych, charakterystycznych dla niej sposobach relacji z innymi opartych na wzajemności, równorzędności, partnerstwie, pomocności, uznaniu odmiennych poglądów i wartości, ponoszeniu odpowiedzialności za innych, poszanowaniu „uporczywej swoistości miejsca” tworzonej przez stale renegotjowane reguły, znaczenia, cele i sposoby ich osiągnięcia.

Natomiast demokratyczne eksperymentowanie, rozumiane jako praktyka zastosowania tych założeń, jest miejscem **możliwości, gdzie dochodzi do inicjowanego oddolnie wspólnego działania w przestrzeni edukacyjnej** dla wszystkich podmiotów: dzieci, rodziców nauczycieli. Przestrzeń ta jest otwarta i empatyczna, bez wcześniej restrykcyjnie określonych efektów, charakteryzuje ją troska o dobro dzieci i ich rodziców, o nauczyciela i warunki jego pracy. Podkreśla się w niej znaczenie uczestnictwa i tolerancji dla odmienności, sprzyjające innowacjom, eksperymentowaniu, tworzeniu środowiska uczenia się dla i przez konkretne dzieci, rodziców i nauczycieli. Mogą w niej dochodzić do głosu różne poglądy na temat edukacji, różne systemy wartości, tradycje i wierzenia, odzwierciedlające „ducha miejsca”, w jakim działają. Taka instytucja edukacyjna jest raczej „stawianiem się” niż „byciem”, czyli ewoluująca wciąż dynamiczną strukturą (Dubos 1986:77).

„Krajobrazy i cywilizacje, tak jak ludzi, zdradzają specyficzne cechy. Zmieniając się wraz z upływem czasu zachowują jednak swój niepowtarzalny charakter wynikający głównie z warunków, w których powstawały, a także czynników oddziałujących na nie w toku dalszej ewolucji. Określenia *genius loci* czy „duch miejsca” symbolizują ukryte zazwyczaj pod powierzchnią rzeczy siły lub struktury, które decydują o niepowtarzalnym charakterze każdego miejsca” (tamże: 26) i każdej osoby.

3. Integracja działań na poziomie egzo- i makrosystemowym jako przykład *community of practice*

Autor *The twelve who survive*, R. Myers (1992), wskazuje jeszcze na inną, niż omówione poprzednio, cechę instytucji. Jest nią nie tylko jej zindywidualizowanie w sensie tworzenia i podzielenia przez inicjatorów (lokalną wspólnotę, rodziców, nauczycieli) jej tradycji, systemu wartości, religii, uwarunkowań społecznych, ale także **konieczność integracji działań różnych instytucji** z nimi powiązanych i je wspierających. Można powiedzieć, że R. Myers nie poprzestaje na poziomie mikro i mezosystemu, czyli demokratycznego eksperymentowania, ale sięga do poziomu egzosystemu i makrosystemu, które wyróżnił U. Bronfenbrenner (1992) w teorii ekologicznego rozwoju człowieka. Integracja zatem oznaczać powinna – jego zdaniem – wspieranie działań, które są spersonalizowane, ponieważ odnoszą się do osoby, oraz zindywidualizowane, bo są związane z instytucją, czyli muszą odpowiadać na uwarunkowania społeczne oraz edukacyjne i etosowe potencjały społeczności, włączając ją zarazem w to działanie, które nie może być zdekontekstualizowane. Partnerstwo między różnymi organizacjami, chociaż niełatwe i wymagające określenia roli każdej z nich, sposobów komunikowania się i zakresu działania, uznane jest za pożądane na poziomie polityki nakierowanej na wsparcie rodzin z małymi dziećmi (zob. Karwowska-Struczyk 2014). Nie jest to relacja *top-down*, zachodząca z góry do dołu, ale odwrotna – *bottom-up*, czyli z dołu do góry, co oznacza zmianę podejścia automatycznego wsparcia (*supply-orientation*) na podejście, które można nazwać „na żądanie” (*demand orientation*). Jednak zdania na temat efektywności tej zmiany są podzielone i niezwyfikowane wystarczająco w badaniach i w praktyce (Moss 2009).

Na potrzebę takiej zintegrowanej, uwzględniającej uwarunkowania kontekstu społeczno-kulturowego i zindywidualizowanej opieki oraz edukacji wskazują także badacze prowadzący projekt *The El-barta child and family Project* w Kenii (Lanyasunya i in. 2001:28). W trakcie wieloletniego projektu ukierunkowanego na edukację dzieci nauczyli się oni, że jedyną drogą działania w trudnych pod wieloma względami warunkach (*harsh environment*) jest **zintegrowany program**, uwzględniający różne potrzeby fizyczne i psychiczne dziecka oraz obecne w środowisku rodzinnym i edukacyjnym tradycyjne sposoby opieki nad dzieckiem i rodziną, a więc to, co ta społeczność uznaje za ważne w wychowaniu dzieci, jej **indywidualna zbiorowa tożsamość, cechy specyficznej, niepowtarzalnej community**.

R. Myers (1992) krytykuje dotychczasowe niepowiązane działania, które sprawiają, że dzielimy na kawałki dziecko i dorosłego, zgodnie z systemem podziału władzy wykonawczej: kto inny zajmuje zdrowiem dziecka, kto inny jego edukacją i opieką, kto inny kształceniem nauczycieli. W związku z tym R. Myers zaproponował swój własny model zintegrowanej, holistycznej opieki i edukacji dla dzieci, który obejmowałby całe dziecko, w jego społeczno-kulturowym uwarunkowaniu. Autor dyskutuje z podejściem, które w potocznym dyskursie nazywa się resortowym, i uzasadnia powołanie jakiejś instytucji czyniącej to sposób holistyczny, np. ministerstwa dzieciństwa, integrującej różne działania związane ze zdrowiem, edukacją małego dziecka i opieką nad nim. W pewnym sensie jest to koncepcja zbliżona do kierunków debaty prowadzonej obecnie w ramach Unii Europejskiej, które koncentrują się na dostarczaniu wysokiej jakości, holistycznej, kompleksowej, zintegrowanej, międzyresortowej oraz inkluzywnej edukacji i opieki dla dzieci (Herczog 2012)

Tabela 1. Zintegrowane i zindywidualizowane podejście do opieki i edukacji dziecka

Wymiar horyzontalny: cechy programu	Wymiar wertykalny: cechy dziecka	Wymiar horyzontalny: instytucje wspomagające
Koncentracja na dzieciach ryzyka	Edukacja wczesnoszkolna	Wspieranie dziecka, praca pedagogiczna
Podejście holistyczne i zindywidualizowane	Przedszkole	Wspieranie/ kształcenie opiekunów i nauczycieli
Uczestnictwo i innowacyjność lokalnej społeczności	Wczesne dzieciństwo	Wzmacnianie rozwoju inicjatyw społecznych
Spójność kulturowa: „swoistość miejsca”	Wiek niemowlęcy	Wzmacnianie instytucji
Nawiązanie do istniejących zasobów	Okres prenatalny	Pogłębianie wiedzy, świadomości społecznej
Jakość i koszt	Status zdrowotny przyszłej matki	
Maksymalizacja podaży form opieki i edukacji	Wizja dziecka i roli rodziny = wizja instytucji (instytucjonalizacja dzieciństwa)	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Myers 1992:85).

R. Myers (1992) wyróżnia w swojej koncepcji dwa wymiary: wertykalny i horyzontalny, które mogą być potraktowane jako pola działania *community of practice*. Pierwszy z nich określa dynamikę i zróżnicowanie faz rozwoju dziecka, zgodnie z którymi inne potrzeby, możliwości i oczekiwania ma dziecko w okresie prenatalnym, noworodkowym, niemowlęcym, przedszkolnym, ale – jak wiadomo – istnieje między nimi ścisła zależność, ponieważ cały czas to jest to samo – chociaż rozwijające się i zmieniające się – dziecko. Inne potrzeby mają też dzieci z rodziny doświadczającej ubóstwa, alkoholizmu rodziców, wielodzietnej czy nuklearnej, innej kultury, grupy narodowościowej. Różnorodność rozwijających się tożsamości jest bogactwem, ale zarazem wyzwaniem dla wspólnoty (CofP) w dochodzeniu do kompromisu, wzajemnego zrozumienia, budowania zaufania. Wymiar ten kieruje uwagę na jeszcze inny ważny aspekt związany z oddziaływaniem instytucjonalnym, zwłaszcza z jego spójnością i ciągłością kontynuowania kariery edukacyjnej, co – jak wskazują wyniki ostatnich badań – odpowiada za trwałość efektów edukacyjnych i osiągnięć rozwojowych konkretnego dziecka. Z badań tych wynika, że większa spójność oraz powiązanie celów, treści i metod oddziaływania programu *Head Start* i obowiązkowego rocznego wychowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich (*kindergarten*) przyniosła bardziej pozytywne rezultaty edukacyjne dla dzieci (zob. Grunewald 2016).

Natomiast kolejny wymiar koncepcji R. Myersa (1992) ma charakter horyzontalny. Pierwszy jego aspekt odnosi się do instytucji wspierających, uzupełniających główną instytucję zajmującą się dzieckiem w danym okresie rozwojowym, czyli dom rodzinny, żłobek, przedszkole, szkołę. Drugi zaś dotyczy cech charakteryzujących ich zróżnicowane podejścia. Wszystkie trzy wymiary – wertykalny i dwa horyzontalne – powinny tworzyć jeden wspólny zintegrowany system.

Pierwszy z wymiarów horyzontalnych definiuje 5 uzupełniających się obszarów działania, oferowanych przez różne podmioty, które wspomagają instytucje edukacji i opieki, a dzięki temu wspierają dziecko w jego rozwoju. Odwołują się one do innych środowiskowych czynników mających wpływ na rozwój dziecka i przybierają następujący kształt:

- A. Działania podejmowane przez samą instytucję opieki i edukacji, realizującej w różnym zakresie określone funkcje edukacyjne, w tym indywidualizację działania, zaliczaną do mikrosystemu, oraz komunikowanie się z domem rodzinnym – mezosystemem.
- B. Rozwiązania włączające rodzinę i opiekunów, które pozwalają dzięki nabywanej wiedzy i umiejętnościom na podnoszenie jakości opieki i edukacji w instytucji oraz w domu rodzinnym, a także w obszarze interakcji nauczyciela z rodzicami i dzieckiem – mezosystemem.
- C. Działania zmierzające do doskonalenia warunków istniejących w lokalnej społeczności, by ograniczyć ich niekorzystny wpływ na rozwój dziecka. Polegają one na wyzwalaniu lokalnych inicjatyw, uczestniczeniu różnych organizacji w poprawie warunków środowiskowych, korzystaniu z wiedzy i umiejętności członków społeczności, tworzeniu struktur demokratycznych podejmujących wspólne działa-

nie i tworzących płaszczyznę do negocjacji z innym podmiotami, co wpisuje się w gzosystem.

- D. Wzmacnianie potencjalnych sił tkwiących w różnych instytucjach zajmujących się realizacją trzech pierwszych działań w obszarze ich ukierunkowania na samo dziecko, na jego opiekunów i na społeczność lokalną. Jak pisze R. Myers (1992), aby mogły być one realizowane, wymagają zasobów ludzkich, materialnych i finansowych, zapewniających planowanie, organizowanie, upowszechnianie i ocenę proponowanych działań, które mieszczą się zarówno w egzo- jak i makrosystemie.
- E. Upowszechnianie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej wśród decydentów oświatowych, nauczycieli, rodziców, zwiększającej poziom świadomości społecznej na temat rozwoju i edukacji dziecka oraz związanych z nim oczekiwań i wymagań adresowanych do różnych agend.

Każdy ze wskazanych komponentów omawianej koncepcji odnosi się do tworzenia warunków wspomagania dobra dziecka, jednak ich bezpośrednie cele są nieco inne. Na przykład działania instytucji ukierunkowanej na wspieranie rozwoju dziecka oznaczać mogą dbałość o jego zdrowie fizyczne i psychiczne, przetrwanie (*survival*), całościowy rozwój, socjalizację, opiekę, specyficzną terapię, gdy jest potrzebna, a także likwidację nierówności społecznych czy rozwijanie uzdolnień. Z kolei celem działań włączających rodziców i opiekunów będzie zwiększanie przez nich wiedzy na temat rozwoju i edukacji dziecka, zmiana nastawienia wobec samych siebie i roli, jaką pełnią w instytucji, a także modyfikacja postaw oraz doskonalenie praktyk wychowawczych, edukacyjnych i socjalizacyjnych. Natomiast działania ukierunkowane na społeczność lokalną – liderów, samorządy, oznaczają zwiększanie ich wiedzy i umiejętności oraz mobilizowanie do działania, zwłaszcza zmiany warunków życia rodzin z małymi dziećmi.

Na drugi wymiar horyzontalny składają się cechy charakteryzujące program, który realizuje zasadę równego dostępu do edukacji zgodnie z zasadą, że każde dziecko ma prawo do realizacji swoich potencjałów. Ten jest punkt wyjściowy jest realizowany w różny sposób ze względu na odmienne możliwości dostępu do dobrej jakości instytucji oraz rozumienia tego, co oznacza ów potencjał. W niektórych kulturach będzie to zdolność przystosowania do zastanych warunków, w innych – dokonywanie zmian, autonomia, niezależność, indywidualizm, a jeszcze gdzieś indziej – nacisk na solidarność społeczną i niesienie pomocy najbardziej potrzebującym. Drugi wymiar horyzontalny charakteryzują zaprezentowane poniżej cechy programu:

A. Niezależnie od prawa każdego dziecka i jego rodziny do adekwatnej do potrzeb opieki i edukacji, priorytetem ukierunkowującym działania wielu programów obecnie realizowanych w wielu krajach są dzieci i rodziny żyjące w warunkach zagrażających ich rozwojowi, czyli dzieci i rodziny grupy ryzyka najbardziej potrzebujące różnego rodzaju wsparcia (ubóstwo materialne, kulturowe, imigranci, mniejszości narodowe). Przykładem takich działań jest *The Chicago Child Parent Centers Project* (Reynolds i in. 2004), który świadczy o tym, że komponent wsparcia rodziców realizowany przez przedszkole zachęca ich do

wspierania szkolnej kariery dziecka i podejmowania bardziej właściwych decyzji w tym zakresie. Badania ex-post wskazują na trwałość tych korzystnych efektów aż do 28 roku życia dziecka (Reynolds i in. 2011). Jak wskazują inne liczne badania, programy wsparcia dla rodziców (*parenting support programmes*), które wspomagają ich w tworzeniu bezpiecznego, stymulującego rozwój środowiska uczenia się, pomagają dzieciom w rozwoju umysłowym, językowym i społecznym (Engle i in. 2011). Natomiast w Europie jedno na czworo dzieci poniżej 6 roku życia żyje w biedzie, zagrażającej jego społecznej i kulturowej asymilacji z powodu biedy (Eurydice 2014). „Polska, ze stopą ubóstwa dzieci w wysokości 22% znalazła się wśród zdecydowanej większości krajów unijnych, w których zasięg ubóstwa wśród dzieci przekracza odpowiedni wskaźnik dla ogółu społeczeństwa, wynoszący w roku 2008 dla Polski 17% (ubóstwo relatywne)” (Tarkowska b.d.). Ubóstwo i społeczne wykluczenie zazwyczaj powiązane są z licznymi czynnikami ryzyka mającymi negatywny związek z rozwojem dziecka. Są one definiowane za pomocą cech samego dziecka (wagi dziecka w momencie narodzin, wskaźnika śmiertelności, stanu zdrowia, wyżywienia); cech kobiety (jej edukacji, stanu zdrowia, wyżywienia, wieku pierwszego porodu, warunków pracy i płacy); cech rodziny i systemu wsparcia (wielkość i struktura rodziny, zatrudnienie i wynagrodzenie, pomoc socjalna, dostępność alternatywnych form opieki i edukacji); oczekiwań wobec dziecka, jego wychowania i edukacji (wyżywienie, nawyki zdrowotne, żywieniowe, sposoby komunikowania się, podział władzy, filozofia edukacji); bardziej generalne socjoekonomiczne uwarunkowania (poziom analfabetyzmu, dostęp do bieżącej wody i kanalizacji, służb medycznych, sytuacja finansowa państwa). H. Weiss (za: Grunewald 2016) relacjonuje, że szóstoklasiści w USA, pochodzący z klasy średniej, mają za sobą 6000 godzin więcej doświadczeń edukacyjnych niż dzieci z klas ubogich (*poverty*). Dane te obejmują czas, jaki rodzice poświęcają na wspólną lekturę z dziećmi, uczęszczanie dzieci do przedszkola, ich udział w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, wyjazdach wakacyjnych, wycieczkach itd. Różnica w zakresie tych doświadczeń ma związek z osiągnięciami szkolnymi dzieci z tych dwóch grup.

B. Podejście holistyczne do rozwoju dziecka zakłada współdziałanie wszystkich omawianych wcześniej podmiotów, w tym (1) zintegrowaną edukację nauczycieli, nieograniczającą się do kwalifikacji w zakresie wybiórczej stymulacji określonych sfer a zaniebdaniu innych; (2) zintegrowane wzmacnianie lokalnych społeczności poprzez popularyzowanie wiedzy, że poprawa warunków zewnętrznych sama przez się nie oznacza zmiany w rozwoju dziecka, ale wymaga innych działań dorosłych, np. ich motywacji do wspierania rozwoju i edukacji dziecka. Z kolei wzmacnianie instytucji może oznaczać dostarczanie wiedzy na temat zdrowia dzieci oraz ich rozwoju psychospołecznego. W końcu zmiany w świadomości zbiorowej zmierzać mają ku tworzeniu nowego etosu.

Dotychczasowe rozwiązania oznaczające troskę o zdrowie dzieci, warunki sanitarne w instytucji, zapobieganie przemocy w rodzinie, jeśli nie uwzględnia perspektywy holistycznej, mogą okazać się jednostronne i niewystarczające. Prawdziwe partnerstwo oznacza bowiem mobilizację całej lokalnej społeczności i jej uczestniczenie we wszystkich

etapach tworzenia programu, czyli jego projektowaniu, realizowania wynegocjowanych założeń oraz ewaluacji. Partycypacja i społeczna odpowiedzialność za kształt instytucji może być łączona z finansowaniem zewnętrznym, czego przykłady znaleźć można w innych krajach, np. Reggio Emilia we Włoszech. Z kolei kształcenie nauczycieli może oznaczać kształcenie zwykłych „zjadaczy chleba” transmitujących wiedzę bez uwzględniania specyfiki środowiska, w jakim działają, lub kształcenie lidera zmiany współdziałającego z lokalną społecznością. Natomiast – jak wskazują badania – skuteczne doskonalenie zawodowe powinno być bezpośrednio powiązane z codzienną praktyką w placówce i zawierać dynamiczny komponent składający się z refleksji nad działaniem, obserwacji tego działania i udzielania na jego podstawie informacji zwrotnej oraz wsparcia pedagogicznego (*coachingu*), w którym treść doskonalenia powiązana jest z praktyką oraz dochodzi do wymiany między ekspertem i praktykiem. W ten sposób praktyka zyskuje uzupełnienie, zostaje zrekonstruowana, a więc tworzy się *community of practice*, w której sensy i znaczenia się zmieniają oraz pogłębiają. Trzeba sobie zdawać jednakże sprawę z tego, że jest to długi proces. Zachodzi wówczas, gdy członkowie wspólnoty zapoznają się z naturą realizowanych zadań, tworzą nowe rozwiązania doskonalące poprzednie, transferują je do nowych problemów. Proces wymaga zaakceptowania nowych praktyk przez wszystkich obecnych członków wspólnoty i ich następców oraz wypracowania skutecznych sposobów komunikowania się (Berragan-Ocana i in. 2012). Tylko wówczas możliwa jest poprawa jakości edukacji w instytucji, co wiąże się bezpośrednio z uczeniem się dzieci oraz ich doświadczeniami (Jensen i in. 2015; Olmsted, Montie 2001).

C. Plastyczność i dostosowanie programów do lokalnych uwarunkowań tego, co nazywamy kulturą środowiska i kulturą rodziny dziecka, wymaga od państwa, by stworzyło elastyczne, ogólne ramy działania umożliwiające zmiany dostosowawcze. Transmisja zewnętrznych, ustalanych przez ekspertów założeń i warunków działania może oznaczać ich niespójność z lokalnymi potrzebami, a nawet legitymizację edukacji globalnej (Kossak-Głowczewski 19x97). Współuczestnictwo lokalnej społeczności może oznaczać udział w konsultacjach, doradztwie, wzajemnym informowaniu, współpracy, a także stały dialog.

D. Zasada bazowania na dotychczasowych efektywnych rozwiązaniach w radzeniu sobie z problemami w dziedzinie opieki i edukacji dzieci jest wyrazem przekonania, że bardziej efektywne są programy wypróbowane lokalnie niż implantowane z zewnątrz, czyli obce. W obszarze tym wyróżnia się dwa podejścia: (1) konstruktywistyczne, bazujące na doskonaleniu praktyk obecnych w danej kulturze, i (2) kompensacyjne, zewnętrzne, opierające się na decyzjach i pomysłach ekspertów. Rzeczywiste zaangażowanie społeczności lokalnej można osiągnąć jedynie bazując na tym pierwszym.

E. Bez finansowej dostępności dla zainteresowanych rodziców wszelkie wysiłki nakierowane na zwiększenie liczby dzieci w różnych instytucjach lub formach organizacyjnych będą nieskuteczne. Dzieci z grup marginalizowanych, jak wskazują badania, często

korzystają z usług gorszej jakości, bo te lepsze są za drogie lub trudne w dostępie. Stres związany z ubóstwem i brakiem środków do życia zmniejsza motywację rodziców do troski o własne dziecko, może też prowadzić do zaniedbywania go, a nawet przemocy. Te negatywne efekty mogą zostać zniwelowane lub co najmniej złagodzone dzięki stworzeniu sieci społecznego wsparcia rodziny, a także wsparcia finansowego samej instytucji (Ackerman i in. 2004). Formy instytucji powinny być zróżnicowane i adresowane do specyficznych grup społecznych i dostosowane do określonych warunków lokalnych, np., potrzeb indywidualnych dzieci potencjalnie korzystających z tego typu usług, uwarunkowań społeczno-kulturowych, tradycji, poczucia tożsamości i oczekiwań rodziców. Mniej sformalizowane i mniej hierarchicznie ustrukturuowane instytucje nie muszą oznaczać gorszej opieki i edukacji pod warunkiem, że odpowiadać będą tym samym wymogom pod względem zapewnienia jakości w zakresie warunków pracy i płacy nauczycieli – głównych czynników za nią odpowiedzialnych, jak instytucje bardziej sformalizowane, do których jesteśmy przyzwyczajeni od wielu dziesięcioleci (Sylva i in. 2015).

4. Jak może wyglądać propozycja indywidualizacji i integracji oddziaływań?

Indywidualizowanie pracy z dzieckiem jest jedną z tych idei, której wcielenie w życie wymaga stymulującego jego indywidualny rozwój środowiska uczenia się: osobowego i fizycznego, aby mogło ono podejmować coraz większe wysiłki, by „tworzyć świat – świat zewnętrzny i świat konceptualny – w którym mogłoby odkrywać siebie” (Dubos 1986:75). R. Dubos (1986) konstatuje, że dzieci są różne, a każde z nich stara się wyszukiwać warunki życia, rozwoju i uczenia się najbardziej odpowiadające jego wrodzonemu potencjałowi, czyli swoją niszę rozwojową. Główną zaś metodą zapewnienia sobie różnego rodzaju doświadczeń i przeżyć, dzięki którym dziecko buduje swoją prywatną rzeczywistość, jest zabawa. Pomocą w tych dziecięcych zmaganiach ze światem zewnętrznym za pomocą zabawy powinna być zindywidualizowana, spersonalizowana edukacja. Jest to jedna z naczelnych zasad relacji nauczyciela z dzieckiem w wielu podejściach pedagogicznych i teoriach różnic indywidualnych. Chodzi więc o to, aby dawać dziecku szansę na ekspresję jego talentów i ponoszenie odpowiedzialności za ich rozwój, a więc wspomagać samoregulację emocjonalną i poznawczą. Uczenie się samoregulujące odnosi się do aktywnego procesu, w którym dzieci same ustalają cele własnego uczenia się, próbują je monitorować, regulować, kontrolować własne myślenie, motywację i zachowania, a wszystko to jest sterowane przez wyznaczone przez dziecko cele i cechy kontekstualne otoczenia (Pintrich 2000). „Ujawnianie siebie” i ekspresja zdolności samoregulacji w dużym stopniu zależą od środowiska uczenia się. Z kolei indywidualizacja, w której kładzie się nacisk na uczenie się samoregulujące powinna prowadzić do rozkwitu poczucia” ja”, jako podmiotu własnego działania, samosterownego i samoregulującego w relacji z innymi, poczucia odrębności i świadomości własnej indywidualności. Doświadczenie dzielenia się i negocjowania w świecie wyobrażonym to potencjalny kontekst rozmawiania

i uczenia się, dlaczego ludzie zachowują się tak a nie inaczej, a także eksploracji związku między stanami wewnętrznymi i zachowaniem.

Stawiam tezę, że zabawa kooperacyjna (wspólna) dzieci nie tylko sprzyja nabywaniu przez nie poczucia dobrostanu, ale także spełnia cechy *community of practice*. Charakteryzuje ją uczenie się sytuacyjne, które ma naturę społeczną i kolektywną oraz pochodzi z doświadczeń nabywanych w codziennych kontaktach, a więc z relacji społecznych, tworzonych w nich narracji i uzgadniania znaczeń. Powstające w zabawie interakcje i kooperacja (zabawy dramatyczne i kooperacyjne) oznaczają zdolności dzieci do „bycia razem w dążeniu do realizacji wspólnego celu”, do przeprowadzania coraz bardziej złożonych zabaw pod względem struktury i treści, wspomagania powstających relacji i budowania wzajemnego zaufania. Zabawa jest spontanicznym samoorganizującym się systemem i sprzyja tworzeniu kapitału społecznego, tak jak definiuje go R. Putnam (2000):

„Podczas gdy kapitał fizyczny odnosi się do przedmiotów, kapitał ludzki do właściwości człowieka, kapitał społeczny odnosi się do relacji między ludźmi – sieci społecznych i norm społecznych, wzajemnego zaufania, jakie między nimi powstaje. W tym sensie kapitał społeczny jest bliski wartościom obywatelskim. Różnica między nimi polega na tym, że dopiero wtedy, gdy wartości obywatelskie zanurzone są w sieci wzajemnych relacji społecznych, tworzą kapitał społeczny. Społeczeństwa bogate w wartości obywatelskie akceptowane przez jednostki nie tworzą kapitału społecznego” (tamże:288–290).

Myślę, że nie będzie nadużyciem twierdzenie, że właśnie w zabawie dzieci tworzą relacje oparte na wzajemnym zaufaniu, gdy uzgadniają jej reguły, dzielą się rolami, dopasowują wzajemnie tworzone narracje. „Dziecko od pierwszej chwili życia postrzega otoczenie, gromadzi o nim informacje i wyrabia sobie wzory reagowania, które stają się trwałym składnikiem jego organicznego jestestwa” (Dubos 1986:75). Te doświadczenia wczesnego dzieciństwa zatracają się w latach późniejszych i potrzeba specjalnych zabiegów, aby je odświeżyć i wykorzystać ponownie w kreowaniu społecznej wrażliwości, zaufania i wzajemności w relacjach międzyludzkich. Jak pisze R. Dubos (tamże):

„... pomimo ograniczeń biologicznych i środowiskowych wyznaczników rozwoju osobowego (socjalizacja), które traktują człowieka jako bierny automat – produkt oddziaływań sił genetycznych i środowiskowych, a więc nieosobowo, istnieje jeszcze znaczny margines swobody tego, kim dziecko może się stać po dorostaniu o czym decyduje jego własna aktywność (...) O ile więc dość dobrze wiadomo, co jest konieczne, aby utrzymać organizm przy życiu, a co jest niedopuszczalne, jeśli ma nie zginąć lub ulec poważnemu okaleczeniu, o tyle w dziedzinie tego, co możliwe, istnieje znaczna swoboda i różne kultury szeroko wykorzystują przywilej decydowania o tym, co ich zdaniem jest wykonalne i co egzekwują jako konieczne. (...) A więc to, co „dziecku służy” – co jest dla niego możliwe – zależy w dużym stopniu od tego, czego się po nim w przyszłości oczekuje i gdzie” (tamże:74–76).

To, kim dziecko się staje, zależy także, a może przede wszystkim, od jego własnych twórczych działań, wolnej woli, jego autonomii i – chciałoby się dodać – od tego, na ile, ono

samo lub przy pomocy innych rodziców, nauczycieli, rówieśników potrafi się wyzwolić z „klatki socjalizacyjnej”, w jakiej żyje. Niestety „wbrew oficjalnej retoryce większość szkół, nie wyłączając uczelni wyższych, dąży przede wszystkim do przekazywania społecznych uwarunkowań, a nie do rozwijania indywidualności” (Dubos 1986:96). Indywidualizowanie pracy pedagogicznej polegałoby na udzieleniu wrażliwej i dyskretnej pomocy dziecku w urzeczywistnianiu jego własnej woli – niezagospodarowanego przez uwarunkowania wewnętrzne i środowiskowe potencjału, pierwiastka osobowego, jądra jego poczucia tożsamości.

Dlaczego indywidualizować? W pewnym stopniu odpowiedź na to pytanie już została zarysowana powyżej. Sięgając do innych, bardziej podstawowych źródeł, znalazłam wiele wyjaśnień na to pytanie w Biblii, w przypowieściach o pomnażaniu danych nam talentów, realizowaniu własnego powołania.

A więc naszym powołaniem – rodziców, nauczycieli i samych dzieci – jest odkrywanie danych nam talentów i działanie zgodnie z naszą wolną wolą, co również wynika z definicji osoby, przyjmowanej przez personalizm chrześcijański. Głosi ona, że:

„człowiek jest osobą, tzn. ma dyspozycje, chociaż ograniczone do intelektualnego poznania łącznie z samoświadomością i do **wewnętrznej wolności (autodeterminacji)**. Człowiek pozostaje osobą nawet w wypadku, gdy z jakichś racji, nie może tych możliwości w pełni realizować. Człowiek jest **osobą odrębną od innych**, ale jest włączony we wspólnotę ludzką i urzeczywistnia się w różnych relacjach z innymi. (...) Stąd człowiek (osoba) nie może być traktowany instrumentalnie jako rzecz, a tylko jako cel” (Chlewiński 1992:11–12).

Tylko relacja oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu między dzieckiem, jego rodzicami i nauczycielami może w pełni pozwolić im na rozwój własnej, niepowtarzalnej, indywidualności. Kwestie wzajemnego szacunku porusza J. Piaget, gdy nawiązuje do autonomii dziecka, dzieląc ją na poznawczą i uczuciową. Tworzy się ona tam, gdzie relacja oparta jest na szacunku wzajemnym, gdzie dzieci mają szansę na tworzenie mechanizmów samoregulacyjnych. Autonomia jest jak nawyk, uwarunkowana przez naturę, o którą dziecko walczy od urodzenia. Można założyć, że we wczesnych stadiach rozwoju a zwłaszcza w stadium przedoperacyjnym w większym stopniu, autonomia ukierunkowana na Ja, a więc oparta na relacji jednostronnej, ujawnia się bardziej. W stadium operacji konkretnych i formalnych, gdy dziecko reprezentuje bardziej zaawansowane strategie myślenia, a przede wszystkim jest w stanie kierować się zasadą, że inni mogą inaczej myśleć niż ono, mamy do czynienia z autonomią opartą na zasadzie wzajemności i dwustronnego szacunku. Poczucie autonomii emocjonalnej i rozumowania możliwe jest wówczas, gdy człowiek jest w stanie sam określać cele, kierunek swojego działania, dostrzegać i rozpoznawać własne i innych emocje oraz nimi sterować, gdy jest zdolny do samoregulacji emocjonalnej i poznawczej.

Powstaje jednak pytanie, co oznacza traktowanie człowieka jako celu. Porusza tę kwestię cytowany wyżej Z. Chlewiński (1992), który pisze:

„człowiek jest szczytowym przejawem bytu (...) przypisuje się bezwzględną wartość każdej osoby ze względu na nią samą, dostrzegając w człowieku byt nie tylko biologiczny, ale przede wszystkim taki, który wykracza poza naturę, historię” (tamże:11).

Jak można urzeczywistniać to przesłanie, biorąc pod uwagę szanse rozwoju, potencjalności dziecka w realnym, codziennym, szkolnym działaniu pedagogicznym? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, sformułowałam dwie zasady:

Pierwsza zasada: oznacza dostosowanie procesu naszych oddziaływań do społeczno-kulturowych uwarunkowań miejsca, „uporczywej swoistości miejsca” (*genius locci*), czy cech *community of practice*. Chcę to wyraźnie podkreślić, ponieważ teza ta będzie miała znaczenie w dalszych moich rozważaniach. Jak pisze J. Bruner (2006), przedszkole i szkoła powinny być częścią kultury, powinny być zanurzone w kulturze pochodzenia dziecka. Szkoła nie może się zamykać na to, czego na zewnątrz niej dzieci doświadczają, a wszyscy zaangażowani w proces edukacji dziecka tworzą wyżej opisaną *community of practice*.

Z zasady tej wynikają dwie konsekwencje dla programów przedszkolnych i szkolnych: (1) konieczność akceptowania, jako zjawiska naturalnego, faktu lokalnego zakorzenienia instytucji, „swoistości miejsca” pochodzenia dziecka, zdarzeń, historii, narracji, którymi dzieci „karmione” są na co dzień; oraz (2) uwzględniania ich w działaniu pedagogicznym. Ta „obecność codzienności” w edukacji, jej ścisły związek z lokalnymi zdarzeniami, narracjami, tradycjami bardzo silnie akcentowane są w pracy w żłobkach i przedszkolach działających zgodnie z koncepcją Reggio Emilia. W tym kontekście przywołać można udział rodziców w projektowaniu budynku przedszkola dla ich dzieci (Vecci 2011; Karwowska-Struczyk 2011).

Jak wiadomo, lokalne kultury w ramach *community of practice* w różnym stopniu kładą nacisk na określone umiejętności, czas ich rozwoju, style i narzędzia poznawania, ważne dla nich wartości. To, co jest ważne i mniej ważne dla ludzi tam żyjących, często jest niespójne z oczekiwaniami szkoły, przyjętymi założeniami psychopedagogicznymi, uniformizującymi standardami, celami edukacyjnymi, gdy kwestie budowania kapitału społecznego są odsuwane na plan dalszy lub wcale nie są obecne.

Druga zasada: ochrona poczucia wartości i godności dziecka, czyli subiektywnego indywidualnego odczucia własnej wartości i akceptacji tego, kim jestem. Małe dzieci wyrażają je za pomocą zróżnicowanych zachowań, a składają się na nie cztery komponenty:

1. Poczucie tożsamości: Wiem, kim jestem.
2. Poczucie przynależności emocjonalnej: W razie potrzeby otrzymam wsparcie.
3. Poczucie wyjątkowości: Jestem niepowtarzalny.
4. Poczucie mocy: Wiele potrafię, dam sobie radę (Gordon, Browne 1993:458).

W procesie rozwoju poczucia wartości obowiązuje generalna zasada: poczucie wartości rozwija się w najwcześniejszym etapie, jako odpowiedź na otrzymywane informacje zwrotne: na naszą wartość wskazuje sposób, w jaki ludzie odpowiadają na nasze zachowania. Jeżeli ludzie doceniają nasz wysiłek, nasze osiągnięcia, odnoszą się do nas podmiotowo i z szacunkiem, konstruujemy pozytywne poczucie wartości, gdy traktują nas

instrumentalnie, przedmiotowo – efektem staje się zaniżone lub nawet niskie poczucie wartości, co ma znaczne konsekwencje edukacyjne i rozwojowe.

W swojej książce: *Psyche i edukacja*, B. Neville (2010) powołuje się na M. Ericssona, twórcę hipnozy klinicznej, amerykańskiego psychiatrę, pracującego z dziećmi, opisując przypadek dziecka mającego problemy z pisaniem:

„Erickson chętniej odwoływał się do opowiadań i metafor niż do teorii. Z pewnością też historie przypadków oddają charakter jego terapii lepiej niż rozbudowane objaśnienia. Zapisał kiedyś, jak poradził sobie z dzieckiem, które miało „trudności w nauce”. Chłopiec nie potrafił pisać, ściślej mówiąc nie potrafił pisać w ściśle konwencjonalny sposób. Umiał pisać wspak (często nasze dzieci wykonują zlecone im zadania „szkolne” inaczej niż my wyobrażalibyśmy je sobie), do góry nogami, od prawej do lewej. Rodzice i nauczyciel bez powodzenia wypróbowywali wszystkie strategie zakazów, kar i nagród. Ericsson rozpoczął terapię od uznania zdolności pisarskich chłopca za nadzwyczajne, jako że sprawnie pisał na trzy różne sposoby, podczas gdy on, doktor, tylko na jeden sposób. Natychmiast też z całą powagą przystąpił do uczenia się pisanja wspak, prosząc dziecko, aby mu pomogło. By potwierdzić swoją wyższość nad doktorem, chłopiec rozpoczął naukę pisanja w jeden jeszcze – konwencjonalny sposób, z satysfakcją, że – podczas gdy doktor wciąż mozolił się nad swoją drugą techniką pisanja – on opanował już czwartą”² (tamże:85).

Cóż mówi nam ten przykład, co podpowiada nauczycielowi?

Po pierwsze, M. Erickson nie przeciwstawia się chłopcu, nie traktuje jak „niedorozwiniętego”, a wręcz przeciwnie – podkreśla jego walory, odwołuje się do jego poczucia kompetencji i poczucia wartości, tworzy sytuację, w której ani rodzice, ani nauczyciele nie mogą chłopca poniżyć, podkreśla bowiem jego umiejętności samoregulacji, traktuje osobowo. Bazuje na tym, co dziecko ma najlepszego i tworzy szanse wydobycia przez nie czegoś więcej, pozwala zająć pozycję dominującą – **tego, który naucza, formuluje cele dla własnego działania i kieruje się motywacją wewnętrzną.**

Po drugie, lekarz rezygnuje z dyrektywności i wymuszania na chłopcu umiejętności pisanja, nie przekonuje, że musi się nauczyć pisać, jak czyni to pedagogika braku, niekompetencji, natomiast intersubiektywnie współodczuwa, stara się dziecko zrozumieć, nadając relacji między dorosłym i dzieckiem cechę równorzędności.

Po trzecie, bazuje na motywacji wewnętrznej i poczuciu dziecięcego sprawstwa: jeżeli potrafię pisać na trzy sposoby, potrafię także jeszcze na czwarty.

Po czwarte, terapeuta stwarza sytuację, w której chłopiec sam dochodzi (autosugestia) do sformułowania własnego celu, czyli chęci nauczenia się jeszcze jednego sposobu pisanja, a nie traci przy tym poczucia wartości, lecz przeciwnie – jeszcze utwierdza się w nim.

Na koniec B. Neville (2010) pisze:

² Bardziej wrażliwy czytelnik oburzy się, że zastosowane przez M. Ericssona działanie to manipulowanie. Przyjmując taki punkt widzenia, terminem tym można byłoby określić niemalże każde działanie edukacyjne, także nauczanie.

„Kwestia nauki poprawnego pisania nie zostaje nawet wspomniana. Nade wszystko terapeuta – praktyk przyjmuje i poważnie traktuje układ odniesienia pacjenta i znajduje sposób by jego zachowanie uznać za wartościowe” (tamże:86).

Te zasady działania terapeuty najbardziej klarownie odzwierciedlają dynamiczne podejście do indywidualizacji, będące przeciwieństwem normatywnego standardowego. Sądzę jednak, że takiej intersubiektywności, empatycznego porozumienia, wrażliwości i równorzędności w interakcji brakuje wielu nauczycielom i rodzicom. A szkoda! Brakuje także dzieciom, bo ani szkoła, ani dom rodzinny nie przywiązują do nich wagi, ponieważ w naszej praktyce pedagogicznej normatywne podejście do dzieci jest oczywiste i akceptowane jako normalne.

Indywidualizacja dla wielu z nas, zwłaszcza praktyków, pozostaje pojęciem wysoce problematycznym. To najbardziej chyba wymagające merytorycznie, organizacyjnie i osobowościowo zadanie nauczyciela-praktyka, z czego, jak sądzą, wielu teoretyków, do których ja należę, nie zdaje sobie sprawy. Posługują się oni tym pojęciem niemalże jak sloganem, uważają je za truizm. A jednak zastosowanie zasady indywidualizacji rodzi wiele problemów i pytań, często natury moralnej, a także nie zawsze pożądanego konsekwencji. Dzieje się tak, gdy na przykład, mówiąc o indywidualizacji odwołujemy się do argumentów instrumentalizujących osobę, czyli logiki deficytu w zakresie czynników biologicznych, płci lub społecznych, albo logiki nadmiaru w przypadku dzieci szczególnie zdolnych. W dużym stopniu do przyjęcia takiej perspektywy przyczyniły się liczne badania wskazujące na powiązania wielu z tych czynników z osiągnięciami edukacyjnymi dzieci. Okazuje się też, że idee takiej pedagogiki odzwierciedlają pomysły na indywidualizację formułowane przez różne ośrodki, instytucje, przedszkola i szkoły. Realizowane w nich projekty w wielu przypadkach dotyczą właśnie tak specyficznie rozumianej indywidualizacji, czyli odnoszą się do dzieci mających jakieś trudności szkolne. I tak jest ona również postrzegana w innych krajach (Alexander 2010).

Jedynym wyjątkiem w tym powszechnym nurcie nastawienia na deficyt i niedoskonałości dziecka są projekty ukierunkowane na indywidualizowanie pracy z dzieckiem zdolnym, w których podkreśla się to, czym pozytywnie wyróżnia się ono od innych. W tym kontekście powstaje jednak jeszcze jedno pytanie: na ile bazowanie na silnych stronach dziecka, sprzyjanie rozwojowi uzdolnień jednego z nich, nie powoduje cierpienia drugiego, w jakim zakresie rodzi rywalizację, konkurencję, „wyścig szczurów”, podwyższoną samoocenę z jednej strony, zaś z drugiej – zaniżoną. Nauczyciele borykają się z tym dylematem i często nie zwracają uwagi na różnice między dziećmi, promując tezę, że wszyscy jesteśmy jednakowi (Nimmo 1998). Pozostając w takim przeświadczeniu, **łatwiej jest transmitować wiedzę**. Choć takie postępowanie nie wywołuje antagonizmów między dziećmi, jednak tracą one znacznie więcej.

Do stygmatyzacji prowadzi przede wszystkim, pedagogika braku i normy wywodząca się z pewnych założeń psychologicznych i oczekiwań nauczycieli dotyczących możliwości intelektualnych dzieci. Na przykład w badaniach *IEA Preprimary Project* (Karwowska-Struczyk 2000), z analizy ich polskich danych wynika, że nauczyciele przedszkolni

adresują swoje działania przede wszystkim do dzieci z rodzin wysokiego statusu społecznego, od których spodziewają się uzyskać oczekiwaną przez siebie odpowiedź lub wykonanie stosownego działania. Takie praktyki powodują, że dzieci przez nauczyciela „odrzucają” coraz bardziej wycofują się z aktywności, coraz mniej są zaangażowane, otrzymują negatywnie wzmacniający ich działanie *feedback*, spada ich samoocena. A to utwierdza nauczyciela w jego oczekiwaniach formułowanych pod ich adresem. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem potwierdzającym „samospelniającą się hipotezę”.

Obie logiki: braku i nadmiaru, łączy jedno – realizowane są w sposób stygmatyzujący dziecko z właściwymi tego konsekwencjami.

Stygmatyzacja może:

- A. Prowadzić do zaniżonego poczucia wartości, niskiej samooceny, traktowania dziecka jako niedorozwiniętego przez rówieśników, natomiast przez nauczycieli i rodziców uznawania go za balast, nieodpowiadający uprzednim wyobrażeniom na jego temat. „Nie jest tajemnicą – pisał J. Bruner (2006:61) – że szkoła bywa brutalna, jeśli chodzi o poczucie wartości dzieci, i że coraz więcej wiemy o ich podatności na zranienie w tym zakresie” Ponieważ dziecko przede wszystkim poszukuje akceptacji ze strony najbliższego otoczenia, to grozi mu w pewnej perspektywie czasowej wpływanie się w subkultury lub grupy nieformalne czy przejawianie nieakceptowanych zachowań.
- B. Łączyć się z poczuciem wyjątkowości i izolacji od grupy. Dzieci zdolne, przeciwnie do tego, co potocznie na ten temat wiemy, są również – jak pokazują badania – dziećmi nieszczęśliwymi, z zaniżonym poczuciem wartości, których możliwości rozwojowe są często w instytucji lekceważone lub niedostrzegane, bo wymagają od nauczyciela jakiegoś ponadnormatywnego zaangażowania (np. Povey 1993). Małe dzieci kochane i hołubione w dzieciństwie, kiedy dorastają, często mają poczucie odrzucenia – ze strony rodziny lub świata zewnętrznego. A te doświadczenia mogą odcisnąć swoje piętno i zniwelować wszelki pozytywny wpływ, którego doświadczyły wcześniej. Poczucie bezwartościowości, zwątpienia, buntu, w przypadku takich dzieci znacznie wcześniej je doświadczą i prowadzi ku nienawiści (do) samych siebie.

Indywidualizowanie w instytucji edukacyjnej nie oznacza „pochwały różnorodności”, ale często niestety pretensje o posiadane niedoskonałości lub doskonałości. Niewłaściwie prowadzone tworzy jeszcze większe podziały i przysparza cierpienia, a przecież nie o to chodzi, ale o prorozwojową wrażliwość dorosłych. To oni powinni zadbać, aby zróżnicowane umiejętności dzieci, kultura ich pochodzenia oraz czynniki społeczno-kulturowe „niszczące ich szanse życiowe” były dostrzegane i brane pod uwagę. Ten sposób myślenia można obserwować w Reggio Emilia we Włoszech i Amherst w stanie Massachusetts w USA. Dzieci postrzegane są jako źródło uczenia się „innego i innych” (Nimmo 1998:302). Ważną publiczną wiedzą jest świadomość silnych i słabych stron, zainteresowań, lubienia i nielubienia. Dzieci przyczyniają się do zmian jako eksperci, spontanicznie są zachęcane do korzystania z ekspertyz innych oraz przyczyniania się do

wiedzy i umiejętności innych, których zakres ich jest bardzo szeroki: od umiejętności sznurowania butów, poprzez użycie encyklopedii czy komputera. W triangulacyjnych badaniach w Wielkiej Brytanii personalizacja również postrzegana była w kontekście dobra wspólnego. W *Raporcie Children, their World, their Education...* (Alexander 2010: 297) czytamy: „uczenie się spersonalizowane oznacza koncentrowanie się na postępach jednej osoby, aby zmaksymalizować wysiłki pozostałych dzieci do uczenia się i osiągnięć edukacyjnych”. Gdyby zatem udało się tę zasadę „ucieleśnić” w codziennej praktyce pedagogicznej, być może, indywidualizacja procesu edukacyjnego pokazałaby swój prawdziwy sens i uzasadnienie.

Literatura

- Ackerman B.P., Brown E.D., Izard, C.E. (2004), *The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families*. „Developmental Psychology”, 40.
- Alexander R. (red.) (2010), *Children, their World, their Education. Final report and recommendation of the Cambridge Primary Review*. Londyn, Nowy Jork, Routledge, Tylor&Francis Group.
- Barragan-Ocsana A., Quijano-Solis A., Vega-Diaz G., Sanchez-Lara B. (2012), *Communities o practice: a focus from complex systems*. „International Journal of General Systems”, 41, 7.
- Ben-Arieh A. (2008), *Indicators and indices of children's well-being towards a more policy oriented perspective*. „European Journal of Education”, 43, 1.
- Bronfenbrenner U. (1992), *Ecological system theory*. W: R. Vasta (red.), *Six theories of child's development. Revised formulation and current issue*. Londyn i Filadelfia, Jessica Kingsley Publishers.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Camfield L., Streuli N., Woodhead M. (2010), *Children's well being in developing countries: a conceptual and methodological review*. „European Journal of Developmental Research”, 22,3.
- Chlewiński Z. (1992), *Dojrzała osobowość, sumienie, religijność*. Poznań, W drodze.
- Decancq K., van Ootegem L., Verhofstadt E. (2011), What if we vote on the weights of a multidimensional well being index? An illustration with Flemish data. „Working papers”, 2011/762. http://wps-feb.ugent.be/Papers/wp_11_762.pdf, 10.05.2016.
- Dubos R. (1986), *Pochwała różnorodności*. Warszawa, PIW.
- Engle P.L., Fernald L.C., Alderman H., Behrman J., O'Gara C., Yousafzai A., ... & Iltus S. (2011), *Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries*. „The Lancet”, 378(9799). [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1), 10.05.2106.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Frankiewicz W. (1997), *Kategoria „świata życia” w pedagogii Celestyna Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Gordon A., Williams Browne K. (1993), *Beginnings and Beyond*. Delmar Publishing INC.

- Grunewald R. (2016), *Sustaining early childhood education gains*. „Economist”. <https://www.minneapolisfed.org/publications/community-dividend/sustaining-early-childhood-education-gains>, 10.05.2016.
- Guskey T.R. (1995), *Professional development in education: in search in the optima-mix*. W: T.R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York, Teachers College Press.
- Herczog M. (2012), *Rights of the Child and Early Childhood Education and Care in Europe*. „European Journal of Education”, 47(4).
- Jensen B., Iannone L.R., Mantovani S., Bove C., Karwowska-Struczyk M., Wysłowska O. (2015), *Comparative review of professional development*. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf, 10.05.2106.
- Karwowska-Struczyk M. (2000), *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa, IBE.
- Karwowska-Struczyk M. (2011), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Karwowska-Struczyk M. (2011), *Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (14).
- Karwowska-Struczyk M. (2013), *Rodzice w przedszkolu-balast czy koło ratunkowe?* W: E. Jaszczyszyn, J. Górnikiewicz (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*. <http://docplayer.pl/4633940-Srodowiskowe-i-jezykowe-konteksty-edukacji-dziecka-w-rodzynie-przedszkolu-i-szkole.html>, 10.05.2016.
- Kossak-Główczewski K. (1997), *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogia Freinet*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Lanyasunya A.R., Lesolayia M.S., Neeto T., Kamau P., Senbeyeo M., Lowa L. (2001), *The El-barta child and family project. Community based early child care and development programme: an integrated approach*. Working Papers in Early Childhood Development 27. https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/the_el-barta_child_and_family_project/1, 10.05.2016.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University of Cambridge Press. <http://pubpages.unh.edu/~jds/CofPractice.htm>, 10.05.2016.
- Leavers F. (2000), *Forward to Basis! Deep-Level-learning and the Experiential Approach*, „Early Years”, 20 (2).
- Myers R. (1992), *The twelve who survived. Strengthening Programmes of Early Childhood Development in the Third World*. London, Routledge.
- Moss P. (2009), *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working Paper No. 53. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Neville B. (2009), *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków, WAM.
- Nimmo J. (1998), *The child in community. Constraints from the early childhood lore*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The hundred language of children. The Reggio Emilia Approach-advanced reflections*. Westport, Connecticut, Londyn, ALEX PUBLISHING.
- Pintrich P.R. (2000), *The role of goal orientation in self-regulated learning*. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

- Olmsted P.P., Montie J. (2001), *Early Childhood Settings in 15 Countries. What are their structural characteristics?* Ypsilanti, High/Scope Press.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2009), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Povey R. (1993), *Coping with unhappy clever children*. W: V. Varma (red.), *Coping with Unhappy Children*. London, Cassel.
- Putnam R. (2000), *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. New York, Simon & Schuster. <http://infed.org/mobi/social-capital>, 10.05.2016.
- Reynolds A.J., Temple J.A., Ou S.R., Arteaga, I.A., White B.A. (2011), *School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups*. „Science”, 333(6040).
- Robson S. (2011), *Developing thinking & understanding in young children. An introductory for students*. London, New York, Routledge, Tylor&Francis Group.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in a social context*. Oxford, Oxford University Press.
- Sylva K., Ereky-Stevens K., Aricescu, A.M. (2015), *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care: Overview of European curricula and curriculum template*. Oxford, University of Oxford. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/summaries/ExecutiveSummary_D2_1.pdf, 10.05.2016.
- Tarkowska E. (b.d.), *Ubóstwo dzieci w Polsce. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej”*. <http://www.eapn.org.pl/expert/files/Ubostwo%20dzieci.pdf>, 10.05.2016.
- Wenger E. (1999), *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wadsworth B. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Vecchi V. (2011), *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London, New York, Routledge, Tylor & Francis Group.