



PÓLROČZNIK

**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

Rok VII 2011

Numer 1 (13)

**PROGRAMY NAUCZANIA
WE WCZESNEJ EDUKACJI
W EUROPIE I NA ŚWIECIE**

**EARLY EDUCATION CURRICULA
IN EUROPE AND THE WORLD**

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

KOMITET NAUKOWY

Barbara Wilgocka-Okoń, Anna Brzezińska, Maria Mendel, Stefan Mieszalski, Bogusław Śliwerski, Ewa Filipiak, Małgorzata Karwowska-Struczyk, Amadeusz Krause, Astrid Męczkowska-Christiansen, Małgorzata Żytko

KOMITET REDAKCYJNY

Dorota Klus-Stańska (redaktor naczelna), Marzenna Nowicka (z-ca redaktor naczelnej), Małgorzata Dągiel (sekretarz redakcji), Martin Blaszk, Edward Maliszewski, Jarosław Jurkowski

RECENZENT NUMERU:

dr hab. Joanna Garbula

Projekt okładki

Damian Muszyński

Projekt logo

Adam Stański

Konsultacja językowa tekstów w języku angielskim:

Martin Blaszk, Edward Maliszewski

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

ISSN 1734-1582

Wydawca:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

Adres Redakcji:

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji:

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10 – 725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. (089) 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej: <http://pwe.ug.edu.pl>

Przygotowanie do druku: Agencja Wydawnicza „Remix”, 10-501 Olsztyn, ul. Kościuszki 13
tel. (89) 534-59-66

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131
tel. (89) 523-81-01

Spis treści

Od Redakcji	5
Hannele Karikoski , <i>The Curriculum on Early Childhood Education in Finland</i>	7
Aleksandra Boroń , <i>Edukacja przedszkolna w Japonii – kontekst kulturowy</i>	17
Iwona Kopaczyńska , <i>Priorytety kształcenia wczesnoszkolnego w Polsce i w Danii w świetle założeń programowych</i>	25
Agnieszka Nowak-Łojewska , <i>Holenderskie pomysły na edukację dzieci w wieku wczesnoszkolnym</i>	36
Teresa Neckar-Ilnicka , <i>Edukacja małego dziecka w Republice Kazachstanu na przełomie XX/XXI wieku w kontekście wyzwań społeczeństwa wielokulturowego</i>	43
Beata Adrjan , <i>Szkola początkowa na Ukrainie. Analiza dokumentów</i>	53
Monika Wiśniewska-Kin , <i>O rozdźwięku między kulturą edukacyjną w programach nauczania we wczesnej edukacji w Polsce i w New Jersey (USA)</i>	62
Renata Nowakowska-Siuta , <i>Mały człowiek – wielkie wyzwania. O nowych europejskich rozwiązaniach systemowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej</i> ..	71
Hanna Pac , <i>Narodowy Program Nauczania w kontekście transformacji systemu oświaty Wielkiej Brytanii</i>	78
Radmila Burkovičová, Jolanta Nowak , <i>Wokół kompetencji kluczowych, czyli edukacja przedszkolna w Czechach</i>	95
Maria Sobieszczyk, Paulina Sobieszczyk , <i>Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w systemie edukacyjnym Królestwa Hiszpanii</i>	103
Zuzanna Zbróg , <i>Sześciolatek w systemie szkolnym Francji – program klasy przygotowawczej</i>	110
Jolanta Bonar , <i>Wspieranie postawy twórczej uczniów (i nauczycieli) na tle ogólnych założeń programowych wczesnej edukacji we Francji</i>	124
Agnieszka Olczak , <i>Opieka, zabawa, kształcenie dzieci od 0 do 6 lat w norweskich przedszkolach</i>	131
Monika Krajčovičová , <i>Curriculum of Primary Education in the Slovak Republic</i>	138
Agnieszka Adrjan , <i>Program nauczania International School – międzynarodowe egzemplifikacje</i>	143
Ahmed Sarhan , <i>A sketch of Palestinian education – different pedagogical cultures. A student voice</i>	155
Autorzy artykułów	157
Informacja dla Autorów	158

Contents

From the Editor	5
Hannele Karikoski , <i>The Curriculum on Early Childhood Education in Finland</i>	7
Aleksandra Boroń , <i>Pre-school education in Japan – its cultural context</i>	17
Iwona Kopaczyńska , <i>Priorities of early school education in Poland and Denmark in the light of curriculum objectives</i>	25
Agnieszka Nowak-Łojewska , <i>Dutch concepts of early school education</i>	36
Teresa Neckar-Ilnicka , <i>Young children's education in the Republic of Kazakhstan at the turn of the 20th century in the context of multicultural society challenges</i>	43
Beata Adrjan , <i>Ukrainian school. Document analysis</i>	53
Monika Wiśniewska-Kin , <i>The difference between educational culture in curricula for pre-schools in Poland and New Jersey (USA)</i>	62
Renata Nowakowska-Siuta , <i>Little man – big challenges. On new European system solutions in the field of preschool education and early education</i>	71
Hanna Pac , <i>The National Curriculum in Great Britain education transformation context.</i>	78
Radmila Burkovičová, Jolanta Nowak , <i>Key competences i.e. kindergarten education in the Czech Republic.</i>	95
Maria Sobieszczyk, Paulina Sobieszczyk , <i>Kindergarten and early school education in the education system of the Kingdom of Spain</i>	103
Zuzanna Zbróg , <i>The six-year-old in the French school system – a preparatory class curriculum</i> 110	
Jolanta Bonar , <i>Supporting the creative attitude of children and teachers, in the light of the general ideas in early years education curricula in France</i>	124
Agnieszka Olczak , <i>Care, play and education of children aged 0–6 in Norwegian kindergartens</i> 131	
Monika Krajčovičová , <i>Curriculum of Primary Education in the Slovak Republic</i>	138
Agnieszka Adrjan , <i>International School Curriculum – an international example</i>	143
Ahmed Sarhan , <i>A sketch of Palestinian education – different pedagogical cultures. A student voice</i> 155	
Authors	157
Information for Authors	158

Od Redakcji

Współczesna sytuacja edukacyjna dzieci w Polsce jest mało stabilna ze względu na częste zmiany regulacji prawnych w zakresie opieki i kształcenia. Nowa podstawa programowa, która zaczęła obowiązywać w 2009 roku, nadal budzi wiele kontrowersji i emocji. W dyskusjach na jej temat zaangażowane są nie tylko środowiska akademickie i szkolne, ale także rodzice dzieci objętych obowiązkiem szkolnym. Odzew społeczny wynika ze zrozumienia wagi edukacji początkowej jako fundamentu rozwoju dziecka i jego przyszłości.

Bieżący numer czasopisma jest poświęcony programom nauczania obowiązującym na poziomie wczesnej edukacji w systemie szkolnictwa różnych krajów europejskich i pozaeuropejskich. Zanalizowano programy krajów wiodących w rankingach edukacyjnych, jak Finlandia i Japonia, a także krajów o bardzo młodej demokracji, jak Ukraina czy Kazachstan. Temat ujęty w szerszej perspektywie, z próbami odwołań do sytuacji polskiej, stwarza szanse konfrontowania przyjętych sposobów myślenia o edukowaniu dzieci z zupełnie odmiennymi rozwiązaniami. Daje tym samym podstawę do nabrania niezbędnego dystansu i krytycznej oceny przyjętych dokumentów, wynikających z nich zaleceń i procedur realizacji. Spotkanie z odmiennością umożliwia odstępianie od nawykowych interpretacji rzeczywistości szkolnej i jej kontekstów. Staje się też okazją do refleksji nad potrzebą, zasadnością i kierunkiem zmian.

Prezentowane teksty stanowią analizę wybranych aspektów programów nauczania realizowanych na poziomie wczesnej edukacji w wielu krajach. Mają zróżnicowany charakter, a w części z nich autorzy odwołują się bezpośrednio do swoich doświadczeń, zgromadzonych podczas wizyt studyjnych. Całość pozwala na wyeksponowanie tych wątków, które mogą być ważnym tropem dla poszukiwania dróg doskonalenia edukacji początkowej w naszym kraju.

Editorial

The present-day situation for child education in Poland is particularly unstable because of the often changing laws regulating areas such as childcare and education. The new basis of the programme (national curriculum), which has been in force since 2009, is still the cause of much controversy and emotion. It is not only the academic community however that is involved in the discussions surrounding the new programme, but also the parents whose children are taking part in compulsory school education. This social response shows an understanding of the importance of early education as a foundation for the development of the child and her future.

The present issue of our periodical is dedicated to early education curricula obligatory in the school systems of different countries throughout Europe and beyond. The programmes of countries which lead the educational rankings shall be analysed, such as Finland and Japan, as well as countries which have only just recently achieved democratic status, such as the Ukraine and Kazakhstan. The theme, looked at from a broad perspective, and with reference to the situation in Poland, creates a chance to confront accepted modes of thinking about educating children, offering up completely different solutions. At the same time it gives us the necessary distance to assess these documents in terms of their recommendations and how they are realised. This contact with something different also allows us to step back from our habitual interpretations of the realities of school and its contexts. It also provides an opportunity for reflection about the necessity, legitimacy and direction of change.

The texts presented form an analysis of particular aspects of curricula realised at the level of early education in many different countries. They are characterized by their variety, with a number of their authors quoting directly from their own experience gathered during study visits. In total, it allows for an exposition of themes that may give important leads in the search for ways to improve early education in Poland.

Hannele Karikoski
University of Oulu
hannele.karikoski@oulu.fi

The Curriculum on Early Childhood Education in Finland

1. Introduction

Finland is well known for the good quality of its early childhood education¹. Finnish early childhood education covers child day care arrangements offered to families and goal oriented early childhood education for children. Early childhood education is based on values written into the international Convention on the Rights of the Child, National legislations, National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care² and Core curriculum for Preschool Education in Finland³. The National Curriculum Guidelines cover the whole of early childhood education while the Core Curriculum for Preschool education covers only education for 6 year old children. The implementation of early childhood education is guided by national, local and unit (day care center) curriculums, and the child's own educational plan.

Finnish early childhood education is a systematic and goal-oriented educational interaction taking place in the young children's different living environments, aimed at promoting their balanced growth, development and learning. It is built upon a holistic view of the child. The view of learning is one of an active and goal-oriented process and is based on previous knowledge and learning experiences. The teacher supports learning and guides children to become conscious of their own learning and to perceive that they themselves can influence their own success in learning.

Early childhood education comprises perspectives on education, care and teaching (Educare). Its core task is to educate children to become ethically responsible members of society⁴.

2. The concept of the Curriculum

There are different views of the curriculum. Curriculums can be child-centred with progressive views about formal learning versus informal learning and the role of play in learning and the acknowledgement of cultural differences⁵.

¹ OECD, *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris, 2006, OECD Publishing.

² *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care*. Stakes, Finland, 2005.

³ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school Education in Finland*. Helsinki, 2000, University Press; National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school Education*. Helsinki, 2010, Taivotalo PrintOne.

⁴ *Ibidem*; *National Curriculum Guidelines...*

⁵ J. Soler & L. Miller, *The struggle for Early Childhood Curricula: a comparison of the English Foundation Stage Curriculum*. Te Whāriki and Reggio Emilia. *International Journal of Early Years Education*, 2003, 11:1, p. 66.

Instrumental views of the curriculum put an emphasis upon its serving an extrinsic aim or external purposes such as producing citizens who will benefit society. This can be contrasted with the view that the curriculum should serve intrinsic aims providing value in its own right, so that it is seen as self-fulfilling and providing experiences that are worthwhile. Progressive views of the curriculum put emphasis on the individual child, and the teacher is often seen as a facilitator and a guide rather than a controller of the curriculum. Progressive curriculums are most influential in early childhood education⁶.

In general we think of the Curriculum as an organized framework for promoting children's wellbeing, development and learning⁷. This means holistic learning and teaching and it guides, helps and supervises a teacher's concrete decisions. It is dependent on the particular society's culture and values. In the curriculum we set goals, content, teaching arrangements and the basis for evaluation.

In Finland the National Early Childhood Curriculum and National Pre-school Curriculum are both integrated and individualized. The integrated curriculum coordinates content orientations and subject fields, and utilizes a holistic approach to learning and teaching. Content orientations cover mathematical, natural science, historical-societal, aesthetic, ethical and religious-philosophical orientations. Language is the means of communication and interaction in the context of all of these orientations⁸. The subject fields in the Pre-school curriculum are language and interaction, mathematics, ethics and philosophy, environmental and natural studies, health, physical and motor development, art and culture. Integrated themes and the learning process are more important than individual contents⁹.

Every child's educational plan (fig. 1), drawn up jointly between the child's parents and teachers, place the individual child at the centre of curriculum activities¹⁰. This kind of approach is both child-centered and social¹¹. The individual child is not the sole source of curriculum development, a socio-cultural framework also being essential¹².

Fig. 1: Child's educational plan

Child's Name	Birthday	Date	Signature: Teacher Parents
	Child's interests	Strengths	Needs and guidance for child's individual support
Day-care's staff opinions			
Parents' opinions			
Teaching methods			
Evaluation			

⁶ Ibidem, pp. 57-68.

⁷ *National Curriculum Guidelines...*

⁸ Ibidem.

⁹ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school...* 2000 & 2010.

¹⁰ Ibidem; *National Curriculum Guidelines...*

¹¹ Haring, *Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen*. 2003, Joensuun yliopisto.

¹² J.Soler & L.Miller, *The struggle for Early...* p. 64.

The Finnish early childhood researcher Turunen¹³ has found that the task of pre-school education is to make a child ready for the future, first for school and then for citizenship within society. Childhood is defined as becoming human through thought and the goals and content of activities come from the demands of the future. However, activity starts from the individual child's needs and interests. The child's perspective and growth is emphasized in early childhood and pre-school education.

The focus in practical curriculum planning is on:

1. the content of what is being taught- subject matter or themes that stem primarily from children's interests. Teacher and parent observations and evaluations ensure that the content reflects the interests, needs, and experiences of the child as well addresses what children should learn.
2. the process of how and when learning takes place, choice of activities or projects and how they are integrated with one another. Play is the medium for this process.
3. the teacher, the person who creates the curriculum, planning and providing for activities and materials in relation to the age range of the group and observing and evaluating children's growth.
4. the context and why certain projects and activities are chosen, is based on the program's philosophy and goals, the cultural background of the children, and their family and society's values and culture. To provide meaningful learning experiences, the curriculum should mirror the child's life and expand his view of the world.
5. evaluation and reflection on the outcomes of planning. It should consider what worked and what did not, why it was successful or not. Evaluation should be immediate, precise and supportive.

3. The Curriculum levels

In Finland we have 4 different curriculum levels: national, local, unit (day care center) and the individual child's level.

The National Curriculum Guidelines on ECEC¹⁴ is the first national document in Finland providing guidance for implementing the content and quality of ECEC and for drawing up local ECEC curricula. It was prepared in co-operation with the Ministry of Social Affairs and Health, Ministry of Education, National Board of Education, some Universities, Unions of Professional workers and experts. It was also possible to follow the preparation of the National Curriculum Guidelines on a web site, which provided an opportunity to express opinions and comment on the draft guidelines. We think that in our changing world, there should be good provision of what the ECEC calls for, engagement and commitment of research and training units, interest groups, municipal representatives, educators and parents¹⁵.

The local curriculum takes account of the municipality's own policy, strategies and goals. Unit curriculums are more detailed than local curriculums, describing each unit's special features and priorities. The individual child's educational plan and his pre-school

¹³ Turunen, *Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty? Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996, 2000 diskurssianalyttinen tutkimus*. Rovaniemi, 2008, Lapin yliopisto.

¹⁴ *National Curriculum Guidelines...*

¹⁵ *Ibidem*.

plan provide a basis for the implementation of the child's care, early education and preschool education¹⁶.

The Core Curriculum for Preschool Education¹⁷ provides national guidelines for the content and quality of preschool education and for drawing up local preschool curricula. Preschool education is systematic teaching and education intended for children who will start their compulsory education the following year. The Preschool education curriculum and Early childhood education curriculum form an integrated whole and there is clear continuity between them¹⁸.

4. The goals of the Curriculums

The educational goals in ECEC are to promote the child's personal well-being. The focus is on respect for each child's individuality, to reinforce the child's considerate behavior and action towards others and gradually help children grown up into adults and gain autonomy¹⁹.

The main goals of Pre-school education are determined by each child's individual development opportunities and learning potential, and by the needs of society. The child's positive self-concept are strengthened and their learning to learn skills developed. They also adopt basic skills, knowledge and capabilities from different areas of learning. Learning through play is essential, as is their learning to understand equality and to accept the diversity of people²⁰.

5. The implementation of the Curriculums

In the Unit curriculum action through thought is described, as are the learning environment, the educational and learning goals and pedagogy and co-operation with parents and other organizations²¹.

5.1. The Curriculum of Early childhood education

Here are the principles that guide the implementation of Early Childhood education according to National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care²²:

1. The Child's well-being as a target. Children's well-being in ECEC activities is promoted through stable and warm personal relationships. Their relationships to parents, educators and other children are fostered and they have a feeling of belonging to a peer group.

2. Care, education and teaching – an integrated whole. A good combination of care, education and teaching can promote the child's positive self-image, expressive and interactive skills, and the development of thinking.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school...* 2000 & 2010.

¹⁸ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school...* 2000; National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school...* 2010, p. 15.

¹⁹ *National Curriculum Guidelines...*

²⁰ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school...* 2000.

²¹ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-school...* 2010.

²² *National Curriculum Guidelines...*

3. The role of Educators. ECEC staff are a multi-professional educator community. Educators need to be committed, sensitive and able to react to the child's feelings and needs. The task of educators is to plan activities and to build up an environment which both takes account of the most typical ways of acting by children and different content orientations.

Educators also transmit earlier generations' experiences and cultural heritage and aspects of scientific knowledge to children through the environment and various joint activities. Educators respect children's parents and base their work on the principles of ECEC partnership.

4. The ECEC environment. An ECEC environment is a whole formed by physical, psychological and social elements. In planning the ECEC environment, both functional and aesthetic aspects should be taken into account. A well-built environment has a good ambience, encouraging children to play, explore, move, act and express themselves in many different ways.

5. Joy of learning. Children are naturally curious, wanting to learn new things, to redo and repeat. They learn in a holistic way. Interacting with the environment and people, children combine things and situations with their own experiences, feelings and conceptual structures. They learn best when active and interested. The educator listens to children, gives them opportunities to make initiatives, decide on their activities, explore, draw conclusions and express their thoughts. ECEC aims to develop a positive disposition to learning.

6. The role of language in ECEC. From the very beginning, children are interested in their environment, building a picture of the world around them and their position within it. Language plays a vital role in this process. It supports the development of the child's cognitive processes.

In early childhood, play and fairytales are of core importance for the development of the child's language skills and world view. Children are naturally disposed to playing with words. Rhymes and funny nonsense words draw the child's attention to the form of language and provides practice in the area of linguistic awareness. Children also enjoy stories. The environment should allow the child to observe both spoken and written language.

7. The child's way of acting. Playing, movement, exploration and self-expression through different forms of art are ways of acting and thinking peculiar to children.

Playing. Children play for the sake of playing and at best, play can give them deep satisfaction. Children do not play in order to learn, they learn through play. Playing is social by nature and peer groups have a significant effect on it. Children use everything they see, hear and experience as elements in their play. When they play, they imitate and create new things.

The extent to which play gives satisfaction to the child depends on the educator's activities. Supporting children's play requires careful observation and the ability to analyze play situations. The play environment should be stimulating and based on the educators' expertise relating to play culture and their knowledge of the stages through which children's play develops.

Physical activities. Daily physical activity is fundamental to children's well-being and healthy growth. A good ECEC environment reinforces children's innate desire to move and motivate physical activities and play.

Artistic experiences and self-expression. Children gain their basic artistic experiences in an environment that fosters a wide range of artistic activities such as music, (singing, playing an instrument) drawing, painting, dancing, drama, handicrafts, woodwork, sewing, bricolage, building, and listening and telling stories and poems. Children's own imaginations and creativity are given room, time and peace in which to develop.

Exploration. Children have an innate sense of exploration and wonder. A positive, encouraging ECEC environment supports children's explorative activities. Nature and the immediate neighborhood are important elements of the environment to be explored.

8. Content orientation. The concept of orientation underlines the notion that the intention is not for children to study the content of different subjects but to start to acquire tools and capabilities. The educator needs to have didactic knowledge about children of different ages and different developmental stages. The themes and contents of different orientations are linked to the children's immediate environment, daily life and concrete experience. There are no performance requirements.

The core content areas of ECEC are built on the following orientations:

Mathematical orientation. Based on making comparisons, conclusions and calculations in a closed conceptual system. In ECEC, this takes place in a playful manner in daily situations by using concrete materials, objects and equipment that children know and that they find interesting.

Natural sciences orientation. The phenomena of the natural world are examined by observing, studying and experimenting. The content areas of this orientation with their various phenomena, such as plants, animals found during different seasons, can be located in the children's immediate environment indoors and outdoors. A typical feature of the natural sciences orientation is the use of experimentation.

Historical-societal orientation. In the historical orientation, objects and documents from the past are used to build a picture of the past together with children. Insights into past events can also be gained through older people, children's parents and children themselves. In this way, a time dimension and new meanings are introduced to the places and insights of the immediate environment and local district.

Aesthetic orientation. The aesthetic orientation is broad and multifaceted. It is extended by observing, listening, feeling and creating, but also through imagination and intuition. The objects of this orientation give children personal sentiments, feelings and experiences of beauty, harmony, melody, rhythm, style, excitement and joy as well their antitheses. The child's values, attitudes and views start to develop.

Ethical orientation. In the ethical orientation, the focus is on issues to values and norms. The children's daily lives contain situations and events that can be considered and analyzed from the viewpoint of the questions of right and wrong, good and bad, truth and lie. The questions of justice, equality, respect and freedom can also be dealt with naturally in the context of daily events. It is essential to take account of the child's developmental stage.

Religious-philosophical orientation. The core of the religious-philosophical orientation is formed by religious, spiritual and philosophical issues and phenomena. Interest is taken in the traditions, customs and practices of the child's own religion or beliefs. The child is offered an opportunity to experience silence and wonder, to ask questions and ponder over issues. The content of the religious-philosophical orientation is agreed on with each child's parents in drawing up the individual ECEC plan.

Overall, it offers continuity between the ECEC content orientations and the subject fields of the Core curriculum for preschool education (see Figure 2 below).

9. Parental engagement in ECEC. ECEC partnership means a conscious commitment to collaboration by parents and staff, supporting children's growth, development and learning. This requires mutual trust, respect and equality. Parents have the primary right to and responsibility for their child's education and also know their child well. Staff, in turn, drawing on their professional knowledge and competence, are responsible for creating good conditions for partnership.

Partnership is built on the child's needs, best interests and rights. The child's well-being is best fostered when parents and educators combine their knowledge of the child. Staff have the primary responsibility for employing the partnership approach from the very beginning in the child's early education, taking into consideration each family's specific needs. Parents discuss their child's education with staff. One aim of the partnership approach is to enable accurate identification of the child's potential need for support in some areas of growth, development or learning. Parents have an opportunity to influence the content of a unit's curriculum and participate in its evaluation.

An individual ECEC plan is drawn up for each child in daycare in collaboration with the parents and the implementation of the plan is assessed regularly. The plan aims to take account of the child's individuality and the parent's views in arranging the child's education and care. The individual ECEC plan takes into consideration the child's experiences, current needs and future perspectives, interests and strengths, individual needs for support and guidance.

5.2 The Curriculum of Pre-school education

Pre-school education guarantees equal opportunities for children to learn and start school. One of the tasks of preschool education is to promote the child's growth towards humanity and an ethically responsible membership of society. Preschool education can be provided in day care centres or at school. The legislation on pre-school education is part of the Act on Comprehensive education.

Preschool education is based on the integration of education, based on themes related to the children's sphere of life and to contents expanding and analyzing children's views of the world. Selection of thematic modules aim to find issues significant to children by involving them in planning the themes. Processing experiences and information in interaction with adults and children in many different ways form a central part of learning. The teacher guides children in learning, concrete experimentation, exploration, active participation and problem solving in interaction with teachers and other children. From the children's perspectives, the activities should be purposeful and challenging.

Core subject fields are:

Language and interaction. Language is a medium of thought and expression. Children are encouraged and guided so as to enable them to gradually grow into active speakers and listeners in diverse interactive situations, both in everyday communication situations and in learning situations. Children become accustomed to talking about and discussing their

own feelings, hopes, opinions and thoughts and to expressing their observations and conclusions verbally. They also become good listeners and narrators.

Children are read and told fairytales, stories, poems, rhymes etc., so that they will start to understand the significance of reading. Early childhood education creates a foundation for learning to read and write. Children's earlier experiences and skills form the basis for the process of learning to read and write. The objective is to inspire and increase children's interest in observing and exploring spoken and written language. Targets of exploration may include various texts, individual words, letters, sounds in a context that is meaningful to children. The development of linguistic awareness is supported through playing with language. Children gain experiences of how to convert speech into written language and writing into spoken language both through examples set by adults and through their own attempts to read and write - emergent literacy learning. All aspects of language- listening, speaking, writing and reading- are intertwined and develop concurrently, not sequentially.

Mathematics. Children are guided to pay attention to mathematical phenomena that can be seen in natural everyday situations. The children's understanding of mathematics include inducement mainly by means of play, stories, songs, physical exercise, small tasks, discussions and games and ample use of illustrative examples. Learning mathematics requires understanding of concepts. With the aid of classification, comparison and sorting, children explore and analyse objects, figures, materials and phenomena on the basis of shapes, quantities and other properties. The role of adults is to build a learning environment, which will support and promote the development of each child's individual mathematical thinking.

Ethics and philosophy. Freedom of religion and conscience is a right. Pre-School education includes general ethical education and education in cultural philosophy. Pre-school education includes religious education and as an alternative, education in secular ethics. Depending on the choice of parents or other guardians, children thus participate in either religious education or secular ethical education, or in other instruction.

Environmental and natural studies. Environmental and natural studies help children understand their environment, support the development of thinking and learning to learn skills and consolidate their recreational, experiential and emotional relationship with nature and other environments. Children's environmental studies are based on a problem-oriented exploratory approach. Themes are chosen from the following subject fields of natural sciences, for example people and their relationship with the environment, the earth and space, substances and materials in the environment and topics related to energy.

Health. Pre- school education promotes physical, psychological and social health, the growth and development of children.

Physical and motor development. The children's physical and motor condition, movement control and basic motor skills are trained through exercise and play, while children are guided to understand the significance of physical exercise to human health and well-being.

Art and culture. In pre-school education, musical and other artistic experiences form a significant part of the children's emotional, practical and cognitive development. Children's creativity, imagination and self-expression being developed through the making of pictures, music and objects by hand, drama, dance and movement.

Children are also offered an opportunity to familiarise themselves with communications media and practise their use. The strengthening of children's cultural identities being supported, together with their understanding of their own cultural heritage and cultural diversity.

6. The evaluation of the Curriculum

The evaluation of the curriculum is a continuous process, where the teachers follow how the curriculum's goals have been implemented. Nowadays it is also very important that parents participate in evaluation, so that the curriculum will continue to develop.

In practical early childhood education teachers evaluate the curriculum often on the basis of children's learning and behaviour assessments. For the assessment the teacher can use the following kinds of data:

1. Records of teacher observations about the children's behaviour and of what the children have learnt, and how they have progressed. The teacher uses observations to develop the curriculum.
2. Children's Portfolios. In Portfolio assessment the teacher documents children's activities during the year and so she can see changes in the child's development. Also the parents can document their child's activities and play at home and add them to their portfolio. The Portfolio is very useful in educational and evaluative discussions with parents²³.
3. Teacher's self-evaluation. Teachers need to reflect on their own teaching and evaluate how well the curriculum has met the goals for children.
4. Teachers also need to communicate with parents, especially when the parents are participating in the evaluation of the unit's curriculum usually at the end of the semester. The implementation of the child's individual plan is also assessed regularly both among staff and with parents. Children can participate in the evaluation of their own educational plan. Evaluation by parents and children forms part of the ongoing development of the curriculum and the whole of early childhood education²⁴.

7. Conclusion

In Finland there are two national curriculums for early childhood education and as can be seen, they have a link to each other and together they form a whole in the child's learning and development. They also have a common background in theory, that is progressive, child-centered and socio cultural thinking. The curriculums emphasize the child's individuality and education for the future, starting from the individual child's needs and interests. They have the task to make children ready for the next growth environment and finally to be a responsible citizen of society. The curriculums themselves being dependent on society's values and culture.

In Finnish democratic society the citizen's participation in common decision making is valued and therefore there is an increased role for parent and child involvement in curriculum planning and evaluation. This can be seen especially in every child's individual education and pre-school plan. Curriculum evaluation being used to collect parents' and children's feedback about the practical curriculum for developing the new curriculum.

In daily education the curriculum functions as a whole and is the teacher's tool, guiding her pedagogy. On the national level, the composition of the Curriculum is a long-term and

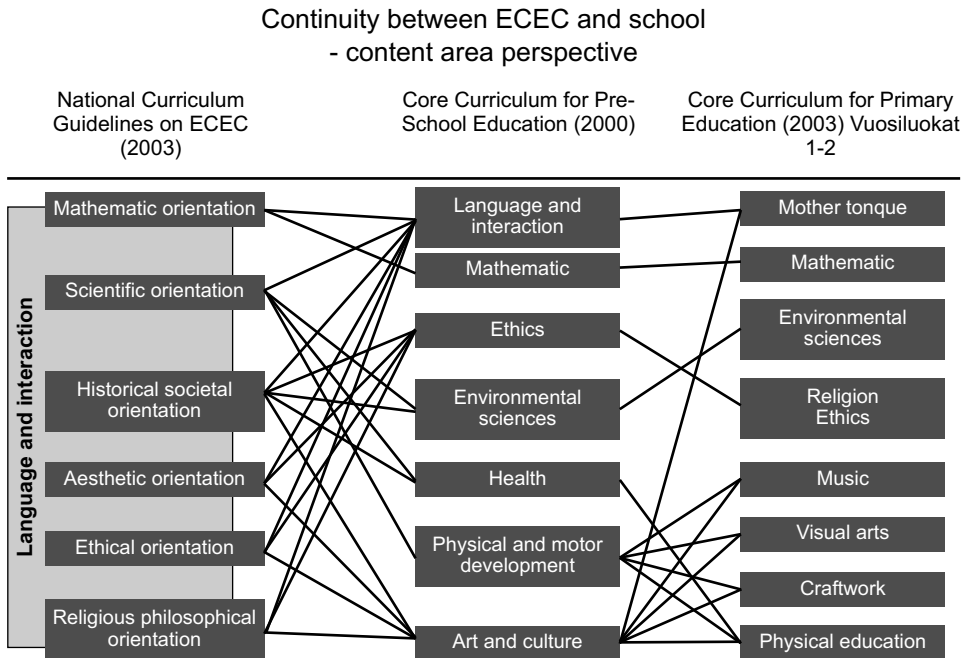
²³ Heikka & Hujala & Turja, *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa, 2009, Printel.

²⁴ *National Curriculum Guidelines...*

challenging process with many levels and experts involved in it before it comes into contact with the individual child and his education.

The most important strength in our day care and school system is, that Early Education, and the Pre-school education which is a part of it, as well as Comprehensive education, form a continuum of consistent progress for the child's development to guarantee equal opportunities for children to continue their learning (fig. 2).

Fig. 2: Continuity between ECEC and school



Summary

The Curriculum on Early Childhood Education in Finland

Finnish early childhood education is a systematic and goal-oriented educational interaction taking place in the young children's different living environments, aimed at promoting their balanced growth, development and learning. It is built upon a holistic view of the child. In Finland there are two national curriculums for early childhood education, they have a link to each other and together they form a whole in the child's learning and development.

Aleksandra Boroń

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wyższa Szkoła Zawodowa Kadry dla Europy, Poznań

olaboron@amu.edu.pl

Edukacja przedszkolna w Japonii – kontekst kulturowy

Rola edukacji w procesie przekazywania wartości, wzorców i norm następnym pokoleniom – równoległe z przekazywaniem wiedzy – jest ogromna, stanowi czynnik socjalizacji wdrażającej jednostkę do wypełnienia ról przypisanych jej w danej zbiorowości. Omawiając społeczną rolę edukacji T. Parsons wydzielił w społeczeństwie trzy systemy: kulturowy, społeczny i osobowości. Jednocześnie pomiędzy nimi zachodzi relacja hierarchicznej kontroli: system kulturowy kontroluje społeczny a ten z kolei – system osobowości. Obrazuje to, jak kluczową rolę w edukacji odgrywa kultura determinująca strukturę społeczną, a poprzez to – sposób socjalizowania jednostek¹.

Problematyka związana z rolą systemu kulturowego wobec edukacji jest osią narracji prezentowanego artykułu. Stąd odniesienia do japońskiej (czy szerzej – wschodniej) kultury, religii i mentalności.

Japoński system edukacyjny, postrzegany z punktu widzenia teorii funkcjonalno-strukturalnej, przygotowuje swoich absolwentów do funkcjonowania na rynku pracy oraz w społeczeństwie, podobnie jak systemy edukacyjne innych krajów. Celem niniejszego artykułu będzie ukazanie nie tyle miejsca, jakie w systemie edukacyjnym zajmuje etap przedszkola, ale przyjrzenie się procesom socjalizacji występującym na etapie przedszkolnym. Poprzez te procesy bowiem odbywa się przekazywanie wzorów norm kulturowych, a zatem można zobaczyć, jakie wzorce są w ten sposób wzmacniane instytucjonalnie we współpracy z domem rodzinnym przedszkolaków i szerzej – środowiskiem społecznym. Jednocześnie artykuł ten jest próbą przedstawienia wątków edukacji przedszkolnej w Japonii wraz z odpowiedzią na pytania o istotę japońskiego przekazu edukacyjnego. W kontekście globalizacji i westernizacji współczesnego świata, wszechobecnej pop-kultury i uniwersalizacji przekazów kulturowych, interesujące wydaje się wskazanie swoistości japońskiej edukacji przedszkolnej, która postrzegana jest w tym kraju jako niezwykle istotny czynnik socjalizacyjny. „Japońska mentalność i kultura opierają się na potrzebie budowania harmonii w każdym niemal aspekcie życia. Ma to ścisły związek z odwiecznym poczuciem zagrożenia, jakie towarzyszyło Japończykom ze strony przyrody (liczne trzęsienia ziemi, erupcje wulkanów, sztormy). Organizowanie egzystencji w konkretnych warunkach klimatycznych wymusiło na Japończykach przyjęcie postawy pokory wobec sił natury. Ową postawę realizowano poprzez czczenie licznych bóstw, a pozyskanie u nich przychylności miało gwarantować poczucie stabilności życia. Nieustanne poszukiwanie sposobów na realizowanie

¹ Zob. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań 1994, Wyd. Naukowe UAM, s. 20.

harmonii we współżyciu z naturą odcisnęło piętno na konstrukcji psychicznej narodu japońskiego i w konsekwencji na sposobie adaptowania elementów obcych kultur²².

Omawiając wybrane elementy systemu kulturowego Japonii, należy spojrzeć na niego w kontekście ogólnym kultur Dalekiego Wschodu. „Religijne systemy społeczeństw Dalekiego Wschodu, a więc krajów takich jak Chiny, Japonia, Korea, kraje Azji Południowo-Wschodniej czy Indie, ukierunkowane są, jeśli takie generalizacje można uznać za sensowne, na harmonizację egzystencji ludzkiej jednostki z bytem społecznym, ale i porządkiem naturalnym. Dla hinduizmu, buddyzmu, konfucjanizmu, szintoizmu czy taoizmu harmonia wewnętrzna i zewnętrzna są celem człowieka²³.”

Religią narodową Japonii jest szintoizm – jak pisze J. Marzęcki – jego poznanie jest niezbędne dla zrozumienia mentalności Japończyków⁴. Upadek instytucji szogonatu i przywrócenie pełnej władzy cesarskiej w 1868 roku zbiegło się z uznaniem szintoizmu za religię-ideologię państwową. Marzęcki podkreśla, że u podłoża tej etatyzacji szintoizmu świątynnego, wspieranego przede wszystkim finansowo przez państwo, leżały określone ultranacjonalistyczne i mikadoistyczne przekonania, według których Japonia była bezpośrednim tworem wyższych bogów, którzy powołali do istnienia różne duchy, mające porządkować, w ślad za bogami, japońskie życie. Sami Japończycy stali się naturalnymi kontynuatorami tego porządkowania, a do ich zadań należy naprawianie wszelkich niedoskonałości istnienia, osiągnięcie perfekcyjności zarówno w myśleniu, jak i działaniu we wszystkich dziedzinach życia. Przy czy istotna jest zasada kompetencyjności: Japończycy powinni kompetentnie – w duchu racjonalnego podziału zajęć – pracować podobnie jak *kami* i ich ludzie potomkowie, którzy też posiadali określone kompetencje; „[...]wszelki trud nie liczący się z zasadą kompetencyjności jest trudem bezsensownym⁵”. Tym niemniej należy pamiętać, że olbrzymi wkład w formowanie systemów społecznych państw azjatyckich – a zatem również na oddziaływanie na system kulturowy – miał konfucjanizm. M. Szopski ujmuje to następująco: „Konfucjanizm jest może bardziej nauką społeczną niż religią chińskiego mędrca Kongfuzi [...]. Zakładał on, że porządek i harmonia społeczna są podstawą dobrego życia jednostki, rodziny i państwa. Kulturowania takich cnót jak *jen*, czyli dobroczynna i humanitarna postawa i *li*, czyli realizacja właściwych relacji i rytuałów w życiu społecznym, prowadzą do celu. Konfucjanizm jest podstawą filozofii państwa dla wielu społeczności tego regionu⁶”. Jak wspomniałam na początku, ogromna jest rola systemu kulturowego w kształtowaniu systemu edukacji, a jednocześnie – nie do przecenienia jest rola edukacji jako „pasa transmisyjnego” istotnych dla danego społeczeństwa wartości kultury⁷. Jednocześnie M. Szopski słusznie zaznacza, że „w podejściu do samego procesu edukacyjnego możemy też zauważyć różnice kulturowe. Często można zaobserwować fakt, że dzieci rodziców pochodzących z kultur azjatyckich o tradycjach konfucjańskich mają większe osiągnięcia edukacyjne niż studenci z innych kultur. [...] Studenci z kultur konfucjańskich starają się dogłębnie poznać zagadnienie [...] model konfucjański akcentuje znaczenie wysiłku włożonego w naukę⁸”.

²² A. Gałdyńska-Mazan, *Organizacja czasoprzestrzeni w muzyce teatru nō*. W: A. Joniak-Lüthi, *Nie tylko Europa*. Poznań 2005, Wyd. Katedra Orientalistyki UAM, s. 16.

²³ M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa 2005, WSiP, s. 119.

⁴ J. Marzęcki, *Systemy religijno-filozoficzne Wschodu*, Warszawa 1999, Wyd. Naukowe Scholar, s. 186.

⁵ J. Marzęcki, *Systemy...*, s. 191-192.

⁶ M. Szopski, *Komunikacja...*, s. 120.

⁷ Zob. Z. Melosik, *Współczesne...*, s.17-35.

⁸ M. Szopski, *Komunikacja...*, s. 127.

W tym kontekście warto wspomnieć książkę, która opowiada o ambicjach edukacyjnych chińskich matek wobec własnych dzieci – Amy Chua *Bojowa pieśń tygrysy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?*⁹. Ukazuje ona kulturowe różnice, jakie zauważa autorka w podejściu do edukacji własnych dzieci wychowywanych w oparciu o wzorce chińskie w rodzinie amerykańskiej w USA. To, w jaki sposób organizujemy proces nauczania oraz jak się uczymy, również uwarunkowane jest kulturowo – zależy od środowiska i potrzeb danej kultury¹⁰.

Poprzez inkulturację nabywamy umiejętności funkcjonowania w danej kulturze, oczywiście zatem wydaje się, że różne kultury różnie podchodzą do kwestii przygotowania nowego pokolenia do funkcjonowania w swoich ramach. „W naszej rodzimej kulturze uczymy się języka, norm i reguł postępowania i dzieje się to od momentu urodzenia, również nasza osobowość kształtowana jest przez wzory kultury, w której przyszliśmy na świat, a może bardziej precyzyjnie, w której jesteśmy wychowani”¹¹. Inaczej mówiąc, kultura danego społeczeństwa jest materiałem, z którego formowane jest życie jednostki. Jak podkreślała Ruth Benedict: „Między rolą społeczeństwa a rolą jednostki nie istnieje właściwie żaden antagonizm”¹². Przy tym należałoby podkreślić, że jednostki formujące system społeczny oddziałują na system kulturowy, jak ujmowała to Benedict: „Społeczeństwo [...] nigdy nie jest całością, którą można by oddzielić od składających się na nią jednostek. Żadna jednostka nie może osiągnąć nawet progu swych możliwości bez kultury, w której partycypuje”¹³. Jednocześnie podlegając procesom socjalizacji jednostka kształtuje swoją tożsamość będącą społeczną konstrukcją osobowości. „Większość ludzi przystosowuje się do formy swojej kultury dzięki ogromnej elastyczności swych pierwotnych zdolności. Są bardzo plastyczni wobec kształtującej siły społeczeństwa, w którym się urodzili”¹⁴.

Dzieciństwo jest w Japonii specyficznym okresem życia jednostki ze względu na społeczne podejście do najmłodszych członków wspólnoty. Dzieci mają w strukturze społecznej Japonii szczególne miejsce. Dzień Chłopca (5 maja), Dzień Dziewczynki (3 marca) czy ceremonia 7-5-3 w listopadzie, kiedy dzieci w tym wieku (7 lat, 5 lat i 3 lat) zabierane są na uroczystości do świątyni szinto w celu uroczystej prezentacji i otrzymania błogosławieństwa. To tylko przykład uwagi, jaką poświęca się tradycyjnie najmłodszym w japońskim społeczeństwie. Jak pisze M. Cylkowska-Nowak: „Japońskie niemowlęta i małe dzieci doświadczają ciągłej i troskliwej obecności swych matek (zwykle nie podejmuje one w tym okresie pracy zawodowej). Młode Japonki dokonują stałej obserwacji dzieci, reagują na ich potrzeby oraz – już na tym etapie – kształtują pożądane społeczne zachowania. [...] Matka dokonuje oceny, co jest dla jej dziecka dobre, a jednocześnie już wówczas stara się kształtować je w sposób zgodny z japońską tradycją, a zatem – «dla grupy». Japońskie dziecko uczy się w relacji z matką – jak ważna jest grupa dla jego egzystencji, zdobywa umiejętności «właściwego» komunikowania się oraz dostosowywania własnego zachowania do wymagań otaczających go ludzi”¹⁵. Psychiczna więź z matką

⁹ A. Chua, *Bojowa pieśń tygrysy. Dlaczego chińskie matki są najlepsze?* Warszawa 2011, Wyd. Prószyński i s-ka.

¹⁰ Zob. M. Szopski, *Komunikacja...*, s. 127.

¹¹ M. Szopski, *Komunikacja...*, s. 5.

¹² R. Benedict, *Wzory kultury*. Warszawa 1999, Wyd. Literackie Muza SA, s. 309.

¹³ Tamże, s. 311.

¹⁴ Tamże, s. 312.

¹⁵ M. Cylkowska-Nowak, *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych*. Poznań-Toruń 2000, Wydawnictwo EDYTOR, s. 157.

wydaje się cechą charakterystyczną japońskiej kultury. „Doi Takeo w swojej rozprawie na temat Japończyków, *Anatomia uzależnienia* (1971 r.), która stała się bestsellerem, zwraca uwagę na to, że Japończykowi nawet wtedy, gdy staje się dorosły, jak rozpieszczonemu dziecku trudno przeciąć psychiczne więzi łączące go z matką. [...] Profesor Uniwersytetu Tokijskiego, antropolog pani Nakane Chiye w książce *Stosunki między ludźmi w społeczeństwie zhierarchizowanym* (1964 r.) podkreśla, że cechą szczególną charakteru narodowego Japończyków jest funkcjonujący w społeczeństwie układ hierarchiczny”¹⁶.

M. White w bardzo interesujący sposób przedstawia problem relacji matka – dziecko. Wyjaśnia ona, że bliskość fizyczna i psychiczna jest miarą sukcesu japońskiego macierzyństwa. Bliskość psychiczna daje matce szansę na intuicyjne rozumienie charakteru swojego dziecka, jego zachowań i uczuć, rozumienie, na którym matka opiera się w formowaniu rozwoju swojego dziecka. Doprowadza to do sytuacji, w której matka jest absolutnie przekonana, że wie lepiej (najlepiej), jakie są potrzeby dziecka zanim może ono je potwierdzić lub im zaprzeczyć. Kreuje to atmosferę milczącej wrażliwości na nastrój dziecka i jego „język ciała”. Dziecko jest nieustannie uczone unikania sytuacji konfliktowych dla niego samego i dla innych. To niewątpliwie kształtuje i wzmaga w dziecku refleksje dotyczące obserwowanych przez nie reakcji na jego zachowania ze strony innych osób i powoduje, że dziecko zaczyna rozwijać u siebie, poprzez naśladowanie, podobne reakcje. W rezultacie dziecko wyuczane jest odpowiadania na subtelne stany samopoczucia innych ludzi. Używając relacji „ja – dziecko” jako modelowej matki ćwiczą w ten sposób relacje społeczne ze swoimi dziećmi. Ważnym zadaniem spoczywającym na japońskiej matce jest nauczenie dziecka wrażliwości na potrzeby innych ludzi. Matki starają się unikać otwartej konfrontacji ze swoimi dziećmi. Poprzez nieustanne powtarzanie próśb i okazywanie zainteresowania i wsparcia dziecku zachęcają je do postępowania zgodnie z ich celami w duchu powiedzenia: jeżeli raczkuje, zachęcaj, żeby stanęło, jeżeli stoi, zachęcaj do chodzenia. Tak więc dziecko nie jest konfrontowane z kompletem sztywnych żądań, ale raczej nieustanną sugestią i zachętami oraz oczekiwaniami, które ewentualnie będzie w stanie spełnić¹⁷.

Pod koniec lat osiemdziesiątych zespół Nishinomiya Pre-School Education Study Group zwrócił się do matek dzieci w wieku przedszkolnym o informacje na temat ich podejścia (oczekiwań) do edukacji przedszkolnej. Zadawano im pytania ogólne na temat wychowania dzieci i nauczania oraz uczenia się w instytucjach formalnych. W odpowiedzi matki zgadzały się z tezą, że natura dziecka jest formowana, kształtowana po urodzeniu, stąd istotny jest wpływ zewnętrzny. Wyrażały również opinie, że zadaniem edukacji przedszkolnej jest zapewnienie bezpiecznego środowiska dla fizycznego rozwoju dzieci oraz że cele kognitywne (uczenie się) nie powinno przeważać w tym wieku. W opinii matek placówki przedszkolne powinny skupiać się na zadaniach socjalizacyjnych bardziej niż na przygotowaniu dzieci do szkoły podstawowej. Na pytania o to, jakich nauczycieli chciałyby dla swoich dzieci, na pierwszym miejscu wśród oczekiwanych cech wymieniały grzeczność i opiekuńczość, cierpliwość i aktywność. Mniej ważne dla matek były dyscyplina, rygor i wiedza techniczna. Jak przedstawia to Kim Munhak: „O matkach japońskich można powiedzieć, że wyżej niż naukę w szkole i edukację stawiają wdrażanie nawyków życia codziennego, szczególnie zaś przestrzeganie ogólnie przyjętych zasad moralnych,

¹⁶ K. Munhak, *Koreańczycy, Chińczycy, Japończycy*. Skarżysko-Kamienna 2010, Wyd. Kwiaty Orientu, s. 246.

¹⁷ M. White, *The Japanese Educational Challenge. A Commitment to Children*. New York 1987, Wyd. KODANSHA INTERNATIONAL, s. 96.

etykiety, dobrych manier, uczyć samodzielności [w sensie samoobsługi]. Japońskie matki bardziej niż tego, aby ich dzieci koniecznie były pierwsze i wyprzedzały inne, pragną, żeby były one zwyczajne, nie wyróżniały się i współpracowały z zespołem”¹⁸.

Japońskie placówki przedszkolne podzielone są na instytucje publiczne i prywatne, a także, ze względu na świadczone tam usługi, na placówki opiekuńcze podlegające Ministerstwu Zdrowia dla dzieci w wieku od 0-3 lat oraz wychowawczo-edukacyjne nadzorowane przez Ministerstwo Oświaty dla dzieci w wieku 3-6 lat. Przedszkola publiczne nie wymagają noszenia przez dzieci mundurków – rodzice kupują dzieciom przedszkolne czapki, które są oznaką uczęszczania do przedszkola oraz karty identyfikacyjne. Dzieci codziennie przynoszą ze sobą do przedszkola gotowy do spożycia posiłek, natomiast w placówkach prywatnych dzieci noszą jednakowe mundurki i plecaki a posiłki przygotowywane są dla dzieci w przedszkolu.

Przedszkole uczy dzieci podstaw życia w grupie, uczucia przyjaźni, wybaczenia, pomagania młodszemu i słabszemu. Wychowankowie uczeni są grzeczności wobec starszych i rówieśników, każde dziecko musi nauczyć się samoobsługi w toalecie, samodzielnie ubierać oraz jeść. Często przedszkole hoduje jakieś zwierzęta (np. kury, kozę, króliki, pawie) lub rybki w akwarium. Poprzez obserwowanie zwierząt, karmienie ich przedszkolaki mają nauczyć się wrażliwości na przyrodę oraz szacunku wobec życia. Program edukacyjny przewiduje naukę piosenek przedszkolnych, rysowanie, kształcenie umiejętności manualnych poprzez zabawę z plasteliną, wykonywanie zabawek z papieru (origami). Niektóre przedszkola mają też w programie nauczanie tradycyjnie japońskich zabaw¹⁹. Przedszkola są powszechnymi instytucjami w Japonii i w pewnym sensie odzwierciedlają sytuację domową, szczególnie jeżeli chodzi o płęć osób zajmujących się opieką i edukacją przedszkolną. Prawie 100% nauczycieli (osób opiekujących się dziećmi) to kobiety (im młodsze dziecko, tym bardziej pewne jest, że osobą, która się nim zajmie, będzie kobieta). Placówki dla najmłodszych to miejsca, w których dzieci przede wszystkim bawią się ze sobą i opiekunami. W odniesieniu do placówek dla dzieci 3–6-letnich można powiedzieć, że coraz istotniejsze stają się tam programy zapewniające kreatywny rozwój osobowości, chociaż nie rezygnuje się z przekazywania wiedzy z zakresu matematyki, przyrody czy języka japońskiego oraz języka obcego. Należy podkreślić zbieżność oczekiwań co do rozwoju dziecka pomiędzy placówką a domem, aczkolwiek kontekst jest inny: zamiast uczenia się poprzez matczyną perswazję, zaangażowanie i nieustanną uwagę – nauka staje się bardziej „bezosobowa”, grupowa, chociaż wciąż zaangażowana i kierowana. Można powiedzieć, że pierwszą lekcją przedszkolną dla dziecka jest nauczenie go, że jest jednym z wielu dzieci, które mają prawo do takiej samej uwagi ze strony innych jak ono samo. Przekaz jest wyraźny, że bycie wrażliwym na potrzeby innych jest nagradzane społecznie i stanowi wartość. Ponadto, że zawsze jest odpowiednia droga do osiągnięcia celów i warto ze wszystkich sił ją poznać. Nauczyciele zachęcają uczniów do uwagi, słuchania i koncentracji jako pierwszych kroków do poznania właściwej drogi. Szkolne zwyczaje i zachowania kultywują spokój, opamięnanie i zwracanie uwagi na „sposób, w jaki coś osiągamy”. Przedszkola są instytucjami, w których dzieci uczą się zachowań w grupie, wrażliwości, koleżeństwa i umiejętności funkcjonowania w różnych środowiskach, zwracania uwagi na potrzeby nie tylko ludzi, ale również zwierząt, dbania o środowisko naturalne, zachowania czystości wokół siebie.

¹⁸ K. Munhak, *Koreańscy...*, s. 95.

¹⁹ Por. art. z Gazety Klubu Polskiego w Japonii nr 1 (34), luty 2004.

Interesująco zagadnienie edukacji najmłodszych w Japonii przedstawione zostało we wspomnieniach dwóch Polek, które spędziły pewien czas w Japonii. Ze względu na wiek swoich dzieci korzystały tam z placówek wychowania przedszkolnego. Ta część prezentowanego tekstu oparta będzie właśnie na ich wspomnieniach. Pani Ewa Wiślak-Kaim (antropolog kultury z wykształcenia) ujmuje to następująco: „W przedszkolu dziecko ma nauczyć się współpracy, samodzielności, liczenia się z uczuciami i potrzebami innych.” Nauczyciele uczestniczą w aktywnościach swoich podopiecznych, stymulując i kreując sytuacje wychowawcze i edukacyjne. „W Japonii przedszkolanki też lubią pogawędzić, ale robią to, kiedy dzieci udadzą się już do domów. W trakcie dnia przedszkolnego nauczyciel cały czas uczestniczy w zajęciach dzieci. Czy jest to rysowanie, lepienie, klejenie, śpiewanie czy zabawy w piaskownicy, nauczyciel bawi się z nimi razem”²⁰.

Ciekawie i wnikliwie przeanalizowała zagadnienie związane ze specyficznymi celami wychowania przedszkolnego w Japonii Agnieszka Depta, matka przedszkolaka uczęszczającego do japońskiego przedszkola²¹.

Autorka przedstawia cele japońskiej edukacji przedszkolnej w następujący sposób:

- rozwój fizyczny i profilaktyka zdrowotna (aktywność na świeżym powietrzu, zawody sportowe, zabawy ruchowe, badania dzieci przez lekarza pediatrę na początku i na końcu roku szkolnego) i rozwój umysłowy dzieci (rozwijanie zainteresowań intelektualnych, kreatywność działań);
- szacunek dla innych ludzi i obowiązujących w japońskim społeczeństwie norm zachowania i transmisja społecznych wartości.

A. Depta komentuje to następująco: przekazywanie podstawowych wartości przedszkole realizuje starając się wpoić dzieciom pozytywne wzorce, które w przyszłości procentować będą pożądanymi przez społeczeństwo postawami. Wśród licznych działań przedszkola zmierzających w tym kierunku autorka wyróżniła trzy zagadnienia, na które, jej zdaniem, szczególnie zwracano uwagę.

1. Jesteśmy razem, jesteśmy równi

Należy zauważyć, że nauczyciele traktują wszystkie dzieci jednakowo, nie wyróżniając osiągnięć jednostkowych.

Jak wspomina A. Depta, nawet urodziny przedszkolaki obchodzą zbiorowo. W tym celu organizuje się raz w miesiącu specjalne akademie, w czasie których szanowni jubilaci zapraszani są wraz z rodzicami na scenę. Z tego zaszczytnego miejsca opowiadają o swoich ulubionych zajęciach i potrawach.

2. Zachowujemy się bezpiecznie

Wpojenie zasad bezpiecznego zachowania jest pierwszym krokiem do uchronienia dzieci przed zagrożeniami w życiu codziennym, na drodze i w domu. Kulminacją tego intensywnego szkolenia z przepisów i zasad bezpieczeństwa w ruchu drogowym jest uroczysta przysięga składana przez pięciolatki na zakończenie przedszkola. W tym celu

²⁰ Źródło: e-Gazeta Polska w Japonii, http://www.polonija.jp/index.php?option=com_k2&view=item&id=728%3Arozмова-z-antropologiem-kultury-i-etnologiem-ew%C4%85-wid%C5%82ak-kaim-o-dzieciach-i-%C5%BCyciu&Itemid=71

²¹ Zob.: <http://www.wychowanieprzedszkolne.pl/cele-wychowania-przedszkolnego-a-japonska-rzeczywistosc/>

klasy przedszkolne z całego miasta gromadzą się w ratuszu, by w obecności prezydenta i przybyłego gremium każde dziecko osobiście mogło ślubować wierność wpojonym regulom. Innym realnym zagrożeniem, z którym oswiają się dzieci, jest możliwość wystąpienia trzęsienia ziemi. Przedszkole kilka razy do roku organizuje ćwiczenia ewakuacyjne na wypadek tego kataklizmu.

3. Kochamy przyrodę

Kontakt z naturą i jej ochrona są kolejnym z priorytetów. Ciekawą formą osławiania dzieci z przyrodą są sezonowe prace w przedszkolnym ogródku warzywnym. Dzieci mają także okazję do kontaktu ze zwierzętami, ponieważ w każdej klasie pod okiem nauczycielki hoduje się na przykład chomiki czy świnki morskie. Jedną ze szczególnych obserwacji, jakie w swoim wspomnieniu przytacza A. Depta, była ta związana z opuszczaniem przez najstarsze dzieci przedszkola na zakończenie roku szkolnego. Otóż pięciolatki, najstarsze dzieci w przedszkolu, na dwa miesiące przed końcem roku szkolnego sadzą kępki bratków w doniczkach ze swoimi nazwiskami. Potem codziennie je pielęgnują, by opuszczając przedszkole zabrać ze sobą. Żywa roślina symbolizuje całą wiedzę i przyjaźń, które wnosi się z przedszkola i które nadal wymagają pielęgnacji i starań, by się rozwijać.

Agnieszka Depta podkreśla, że wraz z kształtowaniem zainteresowania przyrodą prowadzi się szeroką edukację ekologiczną. Uświadamia się dzieci, jak bardzo od naszego zachowania zależy przyszłość natury. „Po pierwsze nie śmiecić, a jeśli już wyprodukowało się śmieć, to umieć z nim postępować”.

Japonia, dostrzegając ogromne znaczenie edukacji przedszkolnej dla rozwoju najmłodszych i ich późniejszych losów edukacyjnych, stara się podejmować reformy zmierzające do upowszechnienia edukacji przedszkolnej. Jak podaje Gazeta Klubu Polskiego w Japonii w styczniu 2006 roku ogólnokrajowy dziennik „Yomiuri Shimbun” podał na pierwszej stronie informację, że rząd wraz z popierającymi go partiami politycznymi zdecydował się wprowadzić po 2009 roku rozszerzony do 11 lat okres nauczania obowiązkowego, który miałyby obejmować wychowanie przedszkolne.

„Potrzeba zwiększenia okresu nauczania obowiązkowego ma swoje uzasadnienie w polityce społeczno-edukacyjnej. Przede wszystkim miałyby to duże znaczenie dla strategii prorodzinnej, ponieważ państwowe nauczanie obowiązkowe jest bezpłatne. A zatem częściowo bezpłatne przedszkole zmniejszyłyby obciążenie finansowe w rodzinach wielodzietnych i mniej zamożnych”. Z drugiej strony dzieci rozpoczynające naukę w pierwszej klasie miałyby za sobą okres adaptacji do obowiązków szkolnych. Obecnie trudno jest im się nagle przestawić z bez troskiej, przedszkolnej zabawy do codziennej, systematycznej nauki²².

Problemy reformy edukacji, jak we wszystkich krajach, związane są z kosztami jej wdrażania. Wydaje się to szczególnie trudne obecnie w kontekście katastrofalnego trzęsienia ziemi i tsunami z 11 marca b.r. Reforma w kierunku wprowadzenia bezpłatnego nauczania w przedszkolach wiąże się bowiem ze zwiększeniem ilości państwowych placówek oraz ze zwiększeniem zatrudnienia w nich nauczycieli. Zatem pojawia się tu problem przygotowania lokalizacji takich przedszkoli oraz uzyskania środków z budżetu na opłacenie poborów dla zwiększonej liczby ich pracowników²³.

²² Por. art. z Gazety Klubu Polskiego w Japonii nr 1 (46), luty 2006.

²³ Tamże.

Japońska edukacja, prezentowana w świecie głównie poprzez badania amerykańskie, w porównaniu z amerykańskim systemem edukacyjnym jawi się jako przemysł produkujący absolwentów, machina, która odbiera dzieciom dzieciństwo, zmusza do pracy ponad siły, upatrując punktu kulminacyjnego w okresie egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Z drugiej strony sytuacja w zachodnich systemach edukacyjnych: brak motywacji do nauki, alienacja uczniów, problemy wychowawcze, to wszystko sprawia, że wciąż poszukujemy jakiegoś nowego modelu, idei, które mogłyby stać się uzupełnieniem dla naszego własnego systemu²⁴. Oczywiście nie można zaadaptować gotowych rozwiązań innego systemu edukacyjnego na własny użytek ze względu na kulturową podstawę, na której jest oparty. Celem niniejszego artykułu było ukazanie wpływów systemu kulturowego na organizację pracy edukacyjno-wychowawczej w przedszkolach japońskich oraz kontekstu kulturowego, w którym proces ten ma miejsce.

Szczególnie dzisiaj wiele osób zadaje sobie pytanie, w jaki sposób Japonia poradzi sobie z odbudową kraju po katastrofie z marca tego roku. Wydaje się, że odpowiedź leży właśnie w systemie kulturowo-społecznym tego kraju. W wielu publikacjach poświęconych japońskiemu społeczeństwu podkreśla się, że charakterystyczną cechą dla zachowań jest tam współdziałanie i jednomyślność. „Etnolog Araki Hiroyuki w opublikowanej w 1973 roku pracy *Zachowanie Japończyków* pisze, że wrodzoną cechą Japończyków jest brak samodzielności. Najważniejsza jest dla nich jednomyślność we wspólnym działaniu. Brak im indywidualizmu, wypierają się i rezygnują z własnego „ja”, na pierwszym miejscu stawiają rację grupy”²⁵. Wydaje się, że w obliczu czekającej to społeczeństwo odbudowy tego typu postawy społeczne, wypływające z systemu kulturowych wartości, stanowią raczej zaletę niż wadę.

Summary

Pre-school education in Japan – its cultural context

This article takes Japanese culture as its context for the education of very young children in Japan. People in different cultures have different constructions of the self, of others, and of the independence of individuals in society. These constructions can influence, and in many cases determine, the very nature of individual experience, including cognition, emotion, and motivation. Many Asian cultures have distinct conceptions of individuality that insist on the fundamental relatedness of individuals to each other. The emphasis is on attending to others, fitting in, and existing in harmonious interdependence with them. The article tries to show how education supports these ideas in Japanese society.

The author has attempted to avoid jargon and discussion of statistics so that the text can also be read by any persons who are simply interested in Japanese society or who seek new insights into early childhood education. This being the case, the author decided to present basic information relating to both the cultural and historical background, as well as contemporary research and thinking relating to Japanese child development, education, and family life. The article is divided into 3 major parts: the first part offers information about relations between the educational system and cultural system in society, the second part is about the cultural background of Japanese society and the third, about education in Japanese kindergartens, their roles in Japanese society and culture, as well as how children are brought up by families and educational institutions.

²⁴ M. White, *The Japanese Educational...*, s. 2-3.

²⁵ K. Munhak, *Koreańczycy...*, s. 247.

Iwona Kopaczyńska
Uniwersytet Zielonogórski
irwonelka@poczta.onet.pl

Priorytety kształcenia wczesnoszkolnego w Polsce i w Danii w świetle założeń programowych

Ostatnich kilkanaście lat w polskim szkolnictwie zdominowanych było wprowadzaniem zmian. Począwszy od 1999 roku, kiedy to nastąpiła modyfikacja systemu szkolnego oraz szereg zmian dotyczących organizacyjnej strony pracy nauczyciela i ucznia, po 2009 rok, który zapisał się reformą programową i obniżeniem wieku szkolnego z 7 do 6 lat. Wprowadzanie zmian, szczególnie w warunkach przyspieszenia cywilizacyjnego, jest oczywistym działaniem umożliwiającym reagowanie z jednej strony na potrzeby i oczekiwania uczniów, rodziców, społeczeństwa, a z drugiej stwarza warunki do wykorzystania i wdrożenia nowych idei, teorii i technologii edukacyjnych. Nie zawsze jednak formalne zmiany, czy dobre intencje leżące u ich podstaw prowadzą do pożądaných efektów, gdyż muszą „przejsć przez filtr” percepcji osób je realizujących. Można też powiedzieć, że najszybciej dokonują się zmiany formalne, ale najdłużej trwa ich mentalne osvajanie. Przyzwyczajenia i schematy myślenia o edukacji, rutynowe działania i stereotypy dotyczące dziecka, uczenia się i roli nauczyciela są największą barierą zmian. Nie bez znaczenia są tu tradycje i nawyki kulturowe, często odporne na zmiany, z wyjątkiem sytuacji, gdy tradycją kulturową jest wysiłek rozumienia innych kultur, dialog i sama zmiana.

Warto w tym względzie sięgnąć do doświadczeń duńskich, szczególnie, że założenia i jasno określone priorytety kształcenia mogą inspirować. Poniżej przyglądam się głównym założeniom programowym duńskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej (Undervisnings Ministeriet)¹, analizując te, które są kierowane do etapu odpowiadającego polskiej edukacji wczesnoszkolnej. Przywołuję także polską podstawę programową dla klas I–III² dokonując porównania i wskazując na różnice w priorytetach kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym w Polsce i w Danii. Są one widoczne zwłaszcza wówczas, gdy weźmie się pod uwagę tradycje kulturowe i sposoby myślenia o edukacji w obu krajach jako kontekst dokonywania analizy i interpretacji. Rozpocznę jednak od wskazania różnic dotyczących zaleceń w organizacji kształcenia.

Wybrane elementy organizacji kształcenia w Danii

Odpowiednikiem polskiej szkoły podstawowej w Danii jest gminna, publiczna szkoła powszechna – *folkeskole*, do której dzieci i młodzież uczęszczają przez 9 lat (choć istnieje

¹ Ustawy o szkole dostępne są na stronie Undervisnings Ministeriet - www.uvm.dk/

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dziennik

jeszcze możliwość ukończenia klasy 10). Edukacja dzieci jest obowiązkowa, jednak sama szkoła nie, gdyż dzieci mogą uczyć się w domu, pod okiem rodziców. Wiek rozpoczynania nauki w szkole to 7 lat, przy czym najczęściej dzieci uczą się już w nieobowiązkowej tzw. klasie zerowej, mając 6 lat. *Folkeskole* to szkoła bezpłatna, jednolita i podlega pod gminne władze lokalne, których zadaniem jest kierowanie i kontrolowanie pracy szkół. Klasy liczą zazwyczaj około 19 osób, przy czym nie mogą przekraczać 28 osób (w wyjątkowo uzasadnionych przypadkach – 30 osób). Dzieci do siódmej klasy włącznie oceniane są opisowo, a w starszych klasach oceny wystawiane są w skali od 1 do 13. Nieodzowną częścią programu kształcenia jest obóz szkolny, który trwa kilka dni i dotyczy już najmłodszych dzieci. Przed wyjazdem uczniowie przygotowują się do zadań czekających ich w trakcie trwania obozu, szukają informacji o regionie, ciekawych miejscach, tradycjach itp., które następnie poznają w rzeczywistości.

Tabela 1. Zestawienie wybranych elementów organizacji kształcenia w Polsce i w Danii

Wybrane elementy organizacji kształcenia	Dania	Polska
Wiek rozpoczynania nauki w szkole	7 lat (klasa zerowa nieobowiązkowa dla dzieci od 6-go roku życia)	6 lat
Czas trwania szkoły podstawowej	9 lat (lub 10 lat, gdy uczeń wybiera klasę dziesiątą, aby lepiej przygotować się do szkoły gimnazjalnej będącej odpowiednikiem szkoły średniej w Polsce)	6 lat z wyraźnym wyodrębnieniem klas I–III i zmianą nauczyciela wychowawcy oraz wprowadzenie nauczycieli przedmiotowych.
Nauczyciel	Jeden wiodący nauczyciel przez wszystkie lata. Nauczyciele nie prowadzą jednego przedmiotu, ale kilka mających np. profil humanistyczny, przyrodniczo-matematyczny, artystyczny. Duża autonomia i niezależność nauczyciela w doborze treści, organizacji sytuacji, podejmowaniu decyzji dotyczących kształcenia każdego dziecka.	Początkowo jeden nauczyciel (przy zastrzeżeniu możliwości wprowadzania nauczycieli specjalistów wybranych przedmiotów), później jeden wychowawca, ale nauczyciele przedmiotowi w klasach IV–VI są różni. Ograniczona decyzyjność nauczyciela, podleganie biurokratycznej kontroli.
Liczebność klas	Nie więcej niż 28 osób, najczęściej ok. 19.	Nie więcej niż 26, najczęściej liczba maksymalna (szczególnie w miastach).
Ocenianie	Opisowe, brak świadectw, w zamian coroczny plan rozwoju, egzamin końcowy po 9-ciu latach i świadectwo ukończenia szkoły.	Opisowe, świadectwo jest dokumentem potwierdzającym ukończenie klasy, test szóstoklasisty potwierdzający ukończenie szkoły podstawowej.
Program i podręczniki	Główne założenia programowe i szeroko zakrojone cele oraz zadania ustalone przez duńskie Ministerstwo Edu-	Obowiązuje podstawa programowa, zgodny z nią wybrany przez nauczyciela (szkołę) program oraz

Wybrane elementy organizacji kształcenia	Dania	Polska
	<p>kacji Narodowej, a szkoły mają szeroką autonomię w tworzeniu własnych rozwiązań programowych. Podręczniki darmowe. Duża obecność innych źródeł informacji. Rozbudowany system bibliotek, także w szkole.</p>	<p>tw. pakiet edukacyjny. Podręczniki finansowane przez rodziców. Słabo zaznaczone korzystanie z innych źródeł informacji.</p>
Wyodrębnione elementy programu	<p>Obóz szkolny w każdym roku, kilkudniowy, związany z realizacją programu, mający cele poznawcze. Traktowany jako oczywisty i niezbędny sposób poznawania świata. Jest bardzo ważnym elementem pracy szkolnej poza jej murami i dotyczy już najmłodszych uczniów.</p>	<p>Brak</p>
Organizacja pracy	<p>Mocno akcentowana metoda projektów, praca w grupach, współpraca nad zadaniami. Mocno akcentowane świetlice spełniające również cele edukacyjne obok opiekuńczych.</p>	<p>Praca zbiorowa, jednolita lub indywidualna, rzadko grupowa.</p>
Organizacja przestrzeni	<p>Ławki ustawiane dowolnie, w zależności od realizowanego zadania, z założenia na kółkach.</p>	<p>Tradycyjny układ ławek, centralne miejsce nauczyciela i tablicy.</p>
Postawa wobec znaczenia edukacji w rozwoju uczniów	<p>Stawianie na rozwój osobisty uczniów w edukacji, ściśle związany z tradycjami kulturowymi kraju, wśród których silne są idee demokracji, dialogu i wzajemnego oddziaływania społecznego. Inspirowanie do działania, badania, pobudzanie ciekawości i motywacji do uczenia się, zgodnie z założeniem, że tylko aktywność własna łączy się z rozwojem.</p>	<p>Stawianie na rozwój intelektualny w edukacji (często jednak rozumiany w kategoriach „wyposażenia” w wiedzę o faktach, teoriach, zjawiskach) i rozwój sprawności instrumentalnych.</p>

Najistotniejszą i jednocześnie najbardziej charakterystyczną cechą organizacji kształcenia w Danii jest jeden nauczyciel pracujący z dziećmi przez wszystkie lata szkoły powszechnej (tak zwany nauczyciel klasowy)³, choć w starszych klasach pojawiają się również inni nauczyciele, jednak raczej uczący kilku przedmiotów ujmowanych interdyscyplinarnie (zazwyczaj są to trzy bloki: humanistyczny, artystyczny i science⁴). Ma to związek z kilkoma założeniami duńskiej edukacji. Wskazuje się **po pierwsze**, że dzieci powinny mieć nie tylko wiedzę z różnych dyscyplin naukowych, ale przede wszystkim trzeba tworzyć warunki do jej wykorzystania w zadaniach o charakterze przekrojowym.

³ E. Leszczyńska, *Specjalność duńska: nauczyciel klasowy*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 10, s. 65-69.

⁴ Humanistyczny obejmuje – język duński, angielski, historię, naukę o społeczeństwie, kulturę; artystyczny – sport, muzykę, plastykę i rękodzieło; science – matematykę, fizykę, chemię, biologię, geografii.

Stąd realizowana jest idea ścieżek interdyscyplinarnych. Sprzyja to integracji w kształceniu i kompleksowo-problemowemu doborowi treści. W związku z powyższym przyszli nauczyciele w pierwszych latach studiów realizują w programie studiów dużą liczbę przedmiotów merytorycznych, aby móc w przyszłości uczyć kilku przedmiotów⁵. Uczą się doboru treści podporządkowanych pewnej idei, redukującej wzajemną izolację, działając autonomicznie na swój własny sposób. Jednocześnie charakterystyczny dla duńskiej tradycji pedagogicznej jest taki rodzaj pedagogii, który przenosi akcenty z zasobów wiedzy na sposoby poznawania.

Z perspektywy teoretycznej, wskazany wyżej sposób organizowania kształcenia z wykorzystaniem interdyscyplinarności, znajduje swoje uzasadnienie w stanowisku B. Bernsteina⁶ dotyczącym programów kształcenia, które w omawianej sytuacji szkoły duńskiej mają szansę spełniać kryteria programu typu integracja. Wprowadzenie jednego nauczyciela ułatwia zniesienie podziałów i izolacji między treściami różnych dyscyplin, a w miejsce separowanych przedmiotów możliwe jest wprowadzenie interdyscyplinarnych przedsięwzięć. Idea wiążąca możliwa jest przez osobę nauczyciela, który „otwiera” granice między treściami przez zadania, sytuacje i warunki do rozwiązywania problemów międzyprzedmiotowych.

Po drugie koncepcja nauczyciela klasowego przez dziewięć lat pracującego z uczniami stwarza doskonałą okazję do poznania uczniów i organizowania szerokich kontaktów z domem rodzinnym. Długi, dziewięcioletni czas obserwacji dziecka i angażowania rodziców w edukację ma szansę tworzyć doskonałe warunki do ich rozwoju. Duńska edukacja stawia na rozwój osobisty ucznia, co ma swoje uzasadnienie w kulturze tego kraju. Mimo istniejącej monarchii (która zresztą jest niezwykle celebrowana), trwałym fundamentem społeczeństwa są idee demokracji, które są obecne w praktyce dnia codziennego⁷, a zatem i w edukacji. Dialog, wzajemne oddziaływania społeczne, współpraca, rozumienie innych, umiejętności wsłuchiwanie się w racje drugiego człowieka, komunikowanie się i rozwiązywanie konfliktów to umiejętności na tyle oczywiste, że znajdują się w programie pracy szkoły. Podobnie jak samodzielność, zdolność dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i radzenia sobie z zadaniami i problemami codziennego funkcjonowania w życiu. Charakterystyczna w Danii koncepcja porządku społecznego polegająca na otwartych, elastycznych relacjach, poczuciu równości, wolności (wyznania, zgromadzeń, wypowiedzi itd.) i niezależności, odzwierciedlana chociażby w sposobie zwracania się do siebie „per ty”, niezależnie od wieku i statusu, jest także podstawą budowania relacji między nauczycielem i uczniami. Dzieciom stwarza się warunki do doświadczania różnych sytuacji, nabywania różnych umiejętności, także praktycznych (np. nauka różnych rzemiosł), ale nigdy nie dostarcza się prawdy „gotowej i pięknie opakowanej”. Szkoła staje się przestrzenią rozwijania własnych projektów, pomysłów, możliwości, w której uczniowie doświadczają rzeczywistej podmiotowości. Nauczyciel jest partnerem pomagającym wykorzystać odpowiednie narzędzia do szukania własnych odpowiedzi na samodzielnie stawiane pytania.

Obok szkolnictwa publicznego istnieją bardzo dobrze rozwinięte sieci szkół *Hojskole*⁸ dla młodzieży od 17 roku życia, w których kształcą się według własnych programów, zain-

⁵ E. Leszczyńska, *Specjalność...*

⁶ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990, PIW, s. 31.

⁷ www.nyidanmark.dk/

⁸ Szkoły te zostały założone w XIX w. przez N.F.S.Grundtviga, dla młodzieży wiejskiej, a ich program początkowo dotyczył rolnictwa. Następnie idea tych szkół została rozwinięta i upowszechniła się w kra-

teresowań, chęci, możliwości, a które jednocześnie umożliwiają im poszukiwanie własnych mocnych stron i sprawdzanie, co mogłoby w życiu sprawiać im przyjemność. I, mimo że nie otrzymują certyfikatów, to potencjalni pracodawcy wiedzą, że jeśli ktoś uczył się w *Hojsskole*, to na pewno opanował praktycznie umiejętności związane z danym rzemiosłem, a tym samym wart jest zatrudnienia.

Dania jest również krajem, w którym bardzo silnie akcentowane jest kształcenie ustawiczne. Istnieje bardzo dobrze rozwinięta idea Uniwersytetów Ludowych wywodzących się z ruchu kulturalnego z początków XIX wieku i sieci bibliotek, do których zaprasza się już dzieci kilkumiesięczne. Wszystko to stwarza niezwykle pozytywny klimat dla edukacji, pozbawiony wydzźwięku wyścigu, rywalizacji, stresów. Uczenie się ma wiązać się z pozytywnymi emocjami, ma być inspirujące, otwierać pokłady ciekawości, a rolą nauczycieli jest stwarzać ku temu warunki.

Wskazane aspekty organizacji kształcenia pozostają spójne z zaleceniami programowymi i tworzą swoistą sieć logicznych powiązań z zawartymi w programie celami i zadaniami.

Nieco inaczej sytuacja wygląda w Polsce. Zupełnie inne tradycje porządku społecznego, wyrosłe z wdrażanej idei socjalizmu po II wojnie światowej oraz dominującej wówczas teorii behawioryzmu, miały swoje konsekwencje w organizacji edukacji i sposobie myślenia o uczeniu się, dzieciach i roli nauczyciela. Wymóg szybkiego i skutecznego upowszechnienia wykształcenia średniego bezpośrednio po wojnie, a w ostatnich latach wyższego, stał się jednym z czynników sprzyjających przewadze metod podających i nadekspozycji sprawdzania i oceniania wiedzy jako zasobu praw, twierdzeń, pojęć łatwych do weryfikacji. Fakt ten utrwalił sposób organizacji kształcenia jako pracy jednolitej, realizowanej w tym samym tempie, w ten sam sposób⁹, co utrudnia do dnia dzisiejszego przełamywanie stereotypów w pracy ucznia i nauczyciela. Umetodyczniona edukacja wczesnoszkolna włącza w dalszy system kształcenia dzieci, które bardzo często już u progu własnej edukacji posługują się schematycznym myśleniem i działaniem.

Dodatkowo dotkliwy przez lata brak swobód obywatelskich, wolności (słowa, zgromadzeń, wyznania, wyboru itd.) tworzył społeczny klimat niesprzyjający rozwijaniu umiejętności formułowania własnych sądów, opinii, myśli, otwartości w relacjach, rozwijaniu indywidualności, za to podsyczał kompleksy, lęki, wzbudzał postawy podporządkowania i oczekiwania na wskazówki, wytyczne, recepty działania. Z bagażem takich doświadczeń Polska wkraczała w okres intensywnych zmian i reform edukacyjnych nie zawsze sprawdzających się właśnie z powodu mentalnych barier.

Priorytety kształcenia w świetle założeń programowych dla duńskiej i polskiej szkoły

Wskazane wyżej różnice w organizacji kształcenia z jej kulturowymi uwarunkowaniami, pogłębiają także założenia programowe. Poniżej przedstawiam te zawarte w duńskim

jach skandynawskich. Obecnie może korzystać z nich młodzież z innych krajów, warunkiem jest znajomość przynajmniej języka angielskiego.

⁹ Szeroko pisze o tym D. Klus-Stańska np. *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, również D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

dokumentację programową dla szkół¹⁰ i w polskiej podstawie programowej wskazując to, co ujawnia odmienne priorytety w edukacji dzieci. Zestawienie zawiera tabela nr 2.

Na początek kieruję uwagę na **język opisu zaleceń programowych**, ze względu na to, że odkrywa on głęboko tkwiące różnice w pojmowaniu dziecka i jego rozwoju. Sposób mówienia o edukacji dziecka, zadania jakie stawia się przed uczniem i nauczycielem kształtują sposób myślenia¹¹ o roli, jaką mają do spełnienia nauczyciele i o postawie uczniów wobec edukacji. Różnica polega na tym, że: polski dokument mówi o programie skoncentrowanym na dziecku i na jego indywidualnym tempie rozwoju, ale używany język nie angażuje dziecka, tylko raczej nauczyciela (np. wyposażenie ucznia w umiejętność czytania) i nie czyni dziecka świadomym własnego procesu uczenia się, a raczej stawia je w roli odtwórcy zasobu powierzonoego¹² (np. *uczeń wie, zna, wymienia, nazywa*). Proces uczenia jest zewnętrzny wobec ucznia, nie odbywa się „dla siebie”, bo uczeń nie uczy się rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron w relacjach z innymi, ale jest poddawany zabiegom ze strony nauczyciela. Duński dokument wyraźnie wskazuje na aktywny udział ucznia w procesie własnego uczenia się, a kierowanie swojego działania do innych sprzyja nabywaniu świadomości własnych umiejętności, a także stwarza okazję do ich modyfikowania (np. *rozwój ucznia odbywa się na drodze dialogu, stwarzanie okazji uczniom do ujawniania i wyjaśniania własnego działania i własnych zamierzeń, aktywne słuchanie*).

Istotne znaczenie ma także **podjęcie do rozwoju** ucznia, przenikające zapisy w obu dokumentach. W Danii podkreśla się udział we wspólnocie, a wszystko, co się dzieje jest realizowane z udziałem innych. Uczniowie rozwijają się, bo rozmawiają z innymi, wykonują coś wspólnie, czytają dla innych, piszą, aby przedstawić innym, robią coś by zaprezentować innym. Rówieśnicy są punktem odniesienia, odbiorcą i lustrem, w którym można zobaczyć siebie. W Polsce rozwój ucznia odbywa się indywidualnie, mimo że uczniowie pracują wspólnie w klasie. Wspólnota jednak polega bardziej na pracy obok siebie, niż ze sobą. Do wykonania mają indywidualne zadania i podlegają indywidualnej ocenie nauczyciela, mają też indywidualnie osiąść określony zasób wiedzy i umiejętności, a wszystko, czego się uczą jest potrzebne do wykonywania indywidualnych zadań (także określanych jako szkolne!) i problemów, przed którymi stają jako indywidualne jednostki. Mówiąc inaczej, z zapisów duńskiego dokumentu dla szkół wysnuć można wniosek, że rozwój dziecka jest traktowany jako wynik działania wspólnego, bo człowiek żyje wśród innych i będzie w przyszłości funkcjonował z innymi ludźmi. Rozwój następuje dlatego, że inni dostarczają informacji zwrotnych o tym co „działa”, a co trzeba zmienić w swoim sposobie myślenia,

¹⁰ Dokument będący podstawą pracy szkół różni się od polskiej podstawy programowej. Jest to raczej rodzaj założeń wskazujących obszary działań nauczyciela, uczniów i rodziców, jak: rozwój osobowy, umiejętności społeczne, mowa i komunikacja, ciało i ruch, natura i nauka, kultura (www.uvm.dk/). Za program odpowiedzialne są szkoły i lokalne rady gminne. Przykładowy program analizowany powyżej zatytułowany jest: *Przewodnik pedagogicznego planu działania nauczyciela, uczniów i rodziców* autorstwa Henriette Kjaer z 2004 (*Leg og laer. En guide om pædagogiske laereplaner til alle dagtilbud og forældre med born i dagtilbud*). Oprócz stron ministerialnych dostępny jest także na stronie: www.minff.dk. Szkołom pozostawia się dużą samodzielność w doborze treści i sposobów pracy, stąd szkoły same pracują nad programem pracy z dziećmi.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz 2008, Wydawnictwo UKW, s. 59-73.

¹² Por. P. Freire, *Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzia opresji*. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzolenie*, Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 95-112.

działania. Następuje także dlatego, że to dziecko jest aktywnym uczestnikiem procesu edukacji, wybiera i podejmuje decyzje, odkrywa swoje sposoby rozumienia, swoje zamierzenia, odkrywa swoją prawdę na swój użytek, ale nie otrzymuje gotowych rozwiązań w ostatecznej postaci. Polska podstawa programowa pozostawia wrażenie, że rozwój ucznia przebiega poza jego udziałem, inni uczniowie niewiele wnoszą w ten proces, bo koncentracja wysiłków skupia się na indywidualnych zasobach wiadomości i sprawności instrumentalnych – jednak nie odkrywanych na własny użytek, we wspólnym poszukiwaniu, ale podanych i ćwiczonych indywidualnie.

Duńską specjalnością jest także tworzenie dla każdego dziecka indywidualnego planu rozwoju, w którym umieszcza się wszystkie przedmioty planu zajęć, sposób i czas ich realizowania i kontrolowania. Plan otrzymują także rodzice, gdyż zawiera on również zadania, w których mają oni swój udział. Plan jest także dokumentem, w którym gromadzone są informacje o zachowaniu ucznia. Nadmienić należy, że dzieci nie otrzymują świadectw ukończenia danej klasy¹³, stąd plan rozwoju jest źródłem informacji o uczniu i jego postępach¹⁴.

Zakładane efekty formułowane są również innym językiem. Dania stawia na rozwój osobisty, wymagający aktywnego udziału podmiotu, w Polsce pobrzmiewa zasób specjalizacyjnej wiedzy, co wymaga dobrej pamięci i sprawności odtwarzania.

Tabela 2. Zestawienie priorytetów kształcenia w Danii i w Polsce

Założenia programowe	Dania	Polska
Językowy klimat opisu	Język używany do opisu wskazuje na nacisk na rozwój samodzielności, decyzyjności, możliwości wybierania i przedstawiania własnych rozwiązań, pomysłów, otwartości i współdziałania z innymi (np. <i>potrafi powiedzieć, co go interesuje, aktywnie słucha, wykorzystuje język mówiony we współpracy i działaniu, pisze na temat własnych doświadczeń</i>). Demokracja i podmiotowość jest obecna w języku opisu, podobnie jak partnerstwo i równouprawnienie.	Używany język sytuuje dziecko na pozycji osoby słabszej, niezdolnej jeszcze do samodzielnego myślenia i działania, którą trzeba chronić przed nadchodzącą „opresyjną” edukacją w starszych klasach i którą trzeba poprowadzić za rękę (sformułowania typu: <i>łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do przedmiotowego, łagodnie wprowadzić w świat wiedzy</i> ¹⁵). Obecne jest też promowanie obrazu dziecka podporządkowanego, znajdującego swoje miejsce w hierarchii (np. <i>wie jak zwracać się do dorosłych, słucha z uwagą</i>). Jednocze-

¹³ W Danii charakterystyczne jest to, że w wielu dziedzinach życia człowiek ma ogromną autonomię, niezależność, wolność. U podstaw tkwi założenie o podmiotowości i immamentnie tkwiącej w niej odpowiedzialności osobistej, a w wymiarze społecznym praworządności. Konsekwencją tego jest dużo niższy stopień biurokracji. Dla Polaka, który żyje w zupełnie innej rzeczywistości i tradycji, dziwnym wydaje się, że w wielu dziedzinach wystarcza słowne potwierdzenie, bez wymogu dokumentowania zdarzeń. Np. pracownik nie musi dokumentować zwolnieniem lekarskim choroby. Wystarczy, że zgłosi telefonicznie, że jest chory i nie przyjdzie do pracy.

¹⁴ www.nyidanmark.dk/

¹⁵ http://bip.men.gov.pl/men_bil/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf s. 1 i 4.

Założenia programowe	Dania	Polska
		śnie podkreśla się fundamentalność nabywania narzędzi niezbędnych do dalszej edukacji, co koncentruje uwagę na instrumentalnych sprawnościach i zasobie wiedzy.
Podjęcie do rozwoju ucznia	Rozwój jest możliwy przez udział we wspólnocie i przez własną aktywność. Gdy uczenie się dotyczy mówienia, to akcent jest kładziony na rozmowę i jej znaczenie we wspólnym działaniu, mowę ciała i posługiwanie się modulacją głosu, aby oddziaływać na innych, aktywne słuchanie, aby rozumieć innych. Gdy uczenie dotyczy matematyki, to dominuje badanie i eksperymentowanie, dialog i poszukiwanie własnych wyjaśnień.	Indywidualny rozwój w różnych sferach: intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, etycznej, fizycznej, estetycznej, przy czym nacisk jest na przyswajanie faktów, teorii, zasad, nabywanie umiejętności o charakterze instrumentalnym i postaw.
Sposób rozumienia efektów uczenia się, dominujący typ osiągnięć	Nacisk na rozwój osobisty, co wyraża się w dominacji stosowanych określeń akcentujących samodzielność intelektualną np.: <i>wyszukiwać, wypowiadać się, wyrażać własne zdanie, wyrażać się, rozumieć, rozmawiać, używać, wykorzystywać</i> . Ważne są też umiejętności społeczne, sprawność mówienia jako narzędzia komunikowania się z innymi, sprawność ruchowa, myślenie badawcze i uczestnictwo w kulturze.	Nacisk na zasób wiedzy, co wyraża się w dominacji słownictwa akcentującego odtwarzanie, np.: <i>wie, zna, wymienia, nazywa, opisuje, rozpoznaje</i> , niezależnie od rodzaju treści.
W zakresie aktywności językowej	Nacisk na pragmatyczną stronę czytania – korzystanie z różnych tekstów, rozumienie i wyrażanie własnymi słowami; uczenie się pisania jako formy komunikowania własnych myśli i przeżyć; mówienie jako narzędzie tworzenia relacji z innymi, wykorzystywane we współdziałaniu.	Nacisk na techniczną stronę umiejętności czytania i pisania. Mówienie głównie jako szkolny kod komunikacyjny ¹⁶ .
W zakresie aktywności matematycznej	Nacisk położony na samodzielność w myśleniu, rozumowanie matematyczne, silnie akcentowane intuicje matematyczne i własne koncepcje matematyczne. Podkreśla się, że w nauce matematyki nie chodzi o procedury obliczeniowe ani standardowe algoryt-	Nacisk na sprawność obliczeniową, zapamiętanie np. iloczynów, nazywanie i rozpoznawanie figur geometrycznych, posługiwanie się wyrażeniami dwumianowanymi w sytuacjach praktycznych. Znajomość systemu dziesiętkowego, pozycyj-

¹⁶ Por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005, WSiP, s. 76 i dalsze.

Założenia programowe	Dania	Polska
	my, ale głównie o rozwiązywanie problemów. Eksponowana jest rola nauczyciela jako wspierającego myślenie dzieci przez organizowanie badania, eksperymentowanie, pomiary, stosowanie pytań i dialogu w toku rozwiązywania problemów.	nego i sprawne liczenie oraz zapisywanie liczb. Nie wskazuje się na badanie i eksperymentowanie jako ważny element programu uczenia się matematyki.

W zakresie **aktywności językowej**, obejmującej czytanie, pisanie, mówienie, widoczna jest odwrócona hierarchia celów. Oznacza to, że technika czytania jest raczej punktem dojścia, gdyż akcentuje się stosowanie różnych strategii czytania, aby zrozumieć, co tekst zawiera. Najistotniejszym wskazywanym zadaniem jest rozumienie czytanego tekstu i wyrażanie własnego zdania oraz umiejętność czytania nieznanymi tekstów. Czytanie przygotowanego tekstu i prezentowanie pewnej wiedzy w zakresie znajomości liter, dźwięków i ich kombinacji jest zadaniem niejako towarzyszącym. Podkreśla się potrzebę kontaktu z różnymi tekstami, z różnych źródeł, zaznaczając, że mają być łatwe, dostosowane wiekowo, ale czytane bez pomocy. Stanowisko takie jest różne od podejścia obecnego w Polsce. W polskiej tradycji tkwi przekonanie o potrzebie opanowania najpierw techniki czytania (słynne cechy dobrego, pięknego czytania – poprawność, płynność, biegłość i wyrazistość, a także minutowe testy czytania głośnego), głównie w oparciu o teksty czytankowe i ćwiczenia elementarowe, któremu rozumienie ma towarzyszyć¹⁷. W zakresie pisania owa odwrócona hierarchia celów jest także bardzo widoczna. W Danii uczniowie przede wszystkim mają pisać, aby wyrażać własne myśli, przeżycia, doświadczenia w formie prostych form pisarskich. Technika pisania jest także punktem dojścia, bo ważniejsze jest nauczenie się, że pisanie to forma komunikowania własnych myśli¹⁸. Polska słynie natomiast z ćwiczenia ładnego pisania, ekspozuje się więc poprawność techniki pisania, od liter i ich łączenia począwszy na formach redakcyjnych skończywszy. Istotna jest też poprawność ortograficzna, gramatyczna, syntaktyczna itd., a mniej własne zdanie wyrażane pisemnie. W zakresie mówienia w Danii uwaga koncentruje się na uczestnictwie w komunikowaniu się rozumianym jako relacja dwustronna. Język ma więc znaczenie, o ile jest wykorzystywany w rozmowie, współpracy, działaniu, przy pełnej świadomości znaczenia mowy ciała, głosu jako środka wyrazu oraz pomocy i środków materialnych wykorzystywanych do zilustrowania tego, co chcemy wyrazić, przekazać innym (np. wykonywanie i wykorzystywanie plansz, schematów, plakatów, rysunków do ilustrowania własnej wypowiedzi). Szczególną rolę odgrywa też uczenie się aktywnego słuchania¹⁹. W Polsce mówienie jest zredukowane do sprawozdawczego (np. *mówi na temat, odpowiada na pytania*), techniczno-artykulacyjnego (np. *poprawnie artykułuje, dostosowuje ton głosu do sytuacji* – nie

¹⁷ Różne podejścia do nauki czytania, ukazujące różne konsekwencje omawia szerzej D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy...*, s. 17.

¹⁸ Stanowisko takie wyrażają również autorzy książki: S. B. Simon, D. D. Britton, R. C. Hawley, *Kryształizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowego*. Toruń-Poznań 1992, „Edytor”.

¹⁹ Dla zilustrowania umiejętności aktywnego słuchania można sięgnąć do książki Z. Brzeźkiewicza, *Super słuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*, Agencja Wydawnicza Comes, Warszawa 1996.

mówi zbyt głośno), formalizującego relacje (np. *stosuje formy grzecznościowe, kulturalnie zwraca się do rozmówcy*)²⁰.

W zakresie **aktywności matematycznej** także obecna jest różnica w strategiach działania. W Polsce nadal charakterystyczna jest sprawność obliczeniowa, algorytmy postępowania i pamięciowe opanowywanie wiedzy matematycznej. Podstawa programowa nie wspomina o badaniach matematycznych koncepcji dziecięcych, nie wskazuje na eksperymentowanie jako sposób rozwijania myślenia matematycznego, nie mówi o dostrzeganiu związków i zależności między liczbami w zadaniu ani o grach dydaktycznych. Za to, po ukończeniu klasy I, uczeń ma rozumieć pojęcie długu i konieczności jego spłacenia. W Danii punktem wyjścia wszelkich działań matematycznych jest problem, następnie dialog, zastosowanie działań w różnych reprezentacjach (enaktywnej, ikonicznej i symbolicznej w zależności od możliwości) oraz poszukiwanie różnych kontekstów matematycznych, aby rozwijać rozumowanie uczniów. Obok pojęcia liczby i liczenia, podkreśla się umiejętności odwołujące się do takich procesów, jak porządkowanie, porównywanie, myślenie przestrzenne, zawsze z podkreśleniem realizacji w toku badania, eksperymentowania i odwołania do intuicji matematycznych. Specjalne miejsce zajmuje geometria dużo bardziej wykraczająca poza rozpoznawanie i nazywanie figur geometrycznych, jednak zawsze związana z sytuacjami życiowymi, działaniem i rozwiązywaniem problemów. Obecność klocków, układanek, gier, komputerów jest wskazywana w programie. Podobnie jak sugestie dotyczące stawiania uczniom pytań, jak np.: Czy uważasz, że to możliwe, że, ...?, Co twoim zdaniem będzie, jeśli...?, Dlaczego tak jest...?, Czego oczekujesz wykonując...? Rolą nauczyciela jest diagnozować stan rozwoju myślenia matematycznego i dostosowywać szczegółowe działania dla dziecka. Ten sposób postępowania, wyznaczony celami programowymi akcentującymi aktywizację samego ucznia, eliminuje jednocześnie schematyzm jego matematycznych sprawności. Otwiera na dostrzeganie związków i zależności między liczbami w zadaniach, wielości rozwiązań i wielości dróg dochodzenia do wyniku. Uświadamia także obecność matematyki w życiu codziennym, nie jako schematów działania, ale jako własnych strategii rozwiązywania problemów.

Refleksje na zakończenie

Priorytety kształcenia w naszym kraju i w Danii w świetle założeń programowych są odmienne. W Polsce, mimo zmian i przywoływanych w teorii twierdzeń i praw wskazujących na wartość i potrzebę aktywnego badania świata przez dzieci, nadal priorytetem jest pamięciowy zasób wiedzy i instrumentalne traktowanie umiejętności nabywanych nadal jako wynik podążania krok po kroku za nauczycielem. Jak wykazałam wyżej, duńska edukacja podąża w innym kierunku. Na zakończenie przywołam sformułowania z dokumentów ministerialnych obu państw, które jaskrawo oddają różnice w priorytetach kształcenia dzieci w pierwszych latach szkoły.

Ustęp 2 i 3 paragrafu 1 Ustawy o szkole powszechnej w Danii:

„Szkoła powszechna udoskonala metody przyswajania wiedzy oparte na zdobywaniu doświadczeń, zdobywaniu i inicjatywie, w taki sposób, aby uczniowie rozwijali świadomość i wyobraźnię, nabierali wiary we własne możliwości, co w przyszłości pozwoli im

²⁰ http://bip.men.gov.pl/men_bil/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf, s. 5 i 11.

na **samodzielne działanie** i ułatwi podejmowanie decyzji. Szkoła powszechna przygotowuje do **aktywnego uczestnictwa** we wspólnej odpowiedzialności, uczy praw i obowiązków w społeczeństwie opartym na wolności i demokracji. Dlatego podstawą funkcjonowania szkoły musi być **wolność intelektualna**, równość i demokracja²¹.

Fragment podstawy programowej obowiązującej w Polsce:

„Kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny. (...) Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest: (1) **przyswojenie** przez uczniów podstawowego **zasobu wiadomości** na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów; (2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas **wykonywania zadań** i rozwiązywania problemów; (3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”²².

Summary

Priorities of early school education in Poland and Denmark in the light of curriculum objectives

The author compares the priorities of education in primary school (early school education) in Denmark and Poland in the light of the curriculum objectives. She presents selected elements of learning organization, focusing on such elements as school starting age, the duration of primary education, the teacher's role, class size, space organization, assessment, curriculum, textbooks, work organization and attitudes toward the importance of education. At the same time she depicts the differences between Poland and Denmark. Then she analyses curriculum documents, pointing out the differences in the educational priorities. After the analysis she shows that the differences are in the way of understanding development and pupil activity, as well as approaches to learning outcomes and work organization.

²¹ www.nyidanmark.dk/ (punkt 7: Szkoła i wykształcenie).

²² http://bip.men.gov.pl/men_bil/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf, s. 1.

--Agnieszka Nowak-Łojewska
Uniwersytet Zielonogórski
agnesa@autograf.pl

Holenderskie pomysły na edukację dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Początkowa edukacja (*primary education*) w Holandii obejmuje dzieci w wieku od 4 do 12 roku życia. Podzielona jest na 8 etapów. Dwa pierwsze (4–5 i 5–6 lat) mają charakter przedszkolny, pozostałe traktuje się jako edukację szkolną. Do 5 roku życia nie jest ona obowiązkowa. W wieku 6 lat rozpoczyna się realizacja szkolnego programu obejmującego naukę czytania, mówienia, pisania, liczenia oraz rozwijania umiejętności społecznych, komunikacyjnych, interpersonalnych itd., aby w wieku 11–12 lat, tj. na ostatnim etapie kształcenia podstawowego, uczniowie mogli przystąpić do ogólnokrajowego testu kompetencji CITO (*Central Institute for Test Development*) uprawniającego do kształcenia na stopniu wyższym, tzw. *secondary education*.

Etapy kształcenia początkowego w Holandii są dość elastyczne. Na uwagę zasługuje fakt, że o przypisaniu dziecka do określonego poziomu kształcenia nie decyduje wyłącznie wiek, ale jego umiejętności i osiągnięte postępy w nauce. Na określonym poziomie kształcenia mogą więc znaleźć się dzieci w różnym wieku, z którymi zajęcia prowadzi jeden nauczyciel. Charakterystyczne dla holenderskiego systemu kształcenia jest również nieustanne respektowanie potrzeb dzieci i uwzględnianie zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. Priorytetem szkoły jest kształcić adekwatnie do rzeczywistości, w której żyją uczniowie.

W edukacji dzieci proponuje się wiele ciekawych rozwiązań, których prezentację uczyniłam przedmiotem niniejszych rozważań. Z uwagi na określone rozmiary tekstu ograniczyłam je do zilustrowania głównych celów i treści edukacji wczesnoszkolnej z zasygnalizowaniem elementów edukacji społecznej oraz tzw. uwag o realizacji, wskazujących na metody pracy z dziećmi.

W opracowaniu tekstu wykorzystałam dokumenty ministerialne regulujące działania szkół, wywiady z nauczycielami holenderskimi¹ pracującymi w szkole podstawowej oraz fotografie wykonane w jednej ze szkół, odsłaniające specyfikę przestrzeni szkolnej oraz stosowanych pomocy dydaktycznych.

Kierunki kształcenia

Głównym celem kształcenia (od marca 2006 roku) jest „wspieranie rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i twórczego uczniów oraz stwarzanie warunków do nabywania

¹ Wywiadów udzielili nauczyciele pracujący w szkole publicznej Basisschool „Rosa school” w Hadze, organizujący zajęcia z dziećmi w wieku 4–9 lat.

przez nich umiejętności adekwatnych społecznie i kulturowo oraz rozwijanie sprawności fizycznej”².

Z celów ogólnych wyprowadzane są tzw. standardy kształcenia, opisujące co każde dziecko na określonym poziomie kształcenia powinno opanować. Do roku 2006 obejmowały one 115 wytycznych. Obecnie jest ich 58, co potwierdza tendencję do redukcji wymagań przez Ministerstwo nadmiernego uszczegóławiania wymagań i dawania szkołom większej swobody działania i możliwości wyboru.

Za praktyczną realizację wymagań programowych odpowiedzialne są szkoły, które w zależności od przyjętej filozofii kształcenia decydują o strategiach pracy z dziećmi. Najczęściej wynikają one z bardzo popularnych w Holandii inspiracji pedagogiką M. Montessori, J. H. Pestalozziego oraz z Planu Jeana i Planu Daltońskiego³. W tym też sensie proponuje się, aby szkoły realizując ministerialne cele stosowały się do trzech uwag:

- 1) praca z dziećmi musi się odbywać w atmosferze wyzwalania rozwoju, opierania się na naturalnej ciekawości dzieci, potrzebie eksplorowania świata i wchodzenia w interakcje z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego,
- 2) zajęcia muszą mieć charakter użyteczny i wiązać się z codziennym życiem, przygotowywać do funkcjonowania w społeczeństwie,
- 3) działania szkół muszą sprzyjać aranżowaniu sytuacji umożliwiających dzieciom wyrażanie własnych myśli i uczuć, refleksję nad samym sobą i otaczającym światem, nabieranie pewności siebie i odpowiedzialności, wreszcie opanowywanie strategii efektywnego działania, szybkiego pozyskiwania i przetwarzania informacji⁴.

Program nauczania podzielony jest na rozdziały. Obejmują one: koordynację sensoryczną, aktywność ruchową, język holenderski, arytmetykę i matematykę, język angielski (dwa ostatnie poziomy kształcenia), różne formy ekspresji takie, jak: językowa, plastyczna, muzyczna, prace ręczne, gry i zabawy, bezpieczeństwo osobiste (zachowanie na drodze, edukacja zdrowotna), treści społeczne obejmujące problematykę z zakresu geografii, historii, biologii, struktur społecznych, polityki, a także religii i różnych ideologii. W ramach treści religijnych realizuje się tematykę dotyczącą wielu wyznań (katolicyzm, protestantyzm, islam, itd.), zajmując się głównie różnicami kulturowymi, tradycjami i sposobami obchodzenia różnych świąt, a nie formacją duchową. Ta zaś odbywa się w ramach religii realizowanej poza szkołą na osobiste życzenie rodziców dziecka.

W celu zilustrowania powyższych rozważań przywołam kilka przykładów zaczerpniętych z holenderskiego *curriculum*. Na przykład, w ramach edukacji językowej dzieci uczą się:

- „przetwarzania informacji pochodzących z różnych źródeł (rozmowy, dyskusje, wywiady, teksty szkolne, analityczne i instrukcyjne, wykresy, tabele, a także zapisy cyfrowe itd.),
- wyrażania swojego stanowiska i popierania go różnymi argumentami,
- korzystania z rozmaitych form pisemnych (listy, formularze, opracowania) ze zwróceniem uwagi na zasady i reguły językowe”⁵.

² J. Greven, J. Letschert, *Primair onderwijs. Uw kind gaat naar school...*, Delta Hage, Den Haag 2006, s. 7 i 11.

³ *Curriculum and teaching innovation. Transforming classroom practice and personalization*, www.futerlab.org.uk, data korzystania ze strony 15.04.2011.

⁴ J. Greven, J. Letschert, *Primair onderwijs...*, s. 19.

⁵ Tamże, s. 20-22.

Ponadto podkreśla się, aby uczniowie mieli przyjemność i satysfakcję z czytania i pisanie opowiadań, wierszy i tekstów informacyjnych oraz stwarzane były im warunki do nabywania odpowiedniego słownictwa oraz poznawania strategii rozumienia nowych pojęć⁶.

Gdyby porównać przywołane przykłady z polską podstawą programową dla I etapu edukacji, to można zauważyć, że odróżnia je kilka istotnych cech. Po pierwsze w wersji holenderskiej jest znacznie mniej ustaleń i towarzyszy im odmienna leksyka. Uczniowie nie są wdrażani, kształtowani czy wyćwiczeni w określonych umiejętnościach, lecz stwarza się im warunki, aby w toku osobistej aktywności opanowywali strategie intelektualnego radzenia sobie z różnymi zadaniami typu przetwarzanie informacji, ich ocenianie i własne wyrażanie, a nie tylko powielanie po nauczycielu. Po drugie, cele nie mają charakteru wytycznych, zaleceń czy dyrektyw, lecz pozwalają na postrzeganie ucznia jako pełnomocnego podmiotu samostanowiącego i uczestniczącego w swoim rozwoju. Po trzecie, pozostają w związku z naturalnym mechanizmem przekazu kulturowego, podkreślając wyjątkowe znaczenie konieczności uzgadniania owych celów ze współczesnymi zmianami społeczno-kulturowymi i ekonomicznymi. Po czwarte, nie są one jednoznaczne i zunifikowane, lecz nastawione na wielość, złożoność i różnorodność w postrzeganiu świata i towarzyszących mu zjawisk. Zdają się być spójne z przyjętą w szkołach progresywi-styczną filozofią kształcenia i mieć odzwierciedlenie w liberalnych ideologiach edukacji. Szkole nadaje się status instytucji prowokującej do zmiany, wolnej od przymusu i propagującej nowatorstwo programowe. Żywa jest w niej również idea poszanowania jednostkowej indywidualności, refleksyjności i zaangażowania jednostki w tworzeniu przez nią swojej wiedzy.

Metody pracy z dziećmi

Wymienione wcześniej: pedagogika M. Montessori, J. H. Pestalozziego, Plan Daltoński czy Plan Jeana, a przynajmniej pewne ich elementy znajdują odzwierciedlenie w podejściu do dziecka, stosowanych metodach pracy i wykorzystywanych środkach dydaktycznych.

Montessoriańskie są pomysły na wyposażenie przestrzeni szkolnej lekkimi i ustawnymi mebelkami z możliwością modyfikowania ich ustawienia w zależności od potrzeb dzieci i sytuacji zadaniowych czy niektóre pomysły na organizowanie zajęć (np. ćwiczenia ciszy, kształcenie z udziałem zmysłów). Z poglądów J.H. Pestalozziego żywa jest idea, że wiadomości bez umiejętności są martwe, a umiejętności bez wiadomości są ślepe, co uwi-dacznia się w nieustannym łączeniu teorii z praktyką i bazowaniu na doświadczeniach dziecięcych oraz aktywności badawczej, jako punktu wyjścia w kształtowaniu pojęć. Z Planu Daltońskiego wykorzystywane są natomiast elementy pracy w grupach i współpraca w rozwiązywaniu problemów.

W prezentowaniu rozwiązań praktycznych wykorzystałam również informacje uzyskane z przeprowadzonych z nauczycielami wywiadów. Ich przybliżenie rozpocznę od przytoczenia dwóch wypowiedzi ilustrujących podejście do dziecka i preferowane metody pracy. Jedna z nauczycielek odpowiada:

⁶ Tamże, s. 23.

Ważne jest, aby dzieci chciały pójść do szkoły, dlatego lekcje odbywają się w miłej i radośnej atmosferze oraz z uwzględnieniem możliwości dzieci. Ważne jest, aby rozmawiać z dziećmi, być z nimi, poznawać je i ich potencjał. Nie każde dziecko ma takie same możliwości. Dlatego najpierw rozpoznajemy potencjał dziecka, aby potem, bazując na jego doświadczeniach, wykorzystywać je i rozwijać. [w. 1]

Przytoczona wypowiedź jest ilustracją postrzegania ucznia jako kompetentnego uczestnika procesu edukacyjnego. Szanuje się potencjał, z którym dziecko przychodzi do szkoły, aby go wykorzystywać, pomnażać, doskonalić. Rozpoznanie doświadczeń dziecka i jego możliwości traktuje się jako punkt wyjścia w rozpoczęciu z nim pracy. Portret psychologiczny i socjologiczny ucznia nie jest więc sporządzony na bazie cech i właściwości statystycznych i odgórnie zaprogramowanych, lecz jest konsekwencją jego indywidualnego rozwoju i dokonujących się zmian.

Uzupełnieniem tej refleksji jest kolejna wypowiedź, podnosząca kwestię metod stosowanych w pracy z dziećmi. Nauczycielka wypowiada się:

Na początku lekcji stwarza się miłą atmosferę. Mówimy dzieciom, czym będziemy się zajmować, potem wspólnie planujemy pracę. Często zajęcia poprzedzamy pogłębianiem doświadczeń dzieci. Organizujemy wycieczki do ZOO, teatru, na plażę, itd. Wykorzystujemy wówczas kamery, telefony komórkowe i inne sprzęty, aby utrwalić nasze obserwacje. Staramy się nawiązać dobry kontakt z dziećmi, aby były zainteresowane nauką, chciały chodzić do szkoły i czuły się w niej bezpieczne, a przede wszystkim były zadowolone z odkrywania świata. [w. 2]

Analizując przytoczoną wypowiedź, można w niej dostrzec obraz dziecka jako podmiotu i jednostki, której przypisuje się zdolności decyzyjne i kompetencyjne. Zajęcia są planowane wspólnie z dziećmi i na bazie tego, co zauważyły czy też zgromadziły podczas osobistych eksploracji. Istotne znaczenie ma atmosfera sprzyjająca uczeniu się. Bezpieczeństwo i radość uczenia się, nie zaś przymus i nuda traktowane są priorytetowo. Jednocześnie wszelkie trudności w uczeniu się są natychmiast wychwytywane, a dziecko trafia pod fachową opiekę. Inna nauczycielka mówi:

Jeżeli zauważamy, że dziecko przeszkadza na lekcjach, nikt na nie nie krzyczy. Na początku staramy się zrozumieć, jaki jest powód jego zachowania. Badamy sytuację w domu, a potem podejmujemy działania. Jeżeli dziecko ma problemy z nauką dostaje dodatkowe lekcje tzw. pracy indywidualnej, kiedy ma możliwość nadrobić zaległości, a nauczyciel może mu wytłumaczyć, to, czego nie rozumie. [w. 3]

Prowadzone wywiady pozwoliły mi również zauważyć, że duże znaczenie przypisywane jest strategiom problemowego uczenia się. Wykorzystuje się je nie tylko w rozwiązywaniu zadań matematycznych, lecz również w takich obszarach, jak: aktywność językowa, społeczna, nauka biologii czy geografii i innych. Stosowane rozwiązania oparte są na zaufaniu do kompetencji poznawczych dziecka i wyrażają się w ekspozycji sposobów uczenia się opartych na aktywności badawczej, samodzielności i odkrywaniu. Próbuje się tak organizować sytuacje edukacyjne, aby umożliwiać uczestniczącym w nich dzieciom aktywne konstruowanie wiedzy, poszerzanie spojrzenia i pogłębianie orientacji w świecie. Liczy się w nich bardzo kształcenie ułatwiające dostęp do wiedzy i usprawniające procesy operowania nią w rzeczywistych sytuacjach. Badani nauczyciele wypowiadali się:

Ważne jest, aby dziecko zainspirować i zachęcić do uczenia się. W tym celu prowadzimy eksperymenty, dzieci wykonują doświadczenia, gromadzą informacje z różnych źródeł: wywiady, zdjęcia, filmy. Odkrywają świat. Bawią się w przedstawieniach, szukają odpowiedzi na różne pytania itd. [w. 2]

W wypowiedziach nauczycieli ujawniały się również charakterystyczne podejścia do edukacji podnoszące potrzebę stosowania w pracy z dziećmi zasady problemowości i eksploracyjności, co ukazuje kolejna wypowiedź:

Szkola to miejsce, gdzie powiększa się wiedza dzieci przy ich osobistej aktywności. Liczenie, język, wiedza o świecie, kreatywność, także ekspresja plastyczna, muzyka, to treści, które szczególnie brane są pod uwagę. Ważne jest, aby dziecko umiało się tymi umiejętnościami posługiwać i stosować je w życiu. [w. 3]

Jak wynika z ostatniej wypowiedzi oraz z wcześniejszych, priorytetem jest, aby uczyć dzieci myślenia, samodzielności i otwartości, co sprzyja lepszemu funkcjonowaniu we współczesnym świecie i radzeniu sobie z sytuacjami problemowymi. Proponowane rozwiązania stoją więc w opozycji do transmisyjnego modelu nauczania opartego na powielaniu nauczycielskiego schematu wiedzy i mają raczej charakter konstruktywistyczny, a przynajmniej zawierają pewne jego elementy.

Przestrzeń szkolna

Duże znaczenie w organizowaniu zajęć z dziećmi ma aranżacja przestrzeni. Przyjmuje się, że wystrój klasy i jej rozmiary, rozstawienie mebli, kolorystyka, dostęp do pomocy dydaktycznych ma sprzyjać aktywnemu nauczaniu. Przestrzeń klasy ma charakter otwarty. Nie jest silnie sklasyfikowana, o czym świadczy ustawienie ławek w postaci stanowisk roboczych lub zespołowych z możliwością ich nieustannego modyfikowania. Ułatwiony jest również dostęp do pomocy dydaktycznych. Wszelkie materiały edukacyjne, pomoce rozwojowe, zabawki itd. rozmieszczone są na półkach umożliwiających dzieciom swobodny do nich dostęp. Dzięki takim rozwiązaniom próbuje się dzieciom organizować sytuacje wyboru, a także budować poczucie niezależności, autonomii i wolności. Dla nauczycieli są to natomiast dobre warunki dla lepszego poznania zainteresowań i potrzeb swoich podopiecznych, a tym samym stymulowania aktywności dziecka. Przestrzeń ma charakter wielofunkcyjny i wieloznaczny. Podkreśla się, aby dawała swobodę działań, umożliwiała dziecku uzewnętrznianie siebie i postrzeganie świata jako wieloznacznego i bardzo zróżnicowanego. Zamieszczone poniżej zdjęcie⁷ wykonane w jednej z holenderskich szkół podstawowych w Hadze są tego odzwierciedleniem.

W wystroju klasy duże znaczenie mają również dekoracje ścienne. Nie mają one jednak postaci tzw. gazetek prezentujących poczynania nauczyciela, lecz są efektem aktywności dzieci, odzwierciedlającej aktualnie realizowany temat. Tworzą je głównie prace dzieci i zgromadzone środki poglądowe: zdjęcia, wycinki z gazet, kserokopie z książek ułatwiające im zrozumienie analizowanych zagadnień. Przez to scenografia klasy wydaje się być ciągle aktualna i bogatsza w nowe elementy.

⁷ Autorką zdjęcia jest Sandra Łojewska. Zostało ono wykonane w szkole publicznej Basisschool „Rosa school” w Hadze.

Fot. 1. Wystrój sali

Pomoce dydaktyczne są ogólnie bardzo liczne i dość zróżnicowane. Składają się na nie w zależności od wieku dzieci: zabawki, eksponaty, książki, sprzęt audiowizualny, komputery. Znany w szkołach holenderskich jest również zbiór materiałów inspirowanych metodą M. Montessori, mających wspierać rozwój dzieci. Podczas wywiadu jedna z nauczycielek wskazała na często wykorzystywaną pomoc sprzyjającą samodzielności i wyćwiczeniu uczniów. Była to drewniana kostka oznaczona trzema symbolami: zielona kropka, czerwona kropka i znak zapytania. Uczniowie posługują się nią w celu zasygnalizowania charakteru swojej aktywności. Czerwona strona kostki oznacza – nie przeszkadzać! Uczniowie pokazują ją, gdy chcą pracować samodzielnie i nie mają żadnych problemów ze zrozumieniem oraz wykonaniem zadania. Zieloną stroną kostki posługują się, gdy są otwarte na pytania rówieśników, różne formy współpracy oraz pomagania innym. Znak zapytania jest charakterystyczny dla sytuacji, w których dziecko sygnalizuje, że nie rozumie zadania i potrzebuje pomocy nauczyciela lub rówieśników. Zastosowanie tego środka dydaktycznego postrzegane jest jako uczenie dzieci samodzielności i umiejętnego oceniania swojego potencjału podczas wykonywania zdań, jak również uczenie szacunku do innych przez respektowanie ich decyzji i działań. Dla nauczycieli jest to natomiast dobra okazja do rozpoznawania aktywności dziecka bez zbędnego kontrolowania i unifikowania charakteru zajęć.

Konkluzje

W podsumowaniu prowadzonych rozważań nasuwa się kilka uwag, którym nie nadaje charakteru zamkniętego, dyrektywnego, lecz traktuję jako własne refleksje po zapoznaniu się z niektórymi elementami holenderskiego systemu kształcenia dzieci. Z pewnością nie można przyjąć założenia, że holenderska szkoła jest „bez wad”, bo to zamykałoby jej drogę do jakichkolwiek modyfikacji. Tymczasem z cytowanych we wprowadzeniu do tekstu założeń ministerialnych wynika, że potrzeba zmian jest dostrzegana. Podejmowane są w tym kierunku odpowiednie działania i można w nich upatrywać wiele akcentów zastosowania orientacji humanistycznej. Po pierwsze, jest to szkoła respektująca potencjał dziecka, eksponująca indywidualny charakter nabywania i interpretowania wiedzy oraz doceniająca potrzeby i możliwości dzieci. Po drugie, stara się ona być adekwatna kulturowo, podkreślając za każdym razem konieczność uzgadniania postulowanych przez szkołę zadań z oczekiwaniami społecznymi i zmianami kulturowymi. Ważne jest przygotowanie uczniów do życia w realnych warunkach, adekwatne do wymagań czasu i w poczuciu troski o zapewnienie rzeczywistego rozwoju kompetencyjnego i tożsamościowego każdego ucznia. Po trzecie, stosowane w niej rozwiązania wydają się być spójne i wyrażać zgodność pomiędzy przyjętymi założeniami teoretycznymi a ich praktycznymi egzemplifikacjami, починаjąc od sformułowanych celów, dobranych treści i związanych z nimi sposobów ich realizowania. Po czwarte, interesujące jest, w kontekście polskiego pomysłu na edukację, dążenie ministerstwa do zwiększenia autonomii i możliwości decyzyjnych szkół holenderskich, nie zaś ich kontrolowania i unifikowania.

Summary

Dutch concepts of early school education

The paper attempts to depict the specific character of Dutch early school education. It describes its major directions and the contents that are considered important for children's education. Moreover, it presents the methods of work and school space arrangements that are founded on progressive assumptions.

The content of the paper is based on current documents of the Ministry of Education, interviews with Dutch teachers, and photographic material.

Teresa Neckar-Ilnicka

Uniwersytet Wrocławski, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
teresa.neckar@wp.pl

Edukacja małego dziecka w Republice Kazachstanu na przełomie XX/XXI wieku w kontekście wyzwań społeczeństwa wielokulturowego

Wprowadzenie

W opracowaniu przedstawiam założenia edukacji dzieci w Kazachstanie – najbogatszym i największym państwie z wszystkich byłych azjatyckich republik ZSRR.

Analizuję państwowy, powszechnie obowiązujący standard nauczania początkowego Republiki Kazachstanu. W kontekście wyzwań społeczeństwa wielokulturowego, dokonuję próby ukazania podobieństw i różnic w celach i zadaniach, treściach i oczekiwanych rezultatach edukacji między polskim a kazachskim pomysłem na edukację małego dziecka.

Kontekst społeczno-polityczny edukacji w Kazachstanie

„Osiągnięte przez Kazachstan wskaźniki ekonomiczne, plasują kraj w pierwszej pięćdziesiątce najbardziej konkurencyjnych państw świata” – podkreślał w swojej mowie inauguracyjnej Nursułtan Nazarbajew 8 kwietnia 2011 roku, po raz czwarty zaprzysiężony na urząd prezydenta Kazachstanu¹.

W raporcie Banku Światowego w 2010 roku, Kazachstan został uznany za lidera w przeprowadzaniu reform w sektorze biznesu. W rankingu światowym krajów najbardziej przyjaznych dla biznesu, Kazachstan zajmuje 59 miejsce wśród 183 krajów świata. Do dnia 1 stycznia 2011 roku produkt krajowy brutto wzrósł ponad 12 razy i przekroczył 9 tys. USD na jednego mieszkańca. Wcześniej osiągnięcie takiego wskaźnika planowane było dopiero w 2015 roku. Doświadczenie światowe pokazuje, iż przez pierwsze 20 lat niepodległości żaden kraj nie osiągnął takiego wyniku². Rok 2011 jest ważnym rokiem dla Kazachstanu. Kraj rozpoczyna swój dwudziesty rok niepodległości.

Kazachstan to państwo wielonarodowościowe (Kazachowie, Rosjanie, Ukraińcy, Uzbeki, Niemcy, Tatarzy, Ujgurzy i mniejszość polska), to konglomerat wielu kultur. Jest państwem podzielonym wyznaniowo i etnicznie. Kazachowie stanowią około 65% ludności, 25% to Rosjanie. Islam (sunnicki), według różnych danych, wyznaje od 45 do 51% społeczeństwa. Podobna liczba, około 47%, wyznaje chrześcijaństwo, w tym 44% – to prawosławni. Większość z ok. 100 tys. katolików stanowią Niemcy, Polacy, Ukraińcy, Białorusini i Estończycy – potomkowie ludzi deportowanych za czasów Związku Radzieckiego³.

¹ M. Lejman, *Nazarbajew zaprzysiężony po raz czwarty*, Portal Spraw Zagranicznych, <http://www.psz.pl/9.04.2011>.

² „Zbudujmy przyszłość razem!”. *Kazachstan u progu 20-lecia swojej niepodległości*, Ambasada Kazachstanu w Warszawie, <http://www.kazakhstan.pl/index.php/31.01.2011>.

³ Por. <http://www.azjapacyfik.pl/>. (Portal AzjaPacyfik.pl powstał z inicjatywy MSZ, luty 2009), data dostępu 19.04.2011.

Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Kazachstanu, w wydanym we wrześniu 2010 roku rozporządzeniu, zakazało w szkołach noszenia ubrań i symboli wskazujących na przynależność do jakiegokolwiek religii. Raszid Tusupbekow, minister sprawiedliwości Kazachstanu, krytykując nowe zasady – uznał je za dyskryminację. „Zakaz noszenia chust jest sprzeczny z konstytucją, która zabrania dyskryminowania kogokolwiek ze względu na religię, a tym samym gwarantuje kobietom prawo do noszenia tradycyjnej muzułmańskiej chusty”, uważa minister sprawiedliwości. Według minister edukacji, Żansejty Tujmenbajewej, „zezwolenie na noszenie w szkołach tradycyjnych islamskich ubrań musiałyby pociągnąć za sobą zgodę na noszenie symboli religijnych wyznawcom innych religii”⁴.

Językiem urzędowym w Kazachstanie jest język kazachski, ale to język rosyjski ma specjalny status języka do porozumiewania się różnych grup etnicznych Kazachstanu, znajomość tego języka jest bardziej powszechna niż języka kazachskiego. Bardziej zrusyfikowane są obszary północne Kazachstanu. Językiem kazachskim porozumiewa się w dużej mierze wieś kazachska, natomiast w miastach ludzie posługują się najczęściej językiem rosyjskim. Obecnie powstaje coraz więcej szkół z językiem kazachskim jako wykładowym i obserwuje się wyraźny trend do uczenia się języka kazachskiego wśród urodzonych w mieście Kazachów⁵.

W styczniu b. r. prezydent republiki wygłosił orędzie do narodu Kazachstanu, którego obszernie fragmenty dotyczą zagadnień edukacji. Podkreślał, że „należy kontynuować modernizację edukacji. Obecnie zakończony został proces komputeryzacji szkół (wyposażone są one w sale multimedialne i sprzęt interaktywny). Wprowadzany jest model dwunastoletniego wykształcenia średniego. Prezydent podkreślił też, że osobistym credo każdego mieszkańca Kazachstanu powinno stać się zdanie: „nauka przez całe życie”⁶. W dalszej części orędzia są wskazania dotyczące „koniecznych zmian w obszarze edukacji zawodowej i technicznej oraz zapewnienia nowego poziomu rozwoju edukacji i nauki uniwersyteckiej”. Konieczne jest „tworzenie innowacyjnego modelu uczelni wyższej zorientowanej na potrzeby rynku” – podkreślał prezydent⁷.

W kontekście problematyki sygnalizowanej tytułem tego opracowania, ważnym wyda się zalecenie prezydenta, iż: „mieszkańcy Kazachstanu powinni otrzymać nowe możliwości odkładania środków na edukację dzieci. Powinni (...) otrzymywać specjalne premie od państwa (...). Procent dzieci objętych edukacją przedszkolną do roku 2015 powinien wynieść 74 procent, a do 2020 roku – 100 procent”⁸.

Dalej prezydent podkreśla, że „tylko w 2010 roku wybudowano 35 przedszkoli, utworzono 1534 minicentra i 137 prywatnych przedszkoli (...). Dzięki zwrotowi sprywatyzowanych wcześniej placówek edukacji przedszkolnej otwarto 172 przedszkola. Odsetek dzieci objętych zajęciami przedszkolnymi wzrósł z 30 do 55 procent (...). Zgodnie z przyjętym programem rządowym, do 2020 roku 12-letni model edukacji szkolnej będzie normą. Do roku 2015 wybudujemy nie mniej niż 200 szkół ze środków budżetu państwa i tyleż ze środków lokalnych. (...) Do 2015 roku 50 procent instytucji edukacyjnych będzie

⁴ D. Fraid, *Kazachstan walczy z chidżabami w szkołach*.

http://www.azjapacyfik.pl/index_2501.php?a_2501=3425&b_2501=550, data dostępu 19.04.2011.

⁵ www.kazakh.ru (tłumaczenie: autorzy serwisu www.kazachstan.republika.pl), 19.01.2011.

⁶ *Orędzie Prezydenta Republiki Kazachstanu Nursultana Nazarbajewa do narodu Kazachstanu 28 stycznia 2011 roku*, Ambasada Kazachstanu w Rzeczypospolitej, <http://www.kazakhstan.pl/index.php/>

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

wykorzystywało możliwości e – learningu, a do 2020 roku liczba ta wzrośnie do 90 procent⁹ – planuje prezydent.

W strategiach rozwoju Kazachstanu do roku 2030, premier republiki Karim Masimow – już na początku 2010 roku zaznaczał, że „jednym z ważnych programów państwowych jest program rozwoju szkolnictwa oraz program rozwoju języków”. Na posiedzeniu rządu 13 kwietnia 2010 roku oświadczył, iż „za 10 lat wszyscy obywatele Kazachstanu powinni swobodnie posługiwać się językiem kazachskim”¹⁰. Prezydent w swoim styczniowym orędziu podkreślał natomiast, że „mieszkańcy Kazachstanu z szacunkiem i poczuciem godności zaczęli uczyć się języka kazachskiego (...). Do 2017 roku liczba mieszkańców Kazachstanu władających językiem państwowym powinna wynosić co najmniej 80 procent, a do 2020 roku – co najmniej 95 procent (...). Za 10 lat – wszyscy absolwenci szkół będą władać językiem państwowym (...)” – mówił prezydent. „Dla współczesnego mieszkańca Kazachstanu znajomość trzech języków to warunek osobistego dobrobytu (...). Do 2020 roku odsetek społeczeństwa posługującego się językiem angielskim powinien wynosić co najmniej 20 procent (...). A edukacja na wysokim poziomie powinna stać się podstawą industrializacji i innowacyjnego rozwoju Kazachstanu”¹¹.

Te założenia i plany rozwoju systemu edukacji we współpracy z innymi resortami ministerialnymi, sytuują edukację na ważnym miejscu w wewnętrznej polityce Republiki Kazachstanu, z perspektywą aktywnego funkcjonowania człowieka – obywatela Kazachstanu – wobec wyzwań współczesnego świata i rynku pracy.

Założenia programowe edukacji małego dziecka w Republice Kazachstanu na początku XXI wieku

Koniec XX i początek XXI wieku to w historii republik związkowych ZSRR (w tym Kazachstanu) ważny okres. Ogłoszenie deklaracji o suwerenności Kazachstanu (październik 1990) i deklaracji niepodległości (grudzień 1991), uznanie niepodległości Republiki

⁹ *Orędzie Prezydenta Republiki Kazachstanu Nursultana Nazarbajewa ...*

8 kwietnia 2011 prezydent Nazarbajew ponownie desygnował go na premiera.

¹⁰ Język kazachski wraz z karaimskim, karakałpackim, kirgijskim i tatarskim należy do grupy języków kipcackich. Grupa ta obejmuje swym zasięgiem Kazachstan, część Wschodniej Europy – Północny Krym, dolinę Wołgi, Północny Kaukaz, obszar karakałpacki i część Uzbekistanu. Alfabet wykorzystywany w piśmiennictwie kazachskim ciągle się zmienia. Do 1929 roku do tego celu wykorzystywano alfabet arabski, od 1929 do 1940 roku – alfabet łaciński, a od 1940 roku – cyrylicę, która jest uzupełniona o 9 dodatkowych znaków. **Alfabet:** А а | Ә ә | Б б | Г г | Ғ ғ | Д д | Е е | Ж ж | З з | И и | І і | Ы ы | К к | Қ қ | Л л | М м | Н н | Ң ң | Һ һ | О о | Ө ө | П п | Р р | С с | Т т | У у | Ү ү | Ұ ұ | Ф ф | Х х | Ш ш | Ы ы | Ю ю | Я я

Cechy języka kazachskiego:

- akcent pada zwykle na ostatnią sylabę,
 - sylaby z twardymi samogłoskami wymawia się twardo, a z miękkimi wymawia się miękko,
 - brak zaimków, ich znaczenie jest przekazywane za pomocą przyrostków oraz odpowiedniego wykorzystania przypadków,
 - brak rodzajów,
 - szyk wyrazów w zdaniu przybiera kolejność SOV – Subject Object Verb, podmiot występuje przed dopełnieniem, a orzeczenie występuje na końcu.
 - język aglutynacyjny – typowy wyraz to jeden morfem znaczeniowy i jeden lub więcej sklejonych morfemów oznaczających funkcję gramatyczną, przy czym ich wybór w niewielkim stopniu zależy od tego pierwszego.
- Por. www.kazakh.ru (tłumaczenie: autorzy serwisu www.kazachstan.republika.pl), data dostępu 9.04.2011.

¹¹ *Orędzie Prezydenta Republiki Kazachstanu...*

przez ZSRR (grudzień 1991) oraz przystąpienie Republiki Kazachstanu do Wspólnoty Niepodległych Państw (grudzień 1991) – to decydujące fakty historyczne, które jednak nie spowodowały natychmiastowej zmiany w systemie edukacji. Lata osiemdziesiąte /dziewięćdziesiąte – to wprawdzie zmiana podręczników, inne (bardziej nowoczesne) metody dydaktyczne w pracy z uczniami, inna aranżacja klas szkolnych, ale tradycyjny system wychowawczy (z lat sześćdziesiątych) nadal święcił tryumfy. Oto fragmenty wspomnień ze szkoły tego okresu jednej z ówczesnych uczennic¹²: „obowiązkowe dyżury uczniów na korytarzach i przed szkołą (...). Żle zachowujących się i hałasujących uczniów stawiano pod «ścianą wstydu». Inni (i uczniowie i nauczyciele) musieli zawstydzać tych spod «ściany wstydu» (...). Była też «deska wstydu» z nazwiskami niegrzecznych dzieci (...). Był jeszcze inny sposób – przylapani na wykroczeniu uczeń, musiał robić przysiady lub pompki (...). Pod koniec tygodnia wybierano «Dwójkarza Tygodnia» i «Prymusa Tygodnia» (...). Stawiano ich na korytarzu – prymus dostawał brawa, a dwójkarza zawstydzano (...). W każdą sobotę uczniowie zbierali się na apel poranny, podczas którego śpiewano hymn narodowy (...), informowano o ważnych wydarzeniach z życia szkoły. Trzykrotny dzwonek rozpoczynał i kończył apel (...). Spóźnialskich przedstawiano na apelu jako leni i śpiochów (...). Raz na miesiąc wychowawca prowadził zebranie rodzicielskie, podczas którego nauczyciel «omawiał» każde dziecko (zachowanie, osiągnięcia, wykroczenia), nie indywidualnie z rodzicami, a zbiorowo (...), miało to zachęcić rodziców do czujnej opieki na dziećmi (...). Po 1990 roku – w wywiadówkach brali udział też uczniowie (...). Wprowadzono też zebrania nauczycieli i uczniów – w każdą sobotę, zaraz po apelu (...). Do 1996 roku obowiązywał specjalny strój uczniowski – mundurki. Potem już mniej uwagi poświęcano ubiorom uczniowskim»¹³.

Ministerstwo właściwe do podejmowania decyzji dotyczących edukacji w Kazachstanie to Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Kazachstanu.

Nauka w szkole podstawowej trwa cztery lata, poprzedzona jest roczną edukacją przedszkolną (od 6 roku życia dziecka). *Państwowy powszechnie obowiązujący standard nauczania początkowego Republiki Kazachstanu* ustanawia cele nauczania początkowego, oczekiwane rezultaty edukacji w postaci wiedzy, umiejętności, nawyków, kompetencji oraz przedstawia wymogi dotyczące bazowych treści nauczania początkowego i plany nauczania początkowego (typowe)¹⁴. W dokumencie jest (na początku) zapis, iż rodzice (lub osoby zastępujące ich) w przypadku niespełnienia przez instytucję edukacyjną wymogów standardu mają prawo do zgłoszenia odpowiednich pretensji w kolejności ustalonej przez prawo Republiki Kazachstanu (p. 4.3.).

Deklarując i opisując cele nauczania początkowego, autorzy dokumentu odwołują się do kategorii kompetencji kluczowych i przedmiotowych. Dla nich cel nauczania początkowego zamyka się w stworzeniu warunków do uświadamiania uczniom otaczającej rzeczywistości,

¹² Materiał źródłowy, w postaci wypowiedzi na temat szkoły i edukacji w Kazachstanie, zgromadziła w Jasnej Polanie Sofiya Drapikovskaya, studentka studiów pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, przygotowując (pod moim kierunkiem – T. N.-I.) pracę dyplomową *Szkoła we wspomnieniach moich bliskich i moich (na podstawie szkoły w Kazachstanie)* – rok 2009.

¹³ Tamże.

¹⁴ *Państwowy powszechnie obowiązujący standard nauczania początkowego Republiki Kazachstanu*, Ministerstwo Edukacji i Nauki Republiki Kazachstanu. Wydanie oficjalne, ASTANA 2008. Opracowany i wniesiony przez Narodową Akademię Edukacji im. Y. Altysarina. Zatwierdzony i wprowadzony w życie zarządzeniem Ministra Edukacji i Nauki Republiki Kazachstanu z 25 XII 2008. No 667.

zrozumienia swojej indywidualności, do wykształcenia w sobie podstawowych nawyków uczenia się, uświadomienia współzależności z otaczającymi ludźmi, do refleksji nad swoją edukacyjną aktywnością (p. 5.3.). Do kluczowych kompetencji, wokół których planuje się integrowanie aktywności edukacyjnej, zalicza się:

- kompetencję informacyjną,
- kompetencję komunikatywną,
- kompetencję rozwiązywania problemów (p. 5.5.).

Natomiast przedmiotowe kompetencje opisują osiągnięcia edukacji z każdej dziedziny nauki. Autorzy dokumentu tak dookreślają cele w obszarze kompetencji przedmiotowych:

- uczeń ma nawyki porozumiewania się w języku kazachskim jako podstawowym, w języku rosyjskim jako języku międzynarodowościowego porozumienia, w języku obcym, potrafi być zmotywowany do porozumiewania się w rodzimym języku, rozumie wartości spuścizny literackiej i korzysta z niej w odpowiednim kontekście;
- posługuje się matematyczną kompetencją (poprawnością), (...) w tym także umie korzystać z nowych informacyjnych i komunikacyjnych technologii; zna historyczną przeszłość swojego narodu, potrafi wyrazić osobisty stosunek do systemu ogólnoludzkich, socjokulturowych wartości podczas wypełniania ról w rodzinie, współzycia i współpracy z innymi ludźmi;
- rozumie naukowy obraz świata, (...) ma świadomość roli i miejsca człowieka w przyrodzie;
- rozumie i docenia kulturę kazachskiego narodu, narodów Kazachstanu i kulturalną różnorodność świata;
- potrafi być zmotywowany do samookreślenia i rozwoju swoich umiejętności współzawodnictwa;
- umie prowadzić zdrowy styl życia (...) (p. 5.7.).

Z perspektywy polskich doświadczeń dotyczących formułowania założeń edukacji wczesnoszkolnej¹⁵, można tu dostrzec pewne podobieństwa w utożsamianiu celów i efektów kształcenia, deklarowaniu celów edukacji w kategoriach kompetencji oraz stosowanego języka wymagań. Oczywiście stopień uszczegółowienia wymagań i usytuowanie ich w specyficznym kontekście socjokulturowym, stanowi o zasadniczych różnicach w tym zakresie.

W nauczaniu początkowym w Republice Kazachstanu wydzielone są dwa poziomy:

1. poziom – to klasa I i II,
2. poziom – to klasa III i IV.

Oczekiwane rezultaty nauczania są konkretyzowane w obszarze poszczególnych dziedzin. Tzw. bazowa treść nauczania początkowego mieści się w 5 dziedzinach nauczania, z dookreślonymi obszarami i kierunkami, są to:

1. Język i literatura (językowe fakty, prawa i reguły; językowa działalność i jej rodzaje; socjokulturowe funkcje języka; literatura artystyczna jako wyższy przejaw języka).
2. Matematyka i informatyka (liczby i wyrażenia; równania i nierówności; figury geometryczne; elementy teorii prawdopodobieństwa i statystyki; technologie informacyjne).
3. Nauki przyrodnicze. Człowiek i społeczeństwo (świat wokół mnie; przyroda ożywiona i nieożywiona; człowiek; poznawanie samego siebie; człowiek i otaczający świat; człowiek i społeczeństwo; duchowe doświadczenia ludzkości).

¹⁵ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009.

4. Sztuka i technologia (Blok: praca artystyczna (malarstwo, sztuka dekoracyjna (stosowana), mozaika, bezpieczeństwo pracy); Blok: sztuka muzyczna).
5. Kultura fizyczna (podstawy wiedzy o fizycznej działalności; działalność ruchowa; podstawowe sposoby rozwoju i doskonalenia kultury fizycznej; podstawy zdrowego stylu życia (p. 8.).

Analizując treści kształcenia z perspektywy edukacji w społeczeństwie wielokulturowym, na uwagę zasługują propozycje zapisów w obszarach poszczególnych dziedzin nauczania, dotyczące funkcjonowania człowieka w *obszarze wielu kultur* i treści *edukacji patriotycznej*. Są tu np. zapisy:

- w dziedzinie „Język i literatura”: (...) komunikacja międzykulturowa, (...) etniczno-kulturowa leksyka (...), język w dialogu kultur (...), związek języka z narodowymi tradycjami narodu (...) (p. 8.3.1.);
- w dziedzinie „Nauki przyrodnicze. Człowiek i społeczeństwo”: (...) Konstytucja – podstawowe prawo Republiki Kazachstanu (...), patriotyzm i obywatelstwo (...), duchowa kultura ludzkości (...), tradycje i zwyczaje narodów świata (...) (p. 8.3.3.);
- w dziedzinie „Sztuka”: (...) elementy kazachskich narodowych wzorów i ornamentów (...), muzyka ludowa (ludowe pieśni, „kjui” – legendy, obrzędy, tańce (...), głosy ludowych instrumentów (...), ludowa muzyka (...) twórczość „żyrał”, „kjujszi”, „sał – seri” (...), utwory narodowych kompozytorów o ojczyźnie (...), muzyka narodów żyjących w Kazachstanie: pieśni, tańce, instrumentalna muzyka narodów Kazachstanu (...) (p. 8.3.4.);
- w dziedzinie „Kultura fizyczna”: (...) gry narodowe (p. 8.3.5.).

W *Państwowym powszechnie obowiązującym standardzie nauczania początkowego Republiki Kazachstanu* znajduje się też zapis o możliwości organizowania (na podstawie bazowego planu nauczania początkowego z dokumentu) zajęć języka kazachskiego, rosyjskiego, uzbeckiego, ujugurskiego i tadżyckiego (p. 9.1.).

Dla porównania, w treściach nauczania na pierwszym etapie edukacji w szkole polskiej, z perspektywy wymagań funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym i edukacji patriotycznej, na uwagę zasługują zapisy:

- w obszarze edukacji muzycznej: uczeń (...) kulturalnie zachowuje się (...) w trakcie śpiewania hymnu narodowego (...), śpiewa z pamięci hymn narodowy;
- w obszarze edukacji plastycznej: tworzy przedmioty charakterystyczne dla sztuki ludowej (...), rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, opisuje ich cechy charakterystyczne;
- w obszarze edukacji społecznej: wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie, zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy) i (...) najważniejsze wydarzenia historyczne (...), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej (...), jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp., wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa bez względu na narodowość, kolor skóry, płeć (...);
- w obszarze etyki: rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają (...). Jest też zapis o nauce języka mniejszości narodowej lub etnicznej (...) i nauce języka regionalnego (kaszubski)¹⁶.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

Powracając do analizy dokumentu z _____, to na realizację treści z planu nauczania początkowego przewiduje się 32 tygodnie nauki (p. 9.2.). W dokumencie (p. 9.3.) jest zapis o niezmiennym (inwariantowym) składniku planu nauczania (bazowym) i wariantowym, zmiennym (szkolnym i uczniowskim). Niezmienny składnik planu nauczania to obowiązkowy zakres treści kształcenia, realizowany w ramach wspólnych, obowiązkowych dla wszystkich uczniów zajęć. Zmienna (wariantowa) treść kształcenia, powinna uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów, ich możliwości i ograniczenia (też rozwojowe) oraz potrzeby ich rodziców. Możliwa jest tu indywidualna forma nauczania i oferta zajęć do wyboru (p. 9.3.3. i 9.3.4.).

Tygodniowy plan zajęć ucznia, nie powinien przekraczać:

- w klasie I – 22 godzin,
- w klasie II – 24 godzin,
- w klasie III – 27 godzin,
- w klasie IV – 27 godzin (p. 9.4.).

Na etapie nauczania początkowego obowiązuje pięciodniowy tydzień pracy. Szósty dzień przeznaczony jest na działalność sportowo-zdrowotną, projektowo-badawczą, realizację przedsięwzięć twórczych i innych (p. 9.6.).

Czas trwania lekcji w I semestrze w klasie I – to 35 minut, od II semestru – do IV klasy – 45 minut (p. 9.4.). Między lekcjami – dla organizacji aktywnego wypoczynku i gorących posiłków, ustala się przerwę trwającą nie mniej niż 10 minut (p. 10.5.).

Ocena wyników nauczania uczniów (zgodnie z założeniami ministerialnymi) dzieli się na wewnętrzną i zewnętrzną. Ocena wyników nauczania początkowego odbywa się na dwóch poziomach: II i IV klasy. Stopniowy system oceny wyników nauczania i oceny jednostkowych osiągnięć uczniów wprowadza się od klasy II (w I – ocenianie odbywa się bez stopni)¹⁸. Wewnętrzna ocena wyników nauczania uczniów przyjmuje następujące rodzaje i formy:

- ocenianie bieżące (w I, II, III i IV klasie) – ocenianie „w trakcie” nauki,
- ocenianie graniczne, ocenianie pośrednie – ocena po zamknięciu cyklu nauki (po klasie II i IV),
- ocenianie końcowe, ostateczne – ocena po zakończeniu etapu (stopnia) nauczania początkowego (po IV klasie).

Zewnętrzne ocenianie – po zakończeniu klasy IV – pełni funkcję i przyjmuje formę pośredniej państwowej kontroli jakości nauczania początkowego (p. 11.)¹⁹.

Podkreślając całościowy charakter procesu kształcenia w szkole podstawowej (p. 10.1.), twórcy dokumentu zwracają uwagę na specyfikę (osobliwości) organizacji tego procesu. To – piszą – podstawa socjalizacji uczniów (...), sprzyja formowaniu pojęć o otaczającej rzeczywistości (...), budowaniu naukowego obrazu świata (...). I w tym fragmencie dokumentu (p. 10.) jest odniesienie celów kształcenia do kontekstu społeczeństwa wielokulturowego i wartości narodowych: (...) realizacja treści nauczania i wychowania powinna

¹⁷ Państwowy powszechnie obowiązujący standard nauczania początkowego Republiki Kazachstanu ...

¹⁸ 5-stopniowa skala ocen: 5 – doskonały, 4 – dobry, 3 – zadowalający, 2 – niezadowalający, 1 – zupełnie niezadowalający.

¹⁹ Obowiązującą w Polsce (na I etapie edukacji) jest forma *oceniania opisowego*. W klasie III końcowa ocena wyników nauczania może pełnić rolę wstępnej diagnozy dziecka – debiutującego w roli ucznia II etapu edukacji.

być skierowana na osiągnięcie (...) celów (...) i rezultatów, które pomagają rozwijaniu się w uczniach kazachstańskich patriotyzmu, szacunku do prawa i wolności człowieka, szacunku do narodowej kultury, tolerancji i otwartości w stosunku do innych kultur (...). I dalej: (...) organizacja procesu nauczania początkowego urzeczywistnia się na podstawie zasad dziedziczenia (...), wrodzonej wyobraźni, praktycznej orientacji, mając na uwadze jednostkowe potrzeby uczniów (p. 10.2.).

Wybór form, metod, reguł nauczania na poziomie nauczania początkowego jest uwarunkowany założonymi celami (rezultatami) kształcenia (...), cechami (indywidualnymi potrzebami) uczniów, specyfiką przedmiotu (...). Poleca się wykorzystanie nowoczesnej technologii informacyjnej, systemów on – line do nauki (p. 10. 4.).

Twórcy dokumentu zaznaczają, iż w zaspokajaniu poznawczych zainteresowań uczniów, w tworzeniu jednostki (...), osiągnięciu przez nią „nawyków życiowej twórczości”, pomaga działalność zespołu pedagogicznego, stowarzyszeń i rodziców, dotycząca różnych rodzajów i form zajęć (imprez) pozalekcyjnych i pozaszkolnych (p. 10.1.).

Refleksje końcowe

Analizując założenia edukacji dzieci w Republice Kazachstanu, w kontekście wyzwania współczesnego społeczeństwa wielokulturowego, można sformułować szereg pytań – o metody, formy i środki jej realizacji, o osoby ją organizujące i w niej uczestniczące. Z perspektywy wyników analizy ministerialnego dokumentu (*Państwowy powszechnie obowiązujący standard nauczania początkowego Republiki Kazachstanu – 2008*), można wnioskować o otwarciu edukacji na dostrzeganie indywidualności każdego ucznia, na dostosowanie warunków nauczania – uczenia się – do potrzeb i aktywności uczestników procesu edukacji.

Deklarowanie (przez ekipę rządzącą) dostrzegania ważnego miejsca edukacji w polityce państwa, jej roli w kreowaniu wizji nowoczesnego obywatela Kazachstanu, może być pomostem łączącym przeszłość z nowym, lepszym światem przyszłości. Prezydent Republiki podkreślał wagę nawiązywania i rozwijania kontaktów z UNESCO, Europejskim Biurem ds. Języków Małych Narodów, Międzynarodowym Centrum Badania Problemów Bilingwizmu w Quebecu (Kanada), uczestnictwo w pracach „Stowarzyszenia Szkół Międzynarodowych” (Genewa), w odpowiednich organizacjach OBWE. Aktualizowaną koncepcją jest system edukacji etnokulturowej²⁰. W tym obszarze ważne jest opracowywanie i aktualizowanie aktów prawnych dotyczących gwarancji kulturowych praw i wolności, ochrony dziedzictwa kulturowo – historycznego, tworzenie warunków do funkcjonowania etnokulturowej przestrzeni językowej: m. in. monitoring potrzeb ludności, praca nad podręcznikami itp. Ważne jest też kontynuowanie dwujęzycznej oświaty w szkołach i w kształceniu pozainstytucjonalnym; kształcenie i doskonalenie specjalistów d.s. wielojęzycznego nauczania w szkołach na różnych etapach edukacji. W instytucjach wychowania przedszkolnego powinny być różnorodne programy edukacyjne, pomoce dydaktyczne, filmy, gry komputerowe w językach narodowych, powinny być realizowane kursy integracyjne: „język kazachski i języki obce”;

²⁰ Koncepcja zatwierdzona przez Narodową Radę ds. Polityki Państwowej przy Prezydencie Republiki Kazachstanu. Rozporządzenie Prezydenta Republiki Kazachstanu z dnia 15 lipca 1996 roku Nr 3058 „O koncepcji etnokulturowego wykształcenia w Republice Kazachstanu”, Świat Polonii, Witryna Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, <http://www.wspolnota-polska.org.pl>

istotna jest rozbudowa sieci szkół niedzielnych i kółek zainteresowań przez centra narodowościowo-kulturalne, funkcjonowanie zespołów folklorystyczno-etnograficznych itp. Konieczne jest opracowywanie i aktualizowanie podręczników, pomocy naukowych, poradników, słowników terminologicznych w językach narodowych, encyklopedii pedagogiki ludowej, antologii folkloru i zabytków piśmiennictwa etnosów zamieszkujących Republikę. Ważne jest stałe wydawanie książek dla dzieci z tekstami drukowanymi równoległe w różnych językach, baśni, mitów, słowników dwu – i wielojęzycznych (...). Celem jest osiągnięcie tożsamości etnokulturowej i państwowej obywateli Republiki Kazachstanu²¹.

Założenia nauczania początkowego Republiki Kazachstanu stanowią mogą specyficzne preludium kolejnych działań edukacyjnych, również w zakresie edukacji etnokulturowej.

Summary

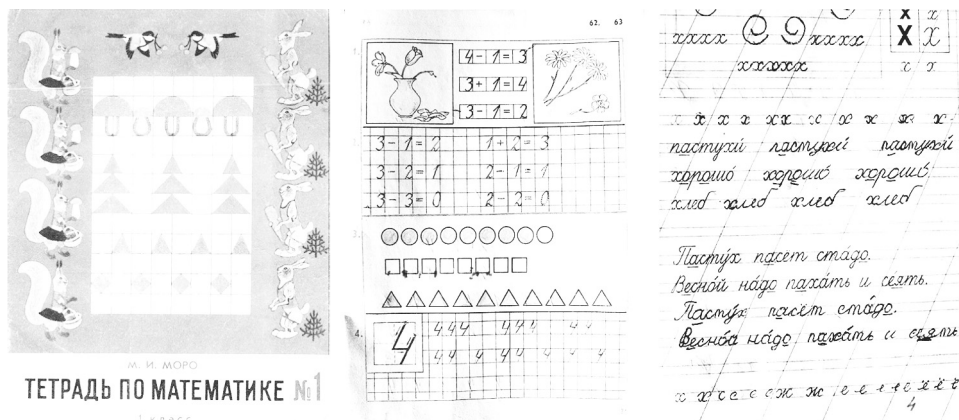
Young children's education in the Republic of Kazakhstan at the turn of the 20th century in the context of multicultural society challenges

In my paper I present the principles of children's education in Kazakhstan which is the biggest and the richest former Soviet Union republic in Asia. Kazakhstan is a multinational country; a melting pot where various cultures meet.

I analyze the standard state curriculum of early primary school education and attempt to show the similarities and differences in determining objectives and tasks between the Polish and Kazakh assumptions concerning education. I discuss the results and content of particular fields of education taking into account multicultural society challenges.

Załącznik 1.

Тетрадь по математике первый класс Zeszyt do przedmiotu „matematyka”- kl. I. – rok 1992.



Źródło: Sofiya Drapikovskaya, *Szkoła we wspomnieniach moich bliskich i moich (na podstawie szkoły w Kazachstanie)*. Praca dyplomowa. Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, rok 2009.

²¹ Tamże.

Załącznik 2.

Букварь (Abecadło). Przykłady ćwiczeń do języка rosyjskiego – rok 1995.

Соотнеси картинки и слова.

капуста тыква лук репа салат укроп

травы — дрова
леса — лес
серпы — серп

плоды — плод
труды — труд
заводы — завод

Какие труды, такие и плоды.

Тима труд рабoтa
Дима рабoтa ма:cтe:p

у Веры папа — повар.
Он стоит у плиты.
Папа варит суп.
Суп кипит.

а	о	у	н	л	р	в			
и	е					п	к	т	с

77

а	о	ы							
		и							

37

Соотнеси картинки и слова.

кубики ведро дрова
пила топор домик

а	о	у	н	м	л	р	б	в	д	з
и	е					п	к	т	с	

93

Źródło: Sofiya Drapikovskaya, *Szkola we wspomnieniach moich bliskich i moich (na podstawie szkoły w Kazachstanie)*. Praca dyplomowa. Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, rok 2009.

Załącznik 3.

Букварь – Abecadło – z roku 1987, 1995 i 2003



Źródło: Sofiya Drapikovskaya, *Szkola we wspomnieniach moich bliskich i moich (na podstawie szkoły w Kazachstanie)*. Praca dyplomowa. Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, rok 2009.

Beata Adrjan

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

beata.adrjan@gmail.com

Szkoła początkowa na Ukrainie. Analiza dokumentów

Ukraińska szkoła jest szkołą bardzo młodą, tak jak młode jest Ukrainie Państwo. Oboje, i szkoła i Państwo obciążone przez kilka dziesięcioleci wspólnotą sowieckich republik, a obecnie sowieckim dziedzictwem. Jak każde młode państwo niezwykle prężnie buduje swoją nową tożsamość, a jednym ze sposobów jej budowania jest edukacja. Artykuł ten jest próbą przyjrzenia się młodej szkole w młodym państwie. Opis został skonstruowany na podstawie dostępnych mi dokumentów: programu szkoły początkowej (*Programi dla serednioj zagalnooswitnoj szkoły 1–4 klasi*¹), podręczników dla ucznia klasy pierwszej (*Matematika*², *Bukwar*³, *Wikoneczko. Ja i Ukraina*⁴) i materiałów dla nauczyciela (*Kalendarne planuwannia*⁵) i podręczników dla nauczyciela (*Matematika. Konspekty lekcji*⁶ i *Lekcje nauczania czytania i pisania*⁷). Zaprezentowane tu dokumenty obowiązują na całej Ukrainie.

Podstawy prawne edukacji na Ukrainie

Szkoła na Ukrainie jest powszechna, bezpłatna i obowiązkowa. Uczęszczają do niej dzieci od siódmego roku życia. W niektórych przypadkach, po zdiagnozowaniu dojrzałości szkolnej dopuszczane jest przyjmowanie do szkoły dzieci sześciolletnich. System szkolny przewiduje 12-letni cykl kształcenia, który jest zorganizowany w kilku etapach (szczeblach nauczania). Szkoła początkowa (elementarna, w języku dokumentów średnia ogólnokształcąca) obejmuje klasy 1 do 4. Kolejną jest średnia szkoła niższa, która kształci dzieci od piątej do dziewiątej klasy i szkoła średnia wyższa, obejmująca naukę młodzież od dziewiątej do dwunastej klasy. Edukacja kończy się maturą. Równolegle oprócz szkół ogólnokształcących istnieją jeszcze szkoły ogólnokształcące specjalistyczne (wszystkie szczeble nauczania), gimnazja (drugi i trzeci szczebel nauczania), licea i kolegia

¹ *Programi dla serednioj zagalnooswitnoj szkoły, 1–4 klasi*. WID. Początkowa Szkoła, Kijów 2006.

² Bogdanowicz M. B., *Matematika 1*. Kijów 2001, „Oswita”, s. 127,

³ M. C. Waszulenko, N. F. Skripczenko, *Bukwar*. Kijów 2010, „Oswita”.

⁴ H. M. Bibik, H. C. Kowal, *Wikoneczko, Ja i Ukraina*. Kijów 2002, „A.C.K.”.

⁵ *Kalendarne planuwannia*, 2010–2011 nawczalnij rik, 1 klas. Tarnopol 2010, Wyd. Podręczniki i pomoce.

⁶ O. Korczewska, N. Korduba, *Matematyka. Konspekty lekcji, 1 klas*. Tarnopol 2004, Wyd. Podręczniki i pomoce.

⁷ N. O. Budna, N. A. Pohodźaj, H. B. Szost, *Lekcje nauczania czytania i pisania, 1 klasa, część pierwsza, pomocnik dla nauczyciela, cz. 1*. Tarnopol 2005, Nawczalna Kniga – Bogdan.

(trzeci szczebel nauczania). Istnieją także szkoły innego typu, np. trzyletnie zawodowe. Ich absolwenci po ukończeniu drugiego szczebla edukacji stają się kwalifikowanymi robotnikami.⁸

Podstawy ustawodawcze ukraińskiego szkolnictwa stanowi artykuł 53 ukraińskiej konstytucji, w którym istnieje zapis, że każdy obywatel Ukrainy ma prawo do nauki oraz obowiązek ukończenia powszechnej szkoły średniej. Podstawy prawne regulujące przepisy oświatowe zawarte są w ustawach Ukrainy: „O oświacie” z 23 maja 1991 r. (z uwzględnieniem poprawek i uzupełnień), „O działalności zawodowo – technicznej” z 10 lutego 1998 r. (z uwzględnieniem poprawek i uzupełnień) i „O powszechnym szkolnictwie średnim” z 13 maja 1999 r.⁹ Obecnie trwa zmiana oświatowa dotycząca nowej matury¹⁰, jej kształt jeszcze nie jest ustawowo doprecyzowany. Ma ona się odbyć po raz pierwszy w 2013 roku dla osób, które rozpoczęły edukację w roku 2001. Wraz z nią mają zostać wprowadzone do szkoły egzaminu i sprawdziany zewnętrzne, kończące każdy szczebel edukacji. Wspomniana ustawa z 1999 roku wprowadziła także dziesięciopunktową skalę ocen.¹¹

Ukraina jako kraj niezależny właściwie istnieje od dwudziestu lat. Jest podzielona na dwie, a niektórzy twierdzą, że na cztery części. Podział na wschodnią i zachodnią Ukrainę wzmacnia podział związany z używaniem języka. Mieszkańcy Zachodniej Ukrainy posługują się językiem ukraińskim, jest to język urzędowy, natomiast Ukraina wschodnia używa rosyjskiego i ten język także jest urzędowym. Językiem nauczania jest język danej społeczności (według zapisu w ukraińskiej konstytucji). Coraz więcej jest szkół z wykładowym ukraińskim, ale wciąż jeszcze, szczególnie we wschodniej części Ukrainy, panuje w szkołach język rosyjski. Niektóre rejony posługują się rumuńskim, węgierskim, tatarskim czy polskim. Każdy maturzysta jednak zobowiązany jest zdawać egzamin z języka ukraińskiego i historii Ukrainy¹².

W artykule zaprezentowane zostaną wybrane wytwory szkoły ukraińskiej, które są niejako przyczynkami do rozumienia ram konstrukcyjnych edukacji w tym kraju. Można je nazwać założeniami teoretycznymi, zapleczem nauczyciela czy, jak proponuje Ewa Zalewska, *konstruktorium*, rozumianym jako proces wyłaniania się podręcznika i programu nauczania jako zakodowanej wiedzy społecznej i kulturowej w specyficzny, dydaktyczny sposób¹³.

Program

Analizę programu nauczania należy przeprowadzać, mając świadomość, że program jest bazowym dla edukacji dokumentem warunkującym realizację zadań szkoły. Jak pisze

⁸ Strona Fundacji Dom Karpacki, Pobudzenie Współpracy Transgranicznej Regionów Karpackich <http://www.carpathianhouse.org/main/strona43.html>

⁹ Polsko – Ukraiński Magazyn internetowy, <http://www.ukraine-poland.com/dosvid/molod.php?id=System+edukacji+w+Ukrainie.txt>

¹⁰ Strona Fundacji Dom Karpacki, Pobudzenie Współpracy Transgranicznej Regionów Karpackich <http://www.carpathianhouse.org/main/strona43.html>

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ E. Zalewska, *Program kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy – problemy – rozwiązania*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 515.

Krzysztof Kruszewski, jest „narzędziem spełniania celów grupowych”¹⁴. Definiowanie programu nauczania teoretycy umieszczają między dwoma biegunami; na jednym jest rozumienie go jako planu działania, czyli dokumentu wskazującego strategię osiągnięcia założonych celów, a na drugim definiowanie go jako doświadczeń ucznia, czyli rozumienie wszystkiego, co dzieje się w szkole i poza szkołą jako elementów programu¹⁵. Za takim rozumieniem w tle znajduje się filozoficzno-psychologiczne podejście do programu. Definiowanie go jako planu działania jest charakterystyczne dla podejścia behawiorystycznego, natomiast traktowanie go jako doświadczeń uczniów jest cechą dyskursu humanistycznego.

Program (*Program dla serednioj zagalnooswitnoj szkoli*), który tu opisuję, jest dokumentem z 2006 roku¹⁶. Zatwierdzony został przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy i jest dokumentem, który obowiązuje we wszystkich szkołach w całym kraju. Mimo tego, że program jest dokumentem ministerialnym, to wymienionych autorów programu jest wielu. Ich nazwiska, jako odpowiedzialnych za cały dokument, są zapisane już na stronach wydawniczych, oprócz tego każdy rozdział (przedstawiający przedmiot) podpisany jest przez osobę lub zespół osób z tytułami naukowymi (zwykle jest to kandydat pedagogicznych nauk lub doktor pedagogicznych nauk, odpowiednik naszego doktora habilitowanego), zawsze deklarujący się jako pracownicy czy współpracownicy instytutu pedagogiki APH Ukrainy.

Pierwsze, rozpoczynające dokument zdanie brzmi: *Powszechna średnia edukacja ma zapewnić warunki do intelektualnego, społecznego, moralnego i fizycznego rozwoju uczniów, wychowania obywatela–patrioty a w planie strategicznym utworzenie bazy do kształtowania demokratycznego współżycia, jaki wyznacza edukacja, wychowanie, kultura najwyższej wartości, niezmiennie czynniki stabilnego, przyspieszonego rozwoju Ukrainy*¹⁷. Widać więc, że ideą, wokół której autorzy programu budują założenia edukacyjne jest taki rozwój uczniów, który ma służyć Ukrainie, i to zarówno w kategoriach ideowych (obywatel–patriota), jaki i zadaniowych (edukacja jako czynnik rozwoju, nawet *przyspieszonego* rozwoju kraju).

Program jest utworzony według pewnego porządku: na początku w części wstępnej zawarte są założenia ogólne, uporządkowane według czterech kategorii: umiejętności organizacyjne, umiejętności i nawyki z zakresu mówienia, ogólnopoznawcze umiejętności, umiejętności kontrolno-oceniające. Każda klasa ma programem określony poziom poszczególnych umiejętności. Oczekiwania skierowane do uczniów mają formę celów operacyjnych, na przykład od ucznia w klasie pierwszej w ramach umiejętności i nawyków organizacyjnych oczekuje się *dobierać wyposażenie do przeprowadzanej lekcji*, a od ucznia klasy czwartej oczekuje się: *utrzymywać dyscyplinę działalności uczenia się*.

Treści programowe ułożone są w porządku przedmiotowym, pierwsze, co zaskakuje, to wielość przedmiotów. Program wylicza ich aż dziesięć. Na liście znajdują się: *Ukraińska mowa, Czytanie, Język rosyjski, Matematyka, Podstawy zdrowia, Nauka pracy; Praca techniczna i plastyczna, Ja i Ukraina, Muzyka, Sztuki plastyczne, Podstawy zdrowia i kultura*

¹⁴ K. Kruszewski, *Od tłumacza*. W: D. Walker, J. Soltis, *Program i cele kształcenia*. Warszawa 2000, WSiP, s. 7.

¹⁵ D. Gołębiak, *Program szkolny*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 128.

¹⁶ *Programi dla serednioj zagalnooswitnoj szkoly, 1-4 klasi*, WID. Początkowa Szkoła, Kijiw 2006.

¹⁷ *Programi...*, s. 7.

fizyczna. Każdy z przedmiotów rozpisany jest na każdą klasę oddzielnie (1, 2, 3, 4 klasa). Przedmiot *Czytanie* obowiązuje od drugiej klasy. Przedmiot *Ja i Ukraina* rozłożony jest na „podprzedmioty” (W każdej klasie jest nieco inny profil; 1–2 klasa *Ja i Ukraina*, 3–4 klasa *Przyrodznawstwo*, 3–4 *Edukacja obywatelska*). Oddzielnie, jako przedmiot jest wyodrębnione *Ja i Ukraina-dookoła*, co można tłumaczyć *Ja i Ukraina-środowisko/otoczenie*.¹⁸

Treści programowe są przyporządkowane przedmiotom. Bardzo precyzyjnie określony jest zakres treści nauczania. Wszystkie treści w zakresie wszystkich przedmiotów są rozpisane tabelarycznie, treści nauczania z jednej strony, a z drugiej osiągnięcia ucznia rozpisane w postaci celów operacyjnych. Stąd program to obszerny dokument, zawarty na niemal pięciuset stronach. Można zauważyć, że koncepcja programu dla każdego przedmiotu jest autorska, niektóre przedmioty są uszczegółowione poprzez wyodrębnienie pewnych zakresów do opanowania w każdej klasie, niektóre jedynie zajmują się rozplanowaniem treści i przyporządkowania im celów operacyjnych. Program precyzyjnie określa liczbę godzin do realizacji każdego przedmiotu. W systematycznym realizowaniu założeń godzinowych wspiera nauczyciela kalendarz planowania. Zawiera on tematy lekcji na cały rok dla danej klasy ze wszystkich przedmiotów. Zadaniem nauczyciela jest wstawienie daty, kiedy dany temat został zrealizowany¹⁹.

Konkluzja wynikająca z obserwacji programu pozwala na wysnuenie pewnych przypuszczeń. Program ten jest typowy dla krajów o scentralizowanym systemie zarządzania edukacją²⁰. Dowodzi tego jego obszerność, szczegółowe przedstawienie zarówno treści, jak i sposobów ich realizacji, niezwykła szczegółowość. Natomiast koncentracja na uniformizmie, czyli programie do realizacji przez wszystkich uczniów, oraz skupienie na treściach kształcenia może być dowodem na to, że program ukraińskiej szkoły początkowej jest budowany według wzorca konserwatywno - technologicznego, co jest charakterystyczną cechą dla behawiorystycznego podejścia do programu szkolnego²¹. Wąskie definiowanie w kategoriach szczegółowego planu działania, liniowy układ treści i przedmiotów także świadczą o behawiorystycznym jego rodowodzie.

Podręczniki

Analiza podręczników zostanie osadzona w koncepcji zaproponowanej przez Ewę Zalewską. Autorka konstruuje ramę interpretacyjną analizy podręcznika rozumiejąc go jako nośnik obrazu świata²². Reprezentatywność wiedzy zawartej w podręczniku nie jest neutralna i bezstronna, a przeciwnie, jest definiowana jako konstrukt społeczny, będący wynikiem sposobów rozumienia rzeczywistości, umożliwiający członkom społeczności porozumiewanie się w jej ramach i identyfikowanie z nią²³. Autorka, traktując podręcznik jako nośnik indoktrynacji, rozumiejąc ją jako sposób konceptualizacji podręcznika oparty

¹⁸ Wszystkie tłumaczenia dokumentów na użytek artykułu dokonywałam samodzielnie.

¹⁹ *Kalendarz planowania, 2010–2011 nawczalnij rik, 1 klas.* Tarnopol 2010. Wyd. Podręczniki i pomoce.

²⁰ D. Gołębiak, *Program...*, s. 149.

²¹ Por. D. Gołębiak, s. 156.

²² E. Zalewska, *Program kształcenia ...*, s. 522.

²³ Tamże, s. 511.

na symbolicznej przemocy wobec ucznia, która wiąże się z monodyskursywnym obrazem świata. Przeciwstawia indoktrynacji postulat możliwości kreowania polidyskursywnego obrazu świata. Charakteryzuje on się potencjałem, wynikającym z różnorodności wnoszonego przez dziecko własnego obrazu świata, w podręczniku przejawia się istnieniem samodzielnej i krytycznej refleksji w zadaniach i poleceniach dla ucznia, oraz odniesieniami do jego osobistych doświadczeń²⁴. Autorka uszczegóławia analizy podręczników poprzez cztery perspektywy, koncepcję czasu i przestrzeni, obraz świata, wzorce ról społecznych i strategię nauczania²⁵. I w tych czterech perspektywach obserwacji zostaną dokonane konkluzje po prezentacji opisu zawartości podręczników.

Ukraiński uczeń ma podręczniki do wszystkich przedmiotów (jest ich 10), nawet do przedmiotu podstawy zdrowia i fizyczna kultura (odpowiednik naszego wychowania fizycznego). Podręczniki to książeczki liczące 100/150 stron, w twardej okładkach w formacie (A5). Mają jednolitą formę graficzną. Każdy jest zbiorem tekstów i ilustracji. Oprócz rysunków nie zawierają żadnych zdjęć, wycinków prasowych i innych materiałów wizualnych. Nie ma w komplecie także ćwiczeń dla ucznia, które mógłby uzupełniać. Podręczniki są darowane przez państwo, więc po okresie użytkowania przez ucznia przechodzą na innego ucznia.

Elementarz²⁶ jest podręcznikiem, w którym dzieci poznają litery, uczą się czytania i pisanie. Analiza zawartości pozwala wysunąć tezę, że metodą nauki czytania jest metoda fonetyczna, wyrazowa, analityczno-syntetyczna. Dzieci zapoznają się z symbolami głosek (miękkie, twarde, samogłoski, spółgłoski) i sylab, a dopiero po zbudowaniu modelu dźwiękowego wyrazu poznają literę. Podręcznik jest zdominowany przez ilustracje. Krótkie teksty zamieszczane są dopiero po wprowadzeniu wszystkich samogłosek i kilku spółgłosek. Jedynym tekstem na początku jest umieszczony na pierwszej stronie hymn Ukrainy. Kolejne strony obfitują w ilustracje ukraińskiej wsi, dominujący jest obraz wsi z przeszłości; jest tam wiele wiejskich chat krytych strzechą, w nich lub przed nimi rodzina, lub pojedyncze osoby ubrane w stroje ludowe, zwykle w białe haftowane koszule, na boso. Wiele jest motywów nawiązujących do więzi z naturą: zbieranie plonów leśnych, ogrodowych, sadzenie roślin. Pojawiające się stopniowo coraz dłuższe teksty także są pisane w podobnym klimacie, obecnym w tekstach dotyczących ludowych świąt, zwyczajów czy narodowych bajek. Na stronach zamykających elementarz umieszczony został cykl tekstów o wieszczach narodowych (jak Taras Szewczenko, Iwan Franko i Lesia Ukrainka). Teksty zawierają wątki biograficzne tych postaci i fragmenty ich utworów. Motywy podejmowane w podręczniku pokazują mocny akcent położony na zapoznawanie z mową ojczystą w perspektywie tradycji, folkloru, związków z naturą, uprawy ziemi, życia i pracy na wsi.

²⁴ Podobnego rozróżnienia rozumienia rzeczywistości dokonuje Robert Kwaśnica (2007), nazywając je racjonalnością adaptacyjną versus emancypacyjną, także Zbigniew Kwieciński (1995), opisując obiektywność i obiektywność nauki czy Dorota Klus-Stańska (2002), prezentując podejście do wiedzy w szkole jako edukację monologową (zobiektywizowaną) i dialogową (subiektywną, opartą na osobistych znaczeniach wizji świata).

²⁵ E. Zalewska, *Program ...*, s. 512.

²⁶ M. C. Waszulenko, N. F. Skripchenko, *Bukwar...*

Rysunek 1. Typowa strona elementarza. Źródło: M. C. Waszulenko, N. F. Skripczenko, Bukwar, Wyd. „Oswita”, 2010, s. 132 i 133.



Podręcznik do matematyki dla klasy pierwszej²⁷. Dzieci wraz z podręcznikiem dla klasy pierwszej poznają liczby do 20, dodawanie, odejmowanie, równania, nierówności, figury geometryczne (*prostą, krzywą, łamaną, trójkąt, czworokąt, sześciokąt, wielokąt okrąg, kulę, sześciian*)²⁸. Dzieci liczą przedmioty użytku codziennego, zabawki, owoce, warzywa, zwierzęta, kwadraty i krążki. Każdą kolejną liczbę wprowadza się według takiego samego schematu, na tych samych koralikach, zwiększając jedynie ich liczebność. Strona graficzna podręcznika jest dość jednorodna, rysunki są niezbyt atrakcyjne kolorystycznie i pod względem wartości artystycznej. Charakterystyczne są długie opisowe polecenia i przesycenie podręcznika definicjami. Przy wprowadzeniu liczby 2, na przykład, dzieci „wita” informacja: *Popatrz jak utworzono liczbę 2, Jak do jednego koralika na nitce dołożysz jeszcze jeden, to będzie dwa. Liczbę dwa oznaczamy cyfrą 2.* Podobne definicje dotyczą każdej nowopoznawanej liczby, ważenia, mierzenia, własności figur geometrycznych. Dział: „zadania ciekawe” zawiera „aż” 8 zadań. Polegają one, między innymi na: dodawaniu sumy liczb w okienkach rakiety (pytanie, na jaką planetę poleci każda rakietka), wskazywaniu zwierząt w rzędzie, uzupełnianiu kwadratów magicznych, mierzeniu odcinków). Są to proste obliczenia, urozmaiceniu uległa jedynie strona graficzna zapisu, nie w słupku, a na rakiiecie). Nie zamieszczono w podręczniku ani jednego zadania problemowego.

Podręcznik „Okieneczko, ja i Ukraina”

Motyw wychowania patriotycznego poprzez odwoływanie się do wątków ludowych tradycji i przeszłości Ukrainy jest tu podobny, jak w podręczniku *Bukwar*, czyli elementarzu. Już na pierwszej stronie znajduje się ilustracją chłopca i dziewczynki w ludowych strojach. Dziewczynka niesie bochen chleba, chłopiec naręcze owoców. Rysunek otaczają

²⁷ M. B. Bogdanowicz, *Matematyka 1*. Kijów 2001, „Oswita”, s. 127.

²⁸ O. Korczewska, N. Korduba, *Matematyka. Konspekty lekcji, 1 klas.* Tarnopol 2004, Podręczniki i pomoce.

malwy. Podręcznik zawiera między innymi działy: *O tobie samym, Twoja rodzina, Pomiędzy ludźmi, Co należy do przyrody, Gdzie Ty mieszkasz, Twoja ojczyzna – Ukraina*. Ilustracje zdominowane przez wątki ludowe, większość postaci z ilustracji jest ubranych w stroje ludowe, pokazanych na tle wsi. Osią konstrukcyjną podręcznika są wyznaczone zadania do przeprowadzenia z uczniami.

Przykładowy temat „Czym my patrzymy”²⁹ zawiera tekst, pod tekstem ilustrację, na której należy znaleźć pytania: *Jakiego koloru masz oczy; czarne, niebieskie, szare, zielone, a może brązowe?* Pod nimi polecenia do omówienia w klasie: *Czemu nie wolno wycierać oczu brudnymi rękoma, czemu nie wolno długo oglądać telewizji, czy wstyd nosić okulary, dlaczego trzeba ostrożnie obchodzić się z ostrymi przedmiotami?*

Do jakich więc konkluzji prowadzi zaprezentowany tu, z konieczności dość skrótowy opis wybranych podręczników w ramach interpretacyjnych przyjętych za Ewą Zalewską?

Podręcznik kreuje dość naiwny, idealistyczny sposób prezentowania rzeczywistości. Jest on oparty na przeszłości, związkach z ziemią i wsią, zwyczajach, tradycjach tworzących ukraińską tożsamość. Wyraźnie preferowana w nim jest perspektywa „dorosłego” polegająca na kształtowaniu w uczniu pewnego wzoru myślenia, tutaj wzoru młodego Ukraińca. Widoczne jest to w jednostronności, jednorodności proponowanych zagadnień i podejść do nich. Podręcznik podaje dwubiegunową wersję rzeczywistości i wyraźnie dookreśla, który jest tym właściwym. Wzorce osobowe są bardzo jednoznaczne, pani jest dobra, uśmiechnięta, ładna, dzieci grzeczne, słuchające pani, w jednakowych ubrankach podkreślających ich podporządkowanie regułom szkoły. W „stanie domowym” dzieci pomagają w gospodarstwie, zbierają płody ziemi, dziewczynki bawią się lalkami, śpiewają i tańczą, natomiast chłopcy grają w piłkę, na komputerze, fotografują. Zaznaczona jest w ten sposób stereotypizacja wizerunku ról płciowych czy relacji dziecko – dorosły opartej na autorytaryzmie. Strategie nauczania i uczenia się z perspektywy podręcznika pokazują, że oczekiwania skierowane są na opanowanie gotowej wiedzy przez ucznia. Widoczne jest to głównie w podręczniku do matematyki, ale również w *Ja i Ukraina*. Wiedza jest tu rozumiana w kategoriach tradycyjnego przekonania o tworzeniu się jej w umyśle jako „czegoś, co daje się zapisać, np. w podręczniku i co trzeba przenieść do głów uczniów”³⁰ (definiowanie pojęcia liczby, czynności ważenia, figur geometrycznych dominujące w podręczniku matematyki).

Materiały dla nauczyciela

Interesującym materiałem badawczym okazały się materiały dla nauczycieli, mające podobne znaczenia dla szkoły jak podręczniki dla ucznia. Nauczyciel otrzymuje pakiet książek, które są zbiorem konspektów, z których prowadzi lekcje. Każdy podręcznik dla ucznia zawiera niejako suplement w postaci książki z konspektami dla nauczyciela. W związku z niezwykle szczegółowym opisem każdej lekcji zawartym w tych książkach można pokusić się o sformułowanie koncepcji nauczania obowiązującej w ukraińskiej szkole początkowej. Ten materiał proponuję analizować z dwóch perspektyw: modelu wiedzy obowiązującego w podręcznikach, według koncepcji Doroty Klus-Stańskiej, która

²⁹ H. M. Bibik, H. C. Kowal, Wikoneczko, *Ja i Ukraina ...*, s. 10.

³⁰ D. Klus-Stańska, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika ...*, s. 474.

swoje rozumienie wiedzy w szkole opisuje w kilku wymiarach. Jeden z nich, to model tradycyjnego tworzenia wiedzy (przekaz) i model konstruowania wiedzy. Cechami przekazu szkolnego są między innymi: ograniczenie wiedzy na lekcji do zawartości podręcznika, arbitralność wartości i ocen narzucanych uczniom oraz oczekiwanie dosłowności zapamiętywanych treści. Autorka edukację, w której uprawiany jest ten rodzaj wiedzy, nazywa monologową. Przekazowi wiedzy przeciwstawia konstruowanie wiedzy, które „polega na uruchamianiu szerokiego zakresu procedur interpretacyjnych, których efektem jest spólistnienie wielu równoprawnych znaczeń”³¹. Taki sposób podejścia do wiedzy w szkole autorka nazywa edukacją dialogową, uzasadniając ów dialog partnerstwem edukacyjnym, w którego podstaw leży partnerstwo poznawcze³². Inna, choć mająca wspólne cechy z poprzednim modelem siatka interpretacyjna dotycząca stylu nauczania w szkole opisana jest przez Dorotę Gołębniak³³. Autorka wyodrębnia styl zamknięty, ramowy, negocjacyjny. Styl zamknięty przejawia się, między innymi w wyraźnym określaniu celów nauczania, formułowaniu konkretnych zadań ukierunkowujących aktywność ucznia, to dzielenie programu na małe porcje, wskazywanie czynności algorytmicznych; powtarzanie, stosowanie wiedzy, ćwiczenia, zadania domowe, dostarczanie modeli do naśladowania. Styl ramowy inaczej zindywidualizowany akcentuje wagę jednostkowego rozumienia, definiuje wiedzę jako wewnętrzne doświadczenia jednostki, zawiera koncepcję ucznia jako człowieka samorealizującego się. Styl negocjacyjny akcentuje znaczenie mowy dla myślenia, osobiste teorie, koncepcje *wieloumysłu* i wielu typów inteligencji oraz rozumienie motywacji jako poczucia sprawstwa.

Książka dla nauczyciela do nauczania ukraińskiej mowy zawiera tematy lekcji na każdy dzień całego roku szkolnego oraz plan każdej lekcji. Lekcja jest podzielona na około sześć, siedem etapów. Są w niej zawarte temat, cele (ogólne), środki dydaktyczne i każda wypowiedź, którą nauczyciel ma kierować do uczniów na lekcji. Pierwsze tematy do realizacji w klasie pierwszej na pierwszy tydzień pracy zaskakują szczegółowością. Temat napisany w kalendarzu planowania: *Witaj szkoło! Zapoznanie z elementarzem. Narodowy hymn Ukrainy*³⁴. W podręczniku jest szczegółowa instrukcja dla nauczyciela, zawierająca wypowiedzi do odtworzenia. W etapie pierwszym zajęć zatytułowanym *Przywitanie nauczyciela* jest zapisane: *Dzieci, o i staliście się uczniami. Tyle czekaliście na ten szczęśliwy dzień. I ja jestem bardzo zadowolona, że przyszliście do nas. Ja jestem waszą pierwszą nauczycielką (nauczyciel podaje swoje imię, i imię po ojcu, uczniowie powtarzają). Dzisiaj wasz radosny dzień, wasze pierwsze szkolne święto. Was radośnie przyjęła szkoła. Popatrzcie, jaka ładna klasa, jakie czystutkie ławki. Tu wy będziecie uczyć się, przyjaźnić, odpoczywać.* Takimi wypowiedziami podręcznik dla nauczyciela wypełnia każdą lekcję. Jeśli nie ma wypowiedzi do odtworzenia, to pojawiają się polecenia typu: *Nauczyciel powiadamia o głównych zasadach zachowania na lekcji (jak i kiedy wstawać i siadać, w jakich sytuacjach podnosić rękę, jak odpowiadać na pytania nauczyciela). Uczniowie wprawiają się w zastosowaniu tych zasad*³⁵.

³¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2002, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 86.

³² Tamże, s. 106; por. D. Klus-Stańska, *Tworzenie ...*, s. 474.

³³ D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika ...*, s. 161.

³⁴ *Kalenadarnie planuwannia, 2010-2011 ...*, s. 3.

³⁵ N. O. Budna, N. A. Pohodźaj, H. B. Szost, *Lekcje nauczania ...*, s. 5.

Także w książce do nauczania matematyki zawarte są wypowiedzi nauczyciela: *Dzieci! Dziś wy pierwszy raz przyszlście na lekcje matematyki. Na te lekcje do was zawitał Kotigoroszko (lalka albo rysunek postaci). On jest ciekawy, co będziecie robić na lekcjach matematyki, kto z was wie? (dzieci odpowiadają a nauczyciel uzupełnia)*. Dokładnie nauczyciel także ma zaznaczone, kiedy ma użyć lalki, ma dokładną instrukcję, jak ją postawić: na przykład plecami do dzieci, obok prawej nogi postawić piłkę, obok lewej kubek...³⁶ Na każdej stronie, oprócz szczegółowych wypowiedzi nauczyciela, zaplanowano nawet *fizkulturchwilinke*, czyli przerwę na ćwiczenia fizyczne, którą ma wypełnić zaproponowanymi przez podręcznik ćwiczeniami.

Analiza materiałów dla nauczyciela pozwala na wniosek, że bardzo szczegółowo jest zaplanowany proces edukacyjny i ściśle wyznaczona rola nauczyciela. Wyraźnie jest doprecyzowany cel i zadania służące do jego realizacji. Widoczny jest podział jednostki lekcyjnej na etapy i dzielenie wiedzy przekazywanej uczniom. Wszystko to pozwala przyjąć, że stylem pracy nauczyciela, idąc za rozróżnieniem Gołębniak, jest styl zamknięty. W założeniach widocznych w materiałach dla nauczyciela nie ma możliwości indywidualizowania czy odwoływania się do osobistych teorii uczniów, co jest charakterystyczne dla stylu ramowego czy negocjacyjnego. Jest ten typ kreowania szkolnej wiedzy, według rozumienia Klus-Stańskiej, bardziej bliski jej przekazywaniu niż konstruowaniu. Jest to więc typowa edukacja monologowa, gdzie od ucznia oczekuje się dosłowności zapamiętanych treści, a arbitraż ocen i wartości jest po stronie nauczyciela i podręcznika. Strategie nauczania opisane w tych materiałach pozwalają skłaniać się do wniosku o niezwykle silnie zakorzenionym w transmisji modelu nauczania, podporządkowanemu jednemu podręcznikowi i jed(y)nemu sposobowi planowania i prowadzenia lekcji, ze scenariuszem zajęć, zawierającym nawet „role” do odtworzenia przez nauczyciela.

Ukraińska szkoła dopiero tworzy swoją tożsamość. Analiza przedstawionych dokumentów pozwala na pewne podsumowanie; program ukraińskiej szkoły początkowej jest konserwatywno-technologiczny, bazujący na behawioryzmie, podręcznik jest nośnikiem indoktrynacji, opartej na symbolicznej przemocy wobec ucznia, a materiały dla nauczyciela pokazują obowiązujący styl zamknięty i edukację monologową. Długa jeszcze jej droga do wolności, do uwolnienia ucznia z narzucanych, indoktrynujących podręczników, uwolnienia nauczyciela z niezwykle precyzyjnie wyczelowanych programem i podręcznikiem dla nauczyciela zadań do wykonania. Jak długa to droga, można zobaczyć w innych krajach, które zmagają się do tej pory z prymatem jedynej słusznej, mimo wieloletniej wolności od socjalizmu, ideologii edukacji.

Summary

Ukrainian school. Document analysis

The article gives a brief description of early education in Ukrainian schools. The main accent being on the analysis of documents, such as the program for early education, books for children and books for the teacher. Based upon this analysis, the author tries to give an idea of the quality of Ukrainian early education.

³⁶ Tamże, s. 3.

Monika Wiśniewska-Kin
Uniwersytet Łódzki
mkin@eczgierz.pl

O rozdźwięku między kulturą edukacyjną w programach nauczania we wczesnej edukacji w Polsce i w New Jersey (USA)

W obliczu wielości autorskich programów kształcenia – obowiązujących i realizowanych (niestety nie interpretowanych) w polskiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – najistotniejszy problem dotyczy nie systemu, artykułowanych lub nieartykułowanych celów, ale tego, jak złagodzić napięcie między polifoniczną wielością oddziaływań. Zewnętrzne projektowanie edukacji w starciu z wewnętrznymi, indywidualnymi, osobistymi przekonaniami, postawami, umiejętnościami, wiedzą i wyobraźnią tych, którzy z projektu korzystają skłania do „przeformatowania” świadomości, zbudowania na nowo fundamentów edukacji i stawiania nowych pytań o istotę edukacji wczesnoszkolnej¹. Trzeba się przyrzec obecnej rzeczywistości: Czym jest szkoła, na jakie wartości jest otwarta, co dominuje, uobecnia się w szkolnej praktyce: standaryzacja czy wyobraźnia; unifikacja czy indywidualność; stereotyp czy oryginalność; zachowawczość czy otwartość; konformizm czy odwaga; przeciętność czy wyjątkowość; oczywistość czy nieoczywistość; przyswajanie, wiedzy czy odkrywanie, tworzenie znaczeń i obrazów świata?

Konfrontacja z niepokojąco rozległym obszarem nowych problemów i wyzwań jest nieuchronna, cała bowiem rzeczywistość cywilizacyjna, w której zanurzeni są dzisiejsi uczniowie, jest niedającym się zlekceważyć, bo nieusuwalnym kontekstem. Koniecznością jest zatem rozpoznanie napięć i uwikłań, które znamionują pogłębiający się rozdźwięk między kulturą edukacyjną w jej pedagogicznym wymiarze a niepowstrzymanymi zmianami w otoczeniu kulturowym szkoły.

Zasadne są więc pytania o głębokie podstawy nieuniknionych zmian. Edukacja bowiem, jak zauważa Dorota Klus-Stańska, nie jest problemem technologicznym, ale kulturowym, mentalnym². Szkoła tymczasem zdaje się nie dostrzegać całego splotu dokonujących się przeobrażeń kultury pedagogicznej. Nie bierze pod uwagę dalekosiężnych skutków tych zmian: nieuświadomienie sobie własnej kultury i jej „nieoczywistości” niejednokrotnie generuje – za sprawą *folk dydaktyki*³ – schematyczne wizje dziecka, a także ograniczające horyzonty celów, oczekiwań i rozwojowych zamierzeń, jakie można

¹ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1998, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 56-73.

² D. Klus-Sańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 35-49.

³ D. Klus-Sańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 72-82.

wyznaczać dla dziecięcego rozwoju⁴. Jest w tej konkluzji wyraźna wskazówka, że skuteczna edukacja pozostaje wciąż w stanie zagrożenia: nie tylko ze strony szeroko pojmowanej kultury, ale przede wszystkim ze strony jej rzeczników, bardziej oddanych podtrzymywaniu istniejącego stanu rzeczy niż jego koniecznej modyfikacji. Edukacja, zawężając zakres poszukiwań interpretacyjnych, powoduje redukcję właściwej kulturze zdolności przygotowania do zmiany. W taki właśnie sposób doświadcza jej większość uczniów, co z kolei determinuje rodzaj wynoszonych z niej znaczeń.

Zachowawczości tej nie likwidują, ani nawet nie osłabiają, różne chaotycznie i wybiórczo podejmowane inicjatywy innowacyjne. Więcej – stają się one samouspokajającą grą pozorów i złudzeń. Te niewątpliwie niekorzystne tendencje narastają lawinowo, chaotycznie, zaskakują dynamizmem, zasięgiem i skutecznością oddziaływania, stają się znakiem czasu.

Przytłaczające rezultaty oddziaływania dydaktycznego zaobserwowały badaczki Dorota Klus-Stańska⁵ i Ewa Zalewska⁶. Sposób, w jaki współczesna szkoła – za pośrednictwem programów i podręczników do edukacji początkowej – wypełnia swoje zadania socjalizacyjne związane z wprowadzaniem uczniów w świat norm i wartości oraz kształtowaniem ich kompetencji do pełnienia ról społecznych i uczestnictwa w kulturze poddany został surowemu i krytycznemu osądowi.

Aby ukazać dramatyczne zderzenie programowej koncepcji szkolnego przekazu kultury z nową rzeczywistością kulturową, wykorzystano trzy istotne założenia:

- dokument programowy w skończonej, zamkniętej postaci stanowi świadectwo sposobu myślenia o edukacji oraz kontekstu kulturowego, w jakim powstał i w jakim będzie odczytywany przez odbiorcę;
- język, jakim posłużono się w programie, jest nośnikiem znaczeń ogólnie przyjętych wobec szkolnej rzeczywistości; odmienne sposoby mówienia modelują różne sposoby nauczycielskiego postrzegania i rozumienia rzeczywistości, a także otwierają lub zamykają szanse na zmiany;
- wyprofilowane w programie obszary wolności określają, na ile aktywność nauczyciela lub ucznia jest zdeterminowana narzuconymi arbitralnie wymogami, a w jakim stopniu stanowi osobistą kreację znaczeń, działań i wartości⁷.

⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Nowa podstawa programowa dla najmłodszych jako wyraz kultury pedagogicznej MEN*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny, s. 119.

⁵ D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*. W: R. Rinkeviča (red.), *Literatūra un kultūra: process, mijedarbība, problēmas. Bērns, kultūra. Zinātnisko rakstu krājums IX*. Daugavpils University, Department Of Latvian Literature and Culture, Daugavpils 2007, Por. też: D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*. Siedlce 2004, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 24-26.

⁶ E. Zalewska, „Przekonasz się, że warto chodzić do szkoły” – o socjalizacji do roli ucznia z perspektywy podręczników do klasy pierwszej. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2 (2), s. 104-113 oraz E. Zalewska, *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 505-529, a także E. Zalewska, *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 282-287.

⁷ M. Dągiel, D. Klus-Stańska, *Cele kształcenia w programie nauczania początkowego jako wyznacznik obszaru wolności uczniów i nauczyciela*. W: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*. Olsztyn 1998, Wyd. WSP, s. 105-106.

Nierównowaga między charakterem współczesnej kultury a obrazem świata wyłaniającym się ze współczesnych programów obrazuje anachroniczność, konserwatyzm oraz brak wyrazistej i nowoczesnej koncepcji edukacyjnej, z innowacyjnością na poziomie postulatów i deklaracji. Unieruchomiona swoistym determinizmem pedagogicznym edukacja wczesnoszkolna jakby zastygła w konserwatywnym podejściu do klasycznej struktury poznawczej dzieci i zapatrzona w przeszłość spotyka się z dominującym w edukacji modelem transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanym systemem przekonań o uczeniu się. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą wyposażoną w bogaty aparat poznawczy, choć wymagający troskliwego i rozważnego wsparcia. Ten obiekt jest postrzegany dość instrumentalnie, przede wszystkim jako uczeń, a nie rozwijający się człowiek.

W programach edukacyjnych ujęcie modelowe rozwoju traktuje się jako niekwestionowaną dyrektywę dydaktyczną i ściśle dopasowuje treści kształcenia do bezdyskusyjnie, niejako apriorycznie funkcjonujących założeń. Przekonanie o nikłych możliwościach poznawczych uczniów i o konieczności pozostawania w kręgu spraw od dawna znanych i oczywistych dyktuje w praktyce daleko idącą nieufność wobec działań innych niż podporządkowane doktrynalnie ujmowanej konserwatywnej tradycji i zapatrzonemu w przeszłość.

Istotę celów lekcji, a w konsekwencji metodycznie definiowanych i rozumianych procesów dydaktycznych, wyznacza zbiór leksykalny budowany wokół takich określeń, jak: *przekazywanie, uświadamianie, zapoznawanie, kształtowanie, wdrażanie*, które profilują przyczynowo-skutkowy charakter relacji nauczanie-uczenie się. W myśl tego układu relacyjnego od dominującego kompetencyjnie i koncepcyjnie nauczyciela pochodzi coś, co przechodzi następnie do ucznia społegliwie adaptującego nauczycielski przekaz. „Procesy tworzenia znaczeń przez uczniów zostają wyeliminowane z pola widzenia na rzecz jedynie wyabstrahowanych wyników. Nauczyciela nie interesuje, co dzieje się w umysłach uczniów poddawanych jego działaniom, skupiony jest na widzialnym (skonkretyzowanym) efekcie swojej przyczynowej ingerencji”⁸.

Ta racja okazuje się tak silnie społecznie zakorzeniona, że dominujący model kształcenia skupiony na przyswajaniu gotowej wiedzy, utrwalaniu stereotypów myślenia i przystosowawczych zachowań – pozostaje poza zasięgiem krytyki, jakby jego anachroniczność była niezauważalna lub niepodważalna. I jakby rzeczywistość stała w miejscu.

Konieczny jest więc zwrot – chciałoby się rzec – radykalny. W tak złożonym systemie wielorakich uwikłań niemożliwe jest jednak przekształcenie radykalne. Ale na pewno możliwy jest wysiłek myśli i podjęcie starań, by zapobiec wypadnięciu z torów, świadomie określić cel i perspektywę. Potrzebna jest wyobraźnia i wizja.

Potrzeba też innego języka w refleksji o szkole, zwłaszcza o edukacji. W miejsce *opanowanego materiału, przrostu wiedzy, efektów kształcenia*, całego wyposażenia edukacyjnego, które siłą rzeczy stanowi często zbędny balast, zlepek łatwo dających się sprawdzić umiejętności, konieczne mierzalnych osiągnięć, choć krótkotrwałych i nieistotnych – trzeba rozważyć, jak używać umysłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału rozwojowego

⁸ D. Klus-Stańska, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*. W: E. Smak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

każdego dziecka. Nie służy temu oczywistość prostych prawd, banał i ogólna infantylicyzacja w formułowaniu doraźnych wymagań zakreślających bardzo wąskie horyzonty kształcenia.

Rozwiązaniem dla nowego myślenia o wczesnej edukacji mógłby być program *New Jersey Core Curriculum Content Standards* wyprowadzony z koncepcji *Understanding by Design*, autorstwa Jaya McTighe'a i Granta Wigginsa.

Zastosowana w programach dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej koncepcja *rozumienia przez projektowanie* wyzwala samodzielne myślenie, uwalnia od stereotypów, zakłada równouprawnienie umysłu i wyobraźni, pomaga zachować i rozwijać naturalne zdolności poznawcze dzieci. Walory kształcące i metodyczne tej koncepcji mają mocne fundamenty teoretyczne. Wyprowadzane są z założeń badaczy programów nauczania: Lynn Erickson (*concept-based curriculum*)⁹ czy Douglas Reeves (*power standards*)¹⁰.

Oto najistotniejsze składniki koncepcji¹¹:

- Najważniejszym celem programu nauczania jest pogłębienie uczniowskiego rozumienia, interpretowania i kategoryzowania. Tak skonstruowana wiedza osobista ucznia usprawnia transfer, czyli umiejętność rozwiązywania nowych problemów dzięki selekcjonowaniu, organizowaniu i integrowaniu wiedzy.
- Skuteczny proces planowania dydaktycznego ma charakter zorganizowany i jest rozłożony w czasie. Całość omawianej problematyki podlega trój etapowemu planowaniu wstecznemu (*planning backward*): ustalenie celów nauczania, kluczowych problemów, a także trudności, które mogą stanowić okazję do uczenia się (etap 1), zaplanowanie problemowej sytuacji dydaktycznej, która służy zdiagnozowaniu uczniowskich umiejętności, ich zainteresowań oraz stylu nauki w celu zróżnicowania treści, metod, form, środków dydaktycznych (etap 2), zorganizowanie procesu uczenia się, czyli zastosowania zasad kształcenia i strategii charakterystycznych dla kształcenia zróżnicowanego (etap 3)¹².
- Przygotowany na bazie planowania wstecznego program nauczania powinien być przez nauczyciela regularnie analizowany pod kątem zawartych w nim celów kształcenia, sposobów oceny wiedzy uczniów i ich osiągnięć edukacyjnych. Nauczyciel tworzy warunki do eksperymentowania, zachęca do eksploracji, wspiera uczniowskie interpretacje i myślenie hipotetyczne tak, aby uczeń miał możliwość wykazania się zrozumieniem danego zagadnienia, np. przez wnikliwe zbadanie tematu, jego interpretację, spojrzenie na dane zagadnienie z własnego punktu widzenia lub z punktu widzenia innej osoby.
- Wykorzystanie najnowszych technologii oraz współpraca nauczycieli z doradcami metodycznymi, specjalistami, a także z innymi dydaktykami stwarza szanse na wymianę doświadczeń, służących ewaluacji programu nauczania¹³.

⁹ L. Erickson, *Concept-based curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA 1998, Corwin.

¹⁰ D. Reeves, *Making standards work*. Englewood, CA 2002, Center for Performance Assessment.

¹¹ C. A. Tomlinson, J. McTighe, *Integrating differentiated instruction & understanding by design. Connecting content and kids*. Alexandria, VA 2006, Association for Supervision and Curriculum Development, s. 4-11.

¹² J. McTighe, G. Wiggins, *Understanding by design*. Alexandria, VA 2005, Association for Supervision and Curriculum Development, s. 31.

¹³ Por. S. Grzegorzewska, *Dydaktyczne możliwości zastosowania pedagogicznej idei indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Efektywność i zasadność stosowania przedstawionego powyżej sposobu planowania lekcji potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez National Research Council¹⁴. Na podstawie tych doniesień zdiagnozowano korzyści płynące z planowania wstecznego:

- uczeniu się sprzyja samodzielne dochodzenie do wiedzy, osobisty wkład ucznia w kształtowanie się własnego systemu wiedzy, prowadzenie „dialogu rozumiejącego”, nastawionego na pielęgnowanie różnic w myśleniu i odczuwaniu świata,
- interdyscyplinarne ujęcie wiedzy ułatwia jej transfer, wiedza wyizolowana z szerszego kontekstu rzadko podlega transferowi, co nie jest korzystne dla długoterminowego zapamiętywania,
- uzyskiwanie przez uczniów informacji zwrotnych o przebiegu procesu uczenia się jest niezbędne dla doskonalenia jakości myślenia i rozumienia, a także stwarza możliwości poprawy ewentualnych błędów,
- planowanie wstecz prowadzi do zmiany nawyków przygotowywania lekcji, zmienia sposób myślenia na bardziej refleksyjny (nastawiony na cel), a także pozwala uniknąć dwóch najczęstszych błędów nauczycielskich – bezrefleksyjnego „przerabiania podręcznika” oraz występującego dość często w edukacji elementarnej nauczania ukierunkowanego na ćwiczenia: „planowanie i nauczanie skupione na ćwiczeniach jest jak piankowy cukierek (*cotton candy*) – dość przyjemne w określonej chwili, ale pozbawione długoterminowego znaczenia”¹⁵.

Refleksja amerykańskich badaczy programów nauczania dotycząca natury procesu uczenia się i nauczania okazuje się odkrywcza, fundamentalna i inspirująca. Wiedzę, jaką można z niej czerpać, cechuje zupełnie odmienne ujęcie fenomenu dziecięcych zdolności poznawczych, przeciwstawiające się powszechnym polskim przeświadczeniom. Odkrycie dziecięcych właściwości myślenia doprowadziło badaczy do przekonania, że wiek wczesnoszkolny charakteryzuje ogromny potencjał poznawczy, bardzo wysoka dynamika zmian i chłonność informacyjna. Dziecko jest w stanie opanować więcej kompetencji niż w jakimkolwiek późniejszym okresie życia.

Ten sposób myślenia o dziecięcym potencjale znalazł odzwierciedlenie w języku programu, który profiluje obszary uczniowskiej wolności. Omówię je na przykładzie standardów przeznaczonych dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kręgów tematycznych oraz treści z środowiska społeczno-przyrodniczego, a także wskaźników stymulowanego postępu (CPI) odnoszących się do tej dziedziny kształcenia.

W programie *New Jersey Core Curriculum Content Standards* używany język koncentruje uwagę nauczyciela na zjawiskach, które w języku polskiej metodyki zostały pominięte lub schematycznie opisane. Przyjrzyjmy się bliżej czterem kręgom tematycznym: praktyki naukowe, nauki fizyczne, nauki przyrodnicze oraz nauka o systemach Ziemi. Ich dobór i układ treściowy świadczą o ogromnym zaufaniu do zdolności poznawczych dzieci.

Pierwszy z wymienionych kręgów dostarcza informacji o aktywności dzieci w procesie uczenia się. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci samodzielnie konstruują nowe pojęcia; w procesie tym selekcionują dopływające do nich informacje,

¹⁴ J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking (red.), *How people learn: brain, mind, experience, and school (expanded edition)*. Washington, DC 2000, National Research Council.

¹⁵ C. A. Tomlinson, J. McTighe, *Integrating ...*, s. 28.

tworzą hipotezy, podejmują decyzje, a ich umysł włącza nowe doświadczenia do już istniejących konstruktów myślowych.

- „Praktyki naukowe (5.1.;P.,2.)¹⁶: wszyscy uczniowie rozumieją, że nauka jest zarówno częścią zasadniczą wiedzy jak i opartym na dowodach, tworzącym model przedsięwzięciem, które stale udoskonala i koryguje wiedzę. Umiejętność rozumowania stymulowana jest przez trzy kręgi tematyczne praktyk naukowych:
 - A. Rozumienie naukowych wyjaśnień: Uczniowie rozumieją zasadnicze pojęcia i zasady nauki oraz stosują narzędzia do pomiaru i obserwacji, które towarzyszą kategoryzacji, reprezentacji i interpretacji naturalnego i zaprojektowanego świata.
 - B. Wytworzenie dowodów naukowych poprzez aktywne badania: Uczniowie posługują się pojęciowymi: matematycznymi i fizycznymi oraz obliczeniowymi narzędziami, które są stosowane podczas konstruowania i oceniania twierdzeń.
 - C. Produktywne uczestniczenie w nauce: Rozwój wiedzy naukowej wymaga analizy krytycznej i komunikacji, które są praktykami społecznymi rządzonymi przez ustalony zbiór zasad i norm¹⁷.

Z drugiego kręgu wynika jednoznaczne założenie: nie ma wiedzy zbyt „trudnej” dla dzieci, wszystkiego można nauczyć, nawet bardzo wcześnie, jeśli się znajdzie odpowiednią metodę. Nauczyciel powinien więc dostarczać dzieciom różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi, ale także zachęcać do podejmowania działań, przede wszystkim takich, jakie z jednej strony byłyby dopasowane do tego, co już dzieci umieją (by mogły wykorzystać swoje doświadczenie), a z drugiej przekraczały ich obecny poziom kompetencji.

- „Nauki fizyczne (5.2.;2.,P.): wszyscy uczniowie rozumieją, że zasady nauk fizycznych obejmujących fundamentalne idee dotyczące materii, energii i ruchu są potężnymi, pojęciowymi narzędziami służącymi do nadawania sensu zjawiskom w fizyce, naukach przyrodniczych i nauce o systemach Ziemi:
 - A. Właściwości materii: Wszystkie przedmioty i substancje w świecie naturalnym składają się z materii. Materia posiada dwie fundamentalne właściwości: materia zajmuje przestrzeń oraz materia posiada bezwładność.
 - B. Zmiany w materii: Substancje mogą przechodzić zmiany fizyczne lub chemiczne po to, by tworzyć nowe substancje. Każda zmiana wymaga energii.
 - C. Formy energii: Poznanie charakterystyki znanych form energii, włączając w to energię potencjalną i kinetyczną, jest pożyteczne w osiągnięciu zrozumienia tego, że w zdecydowanej części świat naturalny można wyjaśnić i jest on przewidywalny.
 - D. Transfer i ochrona energii: Można przedstawić ochronę energii poprzez śledzenie znanych form energii w miarę jak są one przenoszone z jednego przedmiotu na drugi.
 - E. Siły i ruch: Aby zmienić ruch przedmiotów wymagana jest siła. Zmiana energii rozumiana jest w kategoriach sił¹⁸.

¹⁶ Zastosowane w nawiasie kwalifikatory cyfrowe oznaczają standardy do konkretnego poziomu nauczania: P – przedszkole, 2 – drugi poziom szkoły podstawowej).

¹⁷ *New Jersey Core Curriculum Content Standards 5: Science*. New Jersey 2009, Department of Education, s. 7-14.

¹⁸ Tamże, s. 15-28.

Nauczyciel powinien też wszelkimi sposobami angażować uczniów w dialog i ukierunkowywać ich tak, żeby sami stopniowo budowali własną wiedzę przyrodniczą (trzeci krąg tematyczny). W tym celu w procesie uczenia może wykorzystywać metody nastawione na odkrywanie: dzieci, rozwiązując problem, porządkują wiedzę, kategoryzują pojęcia, badają zależności między, na przykład: materią i energią, dziedziczeniem i rozmnażaniem, ewolucją i zróżnicowaniem gatunkowym:

- „Nauki przyrodnicze (5.3.;2.,P): wszyscy uczniowie rozumieją, że zasady nauk przyrodniczych są potężnymi koncepcyjnymi narzędziami służącymi do tego, aby wydobyć sens ze złożoności, różnorodności i zespalanania się życia na Ziemi. Porządek w systemach naturalnych powstaje w zgodzie z zasadami, które rządzą światem fizycznym, może być modelowany i przewidywany także poprzez zastosowanie matematyki:
 - A. Organizacja i rozwój: Organizmy żywe składają się z jednostek komórkowych (struktur), które przeprowadzają funkcje niezbędne do życia. Jednostki komórkowe składają się z molekuł, które także przeprowadzają funkcje biologiczne.
 - B. Transformacja materii i energii: Do wytworzenia energii i materiałów budulcowych komórki potrzebne jest pożywienie. Organizmy w ekosystemie mają różne sposoby zdobywania pożywienia, a niektóre organizmy zdobywają pokarm bezpośrednio od innych organizmów.
 - C. Współzależność: Wszystkie zwierzęta i większość roślin, ze względu na naturalne potrzeby, zależą zarówno od innych organizmów, jak i ich środowiska.
 - D. Dziedziczenie i rozmnażanie: Organizmy rozmnażają się, rozwijają i mają przewidywalne cykle życia. Organizmy zawierają informacje genetyczne, które mają wpływ na ich cechy i przekazują te cechy potomstwu podczas rozmnażania.
 - E. Ewolucja i zróżnicowanie: Czasem różnice między organizmami tego samego gatunku dostarczają zalet dla przetrwania i rozmnażania się w różnych środowiskach. Wybiórcze różnice mogą prowadzić do dramatycznych zmian w cechach charakterystycznych organizmów w danej populacji czasu¹⁹.

O prawdziwym przełomie w myśleniu o rozwoju dziecięcych umiejętności intelektualnych można mówić po analizie i interpretacji czwartego kręgu tematycznego, poświęconego obiektom we wszechświecie, właściwościom materiałów Ziemi, energii w systemach Ziemi, klimatowi i pogodzie oraz cykлом biogeochemicznym:

- „Nauka o systemach Ziemi (5.4.; 2., P): Wszyscy uczniowie rozumieją, że Ziemia funkcjonuje jako zbiór złożonych, dynamicznych i współzależnych systemów i jest częścią obejmującego wszystko wszechświata:
 - A. Obiekty we wszechświecie: Nasz wszechświat rozszerza się i ewoluje od 13.7 miliardów lat pod wpływem sił grawitacyjnych i atomowych. Ponieważ grawitacja rządzi jego ekspansją, wzorami organizacyjnymi i ruchem ciał niebieskich, siły atomowe w obrębie gwiazd rządzą jego ewolucją poprzez procesy gwiazdnych narodzin i śmierci. Te same procesy rządziły tworzeniem naszego układu słonecznego 4.6 miliardów lat temu.
 - C. Właściwości materiałów Ziemi: Skład Ziemi jest unikatowy, jest związany z początkiem naszego układu słonecznego i dostarcza nam surowców niezbędnych do podtrzymania życia.

¹⁹ Tamże, s. 29-41.

- E. Energia w systemach Ziemi: Wewnętrzne i zewnętrzne źródła energii napędzają systemy Ziemi.
- F. Klimat i pogoda: Systemy klimatyczne i pogodowe Ziemi są wynikiem kompleksowych interakcji między ziemią, oceanem i atmosferą.
- G. Cykle biogeochemiczne: Cykle biogeochemiczne w systemach ziemi obejmują przepływ mikroskopijnych i makroskopijnych zasobów z jednego zbiornika w hydrosferze, geosferze, atmosferze lub biosferze do innego; są napędzane przez wewnętrzne i zewnętrzne zasoby energii Ziemi, i podlegają działaniu człowieka²⁰.

Amerykańscy badacze stworzyli podwaliny pod całkowicie odmienne pojmowanie intelektualnych możliwości dzieci. Wiedza wyniesiona z doświadczanej rzeczywistości jest dla dziecka punktem wyjścia do tworzenia „scenariuszy” lub ram interpretacyjnych, które następnie będzie mogło wykorzystać do poszukiwania znaczeń i które pomogą mu w rozumieniu znaczeń – również abstrakcyjnych. Otwiera to nowe obszary dla edukacji wczesnoszkolnej.

Myślenie takie uświadamia też, że język programu *New Jersey Core Curriculum Content Standards* przez odniesienie do sytuacji nacechowanych niepewnością daleki jest od „paraliżującej” konkretyzacji:

- „przewidywanie i potwierdzanie jasność światła, głośności dźwięku, ilości ciepła ze względu na zróżnicowaną ilość lub wielkość baterii (5.2.D.CPI: P)²¹
- przewidywanie relatywnej szybkości przedmiotu, toru jego przemieszczania z wykorzystaniem różnych sił i powierzchni (5.2.E.CPI:2)²²

Rezygnacja z narzuconych, formalnych ram usztywniających myślenie ucznia sprzyja profilowaniu zjawisk holistycznych, dla których możliwa jest nieskończona wariantowość realizacji i efektów:

- „obserwowanie, pytanie, przewidywanie i badanie materiałów, obiektów i zjawisk podczas zajęć lekcyjnych w klasie i poza nią oraz podczas badań długoterminowych (5.1.A. CPI: P);
- zbieranie i porządkowanie argumentów, aby wykazać, że nie wszystkie substancje reagują w taki sam sposób, kiedy są podgrzane lub schładzane (5.2.B. CPI: 2);
- stosowanie różnorodnych strategii w celu zebrania dowodu, który potwierdza zasadę, że jeśli nie ma światła nie można dostrzec przedmiotów (5.2.C. CPI: 2);
- obserwowanie i zbieranie danych (wykorzystanie fotografii dzieci) o mających wpływ na żyjące stworzenia cyklach zmian dokonujących się w czasie (5.3.D. CPI: P)²³.

Językowa konkretyzacja na procesach intelektualnych ucznia, a nie na jego wynikach, wyraźnie wskazuje na kreatywny charakter czynności ucznia, określa hierarchię ważności osób zaangażowanych w proces kształcenia i, co za tym idzie, skłania do innych wzorów zachowań nauczycielskich:

²⁰ Tamże, s. 42-54.

²¹ Zastosowane w nawiasie kwalifikatory cyfrowe oznaczają standardy, kwalifikatory literowe oznaczają kręgi tematyczne, zaś skrót CPI oznacza wskaźnik stymulowanego postępu, który dzieci mają osiągnąć do końca wskazanego poziomu nauczania.

²² *New Jersey Core Curriculum...*, s. 24, 26.

²³ *New Jersey Core Curriculum...*, s. 7, 19, 21, 37.

- „rozwijanie ciekawości wobec obiektów naukowych, materiałów, ćwiczeń i długoterminowych bieżących badań (5.1.A. CPI: P);
- badanie energii dźwięku, ciepła i światła (np. wysokość i głośność dźwięku wydawanego przez wyprodukowane oraz wykonane w domu instrumenty, szukanie cieni na placu zabaw o różnych porach i w różnych warunkach pogodowych) za pomocą jednego lub więcej zmysłów (5.2.C. CPI: P);
- obserwowanie podobieństw i różnic w potrzebach życiowych różnych żyjących i nieżyjących stworzeń (5.3.A. CPI: P);
- tworzenie własnych koncepcji rozwiązań dotyczących świadomości ochrony, recyklingu i szacunku dla środowiska (np. zakręcać kurki kranów z wodą, używać w klasie papieru z małych karteczek, kiedy nie są potrzebne duże arkusze, utrzymywać plac zabaw w czystości) (5.4.G. CPI: P)²⁴.

Gruntownie przeobrażone myślenie nauczycielskie kreuje odmienny świat klasy szkolnej, modeluje inne relacje komunikacyjne, inne zasady dystrybucji wiedzy, inną realność intelektualną i tożsamościową.

Mówi się o tym wprawdzie od dawna, istnieje niezbędny klimat intelektualny, ale nie udaje się zorganizować i przeprowadzić poważnej i wiążącej debaty. Zdiagnozowane przemiany w programach nauczania we wczesnej edukacji w Europie i na świecie mogą tworzyć jej podwaliny. Potrzebna jest jednak odwaga, wola i determinacja, by przeoraną, czerpiącą z innych niż dotychczas źródeł, refleksję o edukacji przełożyć na praktykę, która zmniejszy katastrofalny rozdźwięk między realnymi skutkami, czy szerzej – iluzorycznością oddziaływań dzisiejszej edukacji a rzeczywistymi wyzwaniem współczesności.

Summary

The difference between educational culture in curricula for pre-schools in Poland and New Jersey (USA)

The text adds to the discussion on the program curriculum for pre-schools in Poland and USA. The author assesses the quality of the Polish document critically, showing the developmental inadequacy of the standards contained within it, their incoherence, and selectiveness.

The program curriculum for preschools in USA shows that scientific literacy assumes an increasingly important role in the context of globalization. The rapid pace of technological advances, access to an unprecedented wealth of information, and the pervasive impact of science and technology on day-to-day living require a depth of understanding that can be enhanced through quality science education. In the 21st century, science education focuses on the practice of science that leads to a greater understanding of the growing body of scientific knowledge that is required of citizens in an ever-changing world.

²⁴ *New Jersey Core Curriculum...*, s. 7, 21, 29, 54.

Renata Nowakowska-Siuta

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

r.nowakowska@chat.edu.pl>

Mały człowiek – wielkie wyzwania. O nowych europejskich rozwiązaniach systemowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Od kilku dekad w Europie toczy się dyskusja o konieczności efektywnego inwestowania w edukację. Przyjmuje się, że edukacja jest najlepszym sposobem sprzyjania rozwojowi jednostki oraz społeczeństw, uwrażliwiania na potrzeby innych, kształtowania odpowiedzialnych postaw obywatelskich. Różnorodność kulturowa i ekonomiczna społeczeństw poszczególnych krajów europejskich sprawia, że edukacja jest też postrzegana jako lek na niwelowanie różnorakich dysproporcji, w tym technologicznych i ekonomicznych. Na tle uwidaczniających się gwałtownych przemian ideowych, społeczno-kulturowych i gospodarczych jawi się potrzeba powrotu do pytania o to, czy rozwiązania systemowe proponowane dzisiaj w krajach europejskich dają podobne szanse edukacyjne wszystkim obywatelom. To pytanie jest istotne zwłaszcza w odniesieniu do najmłodszego pokolenia, za którego dojrzałość intelektualną, emocjonalną i wolicjonalną dorośli są szczególnie odpowiedzialni.

Często przyjmuje się, że efektywność kształcenia i równość szans edukacyjnych to cele, które w dziedzinie edukacji pozostają ze sobą w sprzeczności, gdyż jeden można osiągnąć jedynie kosztem drugiego. Jednak Komisja Europejska w komunikacie „Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji” argumentowała, że „dane wskazują na to, iż wyrównywanie szans edukacyjnych i efektywność kształcenia rozpatrywane w szerszej perspektywie w rzeczywistości wzmacniają się wzajemnie”¹. Nigdzie nie znajduje to zagadnienie tak wyraźnego potwierdzenia, jak w edukacji przedszkolnej. Inwestowanie w edukację na bardzo wczesnym etapie jest zarówno bardziej efektywne, jak i bardziej pożądane: korygowanie niepowodzeń później jest po prostu niesprawiedliwe, a równocześnie bardzo nieefektywne. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że edukacja przedszkolna ułatwia dalszą naukę, ale także dlatego, że może ona przynieść znaczne korzyści społeczno-ekonomiczne, zwłaszcza w przypadku dzieci z tak zwanych środowisk defaworyzowanych. W swym komunikacie Komisja przedstawiła następujący wniosek: Edukacja przedszkolna zapewnia największe korzyści pod względem adaptacji społecznej dzieci. Państwa członkowskie powinny zatem inwestować więcej w edukację przedszkolną jako efektywny środek służący tworzeniu podstaw do dalszego kształcenia, zapobieganiu odpadowi i odsiewowi szkolnemu oraz wyrównywaniu efektów kształcenia i ogólnego poziomu umiejętności.

Artykuł ten podejmuje próbę nakreślenia ogólnego obrazu zmian w edukacji przedszkolnej, jakie uwidaczniają się w obecnym czasie w wielu krajach europejskich. Opisowi

¹ Por. European Commission, *Efficiency and Equity in European education and training systems*. Bruksela 2006.

i krótkiej analizie zostaną poddane wybrane aspekty zmian systemowych, zwłaszcza kwestia wyrównywania szans edukacyjnych dzieci oraz programowo-metodycznych, dotyczących przygotowania nauczycieli, przy czym jednym z elementów tej analizy będzie odniesienie owych zmian do sytuacji polskiego wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Zmiany systemowe dotyczące wczesnej edukacji* dokonujące się w krajach europejskich

Najmłodszy Europejczycy mogą, przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej, uczęszczać do różnych placówek przedszkolnych. Większość z nich pobiera opłaty od rodziców dzieci. Wiek rozpoczynania nauki w przedszkolu jest różny w poszczególnych krajach, ale większość przyjmuje dzieci w wieku lat 3 i powyżej. Uczęszczanie do przedszkola przeważnie nie jest obowiązkowe (obowiązek kształcenia obejmuje najczęściej dzieci 5- lub 6-letnie), a odsetek dzieci przyjętych do placówek najczęściej zależy od liczby dostępnych miejsc. Jednak w Europie można zaobserwować ogólną tendencję polegającą na wzroście liczby dzieci czteroletnich uczęszczających do przedszkoli lub szczebli wstępnej edukacji w szkołach podstawowych (w większości krajów dotyczy to ponad 80% czterolatków)².

W zasadzie w większości krajów Unii Europejskiej podstawowym celem kształcenia przedszkolnego jest stymulowanie rozwoju poznawczego i społecznego oraz świadomości kulturowej, a także przygotowanie dzieci do wczesnej nauki czytania, pisanie i matematyki. Kadra pracująca na tym poziomie posiada wykształcenie pedagogiczne, a jej kształcenie łączy praktyki zawodowe z zajęciami teoretycznymi, których celem jest przygotowanie wykwalifikowanych nauczycieli lub wychowawców. Nie oznacza to, że nauczyciele-wychowawcy nie są wspomagani przez asystentów lub innych specjalistów, takich jak fizjoterapeuci, logopedzi czy terapeuci zajęciowi, a nauczyciele-specjaliści przedmiotowi nie prowadzą zajęć wyrównawczych lub nie wspierają dzieci zagrożonych czy mających trudności w nauce. Przeciwnie, w wielu krajach współpraca nauczycieli ze specjalistami w dziedzinie terapii psychologicznej i pedagogicznej, a także doskonalenie własnego warsztatu terapeutycznego, staje się konieczna i pożądana (przykładem jest Holandia oraz kraje skandynawskie).

Od co najmniej dwóch dekad zauważyć można w wielu krajach europejskich, zwłaszcza Europy zachodniej, powrót do idei „małej szkoły”. Od lat 80. idea ta jest obecna nie tylko w prasie pedagogicznej krajów anglosaskich, ale coraz częściej mówi się o niej i w Polsce. Mała szkoła jest uznawana za miejsce zdecydowanie bardziej przyjazne dziecku, miejsce, w którym są możliwe osobowe relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami, ale także przestrzeń stymulującą dziecko do społecznych kontaktów bardziej niż tradycyjna szkoła-„fabryka”, w której pomijane są potrzeby dziecka, a nauczyciele swoich uczniów zwyczajnie nie znają. Mała szkoła zdecydowanie lepiej radzi sobie również z opieką nad małym

* Angielski termin „early education” jest obecnie używany w oficjalnych dokumentach Komisji Europejskiej dla określenia wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej ze względu na różnorakie rozwiązania systemowe występujące w poszczególnych krajach Europy (w niektórych krajach, np. we Francji oraz Holandii przedszkole jest integralną częścią wstępnego etapu edukacji w szkole podstawowej). Termin „wczesna edukacja” pozwala również na zastąpienie wielu określeń etapu przed- i wczesnoszkolnego występujących w poszczególnych krajach i ma na celu ujednoczenie nazewnictwa.

² Por. European Commission: *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities*, Bruksela 2009.

dzieckiem, stąd też nie tylko pedagodzy, ale również psychologowie i socjologowie edukacji wskazują na konieczność docenienia roli małych szkół w organizacji wczesnej edukacji dziecka.

Interesujące rozwiązanie systemowe – przykład Wielkiej Brytanii

W Wielkiej Brytanii obowiązek szkolny obejmuje dzieci i młodzież w wieku od 5. do 16. roku życia. Wyróżnia się cztery zasadnicze etapy edukacji: *primary school* (szkoła podstawowa), *secondary school* (szkoła średnia), *further education* (doskonalenie zawodowe) i *higher education* (studia wyższe). Wcześniej, bo już po ukończeniu 3 lat, każde dziecko ma prawo do bezpłatnego miejsca w placówce przedszkolnej. Wychowanie przedszkolne w Zjednoczonym Królestwie finansuje państwo. Każde dziecko w Anglii, Walii i Szkocji między 3. a 5. rokiem życia może korzystać przez 38 tygodni w roku z zajęć przedszkolnych do 2,5 godz. dziennie. Połączone etapy *Foundation Stage 1* oraz *Full-time Foundation Stage 2*, to okres przygotowania do późniejszych zajęć szkolnych. Trzylatki otrzymują prawo do miejsca w przedszkolu w pierwszym trymestrze, który zaczyna się po ich urodzinach, czyli 31 sierpnia, 31 grudnia lub 31 marca. Na tym etapie edukacji można korzystać z usług kilku rodzajów instytucji. Już od trzeciego miesiąca życia dziecko może spędzać czas w przedszkolu (*nursery*), czynnym cały dzień, nie licząc świąt i tygodniowych wakacji między semestrami (*half term*). Całodniowy pobyt dziecka w takiej placówce kosztuje rodziców kilkaset funtów tygodniowo. Istnieje też możliwość wykupienia mniejszej liczby godzin czy poszczególnych dni (tzw. *part-time*).

Popularne są także domowe przedszkola prowadzone przez osoby z odpowiednimi uprawnieniami. Grupa nie może liczyć więcej niż sześcioro dzieci. Taka organizacja pozostawia dużą swobodę w doborze godzin i form zajęć. Jeśli można pozwolić sobie na spędzanie większej ilości czasu z dzieckiem w domu, można skorzystać z ofert *playgroups* lub *pre-schools* – porannych lub popołudniowych grup zabaw, zapewniających opiekę przez kilka godzin dziennie pod okiem wykwalifikowanej kadry oraz rodziców-wolontariuszy współpracujących ze szkołami podstawowymi. Czterolatki mogą stopniowo oswajać się z życiem szkolnym w *nursery schools/classes*, czyli w jednostkach prowadzonych na zasadzie polskich zerówek funkcjonujących przy szkołach podstawowych. Czynne są one w godz. 9–15.30, ale mogą być dostępne także w mniejszym wymiarze godzin. Atrakcyjną i alternatywną dla instytucji przedszkolnych i szkolnych formą zapewnienia opieki nad przedszkolakami może okazać się pomoc prywatnej, wykwalifikowanej opiekunki, tzw. *childminder*, niani lub opiekunki mieszkającej z rodziną, tzw. *home-based child carer* (co istotne, rodzice mogą się ubiegać o dofinansowanie tej formy opieki od władz lokalnych w postaci specjalnego funduszu- *Child Tax Benefit*).

Aby zmniejszyć koszty opieki nad dzieckiem (czasem nawet do 70 proc.), można również wystąpić do specjalnego urzędu *HM Revenues and Customs* o zasiłki z tytułu wychowywania dzieci. O zwrot kosztów opłaty za przedszkole mogą ubiegać się osoby samotnie wychowujące dzieci bądź o niskim dochodzie, pracujące w pełnym wymiarze godzin. Każda instytucja proponująca wczesną edukację dziecka zobligowana jest do tego, aby w programie zajęć znalazło się sześć elementów mających na celu zrównoważony rozwój dziecka. Są nimi: rozwój fizyczny, rozwój społeczny, emocjonalny i osobowy, komunikacja, język, czytanie i pisanie, wiedza i rozumienie świata, rozwój matematyczny, kształtowanie zdolności twórczych i artystycznych. Interesującym rozwiązaniem jest działający

od 2010 roku program „Pewny start” (*Sure Start*). W biednych dzielnicach zaczęto tworzyć centra mające służyć dzieciom od narodzin do pójścia do szkoły. Nie chodziło tylko o zapewnienie „przechowalni”, gdy rodzice pracują. *Sure Start* jest programem kompleksowym: oferuje nie tylko opiekę w ciągu dnia i rozwojowe zajęcia dla dzieci, lecz także podstawowe usługi medyczne, pomoc wychowawczą i psychologiczną dla dzieci i rodziców, a nawet pomaga matkom maluchów szukać pracy.

Edukacja przedszkolna i jej rola w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci

Analiza dokumentów Komisji Europejskiej³ pozwala stwierdzić, że wiele krajów w ostatnich latach przyznało znaczne środki w obszarze wczesnej edukacji i opieki nad małym dzieckiem również na ofertę pozaszkolną, obejmującą dzieci już od pierwszego roku życia. Kraje, w których tradycyjnie rola instytucji publicznych zajmujących się opieką nad małymi dziećmi była ograniczona, występują obecnie z szeregiem inicjatyw finansowanych ze środków publicznych. Oprócz wspomnianego wyżej rozwiązania proponowanego przez rząd brytyjski można wskazać i inne pomysły dotyczące upowszechnienia wczesnej edukacji. Przykładem może być Irlandia, która powołała ostatnio specjalne Ministerstwo ds. Dzieci, skupiające swe pierwsze działania na stworzeniu miejsc właśnie w ośrodkach wczesnej edukacji. W Portugalii ministerstwo edukacji wprowadziło ponownie, we wrześniu 2006 roku, program dotyczący obszarów o priorytetowej interwencji edukacyjnej (TEIP). Ma on na celu zwiększenie możliwości oferowanych dzieciom z terenów kulturowo i ekonomicznie zaniedbanych, a przede wszystkim dzieciom w wieku przedszkolnym. Na Malcie, gdzie opieka i edukacja dzieci w wieku do 3 lat jest tradycyjnie sprawą prywatną, rząd postanowił wprowadzić w 2007 roku ulgi podatkowe, by zachęcić rodziny do korzystania ze żłobków. We Włoszech ostatnie decyzje ustawodawcze mają również na celu zwiększenie oferty proponowanych rozwiązań dla dzieci w wieku poniżej 3 lat. Chodzi o zapewnienie rzeczywistej ciągłości w opiece i edukacji dzieci od chwili urodzenia do wieku 6 lat. Na Łotwie oferta dostępnych miejsc dla dzieci w wieku 5 i 6 lat w przedszkolach jest wysoce niewystarczająca w porównaniu z zapotrzebowaniem. Pilną sprawą staje się więc rozszerzenie oferty dla tej grupy wiekowej. Budowa budynków z przeznaczeniem na cele edukacyjne stanowi zarówno przedmiot rządowego programu subwencyjnego, jak i priorytet władz lokalnych w zakresie inwestycji. Tematem debaty publicznej w tym kraju jest wprowadzenie partnerstwa między sektorem publicznym a prywatnym, które pozwoliłoby na zwiększenie udziału sektora prywatnego. Podobne problemy obserwuje się również w placówkach przedszkolnych w Polsce. Objęcie opieką dzieci z terenów wiejskich okazuje się wyjątkowo trudne. Niektóre kraje, takie jak Hiszpania, Węgry, Portugalia, Rumunia czy Wielka Brytania podkreślają, że poprawa sytuacji w zakresie placówek edukacyjnych na obszarach wiejskich stanowi wyzwanie polityczne.

Konieczność zapewnienia lepszej ciągłości polityki w dziedzinie wczesnej edukacji, polegającej na objęciu opieką dzieci od chwili urodzenia, jest uznana i stale przypomina. Stanowi też jedno z kluczowych zaleceń dokumentu OECD *Małe dzieci, wielkie wyzwania – Edukacja i struktury opiekuńcze*. Wydaje się jednak, że wiele krajów nie przełożyło tego przekonania na rozwiązania systemowe i metodykę pracy dydaktyczno-wychowawczej. Prawie we wszystkich krajach działania ukierunkowane na małe dzieci w przedziale

³ Por. European Commission: *Early childhood ...*

Rok 2020 – jak zmiany demograficzne będą kształtować edukację europejską?

Długofalowe analizy tendencji demograficznych pokazują, że do roku 2020 liczba dzieci w wieku 5–9 lat w Unii Europejskiej zmniejszy się o 11%. Jeśli chodzi o grupę wiekową 10–14 lat spadek będzie znacznie większy i w niektórych krajach wyniesie ponad 40%. Pomimo znaczących różnic między regionami analiza tendencji demograficznych wyraźnie wskazuje, że ogólna liczba uczniów pobierających naukę w ramach kształcenia obowiązkowego będzie się obniżać. Jednocześnie analiza tendencji dotyczących nauczycieli europejskich wskazuje, że grupa nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego jest bardzo liczna i wiele krajów doświadczy w najbliższej przyszłości masowego przechodzenia na emeryturę całych grup nauczycieli. Oba zjawiska, spadek liczby uczniów i masowe odchodzenie na emeryturę nauczycieli w Europie, stanowią wyzwanie dla krajowych władz edukacyjnych, które powinny przygotować się na konieczność zaplanowania zmian kadrowych i warunków finansowania edukacji, pozwalających na dostosowanie się do nowej rzeczywistości demograficznej, przy jednoczesnym zapewnieniu sprawnego i efektywnego działania systemu edukacji.

Dla Polski problem ten ma głębszy wymiar. Ze względu na zmiany demograficzne w nadchodzących latach konieczne będzie zastąpienie dużej części kadry nauczycielskiej. Wraz z wkraczaniem do tego zawodu ludzi młodych, a więc kształconych w ostatnich latach, system edukacji może zyskać nauczycieli, którzy będą lepiej przygotowani do tego, by sprostać nowym wyzwaniom stawianym przed przedszkolami i szkołami, szczególnie w zakresie nauczania języków obcych, technologii informatyczno-komunikacyjnych czy wreszcie stawiania czoła problemom ucznia i jego środowiska. Przeprowadzenie zmian w tak skomplikowanym systemie, jakim jest system edukacji, wymaga oprócz odpowiednich środków finansowych także pracy w zakresie przygotowania nauczycieli do sprostanienia wymogom założeń reformatorskich, a przecież nie jest rzadkością, że absolwent uczelni wyższej, specjalności nauczycielskiej często zaczyna pracę od dodatkowego przygotowania (zwłaszcza metodycznego i praktycznego), realizowanego na przykład w placówkach doskonalenia nauczycieli. Próbując odpowiedzieć na pytanie dotyczące zmiany sytuacji polskiej oświaty, trzeba wyraźnie powiedzieć, że pilną staje się potrzeba sprecyzowania idei, jakimi ten system ma się kierować, celów, do których powinien dążyć, profilu absolwenta na poszczególnych etapach kształcenia, wreszcie dyspozycji i kompetencji, jakimi powinien wykazywać się nauczyciel. Dziś mamy bowiem do czynienia z sytuacją chaosu ideowego, aksjologicznego i teleologicznego.

Większość krajów europejskich, ale także Stany Zjednoczone Ameryki, wytyczyła własne strategie doskonalenia nauczycieli. Dla Polski pilnym zadaniem jest stworzenie warunków do tego, by wszyscy przyszli nauczyciele zostali „wyposażeni” w niezbędne umiejętności i postawy, zwłaszcza, że częstokroć świetnie przygotowani merytorycznie absolwenci w sytuacji szkolnej mają problem z uczniem „nietypowym” – nie tylko tak zwanym trudnym wychowawczo, ale coraz częściej i z uczniem zdolnym. Być może decydenci oświatowi oraz środowiska akademickie powinny na nowo przedyskutować także kwestie progowych wymagań stawianych kandydatom do zawodu nauczycielskiego oraz procedury związane z promowaniem najlepszych studentów kierunków nauczycielskich i wychładzaniem aspiracji miernych. Praca z człowiekiem jest przecież zadaniem i zobowiązaniem szczególnie odpowiedzialnym. Nie można być nauczycielem jedynie z powodu braku lepszego zajęcia.

Konkluzja

Doświadczenia europejskie dotyczące fundamentu systemu edukacyjnego, jakim jest wczesna edukacja, wskazują wyraźnie wagę, jaką przywiązuje się do tego szczebla edukacji. Dziś istotnym staje się nie tyle pytanie o to, czy wczesna edukacja jest i powinna być jednym z najistotniejszych priorytetów edukacyjnych, lecz raczej stawia się pytanie o kształt i tempo przemian wdrażających rozwiązania strukturalne i dydaktyczne. Jak mówił wybitny polski dydaktyk Bogdan Nawroczyński w książce „Zasady nauczania”: „Nagromadzone wiadomości mogą być zewnętrznym tylko nabytkiem, jak to bywa w wypadkach duchowego parweniuszostwa. Mogą być również maską, pod którą kryje się barbarzyństwo lub duchowa pustka. Mogą być wreszcie bagażem, przytłaczającym wąty umysł i słabą indywidualność”⁴. Sądzę, że jednym z pilnych wyznań, nie tylko dla Polski, ale i dla innych krajów europejskich, jest troska i równocześnie towarzyszącej jej działania na rzecz właściwego przygotowania nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy pracują z małym dzieckiem. To oni są przecież budowniczymi intelektualnych radości dziecka.

Summary

Little man – big challenges. On new European system solutions in the field of preschool education and early education.

In most countries covered by the study, guaranteeing a place for all children and ensuring high quality childcare provisions would require significant additional funding from public authorities. Nevertheless, the evidence shows that this is the most effective area to invest limited resources if the goal is to achieve equitable and efficient education systems. Two main organisational models for early childhood education and care services are apparent in Europe: a single structure for all children of pre-school age (unitary setting). This is the case in Finland, Iceland, Latvia, Norway, Slovenia and Sweden. There is separate provision according to age-group for children aged 0 to 3 years and 3 to 6 years (generally). Staff qualifications, quality requirements and funding differ between those two levels. This is the most widespread model in Europe. In a few countries, both models co-exist (Cyprus, Denmark, Greece, Lithuania, and Spain). The United Kingdom is currently implementing some unitary provisions for pre-school children as well. The combination of several social, cultural, and economic factors may create a serious risk of educational failure for children. However, poverty has the strongest impact. Nearly one in six European households with a child under the age of six lives on the poverty threshold. High-quality pre-school education brings major benefits: it provides all children with a good basis for lifelong learning and it helps to close the educational gap for children at risk. Yet ethnic minority children who belong to underprivileged families as well as children of single-parent families appear to participate least in early childhood education and care.

⁴ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 97.

Hanna Pac

Uniwersytet Warszawski

hannapac1@wp.pl

Narodowy Program Nauczania w kontekście transformacji systemu oświaty Wielkiej Brytanii

Wstęp

W 1988 roku w Wielkiej Brytanii wydano ustawę o reformie oświaty, która zainicjowała zasadniczą transformację systemu oświaty. W jej konsekwencji opracowano pierwszy w historii tego kraju Narodowy Program Nauczania (National Curriculum), określający między innymi przedmiotowe podstawy programowe. W książce wydanej pod redakcją Boba Moona i Patricii Murphy zatytułowanej: „Curriculum in context” (Program nauczania w kontekście) czytamy: „System edukacji, który był często podawany jako główny przykład zdecentralizowanej organizacji procesu nauczania, opartej na bazie programów wewnątrzszkolnych, stał się w 1988 roku, prawie dosłownie z dnia na dzień, jednym z najbardziej scentralizowanych na świecie.”¹ Reforma oświatowa zmieniła strukturę zwierzchnictwa i ograniczyła zakresy uprawnień wielu organów oświatowych, aby maksimum władzy przekazać w ręce sekretarza stanu do spraw edukacji i ograniczyć wpływy – niemal wszechwładnych do czasu reformy – lokalnych władz edukacyjnych (*Local Educational Authorities*). Nawet poszerzenie przez nią praw rodziców i władz szkolnych miało sprzyjać zmianie hierarchii zależności. Celem takich posunięć było zapewnienie sprawnego procesu centralizacji zarządzania szkolnictwem i koordynacji działań oświatowych, a w tym wdrażania wytycznych Narodowego Programu Nauczania oraz związanych z nim systemów oceniania testowego. Ujednolicenie standardów oświatowych, zmiana sposobu określania etapów edukacyjnych, nowe zasady finansowania instytucji edukacyjnych i zatrudniania pracowników szkół z założenia miały przyczynić się do wykreowania efektywnie funkcjonującego spójnego systemu edukacji, rządzącego się prawami wolnego rynku i będącego instytucją dochodową państwa.

Reforma w istotny sposób wpłynęła na ogólny obraz szkolnictwa Wielkiej Brytanii, zarówno w sektorze publicznym, jak i niepublicznym. Określono nowe drogi finansowania oświaty, wyznaczono pracownikom placówek edukacyjnych zadania oraz określono standardy organizacji opieki oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zapewniono wsparcie rodzicom, a dla pracowników placówek zorganizowano system odpowiedniego kształcenia i uzupełniania edukacji. Wiele indywidualnych rozwiązań, uznanych za szczególnie trafne, znalazło zastosowanie w kontekście całego kraju.

Ustawa o reformie oświaty z 1988 roku została przygotowana z myślą o brytyjskich szkołach państwowych (*maintained schools*), czyli placówkach znajdujących się na terenie Walii i Anglii², utrzymywanych ze środków budżetu państwa przeznaczonych na oświatę,

¹ B. Moon, P. Murphy (red.), *Curriculum in context*. London 1999, Paul Chapman Publishing, s. 1.

² Region geograficzny obejmujący Walię i Anglię w tradycyjnej angielskiej terminologii określanej jest

świadczących usługi edukacyjne o charakterze szkolnym i przedszkolnym. Jednak w istotny sposób zmieniła ona obraz i strukturę systemu szkolnictwa na całym terytorium Wielkiej Brytanii i poza nim, zarówno w sektorze państwowym, jak i prywatnym. W ramach istniejącego dwustopniowego podziału edukacji obowiązkowej, który wyróżnia edukację podstawową – edukacja pierwszego stopnia (*primary education*) oraz ponadpodstawową – edukacja drugiego stopnia (*secondary education*) wyznaczyła cztery kluczowe etapy edukacyjne (*Key Stages*) odpowiadające etapom rozwojowym. Poprzedzający je etap nieobowiązkowej edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku od 3 do 4 lat został w latach późniejszych nazywany etapem bazowym (*Foundation Stage*). Z uwagi na stopniowe obniżanie granicy wiekowej uprawniającej do edukacji bezpłatnej obecnie często zastępowany jest określeniem: etap bazowej edukacji początkowej (*Early Years Foundation Stage*). W związku z powyższym we współczesnym systemie nauczania wyróżnia się:

- etap bazowej edukacji początkowej (*Early Years Foundation Stage*) dla dzieci do lat 5,
- pierwszy kluczowy etap edukacyjny (*Key Stage 1*) dla 5–7-latków,
- drugi kluczowy etap edukacyjny (*Key Stage 2*) dla 7–11-latków,
- trzeci kluczowy etap edukacyjny (*Key Stage 3*) dla 11–14-latków,
- czwarty kluczowy etap edukacyjny (*Key Stage 4*) dla 14–16-latków.³

W ich kontekście, we wrześniu 1989 roku, wprowadzony został pierwszy Narodowy Program Nauczania dla Anglii i Walii, dotyczący grupy wiekowej 5-16. Początkowo wzbudził on wiele kontrowersji, szczególnie wśród nauczycieli przyzwyczajonych do samodzielnego decydowania o metodach, treściach i celach dydaktycznych, natomiast obecnie stanowi podstawę programową, na bazie której szkoły i ich oddziały przedszkolne zapewniają uczniom ujednoczony zakres wiedzy i umiejętności niezbędny do uzyskania odpowiednich dyplomów państwowych. Stał się on wzorcem do opracowania podstaw programowych dla pozostałych sektorów edukacji (w tym edukacji dzieci w do lat 5) oraz narodowych programów nauczania dla Szkocji i Irlandii Północnej. Głosi on, że podstawowym zadaniem szkolnictwa jest osiągnięcie przez wszystkich uczniów wyznaczonych standardów nauczania, bez względu na ewentualne bariery indywidualne czy szczególne potrzeby edukacyjne.⁴ Wyznacza następujące zakresy działania dla brytyjskiego systemu oświaty:

- indywidualny rozwój duchowy, moralny, społeczny, kulturalny, fizyczny i umysłowy;
- wyrównywanie szans, wspieranie demokracji, ekonomii i przemian państwa;
- łączność między szkołą i domem;
- prawda, sprawiedliwość, honor, zaufanie i poczucie obowiązku;
- otwartość na możliwości i wyzwania współczesnego świata⁵.

Jest to dokument określający odrębne dla każdej z wyżej wymienionych grup wiekowych przedmiotowe podstawy programowe (*programmes of study*), ujednoczone cele nauczania pogrupowane w zakresy osiągnięć (*attainment targets*), sposoby oceniania (*assessment arrangements*).

mianem Brytanii, Wielka Brytania to teren Brytanii i Szkocji (źródło: G. Macaulary Trevelyan: *Historia Anglii*. PWN, Warszawa 1963).

³ *National Curriculum*, DfES 2004, s. 7.

⁴ *Educational Reform Act 1988*, c 40, 2 (2).

⁵ *National Curriculum*, DfES 2004, s. 10.

Oprócz wytycznych przedmiotowych Narodowy Program Nauczania zawiera wskazówki dotyczące kształcenia personalnego, społecznego i zdrowotnego oraz wychowania obywatelskiego, które wymagają od nauczycieli przygotowania uczniów do życia w nowoczesnym demokratycznym społeczeństwie. Konstruując programy dydaktyczne zobowiązani są zaplanować okazje do uczenia się i nabywania umiejętności, przyjmowania odpowiedzialności, radzenia sobie w sytuacjach trudnych i ryzykownych oraz otwartości na nowe doświadczenia. Dzięki zorganizowanym działaniom oświatowym, przy okazji nauczania poszczególnych przedmiotów uczniowie, bez względu na swoje pochodzenie społeczne, kulturowe, rasowe, płeć czy sprawność, mają uzyskać taki poziom wiedzy, rozumienia i umiejętności, który pozwoli im być aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami⁶.

Mimo że Narodowy Program Nauczania obowiązuje wyłącznie placówki finansowane z funduszy państwowych, to ze względu na swoją użyteczność w procesie kształcenia jest powszechnie stosowany w instytucjach oświatowych spoza tego sektora oraz posłużył za wzorzec do opracowania zbioru specjalistycznych wytycznych dla nauczania przedszkolnego (także pozasystemowego oraz niesformalizowanego) zatytułowanego *Etap bazowej edukacji początkowej (Early Years Foundation Stage – EYFS)*.⁷

Podstawa programowa dla edukacji przedszkolnej

Wprowadzenie w 1988 roku do systemu edukacji obowiązkowej Narodowego Programu Nauczania wyznaczyło sektorowi opieki i wychowania dla dzieci do lat 5 odpowiedzialną rolę w zakresie kształtowania gotowości szkolnej, a środowiskom oświatowym zapewniło wzorzec organizacyjny i metodyczny do określenia podstaw pracy pedagogicznej o charakterze przedszkolnym. Istota wytyczonych wówczas zadań została podkreślona nawet we wprowadzonym oficjalnym nazewnictwie. Zastosowanie takich pojęć, jak: klasa wstępna (*reception class*)⁸ dla określania klasy pięcioletków rozpoczynających edukację szkolną, bazowy etap edukacyjny (*Foundation Stage*)⁹ dla grupy wiekowej 3–5 lat, przed-bazowy etap edukacyjny (*Pre-Foundation Stage*)¹⁰ dla grupy 0–3 oraz uniknięcie podobieństwa terminologicznego takiego jak na przykład „zerowy kluczowy etap edukacyjny” (*Key Stage 0*), podkreśliło specyfikę oczekiwanych działań pedagogicznych. Miały one być skoncentrowane na stymulacji rozwoju i kształtowaniu umiejętności niezbędnych dla skutecznego uczenia się, aby ustanowić bazę i mocny fundament dla treści nauki obowiązkowej. Pojęcie nauczania zostało zarezerwowane dla kształcenia szkolnego. Z tego też powodu edukacji nieobowiązkowej nie są wyznaczane centralnie szczegółowe treści kształcenia. Natomiast opracowane zostały przez specjalistów wytyczne dla poszczególnych grup wiekowych, które mają zapewnić odpowiednią ocenę potrzeb małych dzieci oraz koordynację działań prowadzonych przez rodziców, opiekunów, pracowników służby zdrowia, opieki społecznej, kadre placówek przedsystemowych. Na ich podstawie w placówkach przygotowywane są programy działań uwzględniające aspekty

⁶ Educational Reform Act 1988, c 40, 1 (2).

⁷ DfCSF, The Early Years Foundation Stage - Statutory Framework, DCSF 2008.

⁸ Educational Reform Act 1988, c 40, 31 (6).

⁹ QCA, *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, QCA Publications, London 2000.

¹⁰ Redbridge Early Years Development & Childcare Partnership, *One step at a time - Pre-foundation stage guidance document*, Featherstone Education Ltd, Great Britain 2003.

wychowania i stymulacji rozwoju oraz zapewnienie odpowiedniego wsparcia w rozwiązywaniu indywidualnych problemów natury społecznej, fizycznej, zdrowotnej czy emocjonalnej.

Rolę obowiązkowej podstawy programowej dla grupy wiekowej 0-5 lat pełni obecnie wspomniana wcześniej publikacja z roku 2007 zatytułowana: *Etap bazowej edukacji początkowej – Opracowanie standardów kształcenia, rozwoju i opieki dotyczących dzieci od urodzenia do lat pięciu (Early Years Foundation Stage – Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from birth to five)*^{11, 12}

Zestaw został opracowany w kontekście wytyczonego przez rząd programu doskonalenia systemu opieki i edukacji, którego hasłem przewodnim jest *Każde dziecko się liczy (Every Child Matters)*. Przygotowanie materiałów poprzedziła ogólnonarodowa debata na temat skoordynowania działań dotyczących małych dzieci i zapewnienia jednolitego programu wychowawczo-edukacyjnego, zintegrowanego z programem edukacji szkolnej. Zainicjowana ona została w 2006 roku publikacją Ministerstwa Edukacji i Nauki *Etap bazowej edukacji początkowej – Konsultacja w sprawie jednolitych wytycznych dla jakości usług dla dzieci od urodzenia do lat pięciu (The Early Years Foundation Stage- Consultation on a single quality, Framework for services to children from birth to five)*¹³ adresowaną do nauczycieli, opiekunów, dyrektorów placówek dla małych dzieci, decydentów oświatowych, instytucji edukacyjnych i dobroczynnych oraz rodziców. Określone na podstawie jej wyników wytyczne zastąpiły dotąd stosowane opracowania¹⁴.

Nowe dyrektywy ujednolicają narodowe standardy uczenia się, opieki, terapii i edukacji dotyczące wszystkich form organizacyjnych rozwiązań przedsystemowych. Obowiązują zatem nie tylko instytucje o charakterze przedszkoli, żłobków czy klubów, ale także opiekunów i nianie świadczące usługi dla dzieci w wieku do lat 8. Nakładają na nie obowiązek kształcenia umiejętności językowych i matematycznych, co ma pozwolić zacząć pisać oraz dodawać i odejmować pięciolatkom. Zgodnie z nowymi wytycznymi praktycy zobowiązani są do planowania działań na podstawie indywidualizowanej obserwacji oraz oceny uczenia się, zabaw i zachowania dzieci. Dane powinni cyklicznie uaktualniać i wykorzystywać do doskonalenia programu kształcenia, jak również udostępniać rodzicom, opiekunom i specjalistom. Corocznie nowelizowany centralnie ustandaryzowany kwestionariusz podsumowania poziomu osiągnięć edukacyjnych (*Early Years Foundation Stage Profile*¹⁵) pozwala w obiektywny sposób ocenić poziom umiejętności przejawianych przez dzieci kończące etap kształcenia przedsystemowego.

¹¹ DfCSF, *Early Years Foundation Stage – Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from birth to five*, DfCSF Publications 2007.

¹² Składają się na nią: Wytyczne ustawowe (Statutory Framework) – broszura, Wskazówki praktyczne (Practice Guidance) broszura, Podstawy praktyki (Principles into Practice) – karty, plakat ścienny, materiały audiowizualne na płycie CD.

¹³ DfES, *The Early Years Foundation Stage - Consultation on a single quality Framework for services to children from birth to five*, DfES Publications 2006.

¹⁴ Tj. QCA, *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, QCA Publications, London 2000 – obowiązkowe dla placówek edukacji dla dzieci w wieku 3–5 lat, DfES, *Birth to Three Matters*, DfES Publications 2002 – nieobowiązkowe wytyczne rządowe dla jednostek opieki formalnej i nieformalnej dla dzieci w wieku do lat 3.

DfES, *National Standards for Under 8s Day Care and Childminding*, DfES Publications 2003 – dotyczące placówek i osób zapewniających opiekę dzieciom w wieku do lat 8.

¹⁵ QCA, *Early Years Foundation Stage Profile Handbook*, QCA Publications 2008.

Etap bazowej edukacji początkowej koncentruje działania pedagogiczne wokół czterech tematów, którym przypisane są zasady i zadania:

1. Niepowtarzalne dziecko (*A unique child*),
2. Pozytywne relacje (*Positive relationships*),
3. Doskonalenie stymulacji środowiskowej (*Enabling environments*),
4. Uczenie się i rozwój (*Learning and development*)¹⁶.

W ramach pierwszego praktycy zobowiązani są uwzględnić fakt, że dzieci różnią się pod względem tempa rozwoju i indywidualnych zainteresowań oraz pochodzą z różnych kultur i „niepowtarzalnych rodzin”. W związku z powyższym mają zapewnić każdemu podopiecznemu odpowiednie wsparcie i dostęp do zagwarantowanych usług. Druga grupa tematyczna podkreśla istotną dla procesu uczenia się rolę emocjonalnego bezpieczeństwa, budowanego w konsekwencji wzajemnego poszanowania i wymaga od osób pracujących z małymi dziećmi poświęcenia szczególnej uwagi tym najbardziej potrzebującym wsparcia i zachęty. Kolejna wiąże się z obserwowaniem podopiecznych, zapewnieniem im odpowiedniej przestrzeni i materiałów do działań, zabawy i badania otoczenia. Natomiast w ramach stymulacji rozwoju i samodzielnego zdobywania wiedzy należy pamiętać o organizowaniu sytuacji zachęcających do myślenia, kreatywności i podejścia badawczego w ramach każdej sfery uczenia się.

W kontekście powyższych grup tematycznych określone są wskazówki i sposoby zapewnienia odpowiedniej opieki oraz następujące obszary uczenia się i rozwoju wyznaczone w dokumencie: *Wskazówki programowe dla etapu bazowego (Curriculum Guidance for the Foundation Stage)*¹⁷, pierwszej podstawie programowej dla etapu bazowego (Foundation Stage) z 2000 roku.:

1. Rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny (*Personal, social and emotional development*),
2. Rozwiązywanie problemów, rozumowanie i liczenie (*Problem solving, reasoning and numeracy*),
3. Komunikacja, język i alfabetyzacja (*Communication, language and literacy*),
4. Znajomość i rozumienie świata (*Knowledge and understanding of the world*),
5. Rozwój fizyczny (*Physical development*),
6. Rozwój twórczy (*Creative development*)¹⁸.

Wytyczone w ich zakresie treści nauczania uwzględniają specyficzne zadania szczegółowe. Usystematyzowane są w kontekście sześciu poziomów wiekowych określanych w miesiącach: 0–11, 8–20, 16–26, 22–36, 30–50, 40–60 oraz skoncentrowane wokół czterech zagadnień, takich jak:

- Zagadnienia rozwoju (*Development matters*),
- Patrzenie, słuchanie i spostrzeganie (*Look, listen and note*),
- Skuteczność praktyki (*Effective practice*),
- Planowanie i gromadzenie (*Planning and resourcing*)¹⁹.

¹⁶ DfCSF, *The Early Years Foundation Stage - Statutory Framework*, DCSF 2008, s. 8.

¹⁷ QCA, *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, QCA Publications, London 2000.

¹⁸ QCA, *Early Years Foundation Stage Profile Handbook*, QCA Publications 2008, s. 7.

¹⁹ DfCSF, *Practice guidance for the Early Years Foundation Stage*, DfCSF Publications 2008, s. 26.

Praktycy planujący działania o charakterze wychowawczym i edukacyjnym mogą przyjąć za punkt wyjściowy wiek odbiorców lub zagadnienia edukacyjne, jeśli pracują z osobami opóźnionymi w rozwoju lub wymagającymi szczególnego wsparcia na konkretnym polu. Zapewnione im materiały na tyle precyzyjnie określają zadania dydaktyczne oraz sposoby i środki ich realizacji, że niepotrzebna jest im wiedza teoretyczna z zakresu pedagogiki czy biomedycyny. Takie uszczegółowienie treści dokumentów stanowiących podstawę programową ściśle wytycza kierunek działań. Celem ich ustanowienia było ustandaryzowanie systemu opieki i wychowania w sposób zapewniający wysoki poziom działań edukacyjnych i jednakowe rezultaty podejmowanych przedsięwzięć dydaktycznych, bez względu na ich lokalizację i formę organizacyjną.

W konsekwencji ustanowienia jednolitych obligatoryjnych standardów dla systemu opieki przedsystemowej i wyznaczenia jej zadań edukacyjnych nastąpiły zmiany w systemie zarządzania i kontrolowania systemu oświaty. Biuro do spraw Standardów w Edukacji przejęło kontrolę nad wszystkimi jednostkami usług dla dzieci w wieku do lat 5. Aby usprawnić wdrażanie wytycznych dotyczących etapu bazowej edukacji początkowej, opracowało ono formularz samoewaluacji, który ma pomóc praktykom zrewidować własne sposoby działania oraz ocenić poziom świadczonych usług. Ponadto wydało publikację zatytułowaną *Czy jesteś gotowy do inspekcji (Are you ready for your inspection)*²⁰, która pozwala określić stopień przygotowania do przeprowadzenia kontroli z pozytywnym skutkiem.

Agencja do Spraw Kwalifikacji i Rozwoju Programu Nauczania (QCDA – *Qualifications and Curriculum Development Agency*) opracowała materiały wspierające praktyków w ocenianiu osiągnięć edukacyjnych, wypełnianiu wytycznych, gromadzeniu dokumentacji i dostosowywaniu treści programowych do własnych potrzeb, które są również dostępne drogą internetową. Ich istotnym uzupełnieniem jest zestaw szkoleniowy zatytułowany *Kontynuowanie podróży uczenia się (Continuing the learning journey)*²¹.

Informacje na temat wytycznych, uaktualnień, materiałów i pomocy dydaktycznych dla edukacji dzieci w wieku do lat 5 propagowane są za pośrednictwem różnych środków przekazu. W Internecie utworzono strony dla nauczycieli pozwalające nie tylko znaleźć informacje o programach edukacyjnych lub szkoleniowych, ale również utworzono forum dyskusyjne, pozwalające na wymianę opinii na temat etapu bazowej edukacji początkowej.

Jednak aktualnie obowiązujące wytyczne, moim zdaniem słusznie, są pod wieloma aspektami krytykowane. Zarzuca się im zbytnią precyzyjność. Porównując je do poprzednich, zarzuca się im ograniczenie zadań z zakresu stymulacji rozwoju indywidualnego na rzecz kształtowania podstaw dla językowych i matematycznych umiejętności szkolnych. Ponadto negatywnie oceniane jest wyznaczenie podstaw dla wprowadzenia niekorzystnych proporcji między uczniami a kadrą w klasie ze stosunku 8:1 do 13:1. W opinii publicznej jedyne walory nowego programu to plastyczność treści i wyznaczenie podstaw do zatrudniania dodatkowego wykwalifikowanego personelu.

Znowelizowanej podstawie programowej dla małych dzieci nadano przydomek „pieluszkowej”, gdyż zdaje się ona traktować zarówno podmiot, jak i adresata treści dokumentu w sposób infantylny. Jednak stając w obronie dokumentu należy podkreślić, że z uwagi

²⁰ OFSTED, *Are you ready for your inspection? A guide to inspections of provision on Ofsted's Childcare and Early Years Registers*. OFSTED Publications 2010 (<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Forms-and-guidance/Browse-all-by/Other/General/Are-you-ready-for-your-inspection-A-guide-to-inspections-of-provision-on-Ofsted-s-Childcare-and-Early-Years-Registers>).

²¹ QCA, *Continuing the learning journey*. QCA Publications 2005.

na dążenie rządu do ujednoczenia standardów edukacji nieobowiązkowej, jest on adresowany do wszystkich form rozwiązań przedsystemowych. Precyzyjne określenie zadań, celów i sposobów działania i oceniania jest zatem bardzo przydatne dla jednostek opieki nieformalnej oraz innych form wychowania dzieci, których personel podstawowy nie ma pogłębionego przygotowania pedagogicznego i posiada jedynie ograniczoną wiedzę na temat etapów rozwojowych i potrzeb edukacyjnych małych dzieci. Ponadto niezaprzeczalnym walorem wprowadzonych zmian jest zapewne kontynuacji kierunku działań wychowawczych i edukacyjnych, które mogą zostać rozpoczęte już w pierwszych miesiącach życia i być kontynuowane minimum do wieku lat 19.

Projekty edukacyjne dla małych dzieci

Ustawa o reformie oświaty z 1988 roku miała szczególne znaczenie dla uporządkowania organizacji brytyjskiego systemu opieki i edukacji. Regulując zagadnienia dotyczące sposobów realizacji obowiązku szkolnego, przyczyniła się do precyzyjnego określenia obowiązków władz lokalnych w zakresie szkolnictwa i wyznaczenia sfer oświatowych wymagających dalszych reform. Jej konsekwencją i uzupełnieniem stanowiła ustawa o dzieciach z 1989 roku²², w której określone zostały obowiązki organów państwowych dotyczące dzieci, począwszy od ich urodzin do okresu dorosłości. Treść tego aktu prawnego zapewniła koordynację, zwiększyła skuteczność procesu edukacji państwowej i uporządkowała struktury systemu. Przyczyniła się też do podniesienia standardów działań poprzez rozporządzenia i zarządzenia ujednoczające formy i jednostki organizacyjne opieki i wychowania oraz wyznaczenie dla nich rekomendowanych projektów i programów edukacyjnych, takich jak:

- Centra Wczesnego Doskonalenia (*Early Excellence Centres*),
- Pewny Start (*Sure Start*),
- Centra Dziecięce (*Children's centres*),
- Krok po Kroku (*One Step at a Time*),
- Program Wczesnej Edukacji z Portage (*Portage Early Education Programme*).

W ten sposób nastąpiła dalsza centralizacja systemu oświaty oraz zapewniono jednolity kierunek działań państwa w poszczególnych sektorach mających wpływ na wychowanie przyszłych obywateli oraz pole realizacji wytycznych podstawy programowej dla dzieci w wieku do lat 5. Zapewniono ciągłość procesu edukacji państwowej oraz uzupełniono proces reformy socjalnej rozpoczęty ustawą z 1988 roku.

Centra Wczesnego Doskonalenia (Early Excellence Centres)

Pilotażowy *Program Centra Wczesnego Doskonalenia (Early Excellence Centres Pilot Programme)*²³ wprowadzony w 1997 roku miał na celu wykreowanie i promocję modelowych ośrodków świadczących wysokiej jakości usługi dla małych dzieci i ich rodzin. Miał przyczynić się do podniesienia standardów edukacji, zwiększenia oferty usług, zmniejszenia

²² Children's Act 1989. c. 41.

²³ C. Pascal, T. Tony, M. Gasper, *Research to inform the evaluation of the early excellence centres Pilot Programme 2001*. The Crown Copyright Unit, Her Majesty's Stationery Office.

wykluczenia społecznego i zjawiska biedy oraz polepszenia stanu zdrowotnego społeczeństwa. W ramach działań programowych wykreowano sieć placówek, przede wszystkim dla dzieci w wieku do lat pięciu. Zapewniana jest w nich wysoka jakość opieki i edukacji, ujednolicone formy działania oraz szkolenie dorosłych i zajęcia pozaszkolne dla dzieci starszych. Prowadzone są w nich działania sprzyjające rozwojowi społeczności lokalnej, popularyzowaniu nowych metod nauczania oraz alternatywnych form działalności. Otwierane lokalnie centra zapewniają poradnictwo prozdrowotne, wsparcie pedagogiczne, kształcenie dorosłych, prowadzą działalność na rzecz zaangażowania rodziców w edukację małych dzieci, minimalizacji wykluczenia społecznego, podnoszenia kwalifikacji kadry. Skuteczność działań poddawana jest stałej kontroli, dzięki specjalnie opracowanemu systemowi samoewaluacji. Inicjatywy finansowane są z grantów ustanowionych specjalnie dla *Centrów Wczesnego Doskonalenia*, budżetu na cele wspierania edukacji i szkoleń oraz ze środków Funduszu Standardów Edukacyjnych.

Centra Wczesnego Doskonalenia wytyczyły drogę do wykreowania *Centrów Dziecięcych* oraz podstawy współczesnego modelu opieki zintegrowanych usług dla dzieci i ich rodzin promowanych obecnie przez program *Pewny Start (Sure Start)*.

Pewny Start (Sure Start)

Projekt *Pewny Start*²⁴ został zainicjowany w 1997 przez ministerstwo skarbu w celu zapewnienia dzieciom z ubogich warstw społecznych jak najlepszego startu w życiu. Dla podniesienia skuteczności planowanych działań już w rok później doprowadzono do utworzenia *Jednostki Pewnego Startu (Sure Start Unit)* koordynującej współpracę z departamentami zdrowia, edukacji, zatrudnienia, spraw wewnętrznych, środowiska i transportu. Zaplanowano zapewnienie wsparcia finansowego najbardziej potrzebującym rodzinom oraz ustanowiono następujące wytyczne działań:

- doskonalenie rozwoju społecznego i emocjonalnego,
- doskonalenie zdrowia,
- doskonalenie umiejętności uczenia się,
- wzmacnianie rodziny i społeczności,
- podnoszenie produktywności inicjatyw.²⁵

Początkowo były one realizowane za pośrednictwem wspieranych programów lokalnych, kreowanych na podstawie diagnozy potrzeb środowiskowych. Przede wszystkim koncentrowano się na regionach najuboższych i najbardziej zaniedbanych i wspomaganie działań profilaktycznych na rzecz zapobiegania niskim wynikom szkolnym, zwłaszcza w przypadku dzieci ze środowisk ubogich.

Obecnie na terenie Anglii istnieje ponad 3600 *Centrów Dziecięcych Pewnego Startu*²⁶. Mają zapewniać tygodniowo 15 godzin bezpłatnej edukacji dla wszystkich²⁷ trzy- i cztero-

²⁴ T. Bertram, C. Pascal, *The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care*. Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester, 2000, s. 50.

²⁵ H. Roberts, What is Sure Start, Archives of Disease in Childhood 2000/82, s. 435.

²⁶ Dane ze strony internetowej angielskich służb cywilnych: http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Preschooldevelopmentandlearning/NurseriesPlaygroupsReceptionClasses/DG_173054.

²⁷ Explanatory Memorandum to The secretaries of state for children, schools and families, for innovation, universities and skills and for business, enterprise and regulatory reform order 2007. No. 3224 (7.2.2).

latków. Choć poszczególne placówki działają w sposób zindywidualizowany, wynikający z lokalnych uwarunkowań, to z założenia wszystkie oferują:

- dla dzieci w wieku do lat 5 – zintegrowaną edukację i opiekę,
- dla rodziców – poradnictwo rodzinne i specjalistyczne oraz informację o dostępnych w regionie formach opieki,
- dla rodzin z niemowlętami – opiekę medyczną, poradnictwo i wizyty domowe,
- dla bezrobotnych – kontakt z lokalnym ośrodkiem zatrudnienia oraz szkolenia.²⁸

Program *Pewny Start* odpowiedzialny jest również za przekazywanie środków finansowych zapewnianych rodzinom z funduszy państwowych. Jedną z form dotowania rodziny jest Grant Macierzyński (*Sure Start Maternity Grant*), który jest wypłacany jednorazowo na poczet urodzenia, zaadoptowania lub przysposobienia dziecka. Niezależnie od stanu majątkowego osób ubiegających się jego wysokość wynosi 500 funtów²⁹.

Aby adekwatnie dostosowywać plany działań do potrzeb lokalnych, realizatorzy programu *Pewny Start* współpracują z różnymi służbami publicznymi, takimi jak lekarze, doradcy rodzinni, opiekuni dziecięcy, pracownicy świetlic, nauczyciele edukacji początkowej, wolontariusze, pracownicy społeczni i rodzice.

Centra Dziecięce (*Children's Centres*)

Do końca lat dziewięćdziesiątych Centrami Dziecięcymi nazywano placówki świadczące pod jednym dachem różne usługi na rzecz dzieci. W przeważającej części ich podstawowa oferta sprowadzała się do zapewniania opieki i ewentualnie edukacji przedszkolnej oraz wsparcia w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. W związku z powyższym podlegały one dofinansowaniu i kontroli różnych resortów. W celu ujednoczenia form usług publicznych oraz scentralizowania zarządzania i budżetu rząd poddał je istotnym przemianom³⁰. Dla tego procesu istotne znaczenie miał międzyresortowy raport z 2002 roku, sporządzony pod kierownictwem Baronessa Ashtona³¹, który dowodził, że zintegrowane podejście łączące edukację, opiekę, wsparcie dla rodziny i zdrowia ma istotny wpływ na pozytywne zmiany w rozwoju i osiągnięciach szkolnych dzieci, szczególnie tych ze środowisk zaniedbanych. W związku z powyższym w ramach rządowej strategii podnoszenia standardów i integracji usług świadczonych dla nieletnich i ich rodzin ustanowiony został *Program Centrów Dziecięcych (*Children's Centres Programme*)*³². Zasadniczy cel programu to wykreowanie modelowych ośrodków świadczących wysokiej jakości usługi w różnych zakresach (opieka, edukacja, zdrowie, rodzina, praca) adekwatnie do potrzeb dzieci i ich rodzin. Bazą tworzenia jego placówek stały się istniejące inicjatywy związane z zapewnieniem dzieciom w różnym wieku opieki takie, jak na przykład:

- Centra Wczesnego Doskonalenia (*Early Excellence Centres*),
- lokalne edycje *Pewnego Startu (*Sure Start*)*,
- Przedszkola Sąsiedzkie (*Neighbourhood Nurseries*).

²⁸ *Sure Start. National report*, DfES Publications 2007.

²⁹ DWP, Restricting payment of the Sure Start Maternity Grant to the First Child, DWP Publications 2011, s. 2.

³⁰ Public Service Agreement (PSA) Targets 2003-2006.

³¹ B. Ashton, *Delivering for children and families*. Inter-departmental childcare review November 2002, <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Society/documents/2002/11/06/su-children.pdf>.

³² DfES, Governance of Sure Start Children's Centres and Extended Schools, DfES Publications 2007.

Wytyczne programu oraz przewodnik metodyczny opracowane zostały przez doświadczonych praktyków *Pewnego Startu*, jako jednostki szczególnie doświadczonej w dostarczaniu tego typu usług. Od 2004 roku centra uwzględniane są w rocznym budżecie państwa. Ich działalność ma sprzyjać polepszaniu się standardów życia dzieci, poszerzać ich szanse i możliwości życiowe oraz zwiększać dostęp rodziców do pracy i szkoleń.

Centra Dziecięce różnią się od ośrodków otwieranych w ramach programu *Pewny Start i Centra Wczesnego Doskonalenia* tym, że obowiązkowo zapewniają:

- całodobową opiekę zintegrowaną z edukacją początkową,
- usługi medyczne tak dla dzieci, jak i rodziców,
- poradnictwo prorodzinne,
- kontakt z rodzicami,
- dostęp do informacji na temat pracujących w regionie opiekunów,
- kontakt z urzędami zatrudnienia (*Jobcentre Plus*),
- kontakt z centrami zapewniającymi informację na temat dostępnych form usług dla dzieci (*Children's Information Services*)³³.

Generalnie szczegółowe działania centrów planowane są zgodnie z potrzebami lokalnymi, ale rząd wyznacza im specyficzne zadania, określone w kontekście analiz i potrzeb społecznych. Jednym z nich jest koordynacja działań na rzecz dzieci nieobjętych obowiązkiem szkolnym, takich jak: wczesna edukacja, działania opiekuńczo wychowawcze, opieka medyczna, pomoc dla rodzin w szczególnie zaniedbanych regionach.

Krok po Kroku (One Step at a Time)

Za pośrednictwem jednostek organizacyjnych opieki i wychowania władze lokalne wypełniają obowiązki wynikające z postanowień ustawy o dzieciach, dotyczące zapewniania wsparcia rodzinie i dziecku, a w tym: poradnictwa, konsultacji i informacji o dostępnych formach pomocy. Ważnym aspektem tej działalności jest ocenianie nie tylko potrzeb, ale również faktycznego zakresu obowiązków dzieci i młodzieży w rodzinie, aby ochronić je przed nadmiernymi lub niestosownymi obciążeniami, które mogą negatywnie wpłynąć na ich rozwój emocjonalny, społeczny czy fizyczny. System skoordynowanej współpracy jednostek opieki społecznej i resortu zdrowia ma służyć profilaktyce patologii społecznych, kształceniu u rodziców niezbędnych umiejętności rodzicielskich oraz wspieraniu osób małoletnich obarczonych odpowiedzialnością sprawowania opieki nad innymi niepełnosprawnymi lub małoletnimi członkami ich rodzin.

Władze lokalne mają prawo do indywidualizowania procedur postępowania stosowanych w procesie diagnozy potrzeb i sposobów ich zaspokajania, ale wiele z nich przyjęło wytyczne wykreowane przez organizację o nazwie *Krok po Kroku (One Step at a Time)*³⁴. Została ona powołana w 1999 roku w ramach rozwiązań lokalnych. Jej pierwotnym celem było wspieranie młodzieży z zachodniej części Londynu w procesie usamodzielniania się. Z uwagi na istotne znaczenie wczesnej interwencji dla procesu kształtowania samodzielności i odpowiedzialnych postaw społecznych, członkowie organizacji szybko wyznaczyli sobie również zadania w zakresie zapewniania odpowiedniego środowiska rozwoju małym

³³ Por. *Report of Director of Children's Services in Bolton 2006*, <http://www.democracy.bolton.gov.uk/CMI-SWebPublic/Binary.ashx?Document=431>.

³⁴ *One step at a Time. Delivering the value and excellence in promoting parental responsibility through family support and assessment 2010*.

dzieciom. W związku z powyższym organizują współpracę między pracownikami placówek oświatowych a rodzicami. Uznając środowisko rodzinne za najlepsze pole wychowania, wspierają instytucję rodziny przez pomaganie poszczególnym jej członkom w odpowiednim pełnieniu swoich ról. W rodzinach dysfunkcyjnych prowadzą działania medycyjne i terapeutyczne, aby wykształcić odpowiednie relacje i postawy oraz pomóc przezwyciężyć trudności wynikające z odmiennych punktów widzenia.

W celu standaryzowania procesu zapewniania potrzebującym rodzinom zindywidualizowanych form pomocy, z inicjatywy Departamentu Zdrowia, Departamentu Edukacji i Zatrudnienia oraz Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, w roku 2000 opracowany został dokument pod nazwą *Wytyczne do oceny dzieci w potrzebie i ich rodzin (Framework for the Assessment of Children in Need and their Families)*³⁵. Jest on ważnym narzędziem diagnozy, analizy i monitorowania sytuacji dzieci i młodzieży w ich środowisku rodzinnym i lokalnym. Pozwala porównać potrzeby i oczekiwania dzieci i ich rodziców, istniejące między nimi konflikty i niezgodności, aby następnie zdecydować, czy interwencja jest niezbędna oraz jakie ewentualne kroki należy podjąć.

W kontekście powyższego dokumentu organizacja *Krok po Kroku* powołała Jednostkę Wspierania i Oceny Rodziny w Reading (*Family Support and Assessment Unit in Reading*). Odpowiada ona za proces diagnozy rodzin skierowanych do nich na zlecenie Departamentów Służb Socjalnych Władz Lokalnych, przedstawicieli służby zdrowia, prawników i sądów. Dokonywana przez specjalistów jednostki ocena potrzeb poszczególnych członków rodziny stanowi dokumentację niezbędną do uzyskania specyficznych form wsparcia ustawowo zapewnianych przez władze lokalne³⁶ oraz jest podłożem do zaplanowania zindywidualizowanych terapeutycznych i wspierających działań krótko, średnio i długoterminowych. Oparte są one na skoordynowanej współpracy służb socjalnych, placówek oświatowych i służby zdrowia. Ich zasadniczym celem jest kształcenie u osób odpowiedzialnych za opiekę nad członkami swojej rodziny niezbędnych w danej sytuacji umiejętności oraz uzmysławianie perspektyw i szans. Działania przebiegają zgodnie z zasadą „krok po kroku”, indywidualne zadania są uporządkowane i realizowane w sposób zapewniający stopniowe zbliżanie się do wyznaczonego celu. Ich skuteczność jest monitorowana dzięki informacji zwrotnej od członków rodziny oraz innych osób zaangażowanych w indywidualny program wsparcia.

Organizacja dysponuje odpowiednim zapleczem do zapewnienia całodobowej hospitalizacji w specjalnym ośrodku w Reading, zarejestrowanym w Biurze do Spraw Standardów w Edukacji (OFSTED).

Jednym z ważnych aspektów działalności organizacji jest praca na rzecz zapewnienia osobom niepełnosprawnym fizycznie lub umysłowo integracji społecznej i maksymalnej w kontekście indywidualnych predyspozycji niezależności. W związku z powyższym w 2002 roku jej członkowie opracowali dokument zatytułowany *Krok po kroku – Wskazówki dla etapu przed-bazowego (One step at a time – pre-foundation stage guidance)*³⁷, w którym zamieszczono ustandaryzowany schemat planowania procesu edukacji dzieci, które uznano za niegotowe do rozpoczęcia edukacji szkolnej. Podstawę jego treści stanowiły cele edukacyjne określone dla wychowania przedszkolnego. Podzielono je na szczegółowe

³⁵ Ab. Id. s. 4.

³⁶ Carers' (Recognition and Services). Act 1995, 1 (1).

³⁷ Redbridge Early Years Development & Childcare Partnership, *One step at a time – Pre-foundation stage guidance document*. Featherstone Education Ltd, Great Britain 2003.

segmenty, aby uczniom opóźnionym w rozwoju i upośledzonym umożliwić systematyczne i rozłożone w czasie osiągnięcie każdego z nich. Ponadto określono wytyczne dotyczące planowania i realizowania zadań nauczyciela oraz procedury oceny postępów edukacyjnych. Zgodnie z filozofią organizacji działania edukacyjne miały być oparte na zasadzie „krok po kroku”, wyznaczane cele szczegółowe miały być bardzo proste, ustrukturalizowane zgodnie z hierarchią trudności, a każde z poszczególnych osiągnięć miało być podstawą kolejnego. Wskazówki zyskały sobie na popularności i znalazły zastosowanie na terenie różnych placówek edukacji przedszkolnej oraz szkół. Pozwalają przygotować dydaktyczny plan działań w sposób maksymalnie uwzględniający wytyczne Narodowego Planu Nauczania dotyczące dostosowania metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów oraz tworzenia zintegrowanego środowiska szkolnego i przełamywania barier dla niepełnosprawnych.

Organizacja *Krok po Kroku* nie stanowi rządowego projektu narodowego, jest natomiast inicjatywą lokalną, która odegrała i odgrywa znaczenie ogólnokrajowe. Jej projekty stanowią wzór i inspirację dla programów regionalnych, a Jednostka Wspierania i Oceny Rodziny w Reading chętnie oferuje pomoc i zachęca do współpracy.

Program Wczesnej Edukacji z Portage (*Portage Early Education Programme*)

Jednym z podstawowych założeń brytyjskiego systemu edukacji jest zapewnienie szkolnictwu powszechnemu integracyjnego charakteru oraz przełamywanie barier stojących przed osobami niepełnosprawnymi. W związku z powyższym władze lokalne mają między innymi obowiązek zapewnienia pomocy rodzicom borykającym się z różnego typu problemami w wychowaniu dzieci oraz kreowania współpracy między rodzicami a placówkami oświatowymi i innymi służbami socjalnymi. Aby zapewnić płynne funkcjonowanie systemu wsparcia oraz docierać jak najszybciej z odpowiednimi formami pomocy. Władze lokalne zobowiązane są między innymi do organizowania specjalnych jednostek służb socjalnych (*Befriending Services*), w których działają wolontariusze gotowi do składania wizyt domowych i organizowania indywidualnej pomocy. Ich charakter organizacyjny może być dostosowany do potrzeb lokalnych, lecz wiele z nich działa we współpracy ze stowarzyszeniami oraz w ramach rekomendowanego przez władze centralne programu.

Jedną z realizowanych na tym polu inicjatyw jest *Projekt z Portage (The Portage Project)* zapewniający system wsparcia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych. Jego istotnym elementem jest *Program Wczesnej Edukacji z Portage (Portage Early Education Programme)*³⁸, który został wykreowany na początku lat siedemdziesiątych XX wieku w amerykańskim mieście Portage w Wisconsin. Podstawowe założenia projektu to:

- wczesna interwencja domowa,
- edukacja dzieci od jak najwcześniejszych lat życia,
- uznanie rodziców za pierwszych nauczycieli dziecka,
- kreowanie indywidualnych programów zapewniających stymulację rozwoju w najbliższym dziecku otoczeniu³⁹.

³⁸ M. White, R. J. Cameron, *Portage Early Education Programme. A practical manual*, NFER Nelson, Windsor 1987.

³⁹ Por. F. Russell, *The extend of Portage Provision in England, The Final Report of the NPL Survey 2005*. National Portage Association 2005.

Publikacja określonych w ich kontekście wskazówek organizacyjnych i dydaktycznych dla wczesnej edukacji (*Portage Guide to Early Education*)⁴⁰ zdobyła sobie dużą popularność poza granicami Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i została przetłumaczona na ponad 30 języków. W konsekwencji inicjatorzy i propagatorzy projektu przyjęli rolę trenerów działających na arenie międzynarodowej i przyczynili się do rozpowszechnienia programu w ponad 90 krajach. W poszczególnych państwach zazwyczaj jest on koordynowany przez stowarzyszenie, które odpowiada za jego dostosowanie do potrzeb lokalnych. W Wielkiej Brytanii program zainicjowano w 1976 roku. Szybko zdobył sobie wielu zwolenników, również w sferach rządowych. W 1983 roku powołano Narodowe Stowarzyszenie z Portage (National Portage Association). W 1986 roku zorganizowało ono pierwszą międzynarodową konferencję Projektu Portage, które obecnie odbywają się cyklicznie, co 2 lata. Stowarzyszenie koordynuje i rozpowszechnia Program Wczesnej Edukacji na terenie Wielkiej Brytanii. Zapewnia materiały i publikacje na temat projektu oraz wskazówki w zakresie etnicznych aspektów treści programu i metod działania. Organizuje szkolenia dla rodziców, trenerów i wizytatorów domowych. Do roli tych ostatnich przygotowuje takie osoby, jak: nauczyciele, terapeuci, pielęgniarki żłobkowe, pielęgniarki środowiskowe, pracownicy opieki społecznej, rodzice dzieci niepełnosprawnych lub inne osoby, które z uwagi na osobiste doświadczenia chcą zapewniać pomoc i wsparcie ludziom przeżywającym podobne problemy.

Propagowany w Wielkiej Brytanii model działania oparty jest na kilku następujących założeniach podstawowych:

- wspieranie rozwoju zabawy, komunikacji, relacji personalnych i uczenia się małych dzieci w środowisku rodzinnym,
- wspieranie dziecka i rodziny w zakresie aktywności i integracji społecznej na indywidualnych warunkach,
- prowadzenie działań w środowisku rodzinnym w bliskiej współpracy z rodzicami, jako przewodnikami na polu domowym,
- określanie priorytetów rodziców i ich dzieci jako podstaw wyznaczania celów zindywidualizowanego programu działań,
- plastyczność wobec potrzeb dziecka i rodziny,
- regularne spotkania robocze wizytatorów domowych⁴¹.

W trakcie pierwszych spotkań przedstawiciel programu dokonuje diagnozy potrzeb społecznych, fizycznych, rehabilitacyjnych i edukacyjnych dziecka oraz wyznacza adekwatne metody działania uwzględniające rodzinny kontekst społeczny, wyznaniowy, kulturowy. Następnie opracowuje plan działań, w którym określa osoby, których pomoc może okazać się istotna dla uzyskania pomyślnych rezultatów. Ponadto wyznacza przedsystemowe formy wychowania i edukacji, które mogą zapewnić odpowiednią stymulację rozwoju motorycznego i społecznego.

W czasie realizacji wyznaczonych w planie zadań stale dokonuje oceny skuteczności podejmowanych działań i stosowanych technik. W cotygodniowych odstępach konsultuje ewentualne zmiany z rodzicami dziecka oraz z innymi osobami zaangażowanymi w program, takimi jak: lekarz, fizjoterapeuta, pedagog, dyrektor szkoły, nauczyciele. Na ich

⁴⁰ W. Susan, E. Bluma, *Portage Guide to Early Education*. Cooperative Educational Service Agency, Portage, Wisconsin 1976.

⁴¹ F. Russell, *The extent...*, s. 49.

podstawie określa kierunek działań na kolejne 7 dni. Bieżącą obserwację dziecka sporządza wraz z rodzicami przy użyciu specjalnego kwestionariusza programu⁴². Narzędzie to pozwala w szczegółowy sposób dokonać oceny poziomu rozwoju motoryki oraz mowy, rozumienia, uspołecznienia, wrażliwości na bodźce na podstawie kolejno pojawiających się u dziecka czynności w okresie od 0 do 6 lat. Zawiera ono opisy 624 zachowań, które ułożone są zgodnie z etapami rozwoju i podzielone na 6 zakresów obszarów rozwojowych: stymulacja noworodka, samodzielność, motoryka, socjalizacja, intelekt, i mowa. Przypisane są im szczegółowe sugestie do ich kształtowania. Zachowania ostatnio rozwinięte uznawane są za aktualny poziom umiejętności. Umiejętności, które dziecko opanowało częściowo lub manifestuje je okazjonalnie są określone jako przejawy umiejętności. Zaś te, które pojawiły się we wcześniejszych sekwencjach niż aktualny poziom umiejętności dziecka oraz zanikające określone są jako umiejętności deficytowe. Wszystkie z powyższych są uwzględniane w indywidualnie opracowywanym planie nauczania sporządzanym na podstawie modyfikacji sugestii uporządkowanych w „Karty działań”. Aktualne umiejętności wykorzystywane są do uczenia znanych umiejętności w nowych okolicznościach, stosowanie ich przez dziecko przyczynia się do nabierania wprawy i korzystania z nich. Przejawy umiejętności są ćwiczone, aby ulec wzmocnieniu. Natomiast deficytowe wymagają ostrożnego nauczania, ponieważ niektóre z nich reprezentują obszary, w których dziecko przejawia szczególne trudności.

Wyżej opisany kwestionariusz miałam okazję przetłumaczyć i stosować w ramach moich obowiązków służbowych w The British School – jednej z warszawskich szkół prowadzących nauczanie zgodne z wytycznymi Narodowego Programu Nauczania. Muszę przyznać, że szczegółowość i porządek opisanych w nim zachowań zaskakuje precyzją. Uwzględnienie analogii przejawów umiejętności w przypadku poszczególnych zakresów obszarów rozwojowych dowodzi wnikliwego opracowania zagadnienia, wprowadza jednak zamieszanie informacyjne. Obszerność listy oczekiwanych zachowań nie ułatwia pracy osobie z niewielką praktyką w zakresie posługiwania się kwestionariuszem. Jednak jej zawartość nie powinna dziwić, gdyż kwestionariusz zaprojektowany jest na prowadzenie sześciomiesięcznej obserwacji. Ponadto przeznaczony jest między innymi do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo, w przypadku których niewielkie zmiany zachodzące pod wpływem edukacji są ważnym sukcesem. Walorem kwestionariusza jest prostota procedur i klarowność instrukcji, które zachęcają do przełamywania oporów wobec programu Portage i nabierania wprawy w zastosowaniu jego narzędzi.

Obecnie na terenie Wielkiej Brytanii program odgrywa istotną rolę nie tylko w zakresie systemu wsparcia dla rodziców osób niepełnosprawnych, ale jest istotnym narzędziem w procesie kreowania integracyjnego systemu szkolnictwa i przezwycięzania barier w dostępie do edukacji. Pozwala zapewnić dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych odpowiedni system wsparcia, wczesną stymulację rozwoju oraz płynne przejście na etap edukacji sformalizowanej. Między innymi organizuje współpracę między rodzicami a placówkami edukacji sformalizowanej, a nawet szkołą, do której dane dziecko będzie uczęszczać, aby zapobiec ewentualnym trudnościom. Jednostki organizacyjne programu powoływane są między innymi w ramach rządowego programu Wczesne Wsparcie (*The Early Support*), zainicjowanego w roku 2002 w celu doskonalenia form pomocy i usług

⁴² K. Ballard, P. Sinclair, *Portage Early Education Programme, Developmental Profile (From Birth to Six Years)*. NFER-Nelson Publishing Company Ltd. 1981.

przeznaczonych dla niepełnosprawnych dzieci w wieku od urodzenia do trzech lat i ich rodzin. W raporcie na temat skutecznych metod przewyższania barier edukacyjnych wydanym w 2006 roku przez Departament Edukacji i Nauki czytamy między innymi, że *Program z Portage* adoptowany jest przez coraz więcej jednostek służb socjalnych i przyczynia się do zapewnienia skoordynowanego systemu wsparcia i poradnictwa różnych instytucji⁴³.

Podsumowanie

Zgodnie z modelem rozwoju człowieka opracowanym przez Urie Bronfenbrennera, aby zapewnić dziecku środowisko pozwalające mu osiągnąć maksimum możliwości uczenia się, należy zapewnić:

- dziecku i rodzicom jak najczęściej okazji do wzajemnych interakcji, tak w domu, jak i w grupach odniesienia, do których oboje należą,
- relacje między domem i grupą odniesienia a pracą,
- relacje między domem i grupą odniesienia a służbami publicznymi (pomoc społeczna, służba zdrowia, grupy dobroczynne),
- matce i dziecku wsparcie personalne ze strony współmałżonka, przyjaciela lub dalszej rodziny,
- odpowiednie warunki relacji matka – dziecko (plac zabaw, transport, standard zamieszkania),
- pomoc rodzinie, aby postrzegała własne środowisko na tyle pozytywnie, na ile jest to możliwe⁴⁴.

Po spełnieniu powyższych warunków można mieć pewność, że wszelkie związane z edukacją dzieci i rodziny zagadnienia rozpatrywane będą w kontekście wzajemnych relacji i współpracy między rodzicami, społecznością i ośrodkami opiekuńczo-wychowawczymi. W ten sposób uwzględni się wszystkie elementy środowiskowe wpływające na proces indywidualnego uczenia się. Ponadto współdziałanie poszczególnych makrosystemów ułatwi dzieciom płynne przechodzenie na kolejne etapy rozwoju, jak również na kolejne poziomy edukacji⁴⁵.

Tak skoncentrowaną na dziecku politykę socjalną dostrzec można w perspektywie przemian, jakie zaszły w Wielkiej Brytanii na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Odzwierciedla je ustawa o reformie oświaty z 1988 roku, która stała się elementem prorodzinnej reformy społecznej, mimo że dotyczyła przede wszystkim bezpłatnej edukacji szkolnej. W okresie przygotowywania jej treści, projektowano już zmiany w systemie opieki nad dziećmi w wieku do lat 5, ale wymagały one uporządkowania obowiązkowego systemu nauczania. Nie powinno zatem dziwić, że w wielu miejscach tekst ustawy o reformie oświaty z 1988 roku zastrzega, że innowacje w zakresie programu nauczania czy zasad rekrutacji, nie dotyczą placówek ani klas przedszkolnych, czyli etapu edukacji nieobowiązkowej. Przed podpisaniem omawianego dokumentu rząd deklarował, że za sprawę zorganizowania i finansowania opieki nad dziećmi nieobjętymi obowiązkiem

⁴³ DfES, *Removing barriers to achievement – The government's strategy for SEN*. Nottingham 2006, DfES Publications.

⁴⁴ J. Watt, *Early Education. The current debate*. Edinburg 1990. Scottish Academic Press, s. 15.

⁴⁵ Por. U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*. Cambridge Mass 1979, Harvard University Press.

szkolnym odpowiedzialni są przede wszystkim rodzice⁴⁶. Dzięki takiemu podejściu w treści omawianej ustawy zagwarantowano im prawo decydowania o jej formie, a ustawa o dzieciach z 1989 roku zapewniła im dostęp do placówek i szeroką ofertę rządowej pomocy w wychowaniu potomstwa. Programy wspomaganie rodziny, finansowane ze środków budżetu państwa, takie jak na przykład *Pewny Start*, doprowadziły do wykreowania sieci ośrodków zapewniających nie tylko opiekę i edukację małym dzieciom, ale istotną pomoc rodzicom w rozwiązywaniu problemów socjalnych, zdrowotnych czy edukacyjnych. Ponadto pozwalają ustanawiać odpowiednie relacje i współdziałanie mikrosystemów takich, jak na przykład: dom, placówka opiekuńczo-wychowawcza, praca, których istotną rolę podkreślał Bronfenbrenner.

Dzięki opisanym powyżej centralnie koordynowanym projektom rodzice mają możliwość zapewnienia swoim dzieciom opieki i edukacji w różnej formie, stosownie do własnych preferencji oraz do potrzeb dziecka. System zasiłków i wsparcia finansowego rodziny pozwala na korzystanie z usług sektora prywatnego, który stanowi znaczące uzupełnienie oferty zapewnianej przez państwo. System grantów i dofinansowań stymuluje powstawanie i rozwój placówek edukacyjnych. Tradycyjne formy organizacyjne opieki i edukacji małych dzieci, zaadoptowane przez nowy system wciąż znajdują zastosowanie i zapewniają rodzicom wachlarz alternatyw. Są istotną podstawą do wprowadzania nowych, rządowych wytycznych w zakresie Etapu Bazowego Narodowego Programu Nauczania (National Curriculum Foundation Stage).

Przemiany, jakie zaszły w systemie służb publicznych Wielkiej Brytanii od lat siedemdziesiątych XX wieku, zasadniczo wpłynęły na istniejącą dotychczas stratyfikację społeczną. Zmiany w dziedzinie edukacji ugruntowane wprowadzeniem ustawy o reformie oświaty z 1988 roku przyczyniły się do wzmocnienia roli rodziców w procesie wychowania i edukacji ich dzieci. Uprawniły ich do ubiegania się dla swoich dzieci, nieobjętych jeszcze obowiązkiem szkolnym, o bezpłatne miejsca w państwowych placówkach edukacyjnych na poziomie klasy wstępnej (*reception* – odpowiednik zerówki w polskim systemie szkolnictwa). Ponadto przyznały im możliwość wyboru miejsca edukacji ich potomstwa. Zobowiązały lokalne władze edukacyjne do zapewnienia im wszelkiej pomocy w uzyskaniu dostępu do wybranego rodzaju placówki. Tymczasem uregulowania w zakresie systemu opieki nad dziećmi, wprowadzone ustawą o dzieciach z 1989 roku, obciążyły władze lokalne obowiązkiem zapewniania dzieciom adekwatnej do ich potrzeb pomocy oraz stały się podstawą wykreowania zaplecza wspierania rodziców w wykonywaniu obowiązków wobec rodziny. W konsekwencji, ci ostatni, z osób poszukujących jakiegokolwiek pomocy w zakresie zapewnienia odpowiedniej opieki swojemu potomstwu w czasie wykonywania obowiązków zawodowych, stali się wymagającymi klientami służb publicznych. Mogą korzystać z różnych form dofinansowania oraz licznych możliwości bezpłatnego korzystania z placówek oświatowych dla dzieci do lat 5. Oferta rządowa pozwala wielu rodzicom zrezygnować z szukania pracy i pozostać wyłącznie na utrzymaniu państwa. Tymczasem władze lokalne i Lokalne Władze Edukacyjne muszą zmagać się z problemami zapewnienia dzieciom jak najlepszych warunków rozwoju, dla przyszłego dobra społeczeństwa.

Bardzo obrazowy opis brytyjskiej rzeczywistości socjalnej, zmienionej pod wpływem postanowień ustawy z 1988 roku, zamieścił Christopher Tipple w książce zatytułowanej

⁴⁶ Memorandum przedłożone Parlamentarnemu Komitetowi ds. Edukacji, Nauki i Sztuki przez Departament Zdrowia i Pomocy Społecznej 29 czerwca 1988 r.

*Central & Local Control of Education after the Educational Reform Act 1988 (Kontrola Edukacji na poziomie centralnym i lokalnym po wprowadzeniu ustawy o reformie oświaty z 1988 roku)*⁴⁷. Porównał w niej uczestników sytuacji edukacyjnej na poziomie państwowym do figur szachowych. Rodzice z pionków stali się ryccerzami na koniach, zdolnymi przeskakiwać nad ewentualnymi problemami. Ich miejsce zajęli nauczyciele zobowiązani do realizacji wytycznych programowych oraz jednoczesnego uwzględniania oczekiwań Lokalnych Zarządów Szkolnych (*Local Management of Schools - LMS*). Lokalne władze edukacyjne stały się wieżami – defensywnie przyjmują ataki oczekiwań społecznych, rozporządzeń rządowych i uginają się pod naporem rosnących obowiązków. Królową jest Sekretarz Stanu posiadający wyjątkowo szerokie pole uprawnień. Królem zaś jest uczeń – centrum wszelkiej uwagi i wysiłków społecznych. Wokół jego potrzeb koncentrują się wszelkie siły społeczne i służby publiczne⁴⁸.

Summary

The National Curriculum in Great Britain education transformation context

In this article I present consequences of Education Reform 1988. I describe education transformation towards a centralized system of education, which is associated with introducing the National Curriculum in schools in Great Britain. However the term “education” is understood not only as related to learning and teaching but as a social activity that can take place in many different environments and can be related not only to pupils or students, but to babies, toddlers and adults as well. Changes that are observed nowadays in Great Britain are based on the assumption that whatever we do is educational, every experience is a source of knowledge, so it is very important to provide stimulating environments for children, and support for parents to be able to do their duties properly. That is why in this article I pay so much attention to close cooperation between schooling system and social support in that country. The National Curriculum initiated by Educational Reform 1988 was an important base for creating standards and aims for non-compulsory education (for children up to 5). In my opinion this document was very revolutionary not only for British schooling system but also for the care and nursing systems. It was intended to centralize the teaching system but effected with a centrally coordinated system of bringing the citizens up.

⁴⁷ B. Morris, *Central & local control of Education after the Educational Reform Act 1988*. Biddles Ltd. Guildford and King's Lynn 1990.

⁴⁸ B. Morris, *Central ...*, s. 107.

Radmila Burkovičová

e-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

Jolanta Nowak

e-mail: nowakjolanta@wp.pl

Wokół kompetencji kluczowych czyli edukacja przedszkolna w Czechach

Dzieciństwo to szczególnie etap w biografii człowieka, czas ogromnych możliwości i szans, które nigdy już w takim wymiarze nie będą jednostce dostępne. Jest to czas poznawania, odkrywania, doświadczania, przeżywania codziennej rzeczywistości, pozwalający budować dziecku rozumienie świata oraz własnej osoby, stopniowo wrastać w określoną przestrzeń społeczno-kulturową. A wsparty dobrą jakościowo edukacją stanowi solidny fundament dla rozwoju osobowego i przygotowuje do aktywnego, odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Miejsce i zadania przedszkola w czeskim systemie szkolnym

W Republice Czeskiej edukacja przedszkolna jest pełnoprawnym, integralnym ogniwem systemu edukacji. Do 2004 r. przedszkole traktowane było jako instytucja szkolna. Obecnie, na mocy Ustawy Edukacyjnej Nr 561/2004 przedszkole stanowi wstępny etap zorganizowanego szkolnictwa publicznego. Określane jest jako rodzaj szkoły (§ 7 ustęp 3 UE), do której uczęszczają dzieci w wieku od trzech do sześciu lat. Szczegółowe zasady funkcjonowania przedszkoli i klas przygotowawczych w szkołach podstawowych określa Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży oraz Wychowania Fizycznego (MSz), natomiast warunki ochrony zdrowia dzieci podczas realizacji kształcenia przedszkolnego ustala MSz w zgodzie z Ministerstwem Zdrowia.

Edukacja przedszkolna nie jest obowiązkowa, ale władze lokalne są zobowiązane do zapewnienia kształcenia na etapie przedszkolnym wszystkim dzieciom, których rodzice o to wystąpią. Aplikować do instytucji przedszkolnej można w ciągu całego roku szkolnego, jednak to dyrektor placówki decyduje o przyjęciu dziecka. W jego gestii ustawodawca pozostawił również możliwość nadania statusu pobytu dziecka w instytucji: na stałe lub na okres próbny, który nie może trwać dłużej niż trzy miesiące. Pierwszeństwo w przyjęciu do przedszkola mają dzieci, które znajdują się w ostatnim roku przed rozpoczęciem realizacji obowiązku szkolnego. Początek obowiązku szkolnego można odroczyć na wyraźną, uzasadnioną prośbę rodziców najpóźniej do rozpoczęcia roku szkolnego, w którym dziecko osiągnie 8. rok życia. Taką decyzję podejmuje dyrektor szkoły, który kieruje dziecko do klasy przygotowawczej, funkcjonującej w szkole podstawowej lub do najstarszej grupy przedszkolnej. Ze względu na długość przebywania dziecka w placówce można wyróżnić trzy typy przedszkoli: całodzienne, półdienne i internatowe. Podczas przyjmowania dziecka do przedszkola dyrektor placówki ustala, za zgodą przedstawiciela ustawowego dziecka, dni uczęszczania dziecka do przedszkola oraz czas pobytu w te dni w placówce.

Mateřská škola jest częścią systemu edukacji z długoletnią już tradycją. Mimo że na przestrzeni lat ulegała ona kolejnym przeobrażeniom, wynikającym ze zmian zachodzących w makroprzestrzeni społeczno-ekonomicznej oraz postępującego procesu demokratyzacji szkolnictwa, to jednak nadal pobrzmiewają w niej echa pedagogiki Nowego Wychowania. Zadaniem instytucji przedszkolnej jest uzupełnienie oddziaływań edukacyjnych rodziny i zapewnienie profesjonalnej opieki nad dzieckiem. Czas spędzony w przedszkolu powinien być dla dziecka szczęśliwym, przyjemnym doświadczeniem oraz źródłem dobrych i wiarygodnych podstaw do życia i edukacji¹. Stąd nakierowanie uwagi na potrzebę/konieczność wspierania rozwoju dziecka odpowiednio do poziomu, który jest mu indywidualnie dostępny; motywowanie do ciągłego poznawania i uczenia się, co wiąże się z przygotowaniem do życia w perspektywie jutra oraz wytwarzaniem podstawowych predyspozycji dla kształcenia ustawicznego; uczenie dziecka funkcjonowania we wspólnocie, jaką stanowi grupa przedszkolna oraz w społeczności ogólnoludzkiej; zaznajamianie go z systemem wartości, norm, jako podstawowych regulatorów życia społecznego. Ponadto podkreśla się kwestię zachowania ciągłości i spójności oddziaływań edukacyjnych przedszkola i szkoły, biorąc pod uwagę specyficzne potrzeby psychofizyczne dzieci, które warunkują formy i metody pracy w tej grupie wiekowej. Łączy się to z wyrównywaniem szans edukacyjnych dzieci pochodzących ze środowisk o utrudnionym dostępie do edukacji, aby zapewnić im pomyślny start w realizacji obowiązku szkolnego oraz z wymogiem prowadzenia działań diagnostycznych, szczególnie w odniesieniu do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w celu udzielenia im specjalistycznej opieki pedagogicznej. Owa świadomość znaczenia dzieciństwa w życiu człowieka, poszukiwanie równowagi między autotelicznym a instrumentalnym pryncypium orientacji myślenia o edukacji małego dziecka oraz znajomość uwarunkowań psychologiczno-pedagogicznych procesu kształcenia wydają się być bliskie twórcom aktualnej koncepcji edukacji przedszkolnej w Republice Czeskiej.

Kształcenie kompetencji jako kierunek nowoczesnego myślenia o edukacji

Podstawowym dokumentem programowym, wyznaczającym kierunek działań opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych przedszkola, jest opracowany w 2004 r. Ramowy Program Kształcenia dla Wychowania Przedszkolnego (RPK WP).² Zawiera on wykładnię Narodowego Programu Rozwoju Edukacji, określanego mianem „Białej księgi”, zwanej NPRES³, w którym wyznaczono cele kształcenia na poziomie ogólnym oraz określono zakres treści nauczania dla głównych dziedzin edukacji z uwzględnieniem kolejnych szczebli systemu szkolnego. Zadekretowanie wspólnych ram programowych w skali całego kraju miało na celu przede wszystkim ujednoczenie czeskiego systemu edukacji, poprzez ustanowienie stabilnych i jasno nakreślonych fundamentów. RPK WP został opracowany zgodnie ze sformułowanymi na szczeblu ministerialnym założeniami reformy programowej. Należą do nich:

¹ VUP (Pedagogiczny Instytut Badawczy), *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (Ramowy Program Kształcenia dla Wychowania Przedszkolnego). Praha 2004, VUP, s. 5.

² VUP (Pedagogiczny Instytut Badawczy), *Rámcový vzdělávací program ...*

³ NPRES, *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha* (Narodowy Program Rozwoju Edukacji. Biała księga). Praha 2001, UIV Tauris.

- zaakceptowanie specyfiki naturalnego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i dostosowanie odpowiednio treści, metod i form edukacji;
- umożliwienie rozwoju i edukacji każdego dziecka zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami;
- skoncentrowanie się na tworzeniu kluczowych kompetencji możliwych do osiągnięcia na etapie edukacji przedszkolnej;
- określenie jakości edukacji przedszkolnej w wymiarze celów kształcenia, warunków edukacji oraz treści kształcenia i wyników;
- zapewnienie porównywalnej skuteczności edukacyjnej programów stworzonych dla poszczególnych przedszkoli;
- tworzenie przestrzeni dla rozwoju różnych programów i koncepcji, jak również dla indywidualnego profilu każdego przedszkola;
- pozwolenie na stosowanie różnych form i metod kształcenia, dostosowanych do specyficznych warunków regionalnych i lokalnych, zgodnie z ich możliwościami i potrzebami;
- stworzenie ramowych kryteriów, służących wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji pracy przedszkola⁴.

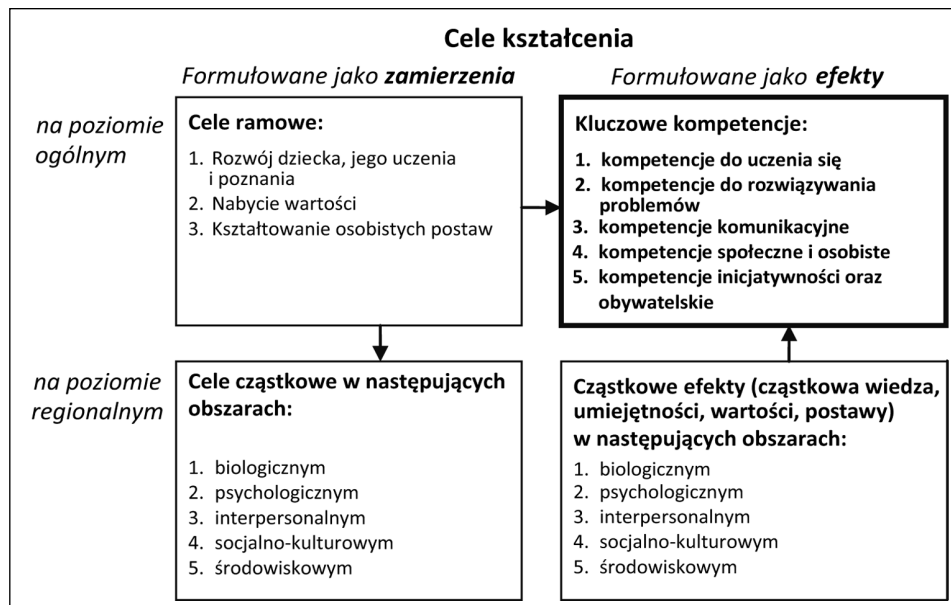
Przyjęty kierunek myślenia o edukacji, wyrażony w postaci ośmiu dezyderat, wyraźnie zorientowany jest na dziecko jako psychofizyczną jedność, której indywidualność określona została poprzez potrzeby, możliwości i osobisty potencjał rozwojowy. Uwidocznione to zostało w ramowych celach kształcenia przedszkolnego, które sformułowano w postaci sądów postulatywnych, odnoszących się do zamierzeń względem dziecka, rozpatrywanych w dłuższym horyzoncie czasowym. Mają one charakter ogólny i odwołują się do logiki aksjologicznej, ukazując drogę ku: rozwojowi dziecka, jego uczenia i poznania; przyjęciu przez dziecko podstawowych wartości, które wyznaje społeczeństwo czeskie; uzyskaniu samodzielności oraz zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania w znanym otoczeniu⁵. Wymienione cele są uniwersalne, naturalne oraz wszechobecne i jako całość wyrażają podstawowy kierunek wychowania przedszkolnego w RCz. Nauczyciele, poprzez świadome prezentowanie pożądanych zachowań, działań i postaw, winni je urzeczywistniać w codziennej pracy z dziećmi i to zarówno w toku planowanych działań, jak i w różnych sytuacjach okolicznościowych.

Cele ramowe, sformułowane w kategorii zamierzeń, wyrażających ogólne intencje względem dziecka, stanowią swoiste drogowskazy prowadzące ku nabywaniu przez dziecko kompetencji kluczowych, będących głównym wyznacznikiem efektywności kształcenia. Systemowe ujęcie celów edukacji przedszkolnej i kompetencji kluczowych, które są efektem podjętych zamierzeń, prezentuje rycina 1.

Na potrzebę kształcenia kompetencji zwróciła uwagę już w 2000 r. Rada Europejska, która uznała za konieczne opracowanie wspólnych europejskich wytycznych, dotyczących nowych umiejętności, uzyskiwanych w procesie uczenia się przez całe życie. Mianem kompetencji określa się zdolności/możliwości/potencjał jednostki oparty na wiedzy, doświadczeniu oraz systemie wartości i praw etyki, gospodarki, kultury, przyjętych przez społeczeństwo, które umożliwiają podjęcie efektywnych działań w określonych sytuacjach

⁴ VUP (Pedagogiczny Instytut Badawczy), *Rámcový vzdělávací program ...*, s. 4.

⁵ Tamże, s. 8.



Rycina 1. System celów edukacyjnych, Źródło: VUP (Pedagogiczny Instytut Badawczy), *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (Ramowy Program Kształcenia dla Wychowania Przedszkolnego). Praha 2004, VÚP, s. 8.

i są ukierunkowane na osiągnięcie zamierzonych celów⁶. Wyposażenie członków całej społeczności w określone kompetencje stało się zadaniem priorytetowym dla wszystkich państw zjednoczonych w ramach UE, co znalazło swoje odzwierciedlenie w organizacji systemów edukacji oraz w programach szkolnych. W „Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”⁷ z 18 grudnia 2006 r. wskazuje się na potrzebę rozwijania kompetencji kluczowych, przygotowujących do korzystania ze spójnej i kompleksowej oferty kształcenia ustawicznego przy zachowaniu zdolności uczenia się przez całe życie. Niniejsze zalecenie ma się przyczynić do rozwoju zorientowanej na przyszłość, dobrej jakościowo edukacji, dostosowanej do potrzeb nowoczesnego, europejskiego społeczeństwa.

Same kompetencje kluczowe definiowane są jako „te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”⁸. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, do których należą: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna.

⁶ *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego.* Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, s. 13.

⁷ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,* Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006, 962, WE).

⁸ Tamże, Załącznik: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia.*

Są to umiejętności ogólne (ang. generic skills) o charakterze interdyscyplinarnym, co czyni je użytecznym narzędziem, umożliwiającym dostosowanie się jednostki do nowych, złożonych, nieprzewidywalnych i zróżnicowanych wyzwań, jakie niesie ze sobą teraźniejszość i przyszłość w przestrzeni cywilizacyjnej i kulturowej.

Kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych, jako proces długofalowy i wieloaspektowy, powinno zostać stosunkowo wcześniej zainicjowane. Jak wskazują autorzy RPK WP, już do dzieci w wieku przedszkolnym należy skierować ofertę edukacyjną, sprzyjającą rozwijaniu konkretnych umiejętności, kształtowaniu nawyków, gromadzeniu przeżyć, doświadczeń, które pozwolą na stopniowe budowanie kompetencji kluczowych. Należy mieć bowiem świadomość, że rozwój i kształtowanie kompetencji odbywa się w trakcie podmiotowego doświadczania przez dziecko rzeczywistości w codziennym działaniu i jej twórczym przekształcaniu. Oznacza to, że kompetencje cechuje wewnętrzna dynamika, która jest pochodną ewolucji osobowej jednostki pod wpływem różnorodnych sytuacji edukacyjnych, w których bezpośrednio ona uczestniczy bądź jest ich świadkiem. Stąd w podstawowym dokumencie, normującym pracę przedszkola w Republice Czeskiej, zobowiązano nauczycieli do stworzenia dzieciom warunków do nabywania następujących kompetencji: do uczenia się, do rozwiązywania problemów, komunikacyjnych, społecznych i osobistych, inicjatywności oraz obywatelskich. Wyszczególnione kompetencje wpisują się w europejskie ramy odniesienia w zakresie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie, a jednocześnie odpowiadają potencjalnym możliwościom rozwojowym dziecka w wieku przedszkolnym.

Jako pierwsza wymieniona została kompetencja do uczenia się. Ma ona charakter metapoznawczy, pozwala na rozumienie i kontrolowanie własnych procesów myślowych oraz świadomy wybór odpowiednich metod, środków służących osiągnięciu powodzenia w samokształceniu. Dla dzieci kończących edukację przedszkolną powinna być osiągalna umiejętność zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi w toku aktywnej obserwacji, badania, odkrywania, eksperymentowania. Uczenie powinno mieć charakter zarówno spontaniczny, jak i świadomy, prowadzony zgodnie z przyjętą instrukcją lub wytycznymi. Obok podstawowej wiedzy o najbliższym otoczeniu osobowym, kulturowym, przyrodniczym i technicznym oraz istniejących wzajemnych związkach i zależnościach, dzieci powinny mieć okazje do stosowania zdobytych doświadczeń w sytuacjach praktycznych. Ważna jest także umiejętność oszacowania własnych możliwości, monitorowania osobistego rozwoju oraz docenienia osiągnięć innych osób.

W ramach nabywania kompetencji do rozwiązywania problemów dziecko kończące edukację przedszkolną zwraca uwagę na wydarzenia i problemy, występujące w jego najbliższym otoczeniu, wykazuje naturalną motywację do aktywnego włączania się w ich rozwiązanie. Odwołuje się przy tym do wcześniejszych doświadczeń, korzysta z poznanych algorytmów działań i potrafi je przystosować do nowych warunków bądź wymyśla nowe rozwiązania. Stosuje także metodę prób i błędów w rozwiązywaniu praktycznych problemów i, co ważne, nie boi się popełniać błędów, gdyż wie, że dodatnią wartością jest nie tylko ostateczny sukces, ale również wysiłek, jaki podejmujemy, poszukując rozwiązania.

Trzecia grupa umiejętności, jakie mogą być osiągalne dla dziecka kończącego pierwszy etap edukacji, skupiona jest wokół kompetencji komunikacyjnych. Pozwalają one na poprawne porozumiewanie się w języku ojczystym w odpowiedniej formie, zależnej od kontekstu społeczno-kulturowego. Dziecko ma zdolność wyrażania myśli, uczuć, formułowania pytań i odpowiedzi, prowadzi konstruktywny dialog. Ciągle rozwija słownictwo

i aktywnie wykorzystuje je do lepszej komunikacji z innymi. Ma możliwość wyrażania się oraz wyrażania uczuć, nastroju za pomocą różnych środków wyrazu (mowa, sztuka, muzyka, teatr, itp.). Rozróżnia niektóre symbole, rozumie ich funkcje i znaczenie. Jest w stanie korzystać z różnych dostępnych źródeł informacji (książki, encyklopedie) oraz z technologii informacyjno-komunikacyjnych (komputer, sprzęt audiowizualny, telefon itp.). Ponadto ma świadomość, że ludzie komunikują się w różnych językach i możliwe jest nauczenie się języka obcego.

Kolejne umiejętności odnoszą się do trzeciego, obok wiedzy i umiejętności, komponentu kompetencji, związanego z zachowaniami lub sposobami działania reprezentatywnymi dla uczuć lub poglądów wyrażanych przez osoby względem siebie oraz w stosunku do innych. Postawy, jakie może prezentować małe dziecko, rozpatrywane są w przestrzeni osobistej i społecznej. Istotne jest budowanie poczucia autonomii, zachęcanie do podejmowania niezależnych decyzji ze świadomością ponoszenia odpowiedzialności za ich konsekwencje. Zwraca się przy tym uwagę, aby nie szkodzić innym swoim zachowaniem oraz rozumieć, że ludzie różnią się między sobą. Warto docenić te różnice i prezentować wobec nich postawę opartą na tolerancji. Podkreśla się jednak, że przy spotkaniu z obcymi lub w nieznanym sytuacjach należy wykazać czujność na niewłaściwe komunikaty i zachowania. Szacunek dla innych osób, pomoc słabszym, wrażliwość na krzywdę innych, dostrzeganie niesprawiedliwości, złego traktowania, poniżania, agresji i obojętności to kompetencje osobiste, których można oczekiwać od dziecka kończącego edukację przedszkolną. Wśród kompetencji społecznych warto wskazać na umiejętność podejmowania współpracy, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, prowadzenia negocjacji i wypracowywania wspólnych zasad, umów, co wymaga gotowości do osiągnięcia kompromisu.

Ostatni obszar umiejętności, wyróżnionych w RPK WP, obejmuje kompetencje związane z inicjatywnością, rozumianą jako zdolność do urzeczywistniania pomysłów. Uczestnictwo w grach i zabawach stwarza dzieciom wiele naturalnych sytuacji, w których uczą się one planowania, organizowania, zarządzania i oceniania, co pozwala im zidentyfikować swoje mocne i słabe strony. Dostarcza im również licznych okazji do oszacowania ryzyka związanego z wdrażaniem nowych pomysłów oraz modyfikowaniem ich w zależności od potrzeb i okoliczności. W ten sposób rodzi się stopniowo w świadomości dziecka poczucie obowiązku związanego z podjęciem określonych zadań. Docenienie i poszanowanie pracy oraz wysiłku innych ludzi, zauważanie korzyści wynikających z przedsiębiorczości i angażowania się we wspólne działania to postawy wpisujące się w kompetencje obywatelskie. Od dziecka kończącego edukację przedszkolną można oczekiwać, że potrafi rozróżnić, jakie zachowania są zgodne z podstawowymi wartościami i standardami, a co pozostaje z nimi w sprzeczności. Dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę, że przysługują mu określone prawa, podobnie jak innym ludziom, które trzeba szanować, a w razie konieczności również nauczyć się je bronić. Wie, że jego zachowanie może mieć wpływ zarówno na środowisko naturalne, jak i społeczne, w którym żyje i aktywnie uczestniczy.

Przyjęte cele ramowe kształcenia, podobnie jak kluczowe kompetencje, zostały przez autorów RPK WP uszczegółowione w postaci wiązki celów i kompetencji cząstkowych, a następnie pogrupowane w pięciu obszarach tematycznych: *Dziecko i jego ciało*, *Dziecko i jego psychika*, *Dziecko i rówieśnicy*, *Dziecko i społeczeństwo* oraz *Dziecko i świat*. Tak uporządkowane treści programowe są komplementarne względem siebie i odpowiadają pięciu obszarom edukacji: biologicznej, psychologicznej, interpersonalnej, społeczno-kulturowej i środowiskowej. Każdy obszar ma podobną strukturę, którą stanowią cztery

komponenty: cele edukacyjne, oferta edukacyjna, oczekiwane rezultaty i zagrożenia. Subcele czyli cele cząstkowe określają to, co dziecku jest zalecane a nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien wspomagać i monitorować. Z kolei oferta edukacyjna zawiera bogaty zestaw procedur, pozwalających na urzeczywistnienie wyznaczonych celów. Znajdziemy tam propozycje różnorodnych działań praktycznych i intelektualnych, które mogą stanowić źródło inspiracji dla nauczycieli do stymulowania dziecięcej aktywności w różnych formach ekspresji, z uwzględnieniem indywidualnego poziomu możliwości i potrzeb dziecka. Oczekiwane rezultaty stanowią zestaw subkompetencji, które są powszechnie uważane za możliwe do osiągnięcia przez dziecko na tym poziomie rozwoju. Stanowią one podstawę do stopniowego budowania kompetencji kluczowych⁹. Warto zwrócić uwagę, że nie jest to lista wiadomości, umiejętności poznawczych i praktycznych, postaw czy wartości, jakie dziecko powinno/musi prezentować po ukończeniu edukacji przedszkolnej, gdyż są one dziecku rozwojowo niedostępne. Stąd subkompetencje wyrażają ogólne zdolności (możliwości) dziecka oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych. Co ważne, osiągnięcie ich przez dziecko kończące edukację przedszkolną nie jest obowiązkowe, gdyż ich nabycie warunkowane jest przez indywidualny potencjał rozwojowy dziecka. Ostatnim elementem struktury treści programowych jest zamieszczony wykaz potencjalnych zagrożeń, na jakie może napotkać nauczyciel w codziennej praktyce edukacyjnej. Dotyczą one sfery materialnej, związanej z ubogim, niedostosowanym do potrzeb dziecka wyposażeniem przestrzeni edukacyjnej przedszkola oraz sfery osobowej, obejmującej niedostateczne przygotowanie psychopedagogiczne nauczyciela, indywidualne ograniczenia psychofizyczne dziecka oraz niewłaściwe interakcje zachodzące na poziomie dorosły – dziecko i w relacjach rówieśniczych. Nauczyciel w ten sposób otrzymuje jasne, czytelne wskazania ewentualnych/możliwych/przypuszczalnych inhibitorów, które mogą zakłócić lub uniemożliwić uzyskanie planowanych efektów kształcenia w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym.

Podsumowanie

Autorzy RPK WP bardzo silnie wyeksponowali potrzebę/konieczność nakierowania procesu edukacyjnego, już na etapie przedszkolnym, na tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu umiejętności życiowych, które są kluczowe dla samorealizacji jednostki oraz aktywnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy. Nowocześnie rozumiana edukacja musi odejść od receptywnego stylu nauczania, gdzie przekaz określonego programowo kompendium wiadomości i kształtowanie umiejętności, opartych na usankcjonowanych przez lata algorytmach edukacyjnego postępowania ogranicza/wyklucza samodzielność w konstruowaniu własnego rozumienia świata oraz możliwość osobistego nadawania znaczeń rzeczywistości materialnej, społecznej, kulturowej, a tym samym zawęża pole autonomii jednostki i utrudnia budowanie poczucia własnej tożsamości. Podstawowym atrybutem edukacji XXI wieku jest bowiem wyposażenie młodych ludzi w instrumentarium, pozwalające na wyszukiwanie, selekcję, przetwarzanie i efektywne wykorzystywanie szeroko dostępnej wiedzy, co pozwoli na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, podejmowanie świadomych decyzji, ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności niezbędnych w nieustannie transformującej się cywilizacji. Zatem

⁹ Tamże, s. 8.

przekaz wiedzy skodyfikowanej w formie informacji, w dobie rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych, w sposób naturalny powinien ustąpić miejsca tworzeniu wiedzy osobistej, która w postaci kompetencji osobistych i społecznych umożliwi jednostce odpowiedni dobór i interpretację wiedzy przedmiotowej oraz pozwoli na celowe wykorzystanie jej w konkretnych sytuacjach życiowych. Tak więc rolą przedszkola, stanowiącego pierwsze ogniwo systemu czeskiej edukacji, jak zauważa R. Burkovicova, jest „zapewnienie wsparcia każdemu dziecku w wyrównywaniu różnic rozwojowych, a zespół profesjonalistów tworzy warunki do rozwoju podstaw wiedzy, umiejętności, doświadczeń, postaw i zainteresowań istotnych dla nauki trwającej całe życie oraz do powodzenia w życiu.”¹⁰

Summary

Key competences i.e. kindergarten education in the Czech Republic

Contemporary kindergarten pedagogy in the Czech Republic corresponds to an education ideology rooted in the Progressive Movement. The main goal is to develop life skills that are of key significance as far as functioning in the modern world is concerned, i.e.: ability to learn, communicate, solve problems, cooperate and actively participate in various spheres of life – within an individual and social scope. The article presents an analysis of a basic document that sets out the direction of guardian-educational-didactic actions, i.e. a framework curriculum for kindergarten pupils (PV FEP) designed in 2004. Special attention was paid to the adopted concept of educating the youngest children while indicating references to a constructive strategy.

¹⁰ R. Burkovičová, *Edukacja przedszkolna w Republice Czeskiej na początku XXI wieku*. W: A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk (red.), *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*. Zielona Góra 2009, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 283.

Maria Sobieszczyk

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
sobieszm@poczta.onet.pl

Paulina Sobieszczyk

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w systemie edukacyjnym Królestwa Hiszpanii

„Różnorodność idei, wartości i dążeń europejskich stawia na porządku dziennym potrzebę pogłębiania refleksji i dyskursu na temat edukacji europejskiej i europejskiego ideału wychowania – Europa jest bowiem także edukacyjną kategorią wspólnotową, która podlega konfrontacji z innymi kulturami oraz procesami uniwersalizacji i globalizacji (...). Edukacyjny wymiar Europy, ideały europejskie, wielokulturowość, konkurencja i zarazem współpraca – to kompleks wielu wyzwań w jednym”.¹

Stary kontynent powinien zatem opierać swoją edukację na wielokondygnacyjnych fundamentach. W ich skład należy zaliczyć takie wartości, jak tolerancja, integracja, zrozumienie, równowaga, ekologia; jak i poczucie tożsamości globalnej, europejskiej, narodowej i lokalnej (regionalnej). Kiedy piszemy Europa, mamy na myśli nie tylko kraje członkowskie Unii Europejskiej, ale również te, które jeszcze do niej nie należą. Przeszłość i terażniejszość dowodzą, jak szybko zachodzą zmiany w każdej sferze ludzkiego życia.

W literaturze podkreśla się potrzebę i obowiązek wypracowania wspólnego i spójnego systemu edukacji europejskiej. Znaczna część z obecnie działających i tworzonych programów nastawiona jest na tradycyjny model przygotowania młodego pokolenia do życia. Większość znawców tematu podkreśla konieczność tworzenia edukacji globalnej. Miała by się ona stać odpowiedzią na potrzebę wychowania młodzieży w zmieniającym się świecie. Koncepcja globalna stałaby się swego rodzaju antidotum dla tych, którzy zapominają o nieustających zmianach gospodarczych, społecznych i kulturowych². „Zatem szkoła ponosi pełną odpowiedzialność za rozwijanie takich zdolności i umiejętności, które umożliwią osobom uczącym się konstruktywne i czynne uczestnictwo w świecie gwałtownych przemian i niepewności”³.

Młody człowiek, pobierający naukę w szkole, powinien mieć poczucie więzi i przynależności do jej murów i tego, co się w nich kryje, czyli do nauczycieli. Uczeń, będąc najważniejszą częścią systemu wychowania/kształcenia, powinien widzieć siebie jako pierwotną cząstkę tego systemu oraz mieć świadomość swoich praw, obowiązków i korzyści

¹ Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, s. 268-269.

² W. Szlufik, *Współczesna edukacja wobec problemów integracji polskiego systemu szkolnictwa*, W: W. Szlufik, U. Ordon, A. Siedlaczek-Szwed, E. Skoczylas-Krotla (red.), *Edukacja w jednoczącej się Europie*. Częstochowa 2003, s. 15.

³ Tamże, s. 15.

wynikających z uczestnictwa w tej współzależności⁴. Reformy, jakie zachodzą w Europie, wysuwają naprzód idee wielokulturowego wychowania. Zmiany te dotyczą każdej dziedziny życia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturowego. Zjawisku integracji europejskiej przypisuje się wielką wagę. Związane jest to z integracją, współpracą, informatyzacją, dialogiem międzynarodowym i chęcią wzmocnienia tożsamości kulturowej poszczególnych społeczeństw. Edukacja przez duże E stoi dziś przed wieloma wyzwaniami.

Jaką szkołę, jakiego nauczyciela, jakiego człowieka i jakie społeczeństwo, jakie państwo i jaki świat chcemy budować? – oto rejestr pytań, które musimy sobie postawić i poszukiwać na nie odpowiedzi w ciągu całego procesu edukacyjnego. Szkoła bowiem to nie dowolnie wybrany „zakład pracy”, który można otworzyć lub zamknąć w zależności od zapotrzebowania na produkowany towar. Szkoła to specyficzna instytucja wychowująca, której owoce kształtują dopiero przyszłe pokolenia.⁵

Nieco historii

Współczesny Półwysep Iberyjski na przestrzeni od X do V wieku p.n.e. stał się celem takich kolonizatorów, jak Kartagińczycy, Grecy i Fenicjanie. Głównym zamiarem był zysk z handlu surowcami. Jako pierwsi Półwysep Iberyjski zasiedlili Fenicjanie, natomiast wpływy greckie datujemy na VII wiek p.n.e. Kartagińczycy przejęli władzę nad centrum półwyspu. Panowanie Kartaginy nie trwało długo i po wieloletnich walkach władzę przejął Rzym⁶.

Hiszpania jako członek Unii Europejskiej

W 1986 roku Hiszpania została przyjęta w szeregi Unii Europejskiej. Jak wszyscy członkowie organizacji czerpie przywileje, lecz także musi spełniać określone normy i wymogi. UE nie narzuca państwom członkowskim jednego spójnego systemu edukacyjnego, pozostawiając ramy szczegółowe oświaty suwerennym władzom narodowym. Jednak działania Brukseli i Strasburga zmierzały i zmierzają do prawnego uregulowania pewnych kwestii oświatowych. Polityka edukacyjna jest zatem regulowana Traktatem z Maastricht podpisanym w dniu 7 lutego 1992⁷. Podstawowymi celami i założeniami traktatu są:

- wspieranie wymiany studentów i nauczycieli,
- rozpowszechnianie wśród młodych pokoleń poczucia integracji europejskiej,
- nauka języków państwa członkowskich,
- rozwiązywanie problemu uznawania dyplomów i studiów.

Pewne główne założenia i wyznaczniki dotyczą wszystkich członków, lecz prawo i edukacja narodowa leżą w gestii rządów poszczególnych państw. Mimo to koniecznie należy przyznać, iż wszelkie działania wspólnotowe, zmierzające do stworzenia edukacji europejskiej, ocenia się pozytywnie.

⁴ W. Szlufik, *Współczesna edukacja wobec problemów integracji polskiego systemu szkolnictwa*. W: W. Szlufik, U. Ordon, A. Siedlaczek-Szwed, E. Skoczylas-Krotla (red.), *Edukacja w jednoczącej się Europie*. Częstochowa 2003, s. 15.

⁵ Tamże, s. 16.

⁶ M. Tuñón de Lara, J. Valdeón Baroque, A. Domínguez Ortiz, *Historia Hiszpanii*. Kraków 1997, s. 27-35.

⁷ D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa 1997, s. 36.

Kształcenie kadry pedagogicznej w Hiszpanii

Zawód nauczyciela to wielka pasja, wielka wiara w wychowanków i równie wielka odpowiedzialność. To właśnie od *maestro*, czyli z hiszpańskiego *nauczyciela*, zależeć będą losy jego podopiecznych. Ponadto przyszłość zależy również od jego mądrości i doboru odpowiednich metod, środków i treści nauczania. Aby nastąpił prawidłowy rozwój młodego człowieka, jego mentor powinien posiadać określone zdolności i predyspozycje. Te z kolei wychowawca nabywa w czasie zgłębiania studiów pedagogicznych. Model programu kształcenia kadry pedagogicznej w krajach Unii Europejskiej nie jest homogeniczny. W Polsce przyszłych pedagogów do przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjum i liceum kształci się na poziomie uniwersyteckim.

Hiszpania jeszcze kilkanaście lat temu przechodziła reformę w systemie kształcenia kadr pedagogicznych w zakresie wszystkich sfer edukacyjnych. Studia dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych przebiegają także na poziomie uniwersyteckim i trwają minimum 4,5 roku. Ponadto przyszli *maestros* zobowiązani są do odbycia praktyk pedagogicznych w łącznej liczbie co najmniej 300 godzin. Przygotowanie kadry dla szkolnictwa średniego: ogólnokształcącego i zawodowego trwa 5 lat z dodatkowym rokiem studiów pedagogicznych⁸.

Administracja szkolna

Królestwo Hiszpanii z punktu widzenia teorii polityki jest monarchią konstytucyjną opartą na ustroju demokracji parlamentarnej. Mimo iż Hiszpania zajmuje około 86% Półwyspu Iberyjskiego, co daje w przeliczeniu obszar 504,8 tys. km², pod względem liczebności jest państwem słabo zaludnionym⁹. Administracyjnie terytorium hiszpańskie dzieli się na 50 prowincji. Oprócz nich wyróżniamy samodzielne regiony zwane *comunidades autonomas*, czyli wspólnoty/regiony/społeczności autonomiczne. Ludność zamieszkująca owe regiony autonomiczne zachowała swoją unikatową kulturę i język. Zaliczamy do nich Kraj Basków/Baskonię, Galicję, Katalonię. Dlatego też w kraju używa się czterech języków oficjalnych: języka hiszpańskiego (kastyljskiego), baskijskiego, galicyjskiego i katalońskiego¹⁰.

Odpowiedzialność za kwestie oświatowe podzielona jest między jednostki centralne i regionalne. W związku z tym do obszaru zadań państwa należy:

- ogólne zarządzanie systemem edukacji,
- ustalanie minimalnych wymagań szkoły,
- opracowanie programów nauczania,
- współpraca międzynarodowa w dziedzinie edukacji;
- promocja i ogólna koordynacja badań naukowych,
- planowanie i regulacja kwalifikacji akademickich i zawodowych.

Ponadto państwo porządkuje nauczanie podstawowe poprzez gwarancje prawne. Państwo stoi na straży obowiązku posługiwania się językiem narodowym, strzegąc zarazem

⁸ T. Banaszekwicz, *Kształcenie kadry pedagogicznej w Polsce i krajach Unii Europejskiej*. W: W. Szlufik i in. (red.), *Edukacja ...*, s. 83.

⁹ Z. Kruczek, *Europa – geografia turystyczna*. Kraków 2005, s. 201.

¹⁰ D. Dziewulak, *Systemy szkolne*, s. 76.

prawa i konieczności posługiwania się językiem regionalnym, a także tworzy ogólne diagnostyczne oceny na szczeblu państwowym, planowanie inwestycji w dziedzinie edukacji zgodnie z przepisami, które tworzą Wspólnoty Autonomiczne¹¹.

Do obowiązków Wspólnot Autonomicznych należy:

- posiadanie administracyjnych własności na terytorium wspólnoty,
- tworzenie ośrodków nauki,
- udzielanie zezwoleń i eksploatacji obiektów i budowy nowych i wyposażenie już obecnych,
- rozwój i reforma przepisów państwa w programowaniu edukacji i regulacji poziomu struktury,
- kontrola i nadzór nad podręcznikami i innymi materiałami do nauczania,
- analiza planów i badań edukacyjnych i diagnostycznych,
- wymiana informacji i upowszechnianie dobrych praktyk w edukacji i zarządzania szkołami,
- publikowanie wskaźników, które pomogą promować przejrzystość i dobre zarządzanie edukacją i procesem kształcenia w Hiszpanii,
- zarządzanie dotacjami, np. w zakresie środków na pomoce do nauki,
- regulacja składu i funkcji Rad Szkolnych na terytorium każdej Wspólnoty Autonomicznej¹².

Educación infantil – edukacja przedszkolna oraz Educación primaria – szkoła podstawowa w Hiszpanii

Na przestrzeni ostatnich dekad, zwłaszcza od śmierci generała Franco, rząd Hiszpanii podejmuje próby reformy systemu szkolnictwa. Wiadomo, że kwestie edukacji, jak zresztą wszystkich aspektów życia obywateli związane są z nieustającym dyskursem politycznym. Wiadomo, że zarówno opozycja, jak i ugrupowanie rządzące posiadają różne wizje edukacji. Dla dobra ogółu i przyszłości narodu często dochodzi do kompromisów. Podstawowy zarys programu edukacyjnego jest podobny do polskiego. **Educación infantil**, czyli edukacja przedszkolna, jest nieobowiązkowa, darmowa i podzielona na dwa cykle:

1. Pierwszy etap do lat 3 – żłobek;
2. Drugi etap w przedziale wiekowym 3–6 lat – przedszkole.

Edukacja przedszkolna charakteryzuje się takimi celami, jak:

- zapoznanie z podstawowymi literami i cyframi,
- kształtowanie rozwoju emocjonalnego,
- wzmacnianie aktywności ruchowej i fizycznej
- komunikacja i relacje interpersonalne, społeczne,
- kontakt z językiem narodowym i regionalnym (baskijski, galicyjski, kataloński),
- pozytywne postrzeganie siebie,
- uświadamianie i odkrywanie wartości moralnych i tych wywodzących się z szacunku do życia i człowieka,
- zachęcanie dzieci do osiągnięcia zrównoważonego i pozytywnego rozwoju osobistego.

¹¹ Strona internetowa Eurydyce, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_ES_ES.pdf, z dnia 1.04.2011 r.

¹² Tamże, s. 20.

Procentowo uczestnictwo w pierwszym etapie jest niskie, natomiast etap drugi 3–6 lat może pochwalić się prawie 100% uczestnictwem rocznika¹³.

EURYDICE – europejski program wymiany doświadczeń i informacji o systemach edukacyjnych, członków i partnerów Unii Europejskiej, od lat staje się bogatym źródłem informacji. Zakłada on przede wszystkim przedstawianie różnorodności i innowacji, jak i poszukiwanie wspólnych elementów kształtujących narodowe programy nauczania. Priorytetem jest prezentowanie konkretnych modeli i strategii, mających być wzorem lub inspiracją dla innych ministerstw oświaty.

W edycji sprawozdania hiszpańskiego z 2010 roku czytamy, iż hiszpańska edukacja przedszkolna jest tak przemyślana i tworzona, by stać się unikalnym etapem w całym systemie edukacji. Ma na celu tworzenie takich strategii edukacyjnych, strukturalnych i programowych, by równoważyły rozwój dziecka w pozostałych etapach edukacji. Ponadto, co zostało stworzone do 2010 roku, czyli Gobierno de España, rząd Hiszpanii stworzył i rozwija plan pod nazwą **Educa3**. Podstawową ideą owego programu jest tworzenie nowych i kreatywnych miejsc edukacyjnych dla dzieci do 3 roku życia. Władze Hiszpanii przeznaczyły na ten cel 1.087 milionów euro w latach 2008–2012. W 50% procentach jest współfinansowany z budżetu Ministerstwa Edukacji i druga połowa przez władze poszczególnych wspólnot autonomicznych. W okresie 2007/08 poziom skolaryzacji na poziomie edukacji przedszkolnej wyniósł 19,1% w przedziale wiekowym 0–2 i 98,3% w przedziale od 3 do 6 lat, natomiast w latach 2008/09 był to poziom 26,2% w przedziale 0–2 i 98,7% dla wieku od 3 do 6 lat.¹⁴

Educación primaria – szkoła podstawowa ma charakter obowiązkowy i darmowy. Młodzi obywatele Hiszpanii rozpoczynają ją w wieku 6 lat. Etap ten trwa do 12 roku życia. Dzieli się na trzy cykle, z czego każdy liczy dwa lata. Nauka zorganizowana jest w pięciu obowiązkowych zakresach:

- język hiszpański i lokalny,
- środowisko naturalne, społeczne i kulturowe,
- matematyka,
- edukacja artystyczna,
- edukacja fizyczna,
- język obcy.

We wszystkich cyklach obowiązkowe są lekcje religii, ale uczniowie mogą uczestniczyć w zajęciach zastępczych. Celem nadrzędnym jest zapewnienie wszystkim dzieciom wspólnej edukacji, która umożliwi nabycie podstawowych zasad i elementów kultury uczenia się, umiejętności wypowiedzi ustnej, czytania, pisania i arytmetyki i pozwala na progresję autonomii życia w środowisku społecznym. Ponadto szkoła podstawowa ma na celu rozwijać zdolności uczniów w następujących zakresach:

- właściwe wykorzystywanie języka hiszpańskiego i języka urzędowego Wspólnoty Autonomicznej,
- rozumienie i formułowanie prostych przekazów w języku obcym,
- stosowanie zdobytych doświadczeń w sytuacjach życia codziennego,

¹³ Strona oficjalna Ministerstwa Oświaty (Edukacji) Królestwa Hiszpanii, <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-infantil.html>, z dnia 1.04.2011 r.

¹⁴ Strona internetowa Eurydyce, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_ES_ES.pdf, z dnia 1.04.2011 r.

- zastosowanie prostych działań arytmetycznych i podstawowych reguł logiki,
- nabycie umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w rodzinie i otoczeniu, w grupach społecznych, do których się odnoszą i w których żyją,
- dostrzeganie podstawowych wartości rządzących życiem człowieka i społeczeństwa i działanie odpowiednio do sytuacji,
- używanie różnych form artystycznego wyrazu,
- świadomość podstawowych cech rozwoju fizycznego, społecznego i kulturalnego, możliwości działania w nim,
- ocena higieny i zdrowia własnego ciała,
- wiedza w zakresie ochrony przyrody i środowiska,
- docenienie wychowania fizycznego i sportu w celu promowania rozwoju osobistego¹⁵.

Nauczanie wczesnoszkolne – podstawowe zostało również uwzględnione w raporcie dla EURIDICE. Czytamy w nim, że w zakresie edukacji obowiązkowej, czyli *educación obligatoria*, ustawodawca określa ustala zakres sfery specjalnej, jaką jest *música y danza*, czyli muzyka i taniec. Wskazuje w tym miejscu na znaczący pozytywny wpływ tych dziedzin, jako przejawów sportu i rekreacji; nie tylko ze względów zdrowotnych, ale również historycznych i kulturowych.

Jeżeli chodzi o kryterium przyjmowania podopiecznych, rodzice lub opiekunowie prawni mogą wybrać placówkę publiczną lub prywatną. Z tym zastrzeżeniem, iż tylko placówki publiczne posiadają miejsca nieodpłatne. Oczywiście, w związku z szerokim obszarem terytorialnym państwa możliwość dostępu do placówki edukacyjnej może być utrudniona. Dlatego też następuje szereg kryteriów umożliwiających zajęcie miejsca w placówce prywatnej nieodpłatnie, ze względów chociażby rodzinnych, finansowych czy miejsca pracy rodziców, jednak z zastrzeżeniem, że wspólnoty autonomiczne i centra prywatne ustalają we własnym zakresie pewne kryteria przyjmowania. Dlatego też wszystko leży w gestii swoistej autonomii zarówno regionów, jak i placówek.

W obszarze dnia, tygodnia i roku szkolnego wskazuje się na to, że każda wspólnota autonomiczna ustala roczny kalendarz szkolny, zamykający w swoich ramach minimalne kryteria wyznaczone przez administrację centralną dla zachowania homogeniczności na poziomie narodowym/państwowym. W obszarze nauczania obowiązkowe ramy minimalne to 175 dni szkolnych w kalendarzowym roku szkolnym, który w Hiszpanii zaczyna się 15 września i trwa do końca czerwca. Zajęcia odbywają się 5 razy w tygodniu od poniedziałku do piątku, ze średnią liczbą 25 godzin dla szkoły podstawowej. Lekcje trwają 55 minut. Zakres roczny minimalny to 875 godzin. Liczba uczniów przypadająca na klasę to 25, w skład której wchodzi 2 miejsca dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁶.

Ministerstwo Edukacji określa ogólne wytyczne dotyczące całego terytorium państwa. Do zadań ministerstwa należy wdrożenie i rozwijanie wszelkich aspektów oświatowych we wszystkich zakresach edukacyjnych. W szkole podstawowej nauczyciele oceniają postępy uczniów we wszystkich sferach. Za decyzje dotyczące promocji do następnej klasy odpowiedzialni są nauczyciele, biorący w szczególności pod uwagę informacje o uczniu

¹⁵ Strona oficjalna Ministerstwa Oświaty (Edukacji) Królestwa Hiszpanii, <http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-primaria.html>, z dnia 1.04.2011 r.

¹⁶ Strona internetowa Eurydyce, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf, z dnia 1.04.2011 r. Tamże.

i własne kryteria. Promocja odbywa się automatycznie w każdym cyklu, ale przejście z jednego cyklu do drugiego zależy od osiągnięcia celów programowych w tymże cyklu. Istnieje możliwość powtarzania roku, ale tylko raz w całym etapie. Oceny są opisowe. Uczniowie wkraczający w kolejny cykl z negatywną oceną w którejś z dziedzin powinni otrzymać niezbędne wsparcie. Ponadto szczególną uwagę zwraca się na wczesną diagnozę i stworzenie mechanizmów, które pozwolą zapobiec niepowodzeniom w szkole młodszym uczniom¹⁷.

Po szkole podstawowej w Hiszpanii obowiązkowe jest tzw. szkolnictwo średnie – trwa ono 4 lata. Po zakończeniu tego cyklu (odpowiednika polskiego gimnazjum) uczeń ma trzy możliwości: może iść do pracy, rozpocząć nauczanie zawodowe lub wybrać się do dwuletniego liceum kończącego się maturą, a w następnym etapie może rozpocząć płatne studia.

Podsumowując, należy stwierdzić, że Hiszpania reprezentuje ideę wspólnego systemu nauczania zarówno dla uczniów bez deficytów, jak i dla tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Hiszpania należy do krajów optujących za integracją i włączaniem takich uczniów do wspólnej nauki. W Hiszpanii szkoły specjalne zobligowane są do współpracy ze szkołami powszechnymi.

Hiszpański system edukacyjny wydaje się być bardzo podobny do systemu polskiego. Edukacja, podobnie jak w Polsce, podzielona jest na kilka etapów. Nieco odmienny jest system finansowania i zarządzania finansami przeznaczonymi na oświatę. W Hiszpanii ma to charakter zdecentralizowany i to Wspólnoty Autonomiczne mogą ustalać procedury finansowania, a lokalne organy administracyjne pozostawiają szkołom autonomię i w tym zakresie. W Polsce jest nieco inaczej, ale to już temat na inny artykuł.

Summary

Kindergarten and early school education in the education system of the Kingdom of Spain

The Kingdom of Spain is a constitutional monarchy based on parliamentary democracy. Throughout the last decades, especially since General Franco's death, the Spanish government has been undertaking attempts to introduce a school system reform. The matter of education, like all other aspects of citizens' lives, is connected with an unceasing political discourse. The basic outline of the education programme is similar to the Polish one. **Educación infantil**, i.e. kindergarten education, is non-compulsory, free and divided into two stages: first stage up to the age of three – day care, second stage between the ages of three and six – kindergarten. Compulsory education at a primary school in Spain is started at the age of six. **Educación primaria – a primary school** is compulsory and free. It is divided into three stages, each of which is two years long. Education in this period lasts from the age of six to the age of twelve.

¹⁷ Strona internetowa Eurydyce, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf, z dnia 1.04.2011 r. Tamże.

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach
zuzanna.zbrog@interia.pl

Sześciolatek w systemie szkolnym Francji – program klasy przygotowawczej

Wstęp

W ramach tygodniowej wizyty studyjnej w Paryżu, odwiedziłam w roku 2009 kilka przedszkoli i szkół podstawowych (publicznych i prywatnych), aby zapoznać się z funkcjonowaniem francuskiego systemu oświaty. Szczególnie interesującym doświadczeniem okazały się obserwacje uczenia się tamtejszych sześciolatek i warunków, w jakich ta nauka przebiega. Doprawdy trudno było przejść do porządku dziennego nad tym, że francuskie sześciolatki nie tylko mają obowiązkowo 2,5 godziny czytania dziennie, ale także dodają i odejmują do 100 (w tym sposobem pisemnym z przekroczeniem progu dziesiętkowego!) i z sukcesem mnożą przez 2 w zakresie 20. Po dwóch miesiącach nauki płynnie czytają długie zdania, ponieważ litery i podstawowe wyrazy poznają już w wieku lat pięciu, w najstarszej grupie przedszkolnej¹.

Jak to się ma do wymagań nowej podstawy programowej w naszym kraju? Jak polscy uczniowie będą wypadać w porównaniu z uczniami z innych krajów europejskich? Wydaje się, że problem ten wymaga bardzo czasochłonnych, długotrwałych obserwacji i badań naukowych. Jednak już sama analiza programów nauczania z różnych krajów może okazać się interesująca, dlatego sądzę, że – korzystając ze zgromadzonych materiałów – warto podjąć próbę omówienia wybranych aspektów funkcjonowania sześciolatek francuskich. Zaznaczyć należy, że same podstawy programowe nie są jedynym interesującym obszarem funkcjonowania francuskiej wczesnej edukacji. Dopiero bowiem osadzenie ich w kontekście odnoszącym się do społeczno-ekonomicznych warunków uczenia się dzieci pokazuje pełniejszą perspektywę oglądu francuskiej rzeczywistości oświatowej (z polskiego punktu widzenia zaskakującej). Kontekst ten jest interesujący także z tego powodu, że problem przygotowania polskich szkół do przyjęcia sześciolatek nadal wywołuje wiele emocji, zwłaszcza wśród zainteresowanych rodziców².

¹ Zresztą już w programach przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym (od trzech do pięciu lat) przewiduje się zapoznanie dzieci z literami i wczesną naukę czytania (ze względu na specyfikę języka francuskiego, dzieci w tym wieku opanowują język pisany poprzez czytanie globalne), choć oczywiście, akcent położony jest przede wszystkim na wszechstronny rozwój wszystkich sfer osobowości dzieci – emocjonalnej, społecznej, umysłowej, fizycznej itd.

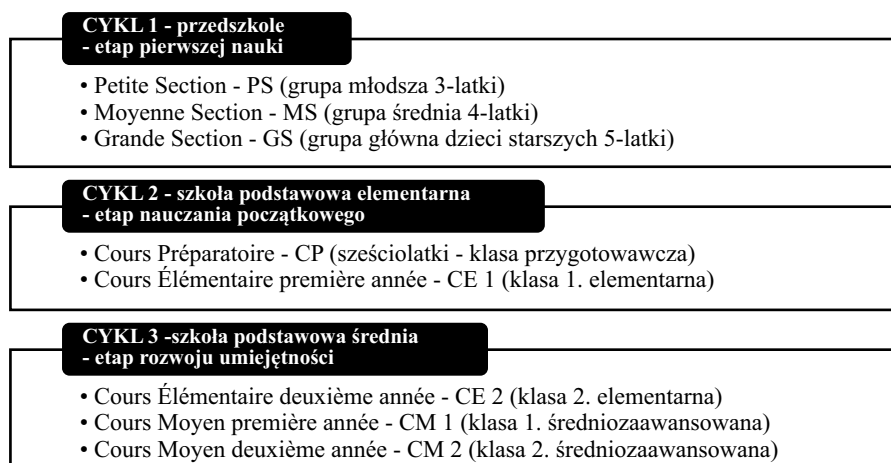
² Zob. Z. Zbróg, *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatek*. „Nowa Szkoła” 2009, nr 7; Z. Zbróg, *Perspektywy oceny jakości zmian w oświacie*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9.

System oświatowy we Francji³ – wybrane aspekty

Większość dzieci francuskich rozpoczyna edukację od uczęszczania do przedszkola w wieku trzech lat⁴. Dzieci uczą się w tym czasie przede wszystkim życia w grupie i swobodnego wypowiadania się, przygotowując się w ten sposób do rozpoczęcia nauki w pięcioletniej szkole podstawowej w klasie CP, do której przechodzą w wieku lat sześciu (rys. 1). Jednak etap nauczania początkowego zaczyna się już w przedszkolnej grupie głównej dzieci starszych (GS) i kontynuowany jest w szkole podstawowej w dwóch pierwszych latach w klasie CP oraz CE1. Nauka czytania, pisania, poprawnego mówienia, znajomość cyfr, liczenie, to cele główne od CP do CE1.

System szkolny we Francji odnośnie do dzieci w wieku 3–11 lat dzieli się na trzy cykle:

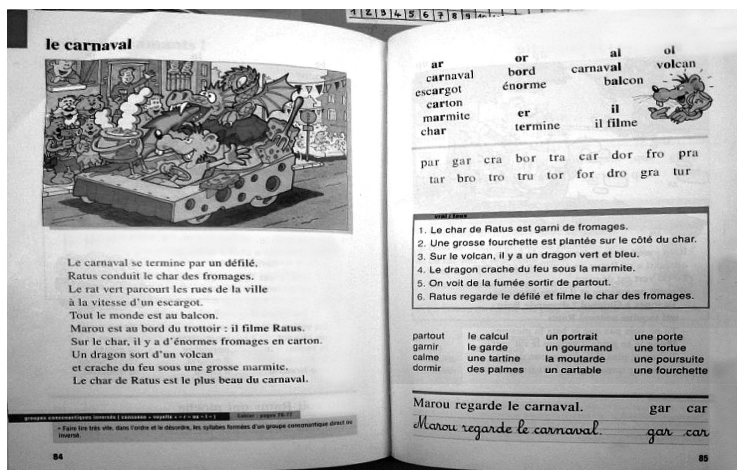
Rys. 1. Schemat systemu edukacyjnego we Francji (przedszkole i szkoła podstawowa)



Politykę edukacyjną we Francji ustala rząd, który – pozostając w zgodzie z konstytucją – formułuje ogólne zasady odnoszące się do systemu kształcenia, w tym redaguje podstawy programowe dla poszczególnych cykli kształcenia. MEN przygotowuje programy szkolne oraz podręczniki, a także decyduje o rozdysponowaniu środków finansowych do poszczególnych okręgów szkolnych. W wyniku historycznie ukształtowanej tradycji francuski system edukacyjny jest mocno scentralizowany. We Francji tylko 3 wydawnictwa mają licencję na publikowanie podręczników. Ze względu jednak na niewielkie środki finansowe oferowane przez MEN, mają one standardową, mało wyróżniającą się formę graficzną.

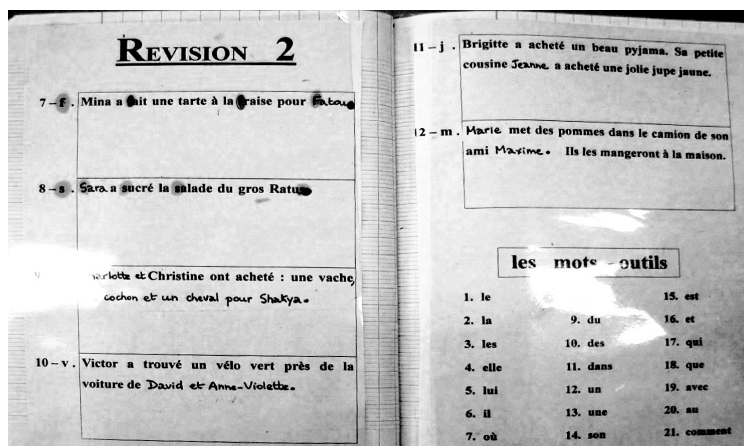
³ Wszystkie informacje o francuskim systemie oświatowym przedstawione w tym artykule pochodzą z książeczki wydawanej rodzicom bezpłatnie przez francuskie MEN „Wasze dziecko w szkole CP-CM2” (*Votre enfant à l'école CP-CM2. Année 2009–2010. Guide pratique des parents. Programmes publics dans le Bulletin Officiel Hors Serie no 3 du 19 juin 2008*), broszur *Votre enfant à l'école maternelle. Année 2009–2010* oraz *Eleve à Paris de la maternelle au lycée. 2009/2010. Direction Generale de l'Information et de la Communications*, wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami i dyrektorami w paryskich przedszkolach i szkołach oraz rozmowy z inspektorem oświatowym z urzędu miasta Paryża. Tłumaczenie z języka francuskiego: mgr Jolanta Gorlak-Jakubiak.

⁴ We francuskich przedszkolach miejsce znajdują wszystkie chętne dzieci (do przedszkoli uczęszcza około 99%, mimo że nie jest ono obligatoryjne).



Zdjęcie 1. Podręcznik dla sześciolatków. Widać stosunkowo długi tekst, który dzieci dość swobodnie czytają. Litery wprowadzane są bez toku metodycznego.

Zresztą także w innych dziedzinach funkcjonowania szkolnego – w porównaniu z warunkami obserwowanymi w polskich przedszkolach i szkołach – istnieją rozmaite, trudne do pokonania, ograniczenia. We Francji państwo przeznaczają 25 € na dziecko na cały rok szkolny (w Polsce taka kwota nie wystarczyłaby nawet na same podręczniki). Suma ta musi wystarczyć na podręczniki⁵, które są przekazywane kolejnym rocznikom aż do całkowitego zniszczenia, zeszyty (ze względów oszczędnościowych dzieci mają tylko jeden zeszyt, który jednocześnie jest zeszytem w linie i w kratkę dzięki zróżnicowaniu kolorów linii), wszystkie przybory szkolne, cały sprzęt sportowy, krzesła, ławki itp.



Zdjęcie 2. Zeszyt jednocześnie służący do pisania liter i cyfr. Nauczyciele przygotowują sami wiele materiałów dla dzieci. Zeszyty przypominają raczej segregatory. Tu: ćwiczenia w rozpoznawaniu liter i globalnym czytaniu wyrazów jednosylabowych.

⁵ We Francji rodzice nie kupują ani podręczników, ani przyborów szkolnych.

Wygląd pomieszczeń i wyposażenie sal we francuskich przedszkolach i szkołach potwierdzają, że francuskie placówki w porównaniu z polskimi pozostają pod względem materialnym daleko w tyle, co z pewnością zaskakuje. Rada rodziców, oczywiście, może przeznaczyć dodatkowo zebrane pieniądze na wsparcie szkoły, ale nie mogą one być przeznaczone na doposażenie szkoły, a jedynie np. na opłacenie zajęć uzupełniających. Wszystkie pieniądze muszą być wydane na dzieci.

Zgodnie z formalnymi wymogami obowiązującymi w placówkach oświatowych temperatura w pomieszczeniach, w których przebywają dzieci, nie może być wyższa niż 18°C. Niektórzy uczniowie mieli więc podczas zajęć na sobie kurtki (lub były one powieszony na krzesła), a wiele dzieci chodziło po szkole/przedszkolu w ciepłych butach, kozakach⁶. We Francji nie ma obowiązku zmieniania obuwia. Budynki, w których mieszczą się placówki oświatowe znajdują się w kamienicach, więc nie spełniają wymogów bezpieczeństwa według przepisów polskich.



Zdjęcie 3. Klasa sześciolateków w publicznej szkole w Paryżu: nie ma w niej miejsca na zabawę (zabawek), nie ma dywanu (o który tak usilnie zabiegają rodzice polscy), a podstawowym „sprzętem” jest tablica i kreda. W drugim miesiącu nauki w szkole dzieci (jak widać na tablicy) porównują liczby w zakresie 20, dodają i odejmują w tym zakresie. Nauczyciel w każdej klasie siedzi z tyłu sali (jakby w ostatniej ławce), ma do dyspozycji dwa biurka – jedno w całości służy za miejsce na materiały do pracy (książki, karty pracy na dany dzień).

Rok szkolny dzieli się na 3 semestry. W czasie wakacji można nadrobić zaległości uczęszczając na zajęcia 2 dni w tygodniu. Nauka w szkole odbywa się cztery dni w tygodniu: w po-

⁶ Wizyta odbyła się w październiku, kiedy placówki nie były jeszcze ogrzewane, mimo panujących na zewnątrz przymrozków.

niedziąki, wtorki, czwartki i piątki. W każdym tygodniu uczniowie mają 24 godziny nauczania obowiązkowego, czyli po sześć godzin dziennie w dwóch turach: od 8.30 do 11.30 i od 13.30 do 16.30. W przerwie dziecko może jechać do domu na obiad lub zjeść obiad na miejscu w szkole. Podczas przerwy dzieci mogą również wyjść na boisko szkolne (gdzie zajmują się nimi specjalnie przeszkoleni animatorzy, bez wyższego wykształcenia pedagogicznego), do biblioteki szkolnej lub brać udział w zajęciach dodatkowych, na które przeznaczone są dodatkowo 2 godziny tygodniowo (czyli po pół godziny dziennie). Są one poświęcone na pracę z uczniami z trudnościami w nauce. Podczas tychże zajęć uczniowie (zwykle kilka osób), którzy nie zdążyli wykonać wszystkich dopołudniowych zadań, mają czas na uzupełnienie kart pracy razem z nauczycielem lub pomoc innego typu (uzyskanie dodatkowego wytłumaczenia problemu).

W systemie szkół publicznych funkcjonuje jednorodna sieć pomocy. W skład zespołu pomocowego wchodzi pedagog, psycholog i logopeda. Na co dzień zespół nie pracuje w szkołach, ale można go wezwać, gdy istnieje taka potrzeba. Jeśli chodzi o pomoc psychologiczną, można uznać, że jest bardzo trudno dostępna. Jeden psycholog ma przydzielone do opieki szkoły w dwóch dzielnicach Paryża, czyli *de facto* opiekuje się dziećmi z 60 szkół! Pedagog szkolny pracuje jedynie w szkołach gimnazjalnych i liceach.

W przedszkolach może być w każdej grupie po 30 dzieci, nauczyciel nie ma pomocnika. Rotacyjnie dyżurują rodzice (np. kiedy trzeba wyjść na spacer). W klasie przygotowawczej CP (sześciolatki) limit wynosi 25 dzieci. W CE 1 i CE 2 może uczyć się aż 32 dzieci. W każdej z klas cyklu CE uczy 1 nauczyciel główny i 5 nauczycieli prowadzących przedmioty wyodrębnione w podstawie programowej: muzyka, sztuka, wychowanie fizyczne, język obcy, poznawanie/odkrywanie świata. W szkole elementarnej w klasach CP (sześciolatki) i CE 1 w ciągu tygodnia na poszczególne „dyscypliny” przeznaczają się następującą liczbę godzin⁷:

- język francuski 10 godz.
- matematyka 5 godz.
- wychowanie fizyczne 3 godz.⁸
- poznawanie/odkrywanie świata (przyroda, elementy geografii) 2 godz.
- wychowanie społeczne/patriotyczne ½ godz.
- sztuka wizualna/plastyka i zajęcia muzyczne 2 godz.
- język obcy (najczęściej język angielski) 1½ godz.

Formalnie nie ma nauczania zintegrowanego, ale najczęściej stosowaną metodą pracy są projekty, w czasie realizacji których nauczyciele uczący w danej klasie współpracują ze sobą. Bardzo ceniony jest dorobek pedagogiczny C. Freineta, akceptuje się naturalny rytm pracy dzieci, zostawia swobodę w realizacji zadań (np. w 10 minut dziecko ma wykonać przydzielone zadanie, po czym następuje zmiana aktywności). Nauczyciele kładą nacisk na uczenie się z rówieśnikami (na tutoring rówieśniczy w trakcie prac grupowych), na słuchanie siebie nawzajem i pomoc młodszemu (np. starsi uczniowie czytają młodszemu lekturę). W szkołach jest cicho, nie ma hałasowania, krzyków, panuje

⁷ *Votre enfant a l'école CP-CM2. Anne 2009-2010. Guide pratique des parents*, s. 28.

⁸ Zarządzanie godzinami wychowania fizycznego zależne jest od nauczyciela i projektów pedagogicznych, które są realizowane przez kilku nauczycieli jednocześnie. Zdarza się, że mniej czasu poświęcane jest na zajęcia sportowe, a więcej na odkrywanie świata, plastykę i muzykę. Czas realizacji poszczególnych dyscyplin podany jest więc w przybliżeniu.

ogólny spokój, wzajemne zaufanie (na korytarzach stoją kserokopiarki, pozostawiony jest papier).

W szkole podstawowej nie ma testów – nauczyciele koncentrują się na dostrzeganiu indywidualnych zdolności uczniów i na diagnozowaniu trudności u dzieci (wówczas dziecko może liczyć na pół godziny wsparcia dziennie)⁹. Szkoła może zaproponować powtarzanie klasy, ale drugoroczność jest traktowana jak ostateczność i zdarza się niezwykle rzadko, między innymi dlatego, że wszystkie francuskie dzieci rozpoczynają edukację w wieku trzech lat, co może przyczyniać się do wyrównywania szans edukacyjnych w grupie dzieci ze środowisk defaworyzowanych (wg klasyfikacji OECD – z rodzin imigrantów, ubogich, zaniedbanych językowo i kulturowo) oraz lepszego wykorzystania ich potencjału rozwojowego zanim rozpoczną formalną naukę w szkole podstawowej, choć nie ma w tym zakresie jednoznacznych ustaleń badawczych¹⁰.

Program podstawowy dla sześciolatek

Raport opublikowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji przedstawia wyniki aktualnych dyskusji naukowych podkreślających, że „programy edukacyjne dla bardzo małych dzieci (poniżej 5 lat) powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla starszych dzieci (w wieku od 5 do 6 lat) mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach ściślej zaplanowanego i ukierunkowanego przez nauczyciela programu nauczania, nie wpływając negatywnie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka”¹¹.

Podstawa programowa dla sześciolatek francuskich koncentruje uwagę na następujących dyscyplinach nauczania, które można uznać za rozpoczęcie formalnego nauczania przedmiotowego:

Język ojczysty¹² – w trakcie nauki w klasie CP nauka czytania rozpoczyna się od identyfikacji słów aż po zdobywanie kompetencji koniecznej do rozumienia tekstu (CE1). Alfabet musi być celem pracy systematycznej od samego początku roku. W szkole elementarnej (także w klasie sześciolatek) obowiązkowo dziennie przeznaczają się 2 ½ godziny na naukę czytania. Nauka czytania, pisanie (chodzi tu o słowa, zdania, teksty) jest potraktowana priorytetowo w całym cyklu nauki CP-CE1. Uwagę zwraca się przede wszystkim na doskonaleniu języka mówionego i na naukę słownictwa. Tu pojawia się po raz pierwszy gramatyka i ortografia. Uczniowie stopniowo opanowują sztukę pisania w zeszycie, koncentrując się na kształcie pisma, stylu pisania, akcentach, przestrzeniach między wyrazami, interpunkcji – kaligrafia stanowi ważny element kształcenia w tym okresie.

⁹ Na podstawie krótkiej obserwacji trudno powiedzieć, czy stosowanie metody projektów i innych metod/form pracy z dziećmi ma tylko deklaracyjny charakter, czy też rzeczywiście w ten sposób pracuje się z dziećmi na co dzień. Na hospitowanych zajęciach nauczyciele pracowali tradycyjnie (zbiorowo, z kredą w ręce, przy tablicy, po prostu „nauczali” dzieci).

¹⁰ P. P. M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*. W: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Warszawa 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

¹¹ Tamże, s. 12.

¹² *Votre enfant à l'école CP-CM2. Anne 2009-2010. Guide pratique des parents*, s. 32-33.

Podstawa programowa szczegółowo wyodrębnia następujące obszary pracy nad kształceniem języka ojczystego:

1. Język mówiony

Uczniowie kontynuują naukę języka mówionego rozpoczętą w przedszkolu, zwracając większą uwagę na konstrukcję zdań, relacje przyczynowo-skutkowe (dlaczego? kiedy? gdzie?), coraz lepiej odmieniają czasowniki, pracują nad dobieraniem coraz trafniejszego słownictwa podczas wypowiedzania się. Dzieci ćwiczą rozumienie tekstu słuchanego przez nauczyciela, potrafią określić to, co najważniejsze w tekście, zadawać pytanie do tekstu i w związku z prowadzoną rozmową. Dużą wagę przywiązuje się do recytowania. Mówienie z pamięci służy najpierw do ćwiczenia wymowy, później czytania, a także ma na celu uwrażliwienie dziecka na wymowę dzieła literackiego. Zwraca się uwagę na mówienie z pamięci bez błędu, rytmicznie, z prawidłową intonacją.

2. Czytanie, pisanie

Od samego początku sześciolatki ćwiczą się w czytaniu i pisaniu znanych im słów. Związek między czytaniem a pisaniem jest niezwykle ważny w tym etapie. W CE1 teksty są już dłuższe i bardziej zróżnicowane, zawierające zdania złożone. Uczniowie pracują nie tylko z podręcznikiem szkolnym, ale stykają się także po raz pierwszy (samodzielnie czytając) z dziedzictwem literackim (dzieła dla dzieci i młodzieży, poezja). Uczniowie uczą się także redagowania krótkich tekstów: zastanawiają się, jak poukładać myśli, dobrać słowa, zbudować zdania, zwracają uwagę na ortografię. Są zachęceni by korzystać z komputera – piszą na klawiaturze oraz używają elektronicznego słownika.

3. Słownictwo

We całym procesie nauczania szkolnego uczniowie uczą się nowych słów. Dzięki temu rozumieją lepiej to, co słyszą, jak i to, co czytają. Potrafią precyzyjniej wyrażać swoje opinie, mówić o doświadczeniach. W celu ułatwienia rozumienia, zapamiętywania i używania słów organizowane są specjalne ćwiczenia pozwalające na klasyfikowanie semantyczne wyrazów. Zachęca się również uczniów do używania synonimów, antonimów, by w ten sposób odkrywali rodziny wyrazów. Wdraża się dzieci do korzystania ze słowników.

4. Gramatyka

Pierwszy kontakt z gramatyką to zdanie proste. Dzieci uczą się odnaleźć w zdaniu czasownik i rzeczownik. Rozróżniają czas teraźniejszy, przyszły, czas przeszły. Uczą się odmieniać popularne czasowniki (odmieniane regularnie i nieregularnie).

5. Ortografia

Uczniowie przepisują teksty, zwracając uwagę na związek litera-dźwięk. Ćwiczą poprawne pisanie różnych form gramatycznych (np. odmienianych czasowników). Od czasu do czasu pojawiają się różnego rodzaju sprawdziany ortograficzne.

Tabela 1. Szczegółowe zapisy podstawy programowej dla klasy sześciolatków dla języka francuskiego¹³

	CP – klasa przygotowawcza
	Dziecko powinno:
Język mówiony	<ul style="list-style-type: none"> – Wyrażać się poprawnie, wymawiać dźwięki z dokładnością, brać po uwagę budowę zdania, zadawać poprawnie pytania. – Zdawać jasno relację z wydarzenia lub przekazywać prostą informację: opisywać przypadkowe wydarzenia, używając odpowiedniego czasu. – Okazywać zrozumienie opowiadania lub tekstu czytanego fragmentami, odpowiadając na pytania (opowiadanie własnymi słowami krótkich fragmentów, określanie głównych bohaterów tekstu). – Opowiadać już usłyszaną historię, posiłkując się obrazkami. – Opisywać obrazki (ilustracje, zdjęcia). – Przekształcać polecenie. – Stawiać pytania. – Recytować wyliczanki, krótkie wierszyki.
Czytanie	<ul style="list-style-type: none"> – Znać nazwy liter i kolejność alfabetyczną. – Zauważać różnicę między literą a dźwiękiem, który ona pokazuje. – Wiedzieć i zauważać, że jedna sylaba składa się z wielu grafemów, że słowo składa się z kilku sylab. – Zauważać różnice między dużymi i małymi literami. – Czytać swobodnie znane słowa. – Odnajdywać słowa nieznanne w tekście. – Czytać na głos krótki tekst, którego słowa zostały poznane. – Znać i używać słownictwo związane z tekstem, tj. okładka, strona, linijka, autor, tytuł, słowo, zdanie, początek, bohater, historia. – Mówić o kim i o czym opowiada czytany tekst. – Znaleźć w tekście odpowiedzi na pytania (dotyczące tekstu), opowiadać własnymi słowami. – Słuchać czytanego tekstu, a nawet literatury dziecięcej.
Pisanie	<ul style="list-style-type: none"> – Przepisać krótki tekst czytelnie w liniach, nie litera po literze, a słowo po słowie, uwzględniając litery, akcenty, miejsca między słowami, znaki interpunkcyjne, duże litery. – Pisać bez błędów, gdy dyktowane są sylaby, słowa i zdania, które już były ćwiczone. – Wybierać i pisać samodzielnie słowa proste. – Pisać razem z nauczycielem proste, spójne zdanie lub więcej zdań. – Porównywać tekst napisany ze wzorcem. – Napisać ładnie i czysto tekst, trzymając prawidłowo rękę.
Słownictwo	<ul style="list-style-type: none"> – Używać odpowiednich słów w wypowiedzi. – Umieć zakwalifikować słowa semantycznie (nazwy osób, rzeczy, zwierząt). – Znaleźć w tekście nazwy należące do konkretnej kategorii. – Znaleźć w tekście przeciwieństwo podanego wcześniej słowa. – Uszeregować w porządku alfabetycznym różne słowa.

¹³ *Votre enfant a l'école...*, s. 70-75.

	Dziecko powinno: CP – klasa przygotowawcza
Gramatyka	<p>Zdanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zauważyć zdania w tekście dzięki dużej literze i kropce. <p>Klasyfikacja słów:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rozpoznać rzeczownik i czasownik spośród innych słów. – Rozpoznać rzeczownik i poprzedzający rodzajnik, wiedzieć jaki on jest (żeński, męski). – Ustnie rozróżniać zaimki osobowe. <p>Rodzaj i liczba:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wiedzieć, jak rozpoznaje się liczbę mnogą, rodzaj żeński, końcówkę -nt trzeciej osoby liczby mnogiej czasu teraźniejszego trybu oznajmującego. <p>Czasownik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ustnie używać czasu teraźniejszego, przyszłego i przeszłego.
Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> – Pisać bez błędów wyuczone słowa. – Pisać samodzielnie bez błędów proste słowa. – Przepisywać bez błędów krótki tekst (2-5 linijek). – Używać dużej litery (początek zdania, nazwy własne). – Używać wyrazów we właściwym rodzaju i liczbie (dopuszczalne błędy).

Matematyka¹⁴ – nauka matematyki rozwija wyobraźnię, precyzję i logiczne myślenie. Znajomość liczb i umiejętność liczenia to główne cele dla klasy CP. Rozwiązywanie zadań jest nauką stopniową, a więc regularne ćwiczenie rozpoczyna się wcześniej.

Tabela 2. Szczegółowe zapisy podstawy programowej dla klasy sześciolatków dla matematyki¹⁵

	Dziecko powinno: CP – klasa przygotowawcza
Liczby i liczenie	<ul style="list-style-type: none"> – Znać (umieć napisać i nazwać) liczby do 100. – Porównywać, szeregować, ustawiać w nawiasach. – Napisać ciąg liczb malejąco i rosnąco. – Znać tabliczkę mnożenia przez 2. – Liczyć w pamięci sumy i różnice. – Liczyć ciągi sum i różnic; ćwiczenia w uzupełnianie. – Znać i używać techniki dodawania i zaczynać używać technik związanych z odejmowaniem liczb poniżej 100. – Rozwiązywać proste problemy natury logicznej.
Geometria	<ul style="list-style-type: none"> – Umieścić przedmiot i używać słownictwa pozwalającego określić miejsce (przed, za, po prawej, lewej stronie). – Rozpoznawać i nazywać figury. – Narysować figury geometryczne (kwadrat, trójkąt, prostokąt) za pomocą przybórów (linijka, ekiemka). – Rozpoznawać pewne bryły. – Przyzwyczajając się do słownictwa związanego z geometrią.

¹⁴ *Votre enfant a l'ecole...*, s. 34.

	CP – klasa przygotowawcza
	Dziecko powinno:
Wielkości i miary	<ul style="list-style-type: none"> – Umieć umiejscowić wydarzenia dnia, określając godzinę i pół godziny. – Porównywać i klasyfikować przedmioty według ich długości i masy. – Używać linijki, by zaznaczać i porównywać odległości. – Znać i używać monetę euro. – Rozwiązywać bieżące problemy.
Organizacja i kierowanie danymi	<ul style="list-style-type: none"> – Czytać i uzupełniać tabelkę w prostych zadaniach logicznych.

Wychowanie fizyczne i sportowe¹⁶ – wychowanie fizyczne ma na celu rozwijanie umiejętności motorycznych i jest to pierwsze zetknięcie się z ćwiczeniami fizycznymi, sportowymi i artystycznymi. Ponieważ w tym wieku ruch jest najważniejszą potrzebą dziecka, można dzięki niemu rozwijać również wytrwałość. Dzięki wysiłkowi uczniowie mogą lepiej poznać swoje możliwości. Uczą się też czuć nad swoim zdrowiem.

Dyscypliny sportowe:

- Atletyka: bieganie szybko, długodystansowo, przeskakiwanie przez przeszkody, skok wzwyż, rzut.
- Pływanie: przemieszczanie się w wodzie na długość 15 metrów.
- Wspinaczka, krótki przejazd na rolkach, rowerze, odbijanie piłeczki raketką, gry tradycyjne piłką itd.

Uczniowie uczą się respektowania zasad gier i reguł zachowania podczas pełnienia różnych ról (obrońca, atakujący, sędzia).

Realizacja założeń artystycznych i estetycznych:

- taniec – wyrażanie ciałem siebie, słowa, uczucia – ukazywanie emocji.
- taniec akrobatyczny – ukazywanie różnych figur.

Język nowożytny¹⁷ (najczęściej: angielski) – uczniowie bardzo szybko odkrywają istnienie innego języka w najbliższym środowisku, a także za granicą. W klasie CP kładzie się nacisk na słuchowe uwrażliwienie ucznia na język obcy i przygotowanie go do mówienia i pisania w tym języku ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia tekstu słuchanego i mowy w klasach następnych. Nauka języka obcego odbywa się od początku przez regularne używanie i ćwiczenia pamięci. Uczniowie zauważają różnice w brzmieniu dźwięków i akcentowaniu. Odkrywają i zdobywają słownictwo odpowiednie do sytuacji z życia codziennego.

Poznawanie (odkrywanie) świata¹⁸ – w klasie CP uczniowie mają łatwiejszy dostęp do wiedzy dzięki temu, że wcześniej zapoznali się już z czytaniem (w tym posługują się bardziej wyszukany słownictwem) i matematyką. Uczniowie zaczynają zdobywać umiejętności składające się na B2i (egzamin z informatyki i internetu). Odkrywają i poznają różne funkcje komputera.

¹⁵ *Votre enfant a l'école...*, s. 76-77.

¹⁶ *Votre enfant a l'école...*, s. 35.

¹⁷ *Votre enfant a l'école...*, s. 36.

¹⁸ *Votre enfant a l'école...*, s. 37.

1. Odnoszenie się do czasu i przestrzeni

Uczniowie odkrywają i zaczynają rozumieć różne miejsca w przestrzeni: klasa, szkoła, dzielnica, wieś, miasto. Porównują znane miejsca z miejscami mniej znanymi. Odkrywają formy użytkowe, które przedstawiają przestrzeń (zdjęcia, kartki, mapę obydwu półkul Ziemi itp.) Rozumieją zależności dzień-noc, miesiąc-tydzień, znają nazwy miesięcy, pór roku. Używają narzędzi do pomiaru czasu: kalendarza i zegara. Odkrywają i zapamiętują wydarzenia bardziej oddalone w czasie – daty i postaci z historii Francji.

2. Odkrywanie świata przyrody ożywionej i nieożywionej

Uczniowie zauważają cechy charakterystyczne organizmów żywych: urodziny, wzrastanie, rozmnażanie, odżywianie, zwierząt. Uczą się zasad higienicznych i bezpieczeństwa. Rozumieją interakcje między organizmami żywymi a ich środowiskiem, uczą się szanować środowisko. Rozróżniają ciała stałe od ciekłych i zauważają te zmiany. Realizują proste makiety elektryczne, by zrozumieć funkcjonowanie urządzeń elektrycznych.

Zajęcia artystyczne i historia sztuki¹⁹ – Wrażliwość artystyczna i umiejętności wyrażania się poprzez sztukę są rozwijane przez działania artystyczne, ale także przez kontakt z dziełami sztuki. Kontakt ze sztuką umożliwia poznanie słownictwa, dzięki któremu uczniowie będą mogli wyrażać swoje wrażenia, emocje, gust. Pierwszy kontakt z dziełem ucy obserwacji, słuchania, opisywania, porównywania.

1. Sztuka wizualna

Na sztukę wizualną składają się sztuki plastyczne, kino, fotografia, rysunek, sztuki numeryczne. Nauka opiera się na regularnym tworzeniu (obrazek, wycinanka). Używa się tradycyjnych metod (malarstwo, rysunek) lub bardziej nowoczesnych (zdjęcie cyfrowe, kino, video). Proponowane są także techniki mieszane (kolaż, montaż). Uczniowie są zachęceni do wyrażania tego, co postrzegają, a także tego, co sobie wyobrażają.

2. Edukacja muzyczna

Opierając się na nauce wyliczanek, piosenek, słuchaniu fragmentów różnych dzieł edukacja muzyczna w klasie CP prowadzi uczniów do śpiewania ze zwróceniem uwagi na rytm, siłę głosu, oddychanie, wymowę. Dzieci uczą się śpiewać wspólnie, zapamiętują elementy muzyczne, tempo, tembr głosu. Zaczynają również rozpoznawać różne instrumenty.

Jeśli pozwala na to odległość geograficzna, uczniowie powinni odwiedzać pracownie, zwiedzać muzea, oglądać zabytki.

Nauczanie obywatelskie i etyczne²⁰

Uczniowie uczą się zwrotów grzecznościowych i zachowania w społeczeństwie.

1. Uczniowie odkrywają zasady etyczne, które ilustrują różne maksymy wyjaśniane przez nauczyciela w trakcie dnia, np. „Nie rób drugiemu, co tobie nie miłe”. Zdają sobie sprawę ze znaczenia słów „prawo” i „obowiązek”.

2. Pogłębiają reguły życia we wspólnocie, których nauczyli się w przedszkolu (np. kiedy się mówi: pani/pan, a kiedy: ty). Używają powszechnych reguł społecznych

¹⁹ *Votre enfant a l'ecole...*, s. 38.

²⁰ *Votre enfant a l'ecole...*, s. 39.

(np. milczy się, gdy inni mówią, wstaje się, gdy dorosły wchodzi do klasy), współpracują w życiu klasy (rozdają, składają materiały używane na zajęciach).

3. Uczniowie rozmawiają z nauczycielem o zdrowiu i bezpieczeństwie, w tym są uwrażliwiani na niebezpieczeństwo płynące z Internetu.

4. Uczą się rozpoznawać francuskie symbole narodowe (Marsylianka, flaga trzykolorowa, popiersie Marianny, dewiza „Wolność, Równość, Braterstwo”).

Sytuacja polskich sześciolatek po zmianie

W świetle powyższych stwierdzeń innej wymowy nabierają zmiany programowe wprowadzone w polskich przedszkolach i póki co także w „zerówkach”, w których sześciolatki realizują program dla pięciolatek – przygotowujący do nauki czytania i pisania, ale bez nabywania tej umiejętności. Pierwsze komentarze nauczycielek pracujących z sześciolatkami „uwolnionymi” od nauki czytania (i pisania) wcale nie były pozytywne: *Dzieci chodzą po ścianach z nudów. Ileż można kolorować albo opowiadać? One chcą się uczyć czytać! Jak kiedyś po kryjomu (!) wprowadziłam im „a”, to przez 20 minut było jak makiem zasiał. Jak one się cieszyły! I chciały jeszcze, ale ja się boję ich uczyć. Miałam okazję słyszeć więcej tego typu wypowiedzi podczas hospitacji praktyk studenckich²¹.*

Śledzenie informacji prasowych na temat sytuacji w „zerówkach” pokazało, że w wielu miejscach w Polsce w roku 2009 problem niezalecania podręczników dla grup sześciolatek stał się zarzewiem gorących dyskusji. Świętokrzyska kurator oświaty wydała stanowczy komunikat, w którym udzieliła reprimendy dyrektorom szkół i przedszkoli za pozwolenie na zakup podręczników. Niemal formalny zakaz używania książek wywołał sporo emocji zarówno w gronie pedagogów, jak i rodziców. W specjalnym piśmie pani kurator przypominała, że podręczników do zerówek nie można kupować. Prosiła w nim o bezwzględne przestrzeganie stanowiska MEN, zarzucając jednocześnie nauczycielom i dyrektorom, że nie dość wystarczająco zapoznali się z nową podstawą programową. Wypowiedzi pedagogów zawarte w artykułach prasowych o tytułach typu: *Bunt dyrektorów szkół świadczyły* – przyznam po roku od tego zdarzenia, że były to wrażenia powierzchowne – o tym, że pedagodzy i rodzice lepiej niż urzędnicy oświatowi rozumieją różnicę między zapisami podstawy programowej a dobrem dziecka, indywidualnym do niego podejściem i wszechstronnym rozwojem w kontekście jego możliwości rozwojowych. Minimum programowego nie można mylić z maksimum wymagań, zwłaszcza w sytuacji, gdy spora grupa sześciolatek umiała już czytać w momencie rozpoczynania edukacji lub bardzo chciała nauczyć się tej umiejętności. Jednak obawy dyrektorów, w obliczu tak zdecydowanego stanowiska kuratorium oświaty, spowodowały wprowadzenie niemal formalnego zakazu nauki czytania dzieci w „zerówkach”. Nauczyciele mieli nawet zapowiadane kontrole sprawdzające, czy przypadkiem nie uczą dzieci czytać, o których zresztą informowali rodziców na zebraniach. Nie po raz pierwszy rzeczywiste potrzeby dzieci wyrażane wprost przez nie same lub ich rodziców nie odniosły żadnego skutku wobec irracjonalnych urzędniczych argumentów. Po raz kolejny dziecko i jego potrzeby okazały się mniej ważne niż zapisy w dokumencie, który przecież jest tylko ogólną wskazówką dla nauczycieli. Trudno zrozumieć, jak można traktować podstawy programowe jako górny

²¹ Por. Z. Zbróg, *Dostępność i efektywność edukacji przedszkolnej w świetle raportów międzynarodowych*. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Kraków 2011, „Libron”.

pułap, którego nie wolno przekroczyć pod groźbą sankcji, represji, czy jakkolwiek by nazwać to dziwne zastraszanie nauczycieli i dyrektorów. Przecież to potrzeby dzieci i ich możliwości powinny być wyznacznikami tego, czym nauczyciel zajmuje się na zajęciach. Jak w tej sytuacji będą postępować nauczyciele, którzy mają zwyczaj trzymania się podręcznika jak wyroczni? Co ze strefą najbliższego rozwoju? Jak będą rozwijać się dzieci, które przez miesiące wykonują zadania niesprawiające im żadnych trudności już od dawna. Jak polscy uczniowie będą wypadać w porównaniu z uczniami z innych krajów europejskich? Nie chciałabym być źle zrozumiana. Prezentowane jednak w podstawie programowej stanowisko jej twórców oraz bardzo autorytarne, żeby nie powiedzieć sztywne i represyjne stanowisko urzędników oświatowych przeczy prorozwojowemu podejściu do wczesnej edukacji. Przeczy ponadto już nie tylko zdrowemu rozsądkowi nauczyciela refleksyjnego praktyka, ale i zapisom, które znajdujemy na stronie ministerialnej: „Nauczyciel – i szkoła – mają za zadanie tak organizować pracę, żeby jak najlepiej wychodził naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom uczniów”²².

Wnioski

Artykuł służył przedstawieniu wybranych aspektów funkcjonowania systemu oświatowego we Francji ze szczególnym uwzględnieniem podstawy programowej dla klasy przygotowawczej (CP), do której uczęszczają sześciolatki. Być może będzie on dobrą bazą dla opisu porównawczego sytuacji polskich sześciolatek w warunkach zmiany systemowej.

Sądzę, że można być zaniepokojonym sytuacją, w której zadania przewidziane w polskich podręcznikach na drugi semestr klasy III (np. *Babcia zrobiła 15 naleśników z serem i 8 z dżemem. Ile naleśników zrobiła babcia?; Mama miała 100 zł. Kupiła bluzkę za 40 zł i koszulkę za 30 zł. Ile pieniędzy jej zostało?*²³) rozwiązują francuskie sześciolatki. Wywiady z nauczycielami wskazują, że bez większych problemów radzą sobie one z tego typu obliczeniami. Nasze sześciolatki w tym czasie dodają i odejmują w zakresie 10, bo do 20 wolno tylko przeliczać (jeśli są obecnie w przedszkolu, nie mogą uczyć się nawet tego). Podobnie jest z czytaniem i pisanem w języku ojczystym.

Bez dokładniejszych badań trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, która sytuacja jest dla dzieci korzystniejsza. Obecnie publikowane badania na temat efektywności wczesnej edukacji są bowiem sprzeczne. Dane zawarte w komunikacie Komisji Europejskiej²⁴ wskazują na to, że inwestowanie w edukację na bardzo wczesnym etapie jest bardziej efektywne niż ma to miejsce na jakimkolwiek późniejszym etapie edukacji. Wielu badaczy potwierdziło, że wysokiej jakości edukacja przedszkolna sprzyja rozwojowi umiejętności szkolnych związanych z językiem, czytaniem, pisanem, matematyką i przedmiotami ścisłymi. Wspiera także rozwój tych umiejętności społeczno-emocjonalnych małych dzieci, które są związane z uczeniem się, a w szczególności stymuluje rozwój kompetencji samoregulacyjnych i społecznych²⁵.

²² www.men.gov.pl; 25.11.2010 r.; zakładka: *Podsumowanie trzech lat pracy MEN*.

²³ Treść zadań z materiałów do sporządzenia opinii merytoryczno-dydaktycznej MEN do podręcznika *Nowe „Już w szkole”*, kl. 3, Nowa Era.

²⁴ Komunikat Komisji COM 481, *Efficiency and Equity in European education and training systems (Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji)*, wersja ostateczna z dnia 8 września 2006.

²⁵ M.M. McClelland, A.C. Acock, F.J. Morrison, *The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school*. “Early Childhood Research Quarterly” 2006, nr 21;

W raporcie *Cambridge Primary Review*²⁶ zaleca się z kolei, aby dzieci do szóstego roku życia mogły uczyć się w sposób mniej sformalizowany (tak jak w przedszkolu), a dopiero po ukończeniu sześciu, a nawet siedmiu lat zaczynały naukę w szkołach. Zarówno rozwiązania systemowe we Francji, jak i zmiany wprowadzane obecnie w polskim systemie edukacji nawiązują do tego typu zaleceń. Poziom jednak „formalnej nauki”, zakres treściowy programów nauczania na starcie w obu państwach jest tak zróżnicowany, że – niewątpliwie – pedagodzy i psychologowie polscy muszą dogłębniej zająć się analizowanym problemem pod kątem możliwości poznawczych sześciolatek. Sprzeczność opinii i wyników badań naukowych przedstawianych w raportach europejskich jest dobrym argumentem za podjęciem dalszych badań.

Summary

The six-year-old in the French school system – a preparatory class curriculum

The paper presents selected aspects of the educational system in France, with particular emphasis on the core curriculum for class preparation (CP) for six-year-olds. Embedding information in the context of those relating to socio-economic conditions of children learning, shows a more complete overview of the French perspective of educational reality. There is also a good basis for comparing the situation of teaching Polish in a six-year systemic change. In the article, the writer has used pictures, the results of their observations and interviews during their stay in kindergartens and schools in Paris.

także: K.M. Gorey, *Early childhood education: A meta-analytic affirmati benefits of educational opportunity*, “School Psychology Quarterly” 2001, nr 16.

²⁶ *Children, their world, their education*, Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review, Cambridge 2009, Routledge.

Wspieranie postawy twórczej uczniów (i nauczycieli) na tle ogólnych założeń programowych wczesnej edukacji we Francji

Edukacja we Francji jest obowiązkowa dla dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 16 lat (choć rozpoczęcie nauki w szkole w wieku 5, 6 czy 7 lat jest zależne od decyzji podjętej wspólnie przez lekarza, psychologa, nauczyciela oraz rodziców). Szkoła podstawowa (École élémentaire) trwa 5 lat i jest podzielona na 3 kursy (etapy) :

- kurs przygotowawczy – Cours préparatoire (CP), trwa 1 rok;
- kurs elementarny – Cours élémentaire (CE1, CE2), trwa 2 lata;
- kurs średni – Cours moyen (CM1, CM2) trwa 2 lata.

Dla większości dzieci szkoła stanowi jednak drugi etap edukacji. Poprzedza ją edukacja przedszkolna (École maternelle) stanowiąca wstępny etap kształcenia. Mimo iż przedszkola nie są obowiązkowe, uczęszcza do nich 95% dzieci w wieku od 3 do 6 lat. O przyjęciu dwulatków decyduje ilość wolnych miejsc. Oba etapy traktowane są jako wspólny, wczesny etap edukacji i noszą nazwę École primaire¹.

Tabela 1. Organizacja wczesnej edukacji we Francji

École maternelle Przedszkole	École élémentaire Szkoła podstawowa	
Cycle I: Apprentissages premiers Cykl I: Nauczanie wprowadzające	Cycle II: Apprentissages fondamentaux Cykl II: Nauczanie podstawowe	Cycle III: Approfondissements Cykl III: Rozszerzenie, pogłębienie
Petite section (PS) 3-latki maluchy	Grande section (GS) 5-latki starszaki	Cours élémentaire 2 ^{ème} année (CE2) 8-latki Kurs elementarny rok drugi
Moyenne section (MS) 4-latki średniaki	Cours préparatoire (CP) 6-latki Kurs przygotowawczy	Cours moyen 1 ^{ère} année (CM1) 9-latki Kurs średni rok pierwszy
Grande section (GS) 5-latki starszaki	Cours élémentaire 1 ^{ère} année (CE1) 7-latki Kurs elementarny rok pierwszy	Cours moyen 2 ^{ème} année (CM2) 10-latki Kurs średni rok drugi

Źródło: *Vaincre l'échec à l'école primaire, Rapport - Avril 2010*, Institut Montaigne.

¹ *Vaincre l'échec à l'école primaire, Rapport - Avril 2010*, Institut Montaigne.

W całym okresie wczesnej edukacji wyróżnia się trzy cykle: wprowadzający, podstawowy i rozszerzający. Kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się od kursu przygotowawczego (CP). Natomiast cykl nauczania podstawowego obejmuje również starszaki, czyli dzieci 5-letnie z przedszkola. Oznacza to, że ostatni rok nieobowiązkowej edukacji przedszkolnej traktowany jest jako pierwszy rok edukacji podstawowej dzieci – jednocześnie należy zatem zarówno do cyklu I, jak i II. Wskazuje to na problemy z przejrzystą organizacją cykli kształcenia we Francji.

Obecna podstawa programowa przedstawiona, po konsultacjach społecznych, przez Ministerstwo Edukacji Narodowej obowiązuje od września 2008. Podczas jej tworzenia minister Darcos Xavier podkreślał, iż żeby zapewnić sukces każdemu uczniowi i by dzieci mogły żyć z równymi szansami, szkoła (*l'école primaire*) musi im dostarczyć wszelkiego wsparcia potrzebnego do osiągnięcia kompetencji i umiejętności opisanych w programie. Przede wszystkim zaś powinno się unikać kumulowania wszelkich opóźnień i braków. Wczesna edukacja powinna pozwalać dzieciom na zdobywanie, pod okiem nauczyciela, kompetencji, które pewnego dnia pozwolą im odnaleźć się w społeczeństwie dorosłych. Z tego powodu wczesny etap kształcenia odgrywa kluczową rolę w kreowaniu przyszłości dzieci².

W preambule do programu wczesnej edukacji (*programmes d'enseignement de l'école primaire*) zapisano, iż na etapie tym należy stawiać wysokie wymagania, tak aby rozwijać dziecięcą pamięć, umiejętność skupiania uwagi, rozumowanie, umiejętność tworzenia oraz wyobraźnię, a także samodzielność, poszanowanie reguł i ducha inicjatywy (*esprit d'initiative*). Należy brać pod wagę wielość i różnorodność zdolności każdego dziecka. Jest niezbędne, aby wszyscy uczniowie byli zachęceni do przemyśleń nad tekstami i dokumentami, do ich interpretowania, do tworzenia argumentacji nie tylko w ramach nauki języka ojczystego, ale na wszystkich przedmiotach. Przyczyni się to do nabywania kompetencji radzenia sobie w coraz trudniejszych sytuacjach, umiejętności wyszukiwania i podważania argumentów oraz samodzielnego analizowania zjawisk. Uczniowie powinni mieć możliwość dzielenia się sensem pojęć, wypowiedzania się słownego i pisemnego, by komunikować się w coraz szerszym kręgu. Integracja w życiu zbiorowym zakłada również, że szkoła kładąc nacisk na sztukę, która daje wspólne punkty odniesienia oraz stymuluje wrażliwość i wyobraźnię³.

Program nauczania zawiera dokładnie i szczegółowo przedstawione cele i treści nauczania. Jednocześnie jest otwarty na metody stosowane przez nauczycieli. Zadaniem nauczycieli jest pomoc uczniom w doskonaleniu się, w osiąganiu celów wyznaczonych przez program. To do nich jednak należy wybór metody, którą uznają za najwłaściwszą i najlepiej dostosowaną do potrzeb uczniów. Nauczyciel jest nie tyle wykonawcą, ile kreatorem sytuacji dydaktycznych pozwalających uczniom osiągać sukcesy w jak najlepszych warunkach. Program wyklucza istnienie jedynego słusznego modelu pedagogicznego, który powinien być stosowany bez względu na okoliczności we wszystkich klasach, często bardzo od siebie różnych. Zaprasza nauczycieli do twórczej i wolnej refleksji (*reflectir librement*) nad najlepszymi sposobami osiągania celów, które zostały nałożone na szkołę przez państwo. Wolność pedagogiczna dawana nauczycielom idzie w parze z nowymi sposobami

² X. Darcos, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2007–2008 les programmes*, CNDP / XO, 2008, s. 9.

³ *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel [B.O.] hors-série n° 3 du 19 juin 2008, s. 10, www.education.gouv.fr.

ewaluacji pracy nauczycieli. Są oni oceniani poprzez osiągnięcia ich uczniów. Jest to jeden z przejawów nowej koncepcji zawodu nauczyciela, który dokładnie wiedząc, czego powinien nauczyć, musi być gotowy do wprowadzania najlepszych strategii pomagających uczniom w uczeniu się, do przyjęcia całkowitej odpowiedzialności za stosowane przez siebie metody nauczania⁴.

Edukacja przedszkolna (École maternelle)

Misją przedszkoli jest pomaganie każdemu dziecku w dorastaniu, w budowaniu autonomii, w zdobywaniu wiedzy, kompetencji i postaw. Nauczyciele przedszkoli kładą nacisk na zdolności odtwórcze i twórcze dzieci oraz na radość z działania, zabawy. Stwarzają okazje do stymulowania chęci uczenia się, do różnicowania doświadczeń i do wzbogacania rozumienia. Program edukacji przedszkolnej nie jest z góry określony. Zawiera główne obszary aktywności, które należy podejmować w toku 3–4 lat edukacji⁵. Pozwala to na organizację zajęć interdyscyplinarnych i wieloaspektowych, których celem jest skłanianie do refleksji, rozwijanie zmysłu obserwacji, zdolności motorycznych oraz chęci do eksperymentowania, wrażliwości i wyobraźni twórczej⁶. Program stawia również cele do osiągnięcia i określa kompetencje konieczne do zdobycia przed rozpoczęciem nauki w szkole. Przy jego dopracowywaniu należy brać pod uwagę etapy oraz rytm rozwoju dziecka⁷.

Na etapie edukacji przedszkolnej wyróżniono następujące obszary – dziedziny nauczania:

Opanowywanie (nabywanie) języka

Program zakłada, iż na koniec edukacji przedszkolnej dziecko potrafi:

- rozumieć informacje i adekwatnie na nie reagować,
- nazywać obiekty, osoby oraz sytuacje z życia codziennego,
- opisywać, opowiadać (również historie nieznane rozmówcy, wymyślone),
- przejmować inicjatywę w zadawaniu pytań oraz w wyrażaniu swojego punktu widzenia.

Odkrywanie pisania

Na koniec edukacji przedszkolnej dziecko:

- rozpoznaje podstawowe funkcje pisma,
- słucha i rozumie teksty czytane przez dorosłego,
- zna kilka tekstów dziedzictwa, zwłaszcza baśni,
- potrafi wypowiedzieć tekst nadający się do zapisania przez dorosłego.

Stawanie się uczniem

Program zakłada, iż w ramach tego obszaru dziecko potrafi:

- szanować innych i respektować zasady wspólnego życia,
- słuchać, pomagać, współpracować i prosić o pomoc innych,
- mieć poczucie pewności siebie,
- kontrolować swoje emocje,
- identyfikować, rozpoznawać dorosłych i ich role,
- wykonywać samodzielnie proste zadania, odgrywać role we wspólnych działaniach,
- mówić, czego się uczy.

⁴ Tamże, s. 10-11.

⁵ X. Darcos, *Qu'apprend-on à l'école...*, s. 13.

⁶ www.eduscol.education.fr

⁷ X. Darcos, *Qu'apprend-on à l'école...*, s. 13.

Działanie i wyrażanie siebie za pomocą własnego ciała

Na koniec edukacji przedszkolnej dziecko potrafi:

- odnajdywać się i poruszać w przestrzeni, dostosowywać się do zmiany miejsca oraz środowiska,
- współpracować oraz sprzeciwiać się samemu lub w grupie, akceptować zasady grupowe,
- wyrażać siebie w rytm muzyki (również zużyciem różnych instrumentów), za pomocą gestu lub ruchu.

Odkrywanie świata

W ramach tego obszaru dziecko potrafi:

- rozpoznawać, nazywać, opisywać, porównywać i klasyfikować obiekty pod względem ich cech i zastosowania,
- znać przejawy życia zwierząt i roślin, nazywać podstawowe części ciała ludzkiego oraz ich funkcje, rozpoznawać pięć zmysłów, znać i stosować kilka reguł higieny ciała,
- dostrzegać niebezpieczeństwo i brać je pod uwagę,
- wykorzystywać spostrzeżenia poczynione w ciągu dnia, tygodnia,
- narysować koło, kwadrat, trójkąt, porównywać ilości i rozwiązywać problemy dotyczące ilości, przeliczać do 30, znać zapis cyfrowy, rozumieć i świadomie używać słownictwa określającego relacje czasowe i przestrzenne.

Dostrzeganie, odczuwanie, wyobrażanie sobie, tworzenie

Na koniec edukacji przedszkolnej dziecko potrafi:

- dostosowywać swoje ruchy do obiektów materialnych,
- obserwować i opisywać dzieła należące do dorobku kultury, tworzyć kolekcje,
- wykorzystywać rysunek jako źródło ekspresji,
- zapamiętywać i umieć interpretować piosenki, opowiadania,
- słuchać fragmentu muzycznego, filmu, a później wyrażać siebie, prowadzić dialog z innymi, tak, aby dzielić się swoimi wrażeniami,
- realizować plan według wcześniejszych założeń⁸.

Celem edukacji przedszkolnej jest pomoc w osiągnięciu samodzielności i wyposażenie dzieci w kompetencje, które umożliwią osiągnięcie sukcesu na następnym etapie edukacji. „Wejście do przedszkola jest dla małych dzieci okazją do odkrycia świata szkoły. Jest dla nich również doświadczeniem różnorodności. Poprzez pracę i zabawę mali uczniowie zapoznają się z zasadami życia w społeczeństwie. Doświadczają swojej tożsamości oraz odkrywają osobowości innych, które uczą się szanować⁹”. Przedszkola mają uwzględniać zróżnicowane potrzeby małych dzieci, wspierać ich rozwój, rozwijać ich relacje z innymi, stwarzać warunki do przeżywania sytuacji zabawowych, badawczych, pozwalać na uczestniczenie w działaniach spontanicznie podejmowanych przez dzieci oraz organizowanych przez nauczyciela¹⁰. Dzieci wspierane przez dorosłego, podczas zróżnicowanej aktywności, odkrywają, szukają nowych rozwiązań, wyrażają to, co dostrzegają i czują, wyjaśniają. Uczą się oceniać ryzyko i podejmować je¹¹. Kolejne doświadczenia powodują zmianę wcześniejszych przekonań, zmianę dotychczasowej wizji świata, prowadzą do dziwienia

⁸ *Horaires et programme ...*, s. 12-16.

⁹ X. Darcos, *Qu'apprend-on à l'école...*, s. 7.

¹⁰ www.eduscol.education.fr.

¹¹ X. Darcos, *Qu'apprend-on à l'école...*, s. 17.

się i stawiania pytań. Sprawiają, że dzieci stają się świadome tego, że można manipulować, zmieniać rzeczy, które je otaczają. Przyczyniają się do uświadamiania, że świat nie ogranicza się do przedmiotów życia codziennego, ale że książki otwierają szerzej drzwi na świat i pozwalają zanurzyć się w historii. Przedszkole jest początkiem rozwijania umiejętności i zdobywania wiedzy stanowiących bazę dla rozwoju kultury naukowej i technicznej¹².

Szkoła podstawowa (*École élémentaire*)

Priorytetem dla dwóch pierwszych lat szkoły podstawowej (CP i CE1) jest nauka czytania, pisania, znajomość oraz rozumienie liczb, liczenie. Ważne miejsce zajmuje tu również edukacja fizyczna i sportowa. W tym okresie pojawiają się też pierwsze doświadczenia naukowe, refleksje historyczne oraz społeczne gwarantujące konieczne otwarcie się na świat, tworzenie wspólnoty kulturowej wszystkich uczniów. Edukacja artystyczna opiera się na ekspresji własnej uczniów oraz na bezpośrednim kontakcie z dziełami sztuki. Obszary edukacyjne wyróżnione na tym etapie to: język francuski, matematyka, edukacja fizyczna i sportowa, język obcy, praktyki artystyczne z historią sztuki, podstawy społeczne i moralne oraz odkrywanie świata. Ten ostatni obszar ma ułatwić dzieciom odnalezienie się w czasie i przestrzeni, poznanie świata i słownictwa, które ten świat opisuje, zmianę dotychczasowej wiedzy, wyobrażeń (*Ils dépassent leurs représentations initiales*). W cyklu pogłębiającym (na poziomie CE2, CM1, CM2) obszar ten przekształca się w nauki eksperymentalne, gdzie poprzez obserwowanie, kwestionowanie, eksperymentowanie i argumentowanie uczniowie mają analizować i opisywać świat zarówno ten stworzony przez naturę, jak i ten stworzony przez człowieka. W toku działalności badawczej będą rozwijać ciekawość, kreatywność, myślenie krytyczne oraz zainteresowanie rozwojem nauki i techniki¹³.

Program określa również kompetencje uczniów kończących pierwszy, obowiązkowy etap wczesnej edukacji (CE1). Są to:

1. Biegłość w posługiwaniu się językiem francuskim.
2. Podstawowa znajomość języka obcego nowożytnego.
3. Podstawowa wiedza matematyczna oraz naukowa.
4. Umiejętność wykorzystywania technik informacyjnych.
5. Kultura humanistyczna (w tym umiejętność odkrywania kultury innych państw, różnicznania przeszłości dalszej i bliższej, wyrażania siebie za pomocą pisania, śpiewania, tańczenia, rysowania, malowania).
6. Kompetencje społeczne i socjalne (poznawanie symboli państwa, reguł życia społecznego, używanie zwrotów grzecznościowych, ale także branie udziału w wymianie słownej, dyskusji z poszanowaniem zasad komunikacji).
7. Autonomia i inicjatywa, której wyrazem jest to, iż uczeń potrafi odnaleźć się w swoim najbliższym otoczeniu, posiada sprawności ruchowe, potrafi pracować w grupie i realizować zadania zespołowe, ale również potrafi słuchać, aby rozumieć, pytać, powtarzać, wykonywać zadania oraz wymieniać się poglądami, kwestionować i uzasadniać punkt widzenia¹⁴.

¹² Tamże, s. 18-20.

¹³ *Horaires et programmes...*, s. 17-21.

¹⁴ Tamże, s. 17-21.

Celem kolejnego etapu edukacji (CE2, CM1, CM2) jest doskonalenie wcześniej zdobytych umiejętności szczególnie z zakresu języka francuskiego i matematyki, tak aby stały się one intelektualnym narzędziem pozwalającym na zgłębianie wiedzy i rozwijanie się.

Postuluje się również, aby zwracać uwagę na autonomię oraz inicjatywę własną uczniów, które są niezbędne dla osiągnięcia sukcesów szkolnych. Należy pracować nad nimi w ramach wszystkich obszarów edukacyjnych tak, by pozwolić uczniom zdobywać pewność siebie oraz efektywność w uczeniu się. Obszary edukacyjne tego etapu to: język francuski, matematyka, edukacja fizyczna i sportowa, język obcy, nauki eksperymentalne i technologiczne, kultura humanistyczna, historia i geografia, praktyki artystyczne z historią sztuki, postawy społeczne i moralne. Niewiele zmienia się również opis kompetencji nabywanych przez uczniów. Podobnie jak na poziomie CE1 dotyczy one opanowania języka francuskiego i języka obcego, umiejętności matematycznych, kultury naukowej i technicznej, kultury humanistycznej, kompetencji społecznych oraz autonomii i inicjatywy. O kompetencjach w zakresie kultury naukowej i technicznej, interesujących w kontekście omawianego tematu, świadczą zdaniem autorów następujące umiejętności uczniów:

- prowadzenia badań (obserwowania, dociekania, zadawania pytań),
- manipulowania, eksperymentowania, formułowania i weryfikowania hipotez oraz argumentowania,
- próbowania różnych sposobów, dróg w celu znalezienia rozwiązania,
- wyrażania, prezentowania rezultatów swoich badań z użyciem słownictwa naukowego,
- pogłębiania swojej wiedzy w różnych dziedzinach nauki,
- wykorzystywania wiedzy w rozwiązywaniu problemów naukowych i w życiu codziennym¹⁵.

Pozwalają one na odkrywanie, opisywanie i porównywanie bardziej zróżnicowanych i oddalonych obszarów wiedzy¹⁶.

W najnowszej podstawie programowej zaproponowano powrót do korzeni, który ma być osiągnięty poprzez zwiększenie liczby godzin z języka francuskiego i matematyki przy jednoczesnym ograniczeniu ogólnej liczby godzin, które dzieci spędzają w szkole z 26 do 24 w tygodniu. Czas ten podzielony jest na dni od poniedziałku do piątku albo na cztery dni (bez środy), albo na 9 „południówek”, które zawierają w sobie środowe przedpołudnie. Organizacja rozkładu godzin w tygodniu zależna jest od władz szkoły, ale maksymalny czas, jaki dzieci spędzają dziennie w szkole, wynosi 6 godzin. Dodatkowo uczniowie z trudnościami mogą skorzystać z 2 godzin przeznaczonych na pracę indywidualną. Pomoc ta realizowana jest w małych grupach. Zajęcia realizuje nauczyciel prowadzący klasę. Model funkcjonowania takich zajęć zależny jest od szkoły. Nowy program, zarówno na poziomie CP, jak i CE 1, zakłada 864 godziny rocznie, w tym: 360 godzin języka francuskiego (Français) – czyli 10 godzin tygodniowo, 180 godzin matematyki (Mathématiques) – czyli 5 godzin tygodniowo. W przypadku pozostałych obszarów wskazano tylko wymiar roczny, czyli 54 godziny języka obcego (Langue vivante), 108 godzin sportu (Éducation physique et sportive), 81 godzin praktyk artystycznych i historii sztuki (Pratiques artistiques et histoire des arts) i tyle samo godzin przeznaczanych na odkrywanie świata (Découverte du monde) i rozwój społeczno-moralny (Instruction civique et morale). Oznacza to,

¹⁵ Tamże, s. 21-28.

¹⁶ X. Darcos, *Qu'apprend-on à l'école...*, s. 25.

iż nauczyciele sami decydują, ile czasu tygodniowo przeznaczą na te treści. Ważne, aby stanowiły one pozostałe 9 godzin dydaktycznych.

Również na poziomie CE2, CM1, CM2 program zakłada realizację 864 godzin. Na naukę języka francuskiego przeznacza się nieco mniej, bo 288 godzin – czyli 8 godzin tygodniowo. Czas przeznaczony na edukację matematyczną pozostaje bez zmian, 180 godzin – czyli 5 godzin tygodniowo. Więcej, bo 11 godzin tygodniowo przeznaczono na pozostałe obszary, czyli edukację fizyczną i sportową (108 godzin rocznie), język obcy (54 godziny), nauki eksperymentalne i technologie (78 godzin), praktyki artystyczne i historię sztuki (78 godzin) oraz historię, geografię i edukację społeczno-moralną (78 godzin). Szkoły organizują także warsztaty dla dzieci z trudnościami w nauce (z j. francuskiego i matematyki) na poziomie CM1 oraz CM2. Podzielone są one na trzy sesje wakacyjne. Jeden tydzień w czasie ferii wiosennych, pierwszy tydzień lipca oraz ostatni tydzień wakacji letnich. Zajęcia odbywają się w małych grupach i uczniowie mogą liczyć na zindywidualizowaną pomoc. Prowadzone są przez początkujących nauczycieli (wolontariuszy)¹⁷.

Summary

Supporting the creative attitude of children and teachers, in the light of the general ideas in early years education curricula in France.

This document will consider the national curricula for pre-school and primary education in France, that has been in force since 2008. Major attention has been drawn to the contents intended to support creative thinking in early years education. It has also been shown to what extent the bases of the curricula define the expectations of the creativity of the teacher. It will present the aims, educational content and a list of expected competences of the students in the consecutive stages of education.

¹⁷ *Présentation des programmes à l'école élémentaire*, www.education.gouv.fr

Agnieszka Olczak
Uniwersytet Zielonogórski
agnieszka.olczak@interia.pl

Opieka, zabawa i kształcenie dzieci od 0 do 6 lat w norweskich przedszkolach

W wielu dyskusjach dotyczących poszukiwania optymalnego modelu opieki i edukacji najmłodszych wskazuje się jako przykłady dobrych praktyk rozwiązania skandynawskie, w szczególności sposób skoncentrowane na dziecku i priorytetowo traktujące jego potrzeby. Tocząca się obecnie w Polsce debata dotycząca opieki nad dzieckiem poniżej 3. roku życia¹, w tych krajach odbyła się już kilka lat temu, co zaowocowało wprowadzeniem konstruktywnych zmian w działalności przedszkoli. W niniejszym artykule przybliżone zostaną rozwiązania organizacyjne i programowe stosowane w przedszkolach norweskich. Ze względu bowiem na wysoki stopień upowszechnienia opieki przedszkolnej w Norwegii, gdzie miejsce w przedszkolu do końca 2007 roku miało 84% dzieci od 1 do 5 lat, a wśród dzieci w wieku 1–2 lata odsetek uczęszczających do tej placówki wynosił 69%, zaś w grupie 3–5 lat – 94%², warto uważnie przyjrzeć się różnym obszarom organizowanej tam edukacji. Jak wskazują autorzy raportu ECON, dostrzegalne dysproporcje pomiędzy dziećmi do i powyżej 3. roku życia w dostępie do edukacji sprawiły, że narodowym priorytetem rządu norweskiego stało się dążenie do zwiększenia liczby przedszkoli z miejscami dla najmłodszych dzieci³. Także w Norwegii (podobnie jak w Polsce) toczy się debata, dotycząca tego, czy najmłodsze dzieci powinny uczęszczać do przedszkola lub czy raczej powinny być otoczone opieką w domu. Podkreśla się potrzebę prowadzenia gruntownych badań, które będą śledziły spodziewany wzrost liczby przedszkoli dla najmłodszych, jakość sprawowanej tam opieki, w celu dalszego rozwinięcia i ulepszenia pedagogicznego podejścia do dzieci. Uniwersytet w Oslo, we współpracy z instytucją badawczą NOVA, jest zaangażowany w projekt badawczy pod tytułem *Przedszkole jako ogniwo w łańcuchu opieki nad dziećmi poniżej 3. roku życia*. Projekt ten bada codzienne życie najmłodszych dzieci w norweskich przedszkolach, a także skupia się na rodzajach opieki wybieranych przez rodziców dzieci poniżej 3 lat⁴.

Obecnie, podstawowym aktem prawnym dotyczącym wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi w Norwegii jest Ustawa nr 64 z dnia 17 czerwca 2005 roku – Ustawa o przedszko-

¹ Skoncentrowana głównie wokół ustawy z 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 – zwanej potocznie „ustawą żłobkową”, która z dniem 4 kwietnia 2011 roku wchodzi w życie.

² Na podstawie Norweskiego Urzędu Statystycznego i KOSTRA z 2007 roku; cyt. za: *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Warszawa 2009, Wyd. FRSE, EURYDICE, s. 183.

³ ECON, *Hva er full dekning av barnehageplasser?* ECON-rapport, nr 2007-015.

⁴ E. Os, *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Krótka opowieść o norweskich przedszkolach*. W: A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk (red.), *Edukacja małego dziecka – refleksje, problemy, doświadczenia*. Zielona Góra 2009, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 302.

lach, a jej uzupełnieniem jest rozporządzenie wydane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki 1 marca 2006 roku, będące *Ramowym planem treści i zadań przedszkoli*⁵ regulującym program nauczania przedszkolnego.

Idee norweskiego przedszkola wywodzą się z dwóch nurtów: społecznego i pedagogicznego, a odwołanie do tej podwójnej tradycji sprawia, że opieka i edukacja stanowią w tym kraju całość i wzajemnie się uzupełniają. Pozornie można mieć poczucie, że takie podejście jest tożsame z polskim rozumieniem roli przedszkola. Trzeba dostrzec tu jednak różnice w akcentach, jakie kładzie rząd i społeczeństwo norweskie w dyskusji o przedszkolach. W aktualnie obowiązującej wersji *Ramowego planu* dostrzegalna jest wyraźna dominacja nurtu społecznego, opisywana jako tradycja nordycka, a zdecydowanie na marginesie realizowana jest tradycja wczesnej edukacji opisywana jako tradycja gotowości szkolnej⁶ – tak bardzo współcześnie dominująca w Polsce.

Plan ramowy, wpisany w nordycką tradycję, skupia się na życiu codziennym dziecka. W tej tradycji plan opiera się na holistycznym spostrzeganiu dziecka, co oznacza, że rozwój widziany jest jako dynamiczny i ściśle przeplatający się proces pomiędzy fizycznymi i umysłowymi doświadczeniami dziecka a środowiskiem, w którym wzrasta⁷. Dziecku nie odbiera się prawa wzrostu we własnym tempie, ale też akcentuje się rozwojowe znaczenie społecznych interakcji oraz uczestnictwo w życiu wspólnoty oparte na demokratycznych wartościach, gdzie każdy ma prawo wyrażać swój punkt widzenia i być wysłuchanym⁸.

Trzeba też poczynić dwie kluczowe uwagi dotyczące realizacji *Planu ramowego*. Pierwsza to zaakcentowanie faktu, że dokument ten ma charakter otwarty i powinien być traktowany jako punkt wyjścia dla lokalnego planowania w przedszkolach, przez co akcentowany jest regionalizm, lokalne warunki, tradycje. Druga uwaga dotyczy zaś obserwowanego w ostatnich latach ścierania się tradycji pedagogiki społecznej z tradycją gotowości szkolnej, bowiem druga z nich cieszy się coraz większym prestiżem i coraz szerzej postulowana jest konieczność, by przedszkola przygotowywały dzieci do edukacji w szkole, wyposażając je w niezbędne kompetencje intelektualne, określony zasób wiadomości i umiejętności. Zatem, jak zauważa Ellen Os, przyszłość kluczowych dla norweskiej tradycji wartości, jest współcześnie niepewna i możliwe jest, że Norwegia stoi w tej kwestii na rozdrożu⁹. Bez wątpienia jednak, społeczeństwo norweskie dostrzega znaczenie wysokiej jakości edukacji przedszkolnej i dąży do przygotowania miejsc w przedszkolach dla wszystkich dzieci od 0 do 6 lat, by w sytuacji, gdy ich rodzice wyrażą chęć posyłania dziecka do przedszkola, nie było obawy, że miejsca dla któregośkolwiek dziecka zabraknie. Z tego względu „punktem wyjścia norweskiej polityki jest przekonanie, że społeczeństwo i państwo ponoszą odpowiedzialność za stworzenie takich warunków socjalnych, by była możliwość wypełniania swoich funkcji opiekuńczych w stosunku do dzieci (...). Według władz norweskich, przedszkole musi być ważnym miejscem, «drugim domem», w którym dzieci mają stworzone warunki dla rozwoju społecznego i emocjonalnego, opierając się na

⁵ *Rammenplan for barnehagen* – I wersja 1995 rok, II wersja 2006 rok – obowiązuje dotychczas (w niniejszym opracowaniu korzystam z wersji w języku angielskim *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*, laid down by Ministry of Education and Research, 1 III 2006 r.).

⁶ Por. *Starting strong II: early childhood education and care*, Paris 2006, raport OECD.

⁷ *Framework plan...*, s. 7.

⁸ E. Os, *Edukacja...*, s. 307.

⁹ Tamże, s. 308.

tym, czego nauczono je w rodzinie. W Norwegii przedszkole jest też uznawane za pierwszy, dobrowolny i niezwykle ważny w życiu człowieka etap w zdobywaniu wykształcenia¹⁰.

W tytule niniejszego opracowania wskazane zostały trzy priorytety dotyczące funkcjonowania norweskich przedszkoli – opieka, zabawa i kształcenie dzieci¹¹. W dalszej części przybliżone zostaną główne założenia ich realizacji. W tym miejscu warto jednak podkreślić, że kolejność ich prezentowania w norweskim *Planie ramowym* także nie jest bez znaczenia, a kształcenie jest szczególnie akcentowane dopiero wówczas, gdy zrealizowane są przez przedszkole cele związane z opieką i zabawą.

Opieka

Jedno z norweskich przedszkoli swoim mottem uczyniło zdanie: *Poprzez przeżycia, zabawę i naukę stwarzamy miejsce na szczęśliwe dzieciństwo i współpracę z rodzicami*, co, jak wskazywali nauczyciele, oznacza dla nich, że wszyscy uczestnicy procesu edukacji – zwłaszcza nauczyciele i rodzice mają zapewnić każdemu dziecku dobry start w życiu¹². Z tego względu przywiązuje się dużą wagę do tego, by dziecko miało w przedszkolu najlepszą opiekę, by czuło się bezpieczne, akceptowane. Najtrudniej jest dziecku odnaleźć się w nowej rzeczywistości w pierwszych dniach pobytu w przedszkolu, dlatego ważne jest, by przygotować się bardzo starannie na jego przyjęcie. W związku z tym, zanim jeszcze dziecko zacznie chodzić do przedszkola, każda rodzina przyjmowana jest przez dyrektora indywidualnie. Dziecko z rodzicami odwiedza przedszkole i grupę, do której będzie uczęszczało. Początkowo rodzic jest w przedszkolu stale z dzieckiem, ale stopniowo jego pobyt jest skracany i uczy się dzieci samodzielności¹³.

Współpraca przedszkola z rodzicami jest stała, niezwykle systematyczna i pożądana przez obie strony, dlatego też każda możliwość kontaktu nauczyciela z rodzicami jest wykorzystywana na rozmowę i wymianę informacji o dziecku, jego rozwoju, samopoczuciu, czynionych obserwacjach. Uwrażliwienie na potrzeby dziecka widoczne jest w każdej sytuacji, dlatego niemal celebrytuje się sytuacje przyprowadzania i odbierania dzieci z przedszkoli, wiedząc jak ważne i trudne są to momenty w ich życiu. Ścisła współpraca personelu przedszkola z rodzicami sprawia, że dziecko czuje się pewniej, bezpieczniej i szybciej przyzwyczajają się do nowej sytuacji.

W troce o jak najlepszą opiekę nad dziećmi norwesi rząd wprowadził wysokie standardy dotyczące liczby opiekunów przydzielanych do grup. Tradycyjnie dzieci podzielone są na grupy: maluchów (dla 1–3-latków), grupy rodzeństw (3–6-latki) lub poszerzone grupy rodzeństw (1–6-latki). Wielkość tych grup bywa różna, ale przeciętna grupa maluchów składa się z 9 dzieci, przeciętna grupa rodzeństw ma około 18 dzieci, a w poszerzonej grupie rodzeństw zwykle jest od 14 do 18 dzieci. Zazwyczaj na każdą grupę przypadają

¹⁰ E. Woś, *Przedszkole w Norwegii – Norsk Barnehage*. W: M. Kowalski, A. Olczak (red.), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 156.

¹¹ Jako swoje priorytety opisuje to Norweskie Ministerstwo Edukacji i Nauki na oficjalnych stronach internetowych i w publikowanych biuletynach; por.: <http://regjeringen.no/en/dep/kd/selected-topics/kindergarten> [dostęp z dnia 04.02.2011]; *Education – from kindergarten to adult education*, Norwegian Ministry of Education and Research – wersja elektroniczna [dostęp z dnia 04.02.2011].

¹² E. Woś, *Przedszkole...*, s. 154.

¹³ Tamże, s. 155.

trzy osoby personelu¹⁴. Taka sytuacja zdaje się być optymalną z punktu widzenia jakości opieki nad dzieckiem, ale, jak zauważa cytowana w tym artykule Ellen Os z Oslo University College, badaczka jakości opieki nad dziećmi w norweskich przedszkolach, są niepokojące przypadki odchodzenia od wskazanych powyżej standardów. Tradycyjne przedszkole w Norwegii jest względnie małe, składa się z 2 do 6 grup, coraz częściej jednak przedszkola stają się większymi instytucjami obejmującymi swoją opieką nawet 400 dzieci, niektóre z nich mają też liczniejsze grupy niż te we wskazanych powyżej standardach. Ekstremalną sytuację, w porównaniu z tradycyjną organizacją grup, mamy w tak zwanym „przedszkolu strefowym” z 52-osobowymi grupami maluchów. Nawet jeśli w takich przedszkolach współczynnik liczby dorosłych przypadających na dziecko jest taki sam, jak w grupach tradycyjnych, można podważać możliwość osiągnięcia przez te grupy międzynarodowych standardów jakości¹⁵. Drugim słabym punktem w jakości pracy przedszkola jest wykształcenie personelu. Nauczyciele przedszkola to pedagodzy posiadający stopień licencjata uzyskany po ukończeniu 3-letnich studiów, ale tylko 1/3 personelu ma takie wykształcenie. 2/3 personelu to asystenci, którzy ukończyli 2-letnią szkołę policealną i odbyli 2-letnią praktykę zawodową, tylko część z nich z wykształcenia jest opiekunami dzieci i młodzieży. Relatywnie niska liczba wykwalifikowanych nauczycieli spostrzegana jest jako słaby punkt strukturalnej jakości przedszkoli w Norwegii, co tamtejszy rząd obiecuje zmienić¹⁶. Standardy opieki nad dziećmi są określone na bardzo wysokim poziomie. Społeczeństwo norweskie i rząd przywiązują wysokie znaczenie do opieki nad dziećmi w pierwszych latach życia, dlatego też akcentowane są w debacie publicznej słabe ogniwa tej opieki i prowadzone są działania w kierunku optymalizacji tych warunków.

Zabawa

Zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka¹⁷. W norweskich przedszkolach jest ona ogromnie doceniana i szeroko obecna w codziennym funkcjonowaniu tych instytucji.

Jak odnajdujemy w *Planie ramowym* dla przedszkoli, zabawa jest częścią dziecięcej kultury, sprzyja rozwojowi dzieci i nabywaniu społecznych umiejętności. Dzieci uczą się i rozwijają kluczowe kompetencje poprzez zabawę¹⁸. W związku z powyższym, dzienny plan zajęć przedszkola pozwala dzieciom w dużym stopniu wybrać zajęcia dla siebie, a znaczna część dnia zarezerwowana jest na zabawę dowolną. Zabawa ma, jak zostało to podkreślone w *Planie ramowym*, swoją wewnętrzną wartość i nie powinna być używana jako instrument w procesie nauczania, nawet jeśli jest spostrzegana jako jedna z głównych bram do zrozumienia indywidualnej, relacyjnej i fizycznej wiedzy, a także wiedzy wiążą-

¹⁴ Por. E. Os, *Edukacja...*, s. 304; por. także *Early childhood education and care policy* – www.regjeringen.no [dostęp z dnia 04.02.2011].

¹⁵ M. E. Lamb, L. Ahnert, *Nonparental child care: context, concepts, correlates, and consequences*. W: K. A. Renninger, I. E. Siegel (red.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4, Hoboken, New Jersey 2006, Wyd. John Wiley & Sons Inc; cyt. za E. Os, *Edukacja...*, s. 304.

¹⁶ Por. *Starting strong II...*, por. także E. Os, *Edukacja...*, s. 305.

¹⁷ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

¹⁸ *Framework plan...*, s. 16.

cej się z ważnymi aspektami społeczeństwa i organizacji naszego życia. Poprzez zabawę dzieci wyrażają i rozwijają rozumienie świata, poczucie estetyki i kreatywność. Szczególnie doceniana jest zabawa w naśladowanie. Poprzez zabawę w naśladowanie dzieci tworzą swoje własne wymyślane światy, w których odzwierciedlają nie tylko rzeczywistość, ale także komentują ją poprzez wyolbrzymianie i traktowanie jej z poczuciem humoru. Zabawa także oznacza rozwój kultury dziecka i jest ważna dla przenoszenia kultury z jednego dziecka na inne¹⁹. W tym względzie wydawać by się mogło, że polskie i norweskie przedszkola nie różnią się zasadniczo od siebie, ale to niestety tylko pozór, bowiem w Norwegii priorytetową kwestią jest tworzenie optymalnych warunków dla zabawy samodzielnej/swobodnej/dowolnej dziecka²⁰, podczas gdy w Polsce na taką zabawę w obliczu dydaktyzowania edukacji przedszkolnej, często po prostu brakuje czasu. Pracownicy norweskich przedszkoli mają za zadanie wspierać zabawy dzieci, inspirować je, dbać o ich bezpieczeństwo, ale nie „kierować” zabawą, nie ograniczać jej i nie modyfikować pomysłów dzieci. Wiele z obserwowanych tam zabaw odbywało się na świeżym powietrzu, w bezpośrednim kontakcie z przyrodą, bowiem jak twierdzą norwescy nauczyciele „nie ma złej pogody, jest zła odzież”²¹. Zatem dzieci mają okazję na doświadczanie realnego świata, a nie tak, jak ma to często miejsce w naszych rodzimych przedszkolach – z obrazków, zdjęć, schematycznych pogadanek. Szeroka obecność zabawy w przedszkolach norweskich nie wpływa negatywnie na stan wiedzy i umiejętności dzieci, bowiem *Ramowy plan* wskazuje pożądane obszary edukacji najmłodszych, co w zarysie prezentuję poniżej.

Kształcenie

Plan ramowy zobowiązuje norweskie przedszkola do pracy w zakresie siedmiu obszarów edukacyjnych:

- 1) komunikacja, język, tekst,
- 2) ciało, ruch i zdrowie,
- 3) sztuka, kultura, kreatywność,
- 4) przyroda, środowisko i technika,
- 5) etyka, religia i filozofia,
- 6) wspólnota lokalna i społeczeństwo,
- 7) liczby, przestrzeń i kształty²².

Wskazane zakresy opisane są szerzej w rozporządzeniu do obowiązującej obecnie ustawy. Nadto, sformułowane są główne zadania dla nauczyciela odnośnie do tego, jak wspierać dzieci w ich opanowaniu. Obszary te powinny być wplatanie w codzienne zabawy/działania dzieci. Tym, co jest szczególnie inspirujące w zestawieniu z polską rzeczywistością programowo-edukacyjną, jest dostrzeganie innej perspektywy opisu wytycznych programowych. W Polsce mamy wyraźnie wypunktowane co dzieci mają umieć, rozumieć, opanować, wiedzieć kończąc przedszkole, w dokumentach norweskich natomiast wskazane są cele pracy nauczyciela, co ma uwzględniać, na co zwracać uwagę, jak wspierać

¹⁹ E. Os, *Edukacja...*, s. 310-311; por. także H. B. Schwartzman, *Transformations: the anthropology of children's play*, New York 1978, Plenum Press.

²⁰ *Framework plan...*, s. 16.

²¹ E. Woś, *Przedszkole...*, s. 155.

²² *Framework plan...*, s. 21-28.

w różnych zakresach rozwój dziecka. Odmierna filozofia pracy z małym dzieckiem, widoczna jest w sposobie formułowania ministerialnych wytycznych, których analizy dokonała Ellen Os, wykazując, że jednym z największych wyzwań stojących przed nauczycielami jest to, aby być świadomym, że te obszary edukacyjne są częścią codziennego życia. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z faktu, że dzieci w swoich codziennych działaniach same wywołują edukacyjne okazje, a jego rolą jest podążać za ich inicjatywą i zainteresowaniami. Realizowanie treści nauczania i jednocześnie bycie wrażliwym na dziecięce pomysły i inicjatywy stanowi duże wyzwanie dla nauczyciela. Personel musi umieć improwizować i chwycić okazje w codziennych sytuacjach. Ponieważ zainteresowanie dzieci może pojawić się spontanicznie, gdy opiekunowie zaplanowali coś zupełnie innego, nauczyciel musi także umieć elastycznie prowadzić pracę pedagogiczną²³.

Wymienione wyżej obszary edukacyjne nie są do zrealizowania z dziećmi w dzień lub tydzień. Bywa, że jedno zagadnienie przybliżane jest nawet przez rok, bez pośpiechu, aczkolwiek dokładnie, starannie, wnikliwie. „Idea stojąca za takim podejściem do obszarów edukacyjnych jest taka, że dla dzieci, które żyją w zmieniającej się, niestabilnej rzeczywistości, w której ich codzienne życie obfituje w liczne, często powierzchowne wrażenia, przedszkole powinno stanowić przeciwwagę stresującego otoczenia. Przedszkola powinny dostarczać dzieciom okazji do głębszych doświadczeń w pewnych obszarach tematycznych”²⁴. O tym zaś, jak dalece od tego opisu różni się polska praktyka w tym względzie wiemy doskonale – szeroko obserwowana banalizacja treści, powierzchowność, częsta niezdolność/nieemożność/niechęć do elastycznego podejścia do własnej pracy przez nauczycieli – to tylko niektóre z zarzutów, które możemy postawić organizacji edukacji przedszkolnej i później edukacji wczesnoszkolnej w Polsce.

Podsumowanie

Norwegia jest jednym z nielicznych krajów europejskich (obok Łotwy, Słowenii, Finlandii, Szwecji i Islandii), w których placówki przedszkolne mają wyłącznie strukturę zintegrowaną, czyli jednolitą dla wszystkich dzieci w wieku od 0 do 5–6 lat. Oznacza to, że w placówce funkcjonuje tylko jeden zespół kierowniczy zajmujący się dziećmi w każdym wieku, a osoby dorosłe odpowiedzialne za zajęcia edukacyjne mają takie same kwalifikacje i płace²⁵. Ów zintegrowany system edukacji małych dzieci dotyczy także programu nauczania. „Kraje skandynawskie opracowały strategie dotyczące programu nauczania, jego treści i metod nauczania, które obejmują całą grupę wiekową korzystającą z oferty wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem. Takie podejście oznacza, że kraje te przywiązują taką samą wagę do edukacji, uspołecznienia i opieki przez okres objęty systemem zintegrowanym”²⁶.

Dla Norwegów dziecko jest wartością, ale nie jedynie w sferze deklaracji, ale także – a może raczej należałoby powiedzieć – przede wszystkim w sferze realizacji. Dziecko działa tam zgodnie z własnym programem, który wyznaczają potrzeby, zainteresowania dziecka, jego ciekawość, wrodzona aktywność. Leżenie w śniegu, jazda na nartach, wspinanie

²³ E. Os, *Edukacja...*, s. 314.

²⁴ Tamże, s. 314.

²⁵ M. Crahay, *Podsumowanie i wnioski. W: Wczesna edukacja i opieka ...*, s. 136.

²⁶ Tamże, s. 137.

po skałkach, bieganie bospo po mchu w lesie w zimny listopadowy dzień, płukanie wodą z ogrodowego węża brudnych, obłoconych kombinezonów, zanim jeszcze dzieci je zdejmą wchodząc z podwórka do przedszkola – to tylko niektóre obrazki, które zapamiętałam z mojej wizyty w norweskich przedszkolach, a które ukazały mi tak szokująco inną codzienność przedszkolaka od tej znanej z polskiego przedszkola.

Summary

Care, play and education of children aged 0–6 in Norwegian kindergartens

The paper depicts kindergartens in Norway and their functioning. It describes the main priorities of this institution – care, play and education. Moreover, it outlines the implementation of these priorities in the integrated system of care for children aged between 0 and 6.

The paper also draws attention to how much Norwegian society and government care for the education of the youngest children, conducting research to monitor the quality of the education.

Monika Krajčovičová
University of Presov
monika.krajcovicova@pf.unipo.sk

Curriculum of Primary Education in the Slovak Republic

Introduction

Education in the Slovak Republic continues the old tradition of the high level of education that has existed in Central Europe and is not only a factor of personal development, social adaptability and working ability of the citizens but also as a factor for democracy and societal development while respecting the equality of ethnic rights and the rights of national minorities (CERN)¹. Education is based on ten years of compulsory school attendance and consists of free education. Most schools are state schools but there are also some private schools which charge educational fees. An integrated part of the educational system is represented by preschool education as well as the further education and adult education.

The educational system in Slovakia is based on a national curriculum represented by *The National educational program*. The program represents the first framework of the double-level participatory model of school management and expresses the main principles and aims of educational state politics as well as democratic and humanist values that the national education system is based on. It also defines the general aims of schools as key competences (abilities) and the framework content of education.

The National educational program is a starting point and obligatory document for creating the individual school educational program in which it reflects the specific local and regional conditions and needs.

Primary education – ISCED 1

Primary education is a stage, which is a required participation by all children and is for all children to a large extent the same. The transition from the home environment, or less formalized environment before entering school facilities, the child's important step in its psycho-social development. During the child's stay at school, they acquire the habits, values and models of relationships that will benefit them for the rest of their life. In terms of training they will acquire theoretical foundations and practical skills for their further development in higher levels of education.

The Program for primary education should provide a smooth changeover from preschool education and family care to school education through the stimulating cognitive curiosity of children based on their personal cognition. The foundations are actual

¹ CERN. *The curricula of various countries*. Online sources: <http://teachers.web.cern.ch/teachers/archiv/HST2001/syllabus/syllabus.htm#Slovakia>.

experiences of pupils, knowledge, terms and interests that are developed by their real possibilities to reach a firm footing for their successful academic and social future. The program is based on the principle of procedures from the known and unknown and of gaining new experiences from observation and experiences of activities and events that connect to the life of the children and their cultural and natural background. Also very important is the need to provide possibilities for developing self expression in their own words, movements, songs and pictures which are an important basis for literary development. Aimed at building a friendly and helpful climate that motivates pupils to spontaneous and creative cognition, action, evaluation and supports the development of their personality.

The National program of primary education should prepare pupils for individual and group work. Education is organized by topics with the natural integration of subject elements. A part of the program is also the early correction of handicaps (physical, social and learning) and the ability to register specific needs, interests and abilities (including the talent) of the pupils. It is very important to support pupils with specific educational needs (diagnostic), and then the correction of potential disadvantages. The evaluation of pupils focuses on the fulfilment of particular and achievable tasks, diagnostics and personal developments of each pupil. Every pupil must have the possibility to experience success and know that making and solving mistakes also helps their personal development.

Aims of primary education

Primary education is a starting point for the gradual development of key pupils' competences as well as the basis of general education with the following aims:

- to provide the pupils many opportunities to explore their nearest maintained cultural and natural environment, so to develop their imagination, creativity and interest to examine their surroundings,
- to enable pupils to learn about their own skills and development opportunities, as well as learn the basic capability of learning and to know themselves,
- to support the cognitive processes and capabilities of students to think critically and creatively through the acquisition of their own cognitive experiences and active problem solving,
- a balance between developing the pupils' capacity to communicate and understand, evaluate (choose and decide) and the initiative to act on the basis of self-management and self-reflection,
- to support the development of intrapersonal and interpersonal skills, especially to openly enter into social relationships, work effectively, develop their social responsiveness and sensitivity to other classmates, teachers, parents, other people from their own town and to the wider cultural and natural surroundings,
- to lead pupils towards tolerance and the acceptance of other people, (their spiritual – cultural values)
- to teach students to know and use their rights and fulfil their obligations at the same time, taking responsibility for their health and actively protecting and strengthening it.

The main aim of the primary education program is to develop key competences (as a combination of knowledge, skills, experience and attitudes) of pupils at a level that is for them

personally attainable². The key competences at the primary stage of education are regarded as: *communication competences, numeracy and literacy in science and technology, competences of digital literacy* (information - communication technologies), *competences of knowing how to learn and to problem solve*, also *personal, social and civic competences, the ability to understand the cultural context and the means to express their culture*. The acquisition of key competences is a long and complex process that begins in preschool education and continues into primary and secondary education and then gradually completes the next process throughout the rest of their lives.

The primary level of schooling ends when a pupil successfully completes a general education program of the last year in primary school. Evidence of finished primary education is a certificate. Graduated pupils of primary education continue on to secondary level education or may choose the eight-year gymnasium.

Educational areas and Cross-section themes

Educational areas are areas in which the issue is allocated from the total content of education and the formulation of key competences. Curriculum has been building on the cultural traditions that society has taken from the past and has built on it. The National education program is made up of content of educational areas divided into the chosen subjects. The individual school may, within these educational areas add other subjects³.

Cross-section themes are intertwined through educational areas. They reflect the current problems of today, with some instructions for their prevention and resolution, but also serve to enhance the basic curriculum, highlighting the applicable character. Themes should contribute to the pupils expanded view, to help acquire certain attitudes, values and decision-making. They may be thought of as part of the school subjects or in the form of courses, or as a separate elective subject.

TABLE 1. Main subjects in educational areas for primary schools with Slovak as the teaching language (ISCED 1)

EDUCATIONAL AREAS	SUBJECTS
Language and communication	SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE
	FIRST FOREIGN LANGUAGE
Mathematics and Work with Information	MATHEMATICS
	ICT EDUCATION
Nature and Society	NATURAL SCIENCE
	GEOGRAPHY
Man/Human being and Values	ETHICS EDUCATION /RELIGIOUS EDUCATION
Man/Human being and the World of work	WORK EXPERIENCES
Art and Culture	MUSIC EDUCATION
	ART EDUCATION
Health and Movement	PHYSICAL EDUCATION

² V. Krajčovičová, *Aktuálne možnosti utvárania elementárnej gramotnosti* [Current possibilities for literacy development]. In *Zborník z vedeckej konferencie*. Prešov 2010, PF.

³ Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. *Regional Education*. Online sources: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=en&rootId=33>.

TABLE 2. Main subjects in educational areas for primary schools with the teaching language of minorities (ISCED 1)

EDUCATIONAL AREAS	SUBJECTS
Language and communication	SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE
	MINORITY LANGUAGE AND LITERATURE
	FIRST FOREIGN LANGUAGE
Mathematics and Working with Information	MATHEMATICS
	ICT EDUCATION
Nature and Society	NATURAL SCIENCE
	GEOGRAPHY
Man/Human being and Values	ETHICS EDUCATION /RELIGIOUS EDUCATION
Man/Human being and the World of work	WORK EXPERIENCES
Art and Culture	MUSIC EDUCATION
	ART EDUCATION
Health and Movement	PHYSICAL EDUCATION

TABLE 3. Cross-section themes in education (ISCED 1)

CROSS-SECTION THEMES
PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT
ENVIRONMENTAL EDUCATION
MEDIA EDUCATION
MULTICULTURAL EDUCATION
SAFETY EDUCATION
PROTECTION OF LIFE AND HEALTH
PROJECT DESIGN AND PRESENTATION SKILLS

We can only speak about successful education when we know which aims and targets pupils have to achieve. Therefore, in the National educational program the emphasis is on formulating requirements for the output of themes. Requirements are formulated in the form of a program called „Educational Standards”.

Educational standard is composed of two parts: 1. Content standards and 2. Performance standards. The main objective of content standards is to unify and coordinate respectively while ensuring the compatibility of the curriculum for all schools.

The performance standard is formulated in the form of operationalized objectives and each level of outcome focuses on the competences that are a combination of knowledge, skills and abilities.

Framework Lesson Plans

The number of weekly lessons in each class is set for each lesson plan as well as the total number of teaching hours. The school year lasts a minimum 33 weeks and for that number of weeks the teaching process is planned. Classes can be divided into groups, according to current legislation, and each teaching lesson lasts for 45-minutes. Forms of organization

for primary education - ISCED 1 are regulated by §29 §30 of the Law on Education from the year 2008⁴.

The national curriculum of the Slovak Republic, presented by the National educational program, also contains: the necessary compulsory staffing of primary education, compulsory material-technical and spatial provision of primary education, the conditions for ensuring safety and health within the schools, specifics and conditions of education for pupils with special educational needs, education and training of students with disabilities and handicaps, ever helping the development of school educational programs ISCED 1 (1st stage of primary education).

Conclusion

In conclusion we can say that in all organizational forms of education, it is necessary to create the specific conditions for pupils to help attain successful learning and the satisfaction of their educational needs. However, for their fulfillment, it is necessary to prepare the expert who is prepared professionally and personally for the teaching profession⁵. University graduates of the “Primary education program” should have acquired the basics of reading, writing, mathematics, science and cultural literacy. The students achieve the foundation for effective techniques (lifelong), self learning and for capability development as well as the assumptions for self-respect, respect towards others and the competence to favourably communicate and collaborate⁶. They are capable of using their native, state and foreign language.

The graduate student has to achieve these key competences and abilities by the National educational program: social and communication competences, competences in the area of mathematical and scientific thinking, competences in the area of information and communication technology (ICT), the competence to learn how to study, problem solving competences, personal, social and civil competences, the ability to see, sense and understand culture and also implement the cultural features.

Summary

The article analyses and interprets the principal terminus quo of curriculum for primary education in the Slovak Republic. The national curriculum is represented by the National educational program as the highest educational document. It is based on the National educational program for primary education – ISCED 1 that represents the 1st stage of primary school for pupils of younger school age (6–11 years old children) visiting 1st–4th class of primary school.

⁴ *The National Educational Program for 1st level of primary schools (ISCED 1)*. Bratislava 2008, National Institute for Education. J. Pochanič, *Súčasná koncepcie elementárneho čítania na Slovensku*. In *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov 2010, PF PU, p. 292-299. L. Belášová, *Kvalita vzdelávania učiteľov na Slovensku v kontexte školskej reformy*. In *Za kvalitou vzdelávania učiteľů primární a preprimární pedagogiky*. Olomouc 2009, p. 23-31.

⁵ M. Miňová, *Kompetencie absolventov učiteľstva pre 1. stupeň základnej školy a predškolská pedagogika*. In *Tradiče a perspektivy výchovy a vzdelávania : česko-slovenské pedagogické studie 1*. Olomouc 2005, Nakladatelství Olomouc, p. 35-40.

⁶ E. Novotná, M. Portik, *Příprava učitele na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov*. Prešov 2007, Grafotlač, p. 66-70.

Program nauczania International School – międzynarodowe egzemplifikacje

Program International School został stworzony przez fundację edukacyjną International Baccalaureate Organization (IBO) w 1968 roku, w Genewie. Inspiracją do założenia szkoły realizującej program ponadpaństwowy było poszukiwanie sposobu nauczania, który służyłby niwelacji podziałów ideologicznych i politycznych oraz propagował idee pokojowego współistnienia społeczności ludzkiej. Dlatego głównym celem szkoły jest przygotowanie do życia wrażliwych i odpowiedzialnych członków narodowej i międzynarodowej społeczności. Obecnie IBO współpracuje z 3121 szkołami międzynarodowymi ze 140 krajów świata. Z programu tego korzysta łącznie około 894 tys. uczniów w wieku 3–19 lat¹.

Uczniowie International School to nie tylko osoby innego pochodzenia, ale też te, które chcą doświadczyć edukacji w języku angielskim czy uzyskać dyplom matury międzynarodowej umożliwiającej studia na zagranicznych uczelniach. Z relacji nauczycielek wynika, że mimo wysokiego czesnego (ok. 1500 zł za miesiąc²), rodzice i uczniowie często nieświadomi są faktu, że poza wymienionymi walorami, szkoła oferuje także swój własny odrębny program nauczania.

Program International School stworzony został w oparciu o system szkoły angielskiej i amerykańskiej. Cały cykl edukacji składa się z trzech oddzielnych programów dostosowanych do potrzeb poszczególnej grupy wiekowej dzieci. Dla najmłodszych uczniów od 3 do 12 roku życia przeznaczony jest Program PYP³ (*The Primary Year Program*), który zostanie omówiony w niniejszym artykule. Następnym etapem jest program MYP do 16 roku życia (*Middle Years Program*), a ostatnim trzyletni program dyplomowy, kończący się maturą międzynarodową. W Polsce istnieją trzydzieści dwie międzynarodowe szkoły, które w swojej ofercie mają co najmniej jeden z wyżej wymienionych programów. Wśród nich trzydzieści jeden szkół oferuje program dyplomowy, dwie program MYP i jedynie trzy program PYP⁴.

1. Program PYP „The Primary Year Program”

Działanie International School opiera się na założeniach konstruktywizmu⁵. W świetle tego podejścia szkolne działania ucznia mają stać się źródłem konfliktu poznawczego dziecka, motywującego go do czynności eksploracyjnych. Chodzi zatem o tworzenie takiego

¹ <http://www.ibo.org/general/who.cfm>

² <http://isop.pl/pl/admission-and-fees/>

³ Program International School nie został przetłumaczony na język polski, cytowane fragmenty są tłumaczone przez autorkę niniejszego artykułu.

⁴ <http://www.ibo.org/country/PL/index.cfm>

⁵ A. Adrjan, *Konstruktywistyczne środowisko uczące na przykładzie International School*. Nieopublikowa-

otoczenia, które ma sprzyjać aktywności badawczej ucznia. Ma to być „środowisko uczące”, czyli takie, jak pisze J. Kruk, „które samo prowokuje poznawczo i zawiera w sobie potencjał zdolny doprowadzić podmiot do zachowań sprzyjających jego rozwojowi”⁶.

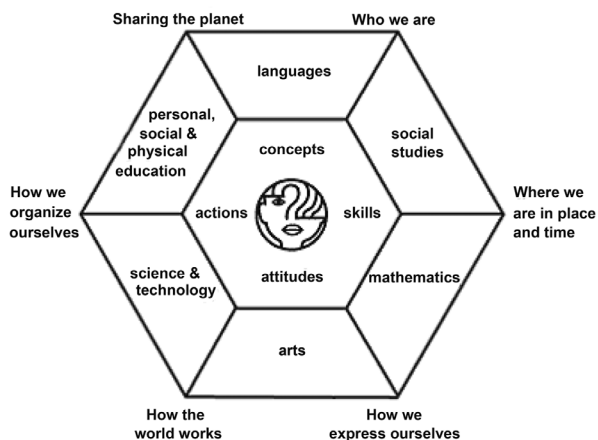
B. Wilson szeroko definiuje „środowisko uczące” jako miejsce, gdzie człowiek ma możliwość za pomocą środków dydaktycznych i naturalnych zasobów doszukiwania się sensu rzeczy i konstruowania rozwiązań⁷. Natomiast słowo „konstruktywistyczne” pojawiające się w skrócie CLE, przed środowiskiem uczącym (*Constructivist learning environments*), ma podkreślić ważność znaczącej, autentycznej aktywności, która pomaga uczącemu się konstruować wiedzę i rozwijać umiejętności istotne dla rozwiązywania problemów⁸. W tym ujęciu środowisko ma być bogate w sytuacje i przedmioty, które otaczają dziecko na co dzień.

Konstruktywistyczne środowisko uczące International School tworzone jest za pomocą specyficznym sformułowanego programu nauczania oraz technik wcielania go w życie szkoły⁹.

W badanej szkole na korytarzu z klasami dla najmłodszych wisi duża korkowa tablica, na której poza bieżącymi informacjami, znajduje się program nauczania dla klas 1–4. Taka ogólna dostępność pozwala śledzić dzieciom co było, a co dopiero będzie realizowane na zajęciach. Dzięki temu następuje wzrost świadomości zdobywanej wiedzy, odpowiedzialności uczenia się oraz motywacji. Pomysł uwzględnia także współpracę szkoły z rodzicami, którzy w każdym momencie mogą zapoznać się z tematem realizowanym przez klasę. Są współodpowiedzialni za zdobywaną przez ich dziecko wiedzę.

Najogólniejszy schemat programu nauczania zaprezentowany jest w postaci sześciokąta.¹⁰

Rysunek 1. The Primary Year Programme



na praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr A. Kalinowskiej. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2010, s. 68.

⁶ J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*. W: M. Szczepka-Pustkowska, D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 492.

⁷ B. G. Wilson, *What is constructivist learning environment?* W: B. G. Wilson (red.), *Constructivist learning environments- case studies In instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey 1996, Editor, s. 3.

⁸ Tamże.

⁹ <http://www.ibo.org/pyp/curriculum/index.cfm>

¹⁰ D. Catharines, *Schools' guide to The Primary Year Programme*. International Baccalaureate Organization 2002, s. 6.

Na schemacie tym bazuje program szczegółowy przedstawiany zazwyczaj w postaci tabeli, dzięki czemu bardzo klarownie widać główne jego założenia. W rzędach wypisane są klasy 1–4. Natomiast w kolumnach tabeli wyróżnionych jest sześć uniwersalnych ścieżek tematycznych wraz z ich charakterystyką takich, jak:

„Kim jesteśmy?” (*Who we are?*)

- natura, wierzenia i wartości,
- zdrowie fizyczne, mentalne, społeczne i duchowe,
- rodzina, społeczeństwo, kultura,
- prawa i obowiązki;

„Nasze miejsce w czasie i przestrzeni” (*Where we are in place and time?*)

- orientacja w czasie i przestrzeni,
- własna historia,
- historia i geografia z perspektywy lokalnej; globalnej,
- domy, podróże,
- odkrycia, eksploracje i migracje ludzkości,
- zasługi poszczególnych jednostek, jak i całej cywilizacji¹¹.

Dla danej klasy każda ścieżka stanowi „drogę poznania”. W zależności od realizowanego działu wytyczone są konkretne główne idee, problemy, zagadnienia oraz obszary wiedzy, po których uczeń będzie się poruszał. Tak na przykład w klasie drugiej dla ścieżki „Kim jesteśmy?” wytyczone obszary, to: edukacja osobista i społeczna (*personal and social education*) oraz nauka (*science*); główna idea brzmi: „Wszyscy jesteśmy różni i jednocześnie podobni do siebie”. Natomiast postawione problemy to: „Jakie są podobieństwa i różnice między mną a innymi?”, „Jak zmysły pomagają uczyć się w otaczającym świecie?”, „Jak działa ludzki organizm?”.

Poza interdyscyplinarnym opracowaniem, treści poszczególnych ścieżek są do siebie w miarę możliwości zbliżone, aby uczniowie mogli łączyć między nimi dane fakty czy problemy. Sam termin „obszar wiedzy” wyklucza zatowiszowane ujęcie zagadnień. Zabieg ten zwraca uwagę na holistyczne podejście do wiedzy w zintegrowanym programie szkoły.

Program nauczania jest dość elastyczny, nauczyciel nie musi ściśle dostosowywać się do jego treści i realizować konkretny narzucony przez niego temat. Problemy czy zagadnienia są na bieżąco modyfikowane przez nauczycieli „idących za” dzieckiem, tak by tematyka była im jak najbliższa, umożliwiała bazowanie na ich osobistej wiedzy.

Uwzględniająca wszystkie wymiary niezbędne do całościowego kształcenia uczniów struktura programu pozwala na zrealizowanie niemal każdego zagadnienia. Podczas praktyk w International School student albo dostaje określony temat, który na dany dzień zaplanował nauczyciel, albo pozwala mu się na realizację własnego pomysłu abstrahując od jakichkolwiek tematów. W przypadku opcji drugiej, po realizacji takich zajęć, praktykant wraz z nauczycielem może zastanowić się nad miejscem umieszczenia zrealizowanego tematu w takim „szkieletcie programu”. Negocjowanie znaczeń jest procesem ciągłym, tak więc jednolity, uniwersalny konstrukt wytyczony przez program nauczania pozwala na dobór coraz to nowych interesujących i atrakcyjnych dla uczniów rzeczywistych problemów. Umożliwia to zrealizowanie każdego zagadnienia w optymalny sposób.

¹¹ Materiały te miałam okazję zaobserwować na praktykach w International School w Oulu w Finlandii.

Specyficzny „szkielet” programu formułujący się na bazie interakcji dziecka z otaczającym je środowiskiem występuje na poziomie scalania wewnętrznego, czyli umysłowego¹². Jego struktura jest wystarczającym dowodem na autentyczną integrację wiedzy. Na takim programowym szkielecie bazuje konstruowanie wiedzy ucznia, którego zadaniem jest samodzielne wypełnianie go własnymi reprezentacjami. Aby zostało to osiągnięte, International School stosuje własne specyficzne techniki umożliwiające tworzenie się konstruktywistycznego środowiska uczącego szkoły.

1.1 Konstruktywistyczna mapa „KWL(H) Chart”

W trakcie realizacji programu nauczania przy konkretnym zagadnieniu uwzględnia się tzw. KWL(H) Chart¹³. Skrót ten pochodzi od kluczowych słów w pytaniach jakie uczniowie mają zadawać sobie dzięki stymulacji nauczyciela podczas realizowania danej ścieżki: Co wiemy?, Czego chcemy się dowiedzieć?, Czego się nauczyliśmy?, Skąd to wiemy? (*What we know?*, *What we want to know?*, *What we have learned?*, *How we know it?*). W taki prosty sposób powstaje świadome uczenie się konstruowania znaczeń (*learners constructing meaning*). Przy konkretnym zagadnieniu nauczyciel International School stosuje tę technikę podczas rozmów z dziećmi czy w postaci kart pracy z tabelą zawierającą wyżej wymienione pytania¹⁴.

Tabela 1. Jedna z technik wprowadzających ucznia do nowego zagadnienia „KWL(H) Chart”

What we know?	What we want to know?	What we have learned?	How we know it?

Zwykle z metod tych korzysta się na samym początku realizowania nowej ścieżki. Na przykład rozpoczynając dział „Starożytny Egipt” uczeń wypełnia tabelę, wypisując: Co już wiem o starożytnym Egipcie? Czego chciałbym się dowiedzieć o Starożytnym Egipcie? W jaki sposób mogę się tego dowiedzieć? Przy ostatnim pytaniu znajdują się propozycje form odpowiedzi (dyskusja, pytanie innych ludzi, czytanie, oglądanie filmów, wizyta w muzeum, szukanie informacji w Internecie).

Koncepcja ta pozwala na aktywizowanie własnych schematów poznawczych ucznia. Wyraźnie pokazuje także wiele innych założeń konstruktywizmu.

Pierwsze postawione pytanie: *What we know?* (Co wiemy?) jest przykładem na prymat wiedzy osobistej ucznia, traktowanej jako punkt wyjścia dla realizacji każdego zagadnienia. Dziecko ma już na wstępie formułować własną wypowiedź, opierając się na swoich doświadczeniach i konfrontować ją z opinią innych. Wspiera się jego subiektywny punkt widzenia i zachęca do samodzielnego formułowania i wypowiedzania swoich poglądów. Dzięki temu uaktywnione zostaje wewnątrzklasowe negocjowanie znaczeń, podczas którego uczeń może konstruować i rekonstruować swoją wiedzę. Ponadto, dzięki takiemu

¹² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005, WSiP, s. 195.

¹³ D. Catharines, *Schools' ...*, s. 7.

¹⁴ Tamże.

pytaniu nauczyciel dowiadyuje się jaki jest poziom wiedzy dzieci na dany temat, na podstawie czego może wyznaczyć nowe problemy, które nie są jeszcze dziecku znane, ale które jest w stanie sam rozwiązać na bazie tego, co już wie.

Drugie pytanie: *What we want to learn?* (Czego chcemy się dowiedzieć?) jest przykładem na włączenie idei konstruktywizmu dotyczącej nadrzędnej roli uczniów w kwestii doboru treści. Uczeń zgodnie z tym podejściem sam decyduje czego chciałby się dowiedzieć na dany temat. Możliwość samodzielnego doboru treści wpływa na wzrost świadomości wiedzy potocznej wśród uczniów oraz naturalną chęć jej rozwijania. Nauczyciel z kolei wie dzięki temu co będzie dla uczniów interesujące i najbardziej pożądane w danej ścieżce.

Kolejne dwa pytania dotyczą świeżo zdobytej wiedzy po realizacji ścieżki. Są to: *What we have learned? How we know it?* (Czego się nauczyliśmy? Skąd to wiemy?). Uczeń ma tu napisać, czego nowego się dowiedział po realizacji projektu. Poza pisemną formą, odpowiedzi na to pytanie można szukać poprzez samodzielne prace uwieńczające projekt lub przez portfolio ucznia¹⁵. Można to określić jako demonstrowanie własnego rozumienia otaczającej rzeczywistości.

Dodatkowe pytanie pojawiające się w tabelce brzmi: W jaki sposób mogę się tego dowiedzieć? Uczeń ma możliwość samodzielnego wyboru sposobu realizacji ścieżki. Wskazane są tu alternatywne formy i miejsca zdobywania wiedzy, jak muzeum, galeria, biblioteka, park.

KWL(H) Chart pozwala na określenie poziomu potencjalnego rozwoju poszczególnego ucznia, czego wartość podkreślał prekursor konstruktywizmu L. Wygotski w swojej koncepcji strefy najbliższego rozwoju. Korzyści z tej techniki czerpią obydwie strony stosunku dydaktycznego. Dla ucznia przejawiają się one w postaci świadomości procesu tworzenia indywidualnej wiedzy, zdawania sobie sprawy z różnych punktów widzenia, a także podjęcia odpowiedzialności za jej nabywanie. Z kolei nauczycielowi technika ta umożliwia stopniową obserwację progresu swoich uczniów i dostosowywanie do ich poziomu (odczytanego za pomocą tej techniki) odpowiednich warunków maksymalnego rozwoju.

1.2 Profil zdobywanej wiedzy „Learning Profile” oraz postawa/nastawienie „Attitudes” ucznia

Nacisk na rozwój osobisty powstał z założenia, że reprezentacja siebie samego i siebie w świecie jest kwestią kluczową w budowaniu znaczeń. W tym celu powstał jeden uniwersalny „Profil” i „Postawa ucznia”, na bazie której szkoła wykorzystując wiele ciekawych form aktywności i utrwala wskazane przez siebie cechy.

W International School uczniowie poprzez „Learner Profile” oraz „Attitudes” mają stworzyć odpowiedni konstrukt własnej osoby i swojego miejsca w świecie, swoją strukturę *ja*, czyli osobowość. Według Z. Nęcki odbiór rzeczywistości zależny jest nie tylko od kontekstu, wcześniej nabytej wiedzy, oczekiwania, stanu motywacyjnego czy nastroju lub emocji, ale także od osobowości i nastawienia¹⁶. Według innych psychologów takich, jak H. Grzegołowska-Klarkowska czy S. Epstein to właśnie osobowość jest kwestią kluczową

¹⁵ D. Catharines, *Schools'...*, s. 12.

¹⁶ Z. Nęcka, *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2008, PWN, s. 62.

w budowaniu znaczeń. Kształtowana jest w skutek osobistych i społecznych doświadczeń, tworzących reprezentację siebie samego i siebie w świecie. Kiedy reprezentacja ta zostanie utrwalona „zaczyna wpływać na to, jak kolejne doświadczenia są przez jednostkę odbierane, jakie im się nadaje znaczenie i jak łatwo bądź trudno zostają one zapamiętane”¹⁷. Dlatego program International School zwraca szczególną uwagę także na prawidłowy rozwój osobowości oraz na nastawienie ucznia. Skutkiem czego powstaje specyficzne nachylenie tworzącej się hermeneutycznej spirali w konstruowaniu wiedzy ucznia.

W holu głównym International School w Oulu w Finlandii, w której miałam okazję odbywać praktyki studenckie, znajduje się wielka księga „Learner profile”. Wypisanych jest w niej dziesięć konkretnych cech ucznia, które rozwijane są w szkole. Są to:

1. zadający pytania, ciekawski (inquires),
2. otwarty (open-minded),
3. myślący (thinkers),
4. komunikujący się (communicators),
5. podejmujący ryzyko (risk-takers),
6. opiekujący się (caring),
7. refleksyjny (reflective),
8. zrównoważony, trzeźwo myślący, rozsądny (well-balanced),
9. zdolny (knowledgeable),
10. żyjący według zasad (principled)¹⁸.

Każda International School opiera się na tym samym profilu i przykłada do niego ogromną wagę. Rozwijanie u ucznia cech, które są zawarte w „Learner Profile” ma pomóc stać się mądrym, odpowiedzialnym i wrażliwym człowiekiem. W każdym miesiącu przeznaczonym na realizację danej ścieżki zwraca się szczególną uwagę na konkretną cechę, opisaną w wielkiej księdze.

Wszystkie te cechy są nie tylko dokładnie omówione w programie, ale też dla każdej z nich wyznaczone są specjalne zadania dla rodziców. Tak na przykład, w listopadzie zwraca się uwagę na stymulację myślenia, a wyznaczone aktywności rodziców, to: „Zachęcaj dziecko by samodzielnie starało się rozwiązywać dany problem, kiedy już stara się rozwiązać, pytaj: Jak możesz rozpocząć działanie?, Jak możesz rozwiązać je w inny sposób?; czy informuj: Nigdy o tym w ten sposób nie myślałem, opowiedz mi więcej o tym”¹⁹. Żeby jeszcze bardziej zwiększyć aktywność rodziców zadaje się uczniom prace domowe takie, jak np. prezentacje w czteroosobowych grupach. Niezbędna jest tu pomoc rodziców, gdyż dzieci w trzeciej klasie nie są w stanie samodzielnie spotkać się poza szkołą, kupić przybory i przygotować taką prezentację. Jest to kolejny ciekawy pomysł na to, jak zmaksymalizować współpracę szkoły z rodzicami, zwiększyć świadomość i odpowiedzialność rodziców za edukację i wychowanie swojego dziecka, a nie obarczać tym tylko nauczyciela. Poza tym dzięki takiemu rozwiązaniu nie tylko w szkole, ale też poza nią dziecko ciągle może rozwijać w sobie cechy wyznaczone w „Learner Profile”.

„Learner Profile” w postaci tabeli dostępny jest także na stronie internetowej International School w Poznaniu, w której to szkole również odbywałam praktyki studenckie²⁰.

¹⁷ H. Grzegółowska-Klarkowska, *Samoobrona przez samooszukiwanie się*. W: W. Kofta, T. Szustrowa, (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa 1986, PWN, s. 176.

¹⁸ D. Catharines, *Schools'...*, s. 4.

¹⁹ isop.pl/info/wp-content/downloads/LearnerProfile.doc

²⁰ Tamże.

Tabela 2. Opis jednej z cech profilu ucznia „Learner Profile”

September (wrzesień)	<p>Inquirers (ciekawość) They develop their natural curiosity. They acquire the skills necessary to conduct inquiry and research and show independence in learning. They actively enjoy learning and this love of learning will be sustained throughout their lives. (Uczniowie rozwijają własną ciekawość. Nabywają umiejętności niezbędnych do prowadzenia badań i wykazują niezależność w uczeniu się. Ucząc się, przyjemnie spędzają czas, a postawa ta będzie trwać przez całe ich życie.)</p> <p>Activities for parents (aktywność rodziców) Encourage areas of your child’s interest by visiting the library to borrow books that explore these topics. (Sprzyjaj poszerzaniu obszarów zainteresowań swojego dziecka poprzez wspólne wizyty w bibliotece, by wypożyczać książki, umożliwiające badanie tych tematów.) Develop an understanding of the Internet. Work with your son or daughter when the Internet is being used and try to instill the understanding that some Internet sites are not reputable. (Pomóż dziecku w dokładnym zrozumieniu działania Internetu. Używaj komputera razem z nim i staraj się wyjaśnić mu, że z niektórych stron nie warto korzystać.) Model being an Inquirer. Admit when you don’t know the answer to a problem or a question and seek out answers in front of your child. (Przyznaj się jeśli nie znasz odpowiedzi na dany temat, szukaj jej razem z dzieckiem.)</p>
-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Poprzez tak sformułowane instrukcje skierowane do rodziców ponownie zarysowuje się podejście konstruktywistyczne. Do dyskursu dołączane są „podpowiedzi wychowawcze”, które powodują, że nie tylko szkoła jest obiektem wydobywanym z rzeczywistości kulturowej, ale również ta rzeczywistość, a przynajmniej jej skrawek, budowany jest przez szkołę. Dodatkowo w programie nauczania wytyczone są konkretne wymogi odnośnie do uczniowskiej postawy i nastawienia wobec rzeczywistości „Attitudes”²¹.

Tabela 3. Nastawienie/postawa ucznia „Attitudes”

Curiosity (ciekawość)	being curious about the nature of learning and of the world, its people and cultures (interesować się nauką, światem, ludźmi i kulturą)
Empathy (empatia)	imaginatively projecting themselves into another’s situation, in order to understand his/her thoughts, reasoning and emotions (stawianie siebie w sytuacji innych żeby zrozumieć myśli, emocje i ich sposób rozumowania)
Enthusiasm (entuzjizm)	enjoy learning (bawić się nauką)
Independence (niezależność)	thinking and acting independently, making their own judgments based on reasoned principles and being able to defend their judgments (myślenie i działanie w sposób niezależny, tworzenie i obrona własnych opinii opartych na uzasadnionych regułach)
Integrity (prawość)	having integrity and a firm sense of fairness (bycie prawym i posiadanie silnego poczucia sprawiedliwości)

²¹ isop.pl/info/wp-content/downloads/LearnerProfile.doc

Respect (szacunek)	respecting themselves, others and the world around them (szanować siebie, pozostałych i otaczających ich świat)
Tolerance (tolerancja)	feeling sensitivity towards differences and diversity in the world and being responsive to the needs of others (bycie wrażliwym na różnicowanie na świecie i reagować na potrzeby innych)
Commitment (zobowiązanie)	being committed to their learning, persevering and showing self-discipline and responsibility (być zobowiązanym do uczenia się, być wytrwałym i pokazywać samodyscyplinę)
Confidence (zaufanie)	feeling confident in their ability as learners, having the courage to take risks, applying what they have learned and making appropriate decisions and choices (czuć zaufanie do swoich umiejętności, mieć odwagę do podjęcia ryzyka, wykorzystywać swoją wiedzę, podejmować właściwe decyzje)
Cooperation (współpraca)	cooperating, collaborating and leading or following as the situation demands (współpracować na drodze do rozwiązywania problemów i dylematów)

Aby ukształtować i utrwalić w uczniach wskazaną przez szkołę postawę i nastawienie do rzeczywistości oraz uświadomić im wartość tych cech, prowadzone są często rozmowy na temat tego, dlaczego one są ważne, jaki mają na nas wpływ, jak je doskonalić. Ponadto, po każdej zrealizowanej ścieżce tematycznej uczeń wypełnia taką tabelkę, jak przytoczona powyżej. Zapisuje w niej imię i nazwisko, datę oraz przy poszczególnej opisanej postawie wpisuje w zależności od indywidualnych przemyśleń i refleksji literę:

1. W (*throughout the week I have displayed this attitude* – w przeciągu ostatniego tygodnia poprawiłem w sobie tę postawę),
2. D (*I practice constantly the following attitude* – ciągle ćwiczę tę postawę),
3. I (*I need to improve in this area* – muszę się poprawić, jeśli chodzi o tę postawę)²².

Cechy te w zależności od koncepcji nauczyciela danej klasy mogą być włączane w życie, w konkretnym miesiącu (tak jak przedstawia tabelka „Learner Profile”) lub może ich być kilka podczas realizacji konkretnej ścieżki (co uwzględni punkt 4 zawarty w wyżej omówionym planie nauczyciela „Unit planner”). Tak na przykład, podczas realizacji ścieżki: „Starożytne cywilizacje”, nauczycielka w punkcie czwartym: How best might we learn (Jak najlepiej możemy się tego nauczyć?) wymieniła w planie działań („Unit planner”) takie cechy z „Learner Profile”, jak:

1. Creativity (kreatywny) komentując, że uczeń będzie miał możliwość być kreatywnym podczas wykonywania starożytnej biżuterii, czy tworzenia ilustracji do mitów.
2. Risk-takers (odważny) – cechą tą wykaże się każdy uczeń podczas podsumowania ścieżki, prezentując projekt na temat starożytnego Egiptu przed całą klasą, nauczycielami i rodzicami.
3. Thinker (myślący) – uczeń będzie miał okazję do namysłu podczas dyskusji oraz szukania informacji niezbędnych do stworzenia prezentacji.

Taki zabieg pozwala na tworzenie się pewnego rodzaju reprezentacji osobistego doświadczenia poznawczego. Rozwój wyżej wymienionych cech stanowi istotną rolę edukacyjną szkoły. Osobowość ucznia staje się „aktywnym organizatorem stale współuczestniczącym w zapisie i odtwarzaniu tego co minęło, oraz wyznaczającym przebieg i sposób zapisu

²² Materiały te miałam okazję zaobserwować na praktykach w Insternational School.

nowych doświadczeń”²³. Cechy te mają stanowić bazę, pewnego rodzaju „matrycę”, na podstawie której interpretowane i zapisywane są nowe doświadczenia tak, aby w jak najbardziej optymalny sposób rozumieć otaczającą rzeczywistość, przyswajać nowe umiejętności oraz wiedzę.

1.3 Plan działania „Unit planner”

W każdej szkole International School podczas specjalnych cotygodniowych zebrań zbierane są pomysły wśród nauczycieli na atrakcyjną realizację tematów, dostosowaną do potrzeb klasy i konkretnych uczniów. Wychowawca klas 1–4 przed przystąpieniem do realizacji danej ścieżki oraz w jej trakcie zobowiązany jest do wypełnienia planu działań („Unit planner”), który powinien prezentować na zebraniach. Jest to plan zawierający pytania otwarte, na które odpowiadają nauczyciele poszczególnych klas:

1. “What is our purpose?” – Jaki jest nasz cel? Tu zadaniem nauczyciela jest nie tylko sformułować temat i skonkretyzować odpowiednią do niego idee centralną, ale także określić pomysł na sumaryczną ocenę całego zadania. Realizacja tego pomysłu jest etapem kulminacyjnym każdego projektu, weryfikującego wiedzę uczniów. Przedstawią ich jako ekspertów, swobodnie poruszających się po ścieżce, którą właśnie ostatecznie skończyli „odkrywać”. Ponadto wykonują swoje własne portfolio, w którym znajdują się wszystkie karty pracy wypełniane w danym dziale, ich zdjęcia robione przez nauczyciela podczas zajęć i inne pomoce dydaktyczne, z których korzystali omawiając temat. Do niektórych stron portfolio dzieci dołączają małe karteczki samoprzylepne, na których wypisują co im się w danym podtemacie najbardziej podobało, na co zwróciły szczególną uwagę i czego się nauczyły.
2. „What do we want to learn?” – Czego chcemy się dowiedzieć? Tu nauczyciele mają wyznaczyć kluczowe pojęcia, które są podstawą do badania danego zagadnienia. Jest to osiem kategorii zawartych w tzw.: „**Pojęciach kluczowych**” – „**Key Concept**”²⁴. Są to: forma (Co to jest? Jak to jest?), funkcja (Jak to działa? Do czego służy?), przyczyna (Dlaczego tak się dzieje?), zmiana (Jak to się zmienia?), powiązania (Jakie są powiązania z innymi aspektami?), perspektywa (Jaki jest twój punkt widzenia? Jak ty to odbierasz? Jak na ciebie to oddziałuje? Co myślisz o tym?), odpowiedzialność (Jaka jest nasza odpowiedzialność za to?), refleksja (Skąd to wiemy? Dlaczego możemy być tego pewni? W jaki sposób się tego dowiadujemy? Co sprawia, że posiadamy taką wiedzę?). Dla danej ścieżki nauczyciel ma wyróżnić kilka pojęć z „key concept”, kluczy otwierających drzwi do poszukiwania rozwiązań. W tym punkcie nauczyciel ma także sformułować podstawowe pytania/prowokacje (driving question/provocations) – na których będzie bazować podczas realizacji tematu.
3. „How might we know what we have learned?” – W jaki sposób możemy się dowiedzieć czego się nauczyliśmy? Nauczyciel ma określić, jakie są możliwe drogi oceniania wcześniejszej wiedzy i umiejętności uczniów, na co ma zwrócić szczególną uwagę oraz jakie są możliwe sposoby oceny uczniów po kształceniu ich zgodnie z daną ścieżką.
4. „How best might we learned?” – W jaki sposób najlepiej możemy się nauczyć? Tu mają być podane pomysły na realizację ścieżki zaproponowane zarówno przez nauczycielkę,

²³ H. Grzegółowska-Klarkowska, *Samoobrona...*, s. 177.

²⁴ D. Catharines, *Schools'...*, s. 9.

jak i przez uczniów, sposoby rozwijania umiejętności uczniów, jak i cech zawartych w wyżej opisanym „Profilu ucznia” – „Learner Profile” wytyczonych dla danej ścieżki.

5. „What resources need to be gathered?” – Jakie pomoce powinny być zgromadzone? Nauczyciel wymienia tu pomoce niezbędne do realizacji ścieżki (miejsca, materiały audio-wizualne, literaturę itd.).
6. „To what extent did we achieve our purpose?” – W jakim stopniu cel został osiągnięty? Po zakończeniu projektu nauczyciel ma określić trudności związane z jego realizacją, sytuacje, które przyczyniły się do tego, że uczniowie mogli nie do końca zrozumieć dane zagadnienie. Na tej podstawie wypisuje pomysły na poprawę sposobu realizacji ścieżki. Na końcu pisze, jakie odnalazł powiązania między tematem a centralną ideą.
7. „To what extent did we include the elements of the PYP?” – W jakim stopniu włączyliśmy element PYPu (program wczesnej edukacji International School) do realizacji ścieżki? W tym punkcie nauczyciel ma odpowiedzieć na pytanie: Jakie zostały przeprowadzone doświadczenia edukacyjne, aby uczniowie zrozumieli zagadnienia, które zapisali w wyżej opisanym KWL(H) Chart, a także które z cech wyznaczonych w „Learner Profile” oraz w „Attitude” zostały rozwinięte?
8. „What student-initiated inquiries arose from the learning?” – Jakie pytania zadawane przez uczniów pojawiały się podczas realizowania ścieżki? W tym podpunkcie nauczyciel ma wymienić pytania stawiane najczęściej przez dzieci oraz w punkcie drugim zaznaczyć najbardziej efektywnie pytania/prowokacje, co będzie wskazówką dla innych nauczycieli.
9. „What student-initiated actions arose from the learning?” – Jakie działania wykonywane przez uczniów pojawiały się podczas realizacji ścieżki? Nauczyciel ma tu wymienić spontaniczne działania uczniów takie, jak przynoszenie książek na dany temat, chęć stworzenia plakatów czy pomysły na projekt²⁵.

Tworzenie takiego planu zmusza nauczyciela do aktywnego angażowania się i poczucia większej odpowiedzialności za organizację dziecięcego warsztatu konstruowania wiedzy. Treść planu działań podporządkowuje poziomowi intelektualnemu klasy, zainteresowaniom dzieci czy ich potrzebom. Poza rozwojem ucznia rozwija się także sam nauczyciel. Świadomość, że może czynnie ingerować w zmiany planu daje mu poczucie satysfakcji, spełnienia, zwiększają się jego ambicje i motywacja, a zmniejsza się tzw. wypalenie zawodowe, ze względu na duże pole swobody w swojej działalności i możliwości ciągłego urozmaicania projektów w kolejnych latach na podstawie przeszłych doświadczeń.

1.4 Przebieg zajęć

Na obserwowanych przeze mnie w 2009 roku zajęciach w fińskiej szkole International School w Oulu w klasie drugiej rozpoczynał się nowy dział „Jedzenie”. Dzieci, siedząc na kanapach i dywanie z tyłu klasy, rozmawiają o tradycjach kulinarnych poszczególnych państw z jakich pochodzą uczniowie. Następnie nauczycielka czyta tekst dotyczący jedzenia, który stał się inspiracją dzieci do zadawania sobie nawzajem kolejnych pytań, a jednocześnie jest wprowadzeniem do projektu: „Skąd pochodzi twój lunch?”. Dzieci mają

²⁵ D. Catharines, *Schools'...*, s. 11.

za zadanie wybrać jeden posiłek i opisać skąd pochodzą poszczególne jego składniki (sok z owoców, owoce z drzewa itd.). Na podstawie takich „łańcuchów” samodzielnie tworzą prezentację w Power Point. Podczas jej wykonywania dziewczynka zauważyła, że jajko pochodzi od kury, a dalej kura od jajka, więc co było pierwsze? Punktem wyjścia jest z góry postawiony problem. Od początku do końca nauczyciel, często nawet poproszony przez ucznia, nie podaje „gotowej wiedzy”. Dzięki temu wytwarza się naturalny konflikt poznawczy dziecka, które aktywnie szuka rozwiązania, używając do tego wszystkich możliwych źródeł.

Realizacja ścieżek tematycznych oparta jest zawsze na jednym schemacie. Na samym początku wychowawca dzieli dzieci na grupy po trzy/cztery osoby w każdej. Grupy wybierają swoją nazwę i współpracują razem aż do zakończenia realizacji danej ścieżki. Nazwy grup zapisywane są na oddzielnych kartkach i wieszane na ścianie. Na końcu każda grupa wykonuje pracę prezentującą stan wiedzy uczniów po realizacji ścieżki. I tak podsumowującym zadaniem projektu „Ancient Egypt” (Starożytny Egipt) było stworzenie przez każdą grupę gry planszowej z pytaniami odnoszącymi się do tematu; w projekcie „Food” (jedzenie) zaprezentowanie prac w programie Power Point; w projekcie „Energy” wykonanie samochodzika na baterię słoneczną. Na ostatnich zajęciach kończących ścieżkę tematyczną poszczególne grupy prezentują swoje prace. Na samym końcu nauczycielka pyta każdej z grup jakie miała problemy podczas wykonywania pracy? Kto jakie miał zadanie? Kto wniósł największy wkład w efekt pracy?

Takie rozwiązanie umożliwia maksymalną integrację między wszystkimi uczniami w klasie. Praca w grupach pozwala nie tylko na szybszy rozwój intelektualny uczniów, ale także na rozwój społeczny. Dzieci ustalają role, jakie będą pełniły podczas danego zadania. Uczą się akceptować zdanie innych, konfrontować ze swoim, wspólnie iść na ustępstwa, nabierać siły przebicia oraz asertywności. Opisane prace zakończeniowe pozwalają śledzić ewaluację uczniów. Gotowe prace stanowią dla dzieci ogromną wartość, ponieważ są one świadome, ile wysiłku włożyły w ich wykonanie. Ponadto prace prezentowane są na forum, czasami nie tylko przed samą klasą, ale także przed rodzicami, którzy są zapraszani na ciekawsze prezentacje.

Zakończenie

Miałam możliwość odbycia praktyk studenckich w International School w Polsce i w Finlandii. Obydwie szkoły mają podobny regulamin, założenia i działają na podobnych zasadach, mimo różnic wynikających z systemu nauczania danych państw. Jak widać pewne idee edukacyjne mogą istnieć ponad podziałami geograficznymi, kulturowymi czy ideologicznymi. Doświadczenie klimatu szkoły oderwanej od transmisyjnego modelu, który jest niezmiennie obecny w polskiej rzeczywistości, skłania do refleksji na temat pewnego paradoksu. Z jednej strony jest to szkoła zupełnie inna, jakby obca, szkoła, której funkcjonowanie trudno sobie wyobrazić, z drugiej zaś ma się nieodparte wrażenie naturalności podejmowanych w niej działań, zgodnych z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi dzieci, z otaczającą rzeczywistością i wymogami współczesności. To spostrzeżenie wywołuje chęć podążania wyznaczoną przez International School drogą.

Summary

International School Curriculum – an international example

In recent years International Schools have been opened also in Poland, but their performance is still rather unknown. The main aim of this article was to describe accurately the content and construction of The Primary Year Program of the International School and to present an interesting way of approaching the curriculum in practice. Moreover the thesis compares the features, tasks and aims of the constructivist learning environment with the special aspects of the school being examined: mainly the teaching methods and course schedule which are focused on the process of forming knowledge in the children's minds and showing how to create conditions for the optimal development of a child.

Ahmed Sarhan
Uniwersytet Gdański
Ac.ahmed.sarhan@hotmail.com

A sketch of Palestinian education – different pedagogical cultures. A student voice

Palestinian education consists of two different systems. About 60% of Gaza residents are Palestinian refugees, and refugee students up to the age of 15 have a special school system run by the United Nations called UNRWA (United Nations Relief and Works Agency). Gaza citizens who are students, those that are not refugees, go to government schools, so that each of them has a different system of education even though they have the same materials, books and subjects. The method of teaching however is different. In both systems boys and girls are separated; boys and girls are only mixed in private schools.

The curriculum of the first system, the UNRWA schools (under the UN), includes opportunities to take part in social and creative learning in classes and during study, so there is more team work and group work. Students also learn about their culture and other cultures, history and religions through the variety of materials they come into contact with. Teachers work with the groups and focus on their special needs and use a classroom space for lessons. In addition, the teachers of the UNRWA system are very well educated and very flexible in the way that they teach students.

In this system, education is not just about teaching from books. There are more opportunities for the students to improve their skills. Girls are taught housekeeping, such as cooking, embroidering and knitting, while the boys are taught skills such as carpentry and blacksmithing. Children really love to be engaged with all these activities, and I can remember how much I loved it when I was a student.

This type of learning experience does not exist in the government schools which are designed for students who are citizens of Gaza, and where students are not really involved with school and study. The teachers don't really care about giving creative knowledge to the students or try to use fun methods in teaching. This system is similar in some respects to Polish education where, for example, teachers talk to the students and give information 80% of the time, which means students don't learn by doing or giving feedback.

The similarity in both systems is that they both work with a large number of students, which can sometimes reach 50 in one class or even more, in the Palestinian system. This is because there are not enough schools for all the students. The majority of the schools work in two shifts, so that the first shift starts at 7:00 am until 11:00 and has teachers and a headmaster. For the second shift there is a different headmaster and different teachers and different students who start at 12:00 and finish at 16:00. So in fact, each school is two schools, which is needed because of the lack of enough schools.

There are only government high-schools, so everyone above 15 years of age goes through the same high-school system. The differences in educational level between those

who went to UNRWA schools and government schools is visible and effects the level and education of the students. The UNRWA students have to adapt to the government system and its teaching methods, so that in the same classroom students may be of different levels and have had different educational experiences.

Most of the schools have been destroyed in wars or are not in good condition. For example, the desks and chairs may have been broken many times, there is no air-conditioning and windows are missing. This has become worse since 2006 when a siege was imposed on the Gaza Strip, and so no material could enter Gaza. School materials such as paper and books are also sometimes lacking because of the siege.

In addition to this, because of the unstable political situation, there are always strikes, demonstrations, and in times of invasions and war the schools close, and therefore there are not enough school days to fulfill the teaching programme. This in turn effects the education plan, because the teachers have a certain amount of material that they have to teach the students, but not enough time. This puts the teachers under pressure and creates continuous stress, while much of the material that should have been taught is eliminated. This is especially a problem for high-school students who have to study for their final diploma for graduation.

All of this effects the development of our education not only because of the places which are destroyed but also in general, when students and parents live under conditions of war and occupation, they care more about surviving and day to day living, even sending their children to work to gain money for the family, instead of going to school and having the opportunity to study. This is especially true for the government schools where students need to pay fees and for books in order to study, while in the UNRWA schools studying is for free since they are supported by international organizations and the UN and therefore their financial situation is a little better than in the government schools.

As for the curriculum, from 1948 until 1967 Gaza was under Egyptian rule and thus followed the Egyptian curriculum in their schools. In 1967 Israel occupied Gaza and took control of both education systems. The schools could not teach about their own history, and could not include anything about Palestine in their history, Arabic, or literature classes, etc. In 1993, the Palestinians took charge of their own education system and now they can teach more about their own history and literature without any censorship.

The good thing is that there are some associations and international organizations that support education in its attempts to become more progressive. I used to work with an organization that is trying to integrate drama and theatre as a teaching method in schools. Such associations carry out some activities that support students learning in different ways to improve the children's skills.

Through these associations I was able to work as a drama teacher in many different schools and we focused particularly on students in schools that have low education levels. This is of course not enough but somehow it is helpful to give more space to the student and to be more involved with schools.

Autorzy artykułów

Beata Adrjan – dr, Katedra Wczesnej Edukacji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Agnieszka Adrjan – studentka, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Jolanta Bonar – dr, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Uniwersytet Łódzki, Poland

Aleksandra Boroń – dr, Zakład Pedagogiki Porównawczej, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu; Wyższa Szkoła Zawodowa Kadry dla Europy, Poznań, Poland

Radmila Burkovičová – PaedDr. PhD, Pedagogical Faculty, University of Ostrava, Czech Republic

Hannele Karikoski – PhD, Faculty of Education, University of Oulu, Finland

Monika Krajčovičová – PhDr. PaedDr, PhD, Faculty of Education, University of Presov, the Slovak Republic

Iwona Kopaczyńska – dr, Zakład Edukacji Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Teresa Neckar-Ilnicka – dr, Zakład Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Wrocławski; Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Poland

Jolanta Nowak – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Agnieszka Olczak – dr, Zakład Edukacji Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Agnieszka Nowak-Łojewska – dr, Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Renata Nowakowska-Siuta – dr hab. prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Poland

Hanna Pac – mgr, studentka studiów doktoranckich, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, Poland

Ahmed Sarhan – student, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Maria Sobieszczyk – dr, Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Edukacji Plastycznej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Paulina Sobieszczyk – studentka, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Monika Wiśniewska-Kin – dr, Zakład Teoretycznych Podstaw Wczesnej Edukacji, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Poland

Zuzanna Zbróg – dr, Instytut Edukacji Szkolnej, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Poland

Informacja dla Autorów

Prosimy Autorów zamierzających opublikować swój tekst w „Problemach Wczesnej Edukacji” o nadsyłanie materiałów z uwzględnieniem następujących wymagań edytorskich:

- czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5, marginesy standardowe,
- przypisy na dole strony, ze wskazaniem miejsca wydania i wydawnictwa, np.:

J. S. Bruner, *Kultura edukacji*. Kraków 2006, Universitas, s. 32;

Z. Melosik, *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, 1(7), s. 15.

- krótkie streszczenie w języku angielskim wraz z tytułem,
- dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy, adres e-mailowy.

Redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania wyborów nadesłanych tekstów i wprowadzania w nich niewielkich skrótów, niemających wpływu na merytoryczną zawartość artykułu.

Information for Authors

We kindly ask Authors intending to publish their texts in “Problemy Wczesnej Edukacji” to submit materials in a style meeting the following formatting requirements:

- Times New Roman font, 12 pts, line spacing 1.5, standard margins
- Footers indicating the publishing house and its location, e.g.: M. Gross, *Exceptionally gifted children*. New York 1993, Routledge, p. 78; T. Balchin, *Identifications of the gifted: the efficacy of teacher nominations in British schools*. “Journal of the National Association for Gifted Children” 2007, 11(1), p. 5.
- A short summary in English
- Information about the Author: his/her degree held and affiliation, e-mail address

The Editorial Board reserves the right to select texts and make minor alterations not affecting the subject matter of articles.

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” na rok bieżący można zamówić wpłacając odpowiednią kwotę na konto **10 1500 1562 1215 6004 8274 0000**
Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „Tytułem” dokładnego numeru pisma, na które dokonywana jest wpłata.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”:

Prenumerata roczna (2 numery) – 54 zł.

Opłata za pojedynczy numer – 27 zł.

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Zakład Poligraficzny „Gutgraf”,
10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, fax/tel. +4889 523-81-01,
e- mail: gutgraf@gutgraf.pl

