

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwowski – Uniwersytet Łódzki
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytka – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.),
Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redaktor Wydawnictwa/ Publishing Editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Platne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy nr 244 z dnia 30.05.2019 r.;
nazwa kosztu: tworzenie nowej strony internetowej albo zmian wprowadzanych w funkcjonującej
stronie internetowej czasopisma; kwota środków finansowych stanowiących pomoc przyznana
w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych” 18 998 zł

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/Editor:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49, fax 58 551 05 32

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

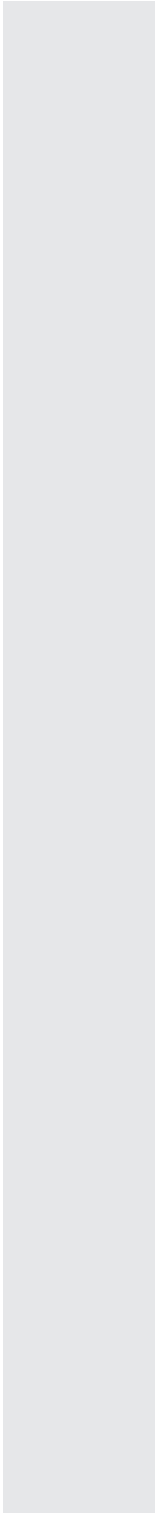
Renata Michalak , <i>Psychospoleczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska</i>	7
Malgorzata Lewartowska-Zychowicz , <i>W poszukiwaniu (neo)liberalnych tropów w celach wychowania moralnego wskazanych w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego</i>	17
Stine Vik, Rune Hausstätter , <i>Re-framing Early Intervention: from a child to a teacher centred perspective in education</i>	27
Aniela Różańska , <i>Pluralizm religijny wyzwaniem dla wczesnej edukacji</i>	39
Maria Szczepska-Pustkowska , <i>Pytania egzystencjalne we wczesnej edukacji religijnej</i>	50
Ewa Zalewska , <i>Niemieckie podręczniki do nauczania religii jako środki kształtowania tożsamości religijnej dziecka w wieku młodszoszkolnym</i>	61
Urszula Markowska-Manista, Dominika Zakrzewska-Oleędzka , <i>Refleksje nad zastosowaniem korczakowskich metod partycypacyjnej pracy z dziećmi w obozach dla uchodźców</i>	72
Izabela Czerniejewska , <i>Zakotwiczanie się. Migrantki z Polski w norweskim przedszkolu</i>	81
Vaiva Schoroškienė , <i>Primary school students' argumentation skills: expression of arguments</i>	91
Paula Budzyńska, Gerda Mazlaveckiene , <i>Assumptions vs the reality – a case study on developing writing in a foreign language at the level of early school education in Poland and Lithuania</i>	102
SPRAWOZDANIA	
Maria Szczepska-Pustkowska , <i>Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Edukacja-Społeczeństwo”: Edukacja i pedagogika w gąszczu pluralizmu religijności i areligijności, Gdańsk, 19–20 listopada 2018 r.</i>	115
Autorzy	121
Informacje dla Autorów	123

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Renata Michalak , <i>Psychosocial perspective of children's school adaptation – conceptualization of the phenomenon</i>	7
Malgorzata Lewartowska-Zychowicz , <i>In the search for (neo)liberal tropes in the goals of moral education indicated in the core curriculum of general education for the first stage of education</i>	17
Stine Vik, Rune Hausstätter , <i>Re-framing Early Intervention: from a child to a teacher centred perspective in education</i>	27
Aniela Różańska , <i>Religious pluralism as a challenge for early education</i>	39
Maria Szczepka-Pustkowska , <i>Existential questions in (early) religious education</i>	50
Ewa Zalewska , <i>German textbooks for religious instruction as a means of shaping the religious identity of a younger school-age child</i>	61
Urszula Markowska-Manista, Dominika Zakrzewska-Oleędzka , <i>Reflections on the application of Korczak's participatory methods of work with children in refugee camps</i>	72
Izabela Czerniejewska , <i>Anchoring. The migrant women from Poland in kindergarten in Norway</i>	81
Vaiva Schoroškienė , <i>Primary school students' argumentation skills: expression of arguments</i>	91
Paula Budzyńska, Gerda Mazlaveckiene , <i>Assumptions vs the reality – a case study on developing writing in a foreign language at the level of early school education in Poland and Lithuania</i>	102
REPORTS	
Maria Szczepka-Pustkowska , <i>Report on the 1st National Scientific Conference of the "Education-Society" cycle: Education and pedagogy in the thicket of the pluralism of religiousness and anti-religiousness, Gdańsk, 19–20 November 2018</i>	115
Authors	121
Information for Authors	125

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Renata Michalak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.01>

ORCID: 0000-0002-6578-3822

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

renmi@amu.edu.pl

Psychospoleczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska

Summary

Psychosocial perspective of children's school adaptation – conceptualization of the phenomenon

Regardless of the theoretical perspective, the school adaptation is treated in an instrumental way and identifies with the concept of adaptation, adjustment, fitness, and is considered as the basic problem of the student's educational functioning. However, it should be clearly emphasized that compliance included in the school adaptation does not mean passive adaptation, submission to external influences, because it does not exclude the possibility of student's innovative, creative role and active participation in the institution's life. The article attempts to show school adaptation of children as an extremely important aspect of human adaptation, understood as the whole-life process of building balance and striving to maintain it between constantly changing and mutually conditioning entities: the human body and the its life environment. This process takes place with different dynamics depending on each episode of life, and more importantly, with a different value for its further course. Therefore, the quality of school adaptation experiences taken out of childhood exerts significant impact on the course of further human functioning.

Keywords: adaptation, school adaptation, paradigms, forms of adaptation, adjustment, changes, role of the pupils

Słowa kluczowe: adaptacja, adaptacja szkolna, paradygmaty, formy adaptacji, przystosowanie, zmiana, rola ucznia

Wprowadzenie

Adaptacja do zmian, jakie nieustannie zachodzą w biegu życia każdego człowieka, jest formą jego rozwoju. Staje się ona bowiem źródłem różnorodnych doświadczeń, które stanowią podstawowy materiał rozwoju każdego organizmu. Sama umiejętność adaptacji nie jest zjawiskiem wrodzonym, ale kształtuje się i doskonali przez całe życie. Najbardziej sprzyjający temu czas to dzieciństwo, w którym organizm ludzki jest niezwykle podatny na zmiany, modyfikacje i przekształcenia, dzięki niemal nieograniczonym wówczas możliwościom centralnego układu nerwowego. Doświadczenia uzyskane w tym okresie są

trwałe i wywierają wpływ na nabywanie kolejnych. Stanowią mocny fundament rozwoju ontogenetycznego każdej istoty ludzkiej. „Mózg, podobnie jak wiedza, przypomina okręt Odysa. (...) Pod wpływem zjawisk, które wokół nas zachodzą, wielokrotnie się zmienia. Ponadto, zmiany dokonane na początku podróży określają, jakie zmiany będą później możliwe. Jeśli zdecydujemy się przerobić wiosło na maszt, później nie będzie możliwe użycie go jako kotwicy. Wiele wskazuje na to, że najpoważniejsze zmiany zachodzą na początku podróży; gdy żeglowanie przychodzi coraz łatwiej, a okręt płynie coraz szybciej, koniecznych zmian jest coraz mniej” (Gopnik, Meltzoff, Kuhl 2004: 205).

Zatem jakość doświadczeń adaptacyjnych konstruuje indywidualne, spersonalizowane doświadczenie biograficzne każdego człowieka. Doświadczenie to podlega ciągłym, wielokierunkowym i wieloaspektowym przemianom, modyfikując jego pozycję w świecie, zmieniając jego relacje do świata zewnętrznego i siebie samego, co z kolei prowadzi do ponownej reorganizacji i restrukturyzacji doświadczeń, a w konsekwencji – do jego rozwoju. Proces ten trwa całe życie, choć z różną dynamiką w poszczególnych jego odcinkach, a co bardziej znaczące – z różną wartością dla jego dalszego przebiegu. Zatem jakość szkolnych doświadczeń adaptacyjnych wyniesionych z okresu dzieciństwa wywiera niebagatelny wpływ na dalsze funkcjonowanie człowieka.

W artykule podjęto próbę ukazania adaptacji szkolnej dzieci jako niezwykle istotnego aspektu adaptacji człowieka, rozumianej jako całościowy proces. Jej istota wyraża się w budowaniu równowagi i dążeniu do jej osiągnięcia lub utrzymania pomiędzy stale zmieniającymi się i wzajemnie warunkującymi się bytami: organizmem człowieka i środowiskiem jego życia. Tak rozumiana adaptacja jest wpisana w rozwój człowieka i ma charakter relacyjny, co oznacza, że z jednej strony go warunkuje, a z drugiej jest od niego zależna. Dodatkowo ma ona charakter regulacyjny, ponieważ determinuje stosunki człowieka z otoczeniem społeczno-przedmiotowym. Adaptacja szkolna jest tylko jednym, choć ogromnie znaczącym jej elementem.

Adaptacja szkolna na tle paradygmatów nauk społecznych

Zdolności i możliwości adaptacyjne dzieci do wyzwań, jakie stawia im rola ucznia, od lat niezmiennie przyciągają uwagę psychologów, socjologów, pedagogów, lekarzy, fizjologów i przedstawicieli innych dyscyplin. W związku z tym samo pojęcie „adaptacja szkolna” ma wiele znaczeń i bywa odmiennie rozumiane na gruncie różnych nauk. Chaos definicyjny spowodowany jest głównie tym, że zjawisko to raz bywa ujmowane w kategoriach wyniku, rezultatu końcowego, określonego stanu, a innym razem w kategoriach procesu. Ponadto ich autorzy wyjaśniają fenomen adaptacji, korzystając z różnych perspektyw poznawczych i innego języka jego opisu, kładąc nacisk na odmiennie jego właściwości i konteksty.

Niezależnie od perspektywy teoretycznej adaptację szkolną traktuje się instrumentalnie i utożsamia z pojęciem przystosowania, dostosowania, dopasowania. Uważa się ją za podstawowy problem edukacyjnego funkcjonowania ucznia. W każdej dyscyplinie nauk

przyrodniczych, psychologicznych czy socjologicznych adaptację silnie wiąże się z przystosowaniem do określonego środowiska (Lamarck, Darwin, Rabaut, Laborit, Lovelock, Morin za: Simonet 2010; Cattell, Hilgard, Obuchowski, Piaget, Reykowski, Spencer, Szewczyk, Tomaszewski; Boudon, Merton, Parsons, Szczepański, Znaniecki i in.). W takim ujęciu adaptacja szkolna dotyczy środowiska, jakie tworzy instytucja powołana do realizacji określonych funkcji i zadań. Obejmuje ona określoną grupę społeczną, odznaczającą się określoną kulturą. W związku z tym adaptacja szkolna ma wymiar społeczno-kulturowy i podobną etiologię oraz przebieg jak uspołecznienie (*inadaptation*), integracja społeczna i socjalizacja (Simonet 2010). Wymaga bowiem od ucznia uwewnętrznienia (interioryzacji) modeli, wartości i symboli środowiska po to, by mógł on w nim efektywnie funkcjonować i się rozwijać. Należy jednak bardzo wyraźnie podkreślić, że zgodność wpisana w adaptację szkolną nie oznacza biernego, pasywnego przystosowania, ulegania naciskom zewnętrznym, ponieważ nie wyklucza możliwości innowacyjnego, twórczego pełnienia roli ucznia i aktywnego uczestnictwa w życiu instytucji.

Teorie socjologiczne adaptacji i socjologicznej analizy integracji społecznej wzajemnie się uzupełniają i wzbogacają koncepcje wyjaśniania ogólnego znaczenia adaptacji szkolnej. Szczególnie interesujące są tu poglądy jednego z czołowych przedstawicieli funkcjonalizmu strukturalnego – Talcotta Parsonsa, który podkreślał, że każdy system społeczny, aby przetrwać, musi realizować cztery podstawowe funkcje: adaptacyjną, osiągania celów, integracji wewnętrznej oraz podtrzymywania wzorów i redukcji napięć (Olechnicki, Załęcki 1997). Według autora tej koncepcji struktura społeczna jest tożsama ze strukturą działania społecznego i opiera się na zinstytucjonalizowanych i zinterioryzowanych normatywnych wzorach kultury. Instytucjonalizacja wzorów kultury w systemie społecznym jest możliwa dzięki ich internalizacji w strukturach osobowości jednostek uczestniczących w danym systemie. Internalizacja zaś dokonuje się w procesie socjalizacji (Parsons 1972: 187). Każdy system społeczny w koncepcji Parsonsa wymaga czterech poziomów adaptacji: reguł, celów, norm i wartości. Człowiek dzięki instytucjonalizacji przyswaja sobie reguły (normy, wartości), które z punktu widzenia celu systemu są optymalne dla jego realizacji. Adaptacja zatem jest koniecznym warunkiem istnienia systemów społecznych, choć może przybierać różną formę. Na przykład zdaniem Roberta Mertona może przyjmować postać zachowań konformistycznych czy innowacyjnych. Może się przejawiać w rytualizmie, wycofaniu czy buncie (Merton 1982: 211–221).

Zaproponowana przez Mertona typologia form adaptacji dotyczy ról, jakie odgrywa jednostka w określonych sytuacjach społecznych, i może być użyteczna w rozpatrywaniu adaptacji w odniesieniu do instytucji i kultury, a więc także szkoły. Tak więc na przykład Peter Woods (Bilińska-Suchanek 2011: 80) wśród form adaptacji szkolnej wyróżnił – poza konformizmem – podlizywanie się, podporządkowanie się wyrażone albo instrumentalną akceptacją celów i zasad funkcjonowania szkoły, charakterystyczną dla starszych uczniów, albo pozainstrumentalną, typową dla najmłodszych uczniów. Autor wskazał ponadto na: rytualizm, oportunizm, wycofywanie się, nieustępliwą wrogość, re-

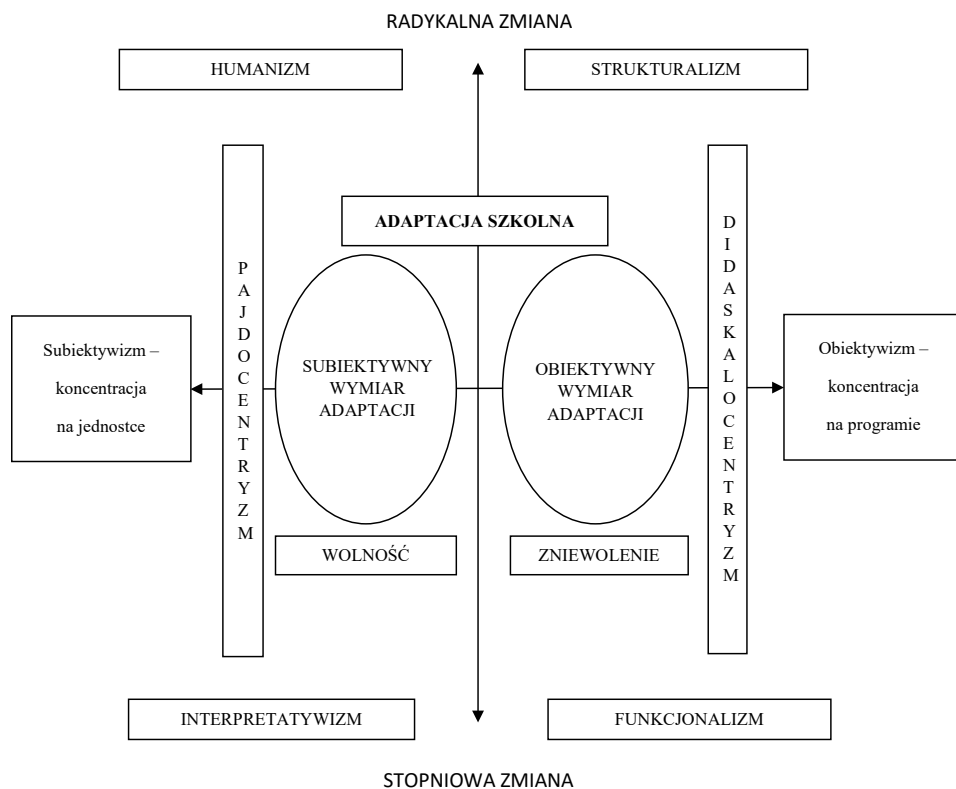
belię oraz „zachowanie niewolnika w koloniach”, które oznacza obojętność wobec celów i jednoczesną ambiwalencję wobec środków.

Glenn Turner (Janowski 1989: 213–214) uważał natomiast, że formy adaptacji uczniów są reakcją nie na cele, środki czy metody działania szkoły, ale na zachowania nauczycieli, ich ukryty program. Wśród postaw wyróżnił: uleganie, uleganie z dystansem, zamaskowane nieposłuszeństwo, wycofywanie się, sabotaż i odmowę.

Ewa Bilińska-Suchanek (2011: 85) na podstawie typów postaw uczniów wobec szkoły (bierna, konformistyczna, agresywna i twórcza) oraz charakterystycznych dla nich zachowań (akomodacyjne i opozycyjne) wskazała, że adaptacja może mieć charakter jawnego bądź ukrytego sprzeciwu, oporu. Wyróżniła zatem cztery typy takiego oporu: transformacyjny, akomodacyjny, bierny i agresywny, podkreślając, że żaden z nich nie zawiera w sobie pełnej adaptacji do szkoły. Uczniowie przejawiają zachowania opozycyjne wobec kultury klasy szkolnej, represjonowania, marginalizacji czy uniformizacji i jeśli zachowania te zbyt nie naruszają ich wewnętrznej homeostazy, niosą za sobą możliwość rozwojową. Bilińska-Suchanek (2011: 74), opisując za McLarenem etapy oporu, wskazuje, że w ich przebiegu wytwarzają się mechanizmy „prowadzące do nowej integracji na tym samym bądź na innym poziomie rozwoju i tożsamości”. Zachowania oporowe są charakterystyczne głównie dla młodzieży szkolnej, ponieważ na etapie pierwszych doświadczeń ze szkołą większość uczniów ma pozytywne wobec niej nastawienie, niejako „na kredyt”, i nie przejawia zachowań oporowych bądź okazuje ich niewiele (cyt. za: Bilińska-Suchanek 2011: 80). Dopiero częste i intensywne kontakty ze szkołą stają się podstawą negacji jej celów, metod i zasad funkcjonowania, a w konsekwencji pojawienia się czynnego lub biernego oporu. Dodatkowo wymagają one pewnej dojrzałości rozwojowej. Uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej są jeszcze mało krytyczni wobec autorytetów i instytucji. Skłonni są zatem do akceptacji szkoły, jej celów, środków czy metod działania. Starsi uczniowie natomiast akceptują głównie to, co przynosi im wymierne korzyści, a odrzucają i negują to, co nie zaspokaja ich oczekiwań i potrzeb.

Adaptacja szkolna może zatem wyrażać się w systemie określonych zachowań, które mieszczą się w przestrzeni: od zniewolenia do wolności, od akceptacji do negacji, od uległości do oporu, od wycofania do buntu, od bierności do zaangażowania itp. Może wobec tego pełnić określone funkcje wobec grup, instytucji czy społeczeństw bądź służyć realizacji osobistych, indywidualnych wizji siebie i otaczającego świata. Zniewolenie, najbardziej skrajna forma adaptacji, służy głównie reprodukcji systemu społecznego i jego kultury. Na terenie szkoły wiąże się z ograniczaniem aktywności psychofizycznej ucznia, a więc jego prawa do działania i autonomicznego myślenia, swobodnego wyrażania własnych opinii, ocen, oczekiwań, podejmowania suwerennych decyzji i samodzielnych wyborów, realizacji własnych planów, oczekiwań i potrzeb. Ponadto zniewolenie ucznia polega na definiowaniu jego roli w kategoriach powinności, nakazu, a nie możliwości i praw (Olczak 2011). Taka forma adaptacji nie niesie konstruktywnych zmian w indywidualnym osobowym rozwoju ucznia, a jest jedynie narzędziem jego instrumentalizacji, deautonomizacji i depersonalizacji.

W próbie porządkowania podejść do adaptacji szkolnej można się posłużyć mapą paradygmatów nauk społecznych, która jednocześnie stała się podstawą budowania i porządkowania teorii pedagogicznych oraz opisu i wyjaśniania praktyki edukacyjnej. Biorąc pod uwagę cztery paradygmaty spostrzegania organizacji, zaproponowane w 1979 r. przez Gibsona Burrella i Garetha Morgana (cyt. za: Feinberg, Soltis 2000), można nakreślić odpowiednie do nich zadania szkoły (rys. 1). Jednocześnie na tle mapy paradygmatów nauk społecznych można umieścić dwa paradygmaty pedagogiki: pajoocentryzm i didaskalocentryzm (Rubacha 2003).



Rysunek 1. Adaptacja szkolna na tle paradygmatów nauk społecznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rubacha (2003).

Wyrazem pozytywnej adaptacji szkolnej jest zdolność zaspokajania przez ucznia jego osobistych potrzeb w nowym środowisku (subiektywny aspekt adaptacji) oraz zdolność odpowiedzi na pojawiające się wymagania (obiektywny aspekt adaptacji). Korzystna dla ucznia adaptacja szkolna ma charakter relacyjny i zakłada równowagę między subiektywnym a obiektywnym jej aspektem. U ucznia doświadczającego trudności adaptacyjnych mogą wystąpić zaburzenia w obrębie jednej lub obu wymienionych regulacji.

W kontekście dotychczasowych rozważań można przyjąć, że adaptacja szkolna może mieć wymiar osobowy i społeczny. Adaptacja społeczna jest związana z uczestnictwem ucznia w życiu zbiorowości, grup społecznych, instytucji przez realizację w nich określonych zadań i ról społecznych. Osobowa adaptacja zaś ma wymiar personalny, subiektywny i wiąże się z jego dążeniem do wewnętrznej harmonii, równowagi psychicznej, dobrego samopoczucia i satysfakcji (Nartowska 1980; Bee 2004; Bardziejewska 2005; Brzezińska 2005; Trudel 2001 cyt. za: Simonet 2010).

Adaptacja szkolna ma charakter prorozwojowy, gdy doprowadza ucznia do wszechstronnego rozwoju. Oznacza to, że nie jest tożsama z przystosowaniem (akomodacją), ale uruchamia znacznie więcej działań, procesów, operacji zarówno na poziomie psychicznym, jak i behawioralnym. Tak rozumiana ma charakter konstruktywny, podmiotowy i aktywny: konstruktywny – ponieważ wywołuje jakościowe zmiany w rozwoju ucznia przez rekonstrukcję jego struktur psychicznych; podmiotowy – dotyczy bowiem subiektywnych i indywidualnych przemian, i aktywny – nie jest możliwa bez jego wielostronnego zaangażowania.

Adaptacja szkolna jako mechanizm rozwoju ucznia

Adaptacja szkolna, co już powiedziano, może przybierać różne formy i prowadzić do rozwoju lub zastoju, a w skrajnych wypadkach – nawet do regresu. Jeśli umożliwia uczniowi podmiotowe istnienie w środowisku, a on sam staje się źródłem aktywności i wywiera wpływ na fizyczne i społeczne otoczenie, a jego formy zachowań nie są jedynie odpowiedzią na bodźce płynące ze środowiska ani prostym produktem uprzedniego uczenia się, to odpowiada na współczesne rozumienie natury człowieka. Jest ono dalekie od przypisywania mu cech pasywnego, biernego świadka, reaktywnego odbiorcy czy konformisty. Człowiek jest aktywnym twórcą swego rozwoju i ma ogromnie ważny udział w jego przebiegu i dynamice. Nie przystosowuje się biernie do zmian, jakie zachodzą w rzeczywistości, ale czynnie kształtuje z nią swoje relacje. Wywiera zatem wpływ na przemiany, jakie się w niej dokonują, a także w nim samym, zwłaszcza przez kreślenie wizji przyszłości i realizację płynących z niej zadań.

Adaptacja szkolna ma wówczas wymiar twórczego działania, które niesie dla ucznia określone korzyści rozwojowe. Najbardziej rozwojowa jest wtedy, gdy uczeń stawia sobie zadania dalekie, dotyczące przyszłości. Podejmowanie takich zadań we współpracy z innymi uruchamia zmiany rozwojowe, które zachodzą na wszystkich poziomach jego funkcjonowania. Umożliwia zatem realizację osobistych możliwości, wzbogaca osobowość o nowe właściwości, kieruje ku ludziom, a także stabilizuje działania zmierzające do ulepszenia, przekształcania warunków życia (Obuchowski 1985: 219). To oznacza, że uczeń pozostaje w układzie transakcyjnym ze środowiskiem swego życia. Otoczenie zmienia się pod wpływem działania, a funkcjonowanie ucznia wyznaczone jest poziomem jego zorganizowania (Hinde, Stevenson-Hinde 1994). Uczeń zatem rozwija się dzięki adaptacji dwukierunkowej – kreuje w niej siebie zgodnie z własnym potencjałem i inte-

resem środowiska, w którym funkcjonuje. Koncepcja adaptacji prorozwojowej wymaga działania ucznia skierowanego na przyszłość, uwzględniającego jednak aktualny kontekst jego funkcjonowania oraz korzystania z dotychczasowego doświadczenia. Takie ujęcie adaptacji szkolnej pozwala uczniowi na rozwój przez realizację osobistych potrzeb, celów, pragnień i planów, a także czynne i autonomiczne spełnianie wymagań płynących z otoczenia. Obie te funkcje adaptacji muszą być zespolone, a jakkolwiek brak ich realizacji można uznać za wskaźnik niepomyślnego przebiegu tego procesu i tym samym – zaburzonego rozwoju. Adaptacja szkolna o charakterze prorozwojowym zachodzi dzięki aktywności wzniesionej dynamiczną współzależnością zmian zachodzących w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym. Jednocześnie nie jest celem samym w sobie i podobnie jak rozwój, jest „produktem ubocznym” (Brzezińska 2004: 65) ogólnej działalności ucznia.

W związku z tym w przebiegu adaptacji szkolnej o charakterze prorozwojowym można wyróżnić pewne jakościowo odmienne etapy. Specyfika każdego z nich może wynikać z samego przebiegu zmiany rozwojowej lub charakteru procesów, jakie zachodzą w psychice i zachowaniu ucznia pod wpływem uzyskiwania doświadczeń adaptacyjnych.

Proces adaptacji prorozwojowej nie jest jednorodny, ciągły ani linowy. Można w jego przebiegu wyróżnić okresy stabilne, w których zachowana jest względna równowaga psychofizyczna i nie obserwuje się zmian w ogólnym funkcjonowaniu ucznia, oraz kryzysowe, które charakteryzują się spadkiem efektywności działania. Nie można zatem powiedzieć, że adaptacja szkolna jest ograniczona czasowo czy przestrzennie, ponieważ zmiany nieustannie towarzyszą uczniowi i są wpisane w normalny bieg jego edukacyjnego funkcjonowania. W związku z tym proces adaptacji ma charakter cykliczny i otwarty. Odpowiedź na zmianę staje się jednocześnie podstawą wejścia w kolejną zmianę i zwykle skutkuje nowym osiągnięciem rozwojowym. Nawet nieudana odpowiedź staje się źródłem nowych i użytecznych doświadczeń adaptacyjnych, z których uczeń może i zapewne będzie korzystać w kolejnym cyklu.

Biorąc pod uwagę koncepcję rozwoju psychicznego jednostki przez reorganizację doświadczeń autorstwa Marii Tyszkowej (1989), teorię systemów dynamicznych Esther Thelen i Lindy Smith (1994) oraz cykliczno-fazowy model zmiany rozwojowej w ujęciu Anny Brzezińskiej (2004), a także adaptacyjną teorię rozwoju poznawczego Jeana Piageta (Piaget, Inhelder 1993), podjęto próbę określenia faz w procesie adaptacji szkolnej:

1. *Faza dostrzeżenia i konfrontacji ze zmianą.* W tej fazie uczeń najpierw spostrzega (aktywność poznawcza) i/lub odczuwa (aktywność emocjonalna) zmianę o charakterze wewnętrznym (na przykład spadek efektywności jakiejś funkcji) lub zewnętrznym (nowy bodziec, stymulacja, zadanie, problem – wynikię zarówno z oczekiwań społecznych, jak i własnej aktywności). Następnie pojawia się subiektywna niezgodność między dotychczasowymi jego możliwościami a wyzwaniem, jakie aktualnie przed nim stają. Może także dojść do konfliktu między aktualnym obrazem samego siebie a informacjami płynącymi z rezultatów własnych działań i/lub opinii innych osób. Uczeń doświadcza dysonansu poznawczego, a więc konfliktu między nowym doświadczeniem, którego źródłem jest zmiana, a syste-

mem dotychczasowych doświadczeń. Sytuacja ta staje się źródłem negatywnych emocji wywołujących różne reakcje na pojawiające się trudności. Jednocześnie, na co zwraca uwagę Tadeusz Tomaszewski (2002: 187), w sytuacji tej uczeń może nie tylko doświadczać niezgodności poznawczych, ale także rozbieżności sensorycznych i emocjonalnych (dysonanse); rozbieżności w informacjach dotyczących tego samego stanu rzeczy, jego istnienia, cech czy szczególnych form przejawiania się (sprzeczności); rozbieżności w rozumieniu, wynikające z rozbieżności między jakąś uporządkowaną całością a jej elementami i w związku z tym następuje utrata przez dany element dotychczasowego znaczenia (bezsensy); rozbieżności w emocjonalnym odnoszeniu się do danego stanu rzeczy oraz rozbieżności intencji wobec niego (konflikty).

2. *Faza mobilizacji psychicznej i behawioralnej.* Następują tu spojrzenie w przeszłość i rewizja własnych zasobów. Najbardziej pozytywną reakcją na zmianę jest ukierunkowanie swoich działań na konstruktywne rozwiązanie zaistniałej sytuacji, a więc mobilizacja organizmu do działania. Istotne jest tu wsparcie społeczne podtrzymujące wiarę ucznia w osobiste możliwości podjęcia wysiłku i ukierunkowujące jego działania. Uczeń jest tu wrażliwy na przyswajanie nowych informacji, opanowuje nowe czynności konieczne do rozwiązania zadania czy podjęcia skomplikowanego działania, angażuje się w różne formy aktywności. W fazie tej mogą się także pojawić reakcje obronne, jak wycofanie się, zwiększenie dystansu, odcierwanie od przykrych przeżyć. Wówczas uczeń nie osiąga kolejnej fazy adaptacji, a przykry stan napięcia nadal się utrzymuje.
3. *Faza dostosowania (asymilacji).* Osiągnięcie tej fazy umożliwia przejście na wyższy stopień rozwoju osobowości. Zachodzi tu bowiem zmiana organizacji doświadczeń (restrukturyzacja) pod wpływem działań wcześniej podjętych przez ucznia. W fazie tej następuje przystosowanie nowego doświadczenia (śladów czynności, działań) do istniejącej już struktury doświadczeń przez jego dodawanie, substytucję, czyli zastępowanie starego doświadczenia lub jego fragmentów, modyfikację, a więc przekształcanie pierwotnej formy doświadczenia, lub inkluzję, czyli tworzenie nowej zintegrowanej organizacji całości doświadczenia (Brzezińska 2004: 73). W wypadku złej reakcji na zmianę może nastąpić regres, co w konsekwencji może doprowadzić do braku korzystania z nowych doświadczeń.
4. *Faza nowego zorientowania.* W fazie tej uczeń korzysta z nowych zasobów doświadczeń. Wzrastają jego sprawność i precyzja działania. Jednostka staje się otwarta na kontakty z innymi, podejmuje działania o charakterze twórczym, innowacyjnym, osiąga stabilizację emocjonalną, jest chętny do podejmowania wysiłku. Jak zauważa Maria Tyszkowa, wskaźnikami zmian w funkcjonowaniu ucznia są kierunki rozwoju aktywności charakteryzujące się wzrostem złożoności, efektywności, ekonomiczności i logiczności w zakresie struktury czynności (Tyszkowa 1977: 233). Można także powiedzieć, że jest to faza otwartości ucznia na zmiany, które wywołują nowy cykl adaptacyjny.

Zakończenie

Każdy pomyślnie zakończony cykl adaptacji szkolnej ma charakter prorozwojowy, gdy skutkuje nowymi jakościami w ustosunkowaniu się ucznia do siebie, innych ludzi i świata. Konstruktywna odpowiedź na zmianę owocuje zmianami rozwojowymi, które dokonują się w wyniku reorganizacji systemu posiadanych przez ucznia doświadczeń. Konstruktywna odpowiedź jest jednak możliwa tylko wtedy, gdy dysponuje on odpowiednimi zasobami, które czynią go gotowym do podjęcia różnych czynności psychicznych i behawioralnych zmierzających do sprostania zmianie. Jednocześnie uczeń musi się odznaczać pewnym poziomem wrażliwości na określone bodźce, płynące zarówno z jego wnętrza, jak i z otoczenia. Oznacza to także, że bodźce te nie mogą znacznie przekraczać możliwości ucznia i być sprzeczne z jego dążeniami i oczekiwaniami. Nie mogą także być poniżej jego możliwości, ponieważ nie przyniosą skutków rozwojowych. Pozostanie on wówczas przy swoim poprzednim doświadczeniu. Zmiana doprowadzająca do adaptacji prorozwojowej musi stanowić dla ucznia atrakcyjne wyzwanie i znajdować się w zakresie jego możliwości. W procesie adaptacji prorozwojowej niezwykle istotne jest także adekwatne wsparcie społeczne, które z jednej strony może sterować jakością bodźców (zmiana), a z drugiej wzniecać, podtrzymywać i ukierunkowywać działania ucznia. Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że przemiany struktury doświadczeń są determinowane jakością i trwałością już posiadanych doświadczeń. Im młodszy uczeń, tym łatwiej dokonać owych zmian ze względu na dużą plastyczność struktury doświadczeń warunkowanej plastycznością mózgu. Wraz z rozwojem struktura ta staje się coraz bardziej sztywna, mniej podatna na zmiany. W doświadczeniu bowiem są reprezentowane kulturowo i społecznie ukształtowane trwałe zespoły przekonań, poglądów, zinterioryzowanych wartości, norm, wiadomości opornych na przekształcenia.

Literatura

- Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bilińska-Suchanek E. (2011), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska A. (2004), *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2005), *Jak skutecznie wspomagać rozwój?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Feinberg J., Soltis J.F. (2000), *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa, WSiP.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*. Poznań, Media Rodzina.
- Hinde A., Stevenson-Hinde J. (1994), *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*. W: Brzezińska A., Lutomski G. (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.

- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Merton R. (1982), *Teorie socjologiczne i struktura społeczna*. Warszawa, PWN.
- Nartowska H. (1980), *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego*. Warszawa, WSiP.
- Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*. Warszawa, KiW.
- Olczak A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*. Toruń, GraffitiBC.
- Parsons T. (1972), *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa, PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1993), *Psychologia dziecka*. Wrocław, Siedmiogród.
- Rocher G. (1992), *Introduction à la sociologie générale: action sociale, organisation sociale, changement social*. 3^e Éd. Montréal, Éditions Hurtubise.
- Rubacha K. (2003), *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simonet G. (2010), *The concept of adaptation: interdisciplinary scope and involvement in climate change*. „Sapiens”, 1.
- Thelen E., Smith L.B. (1994), *A dynamic system approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MIT Press.
- Tomaszewski T. (2002), *Dysonans poznawczy i psychologiczna zasada sprzeczności czyli o pierwszeństwie w nauce*. W: I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tyszkowa M. (1977), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.
- Tyszkowa M. (1989), *Doświadczenie życiowe, aktywność i rozwój jednostki*. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – Osobowość – Wychowanie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.02>

ORCID: 0000-0002-3695-6579

Uniwersytet Gdański

malgorzata.lewartowska-zychowicz@ug.edu.pl

W poszukiwaniu (neo)liberalnych tropów w celach wychowania moralnego wskazanych w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego

Summary

In the search for (neo)liberal tropes in the goals of moral education indicated in the core curriculum of general education for the first stage of education

The issue of the article concerns the ideological foundation of the moral education goals formulated in the core curriculum of general education for the first stage of education. The analyzes undertaken are focused on the search for values indicating the presence of liberal and neoliberal moral assumptions in the Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school.

Keywords: neoliberalism, moral education, civic education, core curriculum

Słowa kluczowe: neoliberalizm, wychowanie moralne, wychowanie obywatelskie, podstawa programowa

Inspiracją powstania tego tekstu stało się postawione przez Maksymiliana Chutorąńskiego pytanie, czy „związki pomiędzy wychowaniem moralnym a moralnością są konieczne; innymi słowy, czy możliwe jest nienormatywne wychowanie moralne, a więc takie, które umożliwiałoby rozwój moralny, nie sugerując przy tym moralności, ku której miałby on postępować” (Chutorąński 2012: 103). Maksymilian Chutorąński odpowiada na to pytanie negatywnie, wskazując, że: „Rozwój moralny i wychowanie moralne należą do zagadnień, których opis, wyjaśnianie, projektowanie itp. wymagają przyjęcia pewnych założeń” (Chutorąński 2012: 105). W nawiązaniu do przytoczonej tezy warto zadać pytanie o to, jakie założenia ideowe kryją się w obowiązującej dla I etapu edukacyjnego podstawie programowej. Analiza określającej ją rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej¹ (Dz. U., poz. 365)

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej nie wprowadza zmian w analizowanych w artykule treściach.

zostanie poprzedzona charakterystyką podstawowych założeń liberalnego i neoliberalnego projektu edukacji moralnej, która dostarczy wskazań do badania podstawy programowej. Przyjęcie takiego porządku wywodu uzasadniam przekonaniem o tym, że praktyki edukacyjne są inspirowane przez dominujące w społecznej przestrzeni dyskursy, stąd warto przyjrzeć się ideom, które zdają się w znacznym stopniu organizować aktualnie przyjmowane przesłanki stanowienia prawa oświatowego. Teoretyczną ramę tej analizy stanowić będzie perspektywa przecięcia charakterystycznych dla współczesnej etyki podejść do sposobów jej uprawiania. Pierwsze z nich jest skoncentrowane na moralnie słusznym działaniu, co prowadzi do formułowania moralnych zasad postępowania stanowiących dla ludzi wskazania podczas podejmowania przez nich decyzji. Drugie natomiast koncentruje uwagę na sprawcy działania i jego moralnej kondycji i osadza postępowanie moralne w charakterze owego sprawcy działania, na który składają się wartościowe moralnie dyspozycje (cnoty etyczne) (Szutta 2017: 12).

Istota i cel wychowania moralnego w liberalnym programie edukacyjnym

Współczesna myśl liberalna rodziła się na tle doświadczenia dwudziestowiecznych totalitaryzmów, w którego wyniku ludzie dobitnie uświadomili sobie niebezpieczeństwa związane z uruchamianiem wielkich projektów moralnej naprawy jednostek i społeczeństw (Lewartowska-Zychowicz 2010: 36). W odniesieniu do nich w liberalizmie wyodrębnił się nurt etyczny, zgodnie z którym ład polityczny społeczeństwa liberalnego opiera się na indywidualizmie etycznym i wprowadza w życie zasadę, że ludzkie życie ma samoistną wartość (udane życie jednostki jest politycznym celem wspólnoty) (Dworkin 1996: 65). Pojmowany neutralistycznie liberalizm zdefiniowano w tym kontekście jako nurt filozoficzno-polityczny postulujący stworzenie takich warunków, w których ludzie i grupy mogą wieść „dobre życie, tak jak sobie je zdefiniują, ale nie stara się określać bądź promować jakiegokolwiek idei mówiącej o tym, czym owo dobro jest” (Heywood 2007: 42). W jego kontekście liberalizm uwolnił się (jakoby) od konieczności przedstawienia jakiegokolwiek katalogu wartości, z którego można by wyprowadzić cele liberalnego wychowania moralnego.

Nadzieje na neutralistyczną koncepcję pozostawiającą jednostce swobodę co do określania własnej hierarchii wartości okazały się jednak płonne, ponieważ liberalizm w każdej ze swoich odmian cechuje się wiernością wyraźnie nakreślonemu zbiorowi wartości. Pierre Manent wymienia w tym kontekście indywidualistyczną i racjonalistyczną koncepcję jednostki oraz osadzoną w teoriach prawnonaturalnych ideę wolności i moralności (Manent 1994: 83). Jan Lutyński dodaje jeszcze atomistyczną koncepcję społeczeństwa oraz ideę państwa neutralnego (Lutyński 1957: 173–174), a Barbara i Marek Sobolewscy – wiarę w postęp i wnoszenie prywatnej własności (Sobolewska, Sobolewski 1978: 9). Z liberalnego katalogu wartości wyprowadzono liberalne reguły społeczne i polityczne: wolność, równość, sprawiedliwość i tolerancję wobec pluralizmu i różnorodności, które należy traktować jako zestaw zasad moralnych, wskazujących moralnie słuszne sposoby postępowania.

W nawiązaniu do nich liberalny indywidualizm stał się równocześnie pojęciem etyczno-politycznymi etyczno-psychologicznym (Branden 2000: 164). W pierwszym znaczeniu głosi bowiem zasadę, że każdy człowiek jest celem, nigdy zaś środkiem do celu. W drugim natomiast domaga się dla jednostki prawa do autonomii intelektualnej i samodzielności w działaniu (Lewartowska-Zychowicz 2010: 39).

Leżąca u podłoża współczesnego liberalizmu tradycja brytyjska jest identyfikowana jako indywidualizm sceptyczny wobec możliwości ludzkiego rozumu, akceptujący emocjonalną stronę jednostki i jej moralną niedoskonałość, skoncentrowany na analizie podmiotowej wolności i moralności pod rządami prawa i w warunkach *oeconomia libre* (Lewartowska-Zychowicz 2010: 40). Człowiek jest w jej obrębie traktowany jako z natury leniwy, opieszawy i rozrzutny; tylko przymus okoliczności sprawia, że zachowuje się on racjonalnie w różnych sytuacjach, dobierając właściwe środki do postawionych sobie celów, i moralnie, stosując zasady społecznie uznane za słuszne (Hayek 2006: 18–19). Pod jej wpływem została wypracowana empiryczna i niesystematyczna filozofia moralności, stanowiąca oparcie dla projektu edukacyjnego, zakładającego nieprzesądony, chociaż traktowany jako zobowiązanie wobec siebie i innych charakter ludzkiego rozwoju (Lewartowska-Zychowicz 2010: 40–41). Projekt ów, traktując jednostkę jako istotę niedoskonałą moralnie, dąży więc do takiego zorganizowania życia społecznego, które uniemożliwi złym czynienie zła, a dobrym pozwoli na czynienie dobra (Friedman, Friedman 1993: 25), nie ma natomiast ambicji tworzenia planów powszechnego doskonalenia moralnego zgodnie z ogólnie stanowionymi celami. Sprowadza się on do kształcenia dającego dostęp do narzędzi indywidualnego rozwoju (Berlin 1991: 109).

W dyskursie liberalnym celem kształcenia moralnego jest w istocie udane życie prywatne i publiczne jednostki, które zdaniem liberałów jest możliwe tylko wówczas, gdy dziecko nabędzie cnót stanowiących podstawę jego funkcjonowania w społeczeństwie liberalnym. Bez owych cnót nie jest bowiem możliwa współpraca z innymi (Tercheck 1986), podobnie jak bez cnót liberalnych nie jest możliwe funkcjonowanie instytucji liberalnych i sfery publicznej (Shklar 1997). Postulat kształcenia dojrzałości moralnej dziecka stanowił w tym kontekście sposób uzgodnienia autonomii jednostkowej i jednostkowego zaangażowania się na rzecz wspólnoty. Powinności społeczne nie były jednak mocowane w czynniku transcendentnym, lecz w fakcie, że człowiek egzystuje w społeczeństwie liberalnym, które wymaga moralnego minimum, czyli przestrzegania praw (nienaruszania praw innych) i pielęgnowania cnót nie z powodu zewnętrznego imperatywu, lecz ze względu na interesy osobiste. John Dewey uważał, że napięcia występujące między impulsami typu indywidualnego a integracyjno-zbiorowego są rozwiązywane za pośrednictwem opartego na cnotach liberalnych współdziałania między ludźmi (cyt. za: Melosik 1995: 101). W jego kontekście jednostkowa, moralnie zorientowana indywidualność powstaje jako rezultat życia społecznego, a wspólnota jest budowana na fundamencie cnót indywidualnych (Dewey 1959: 187).

Liberalna edukacja nie jest w tym ujęciu projektem aksjologicznie neutralnym, ponieważ realizuje ona wyraźnie zarysowaną wizję dobra, opartą na praktykowaniu wybranych

cnót (Galston 1997: 34). W liberalnej edukacji treścią zorganizowanego kształcenia jest zatem nabycie racjonalnych podstaw życia moralnego, na które składają się takie cnoty, jak „sprawiedliwość, roztropność, poszanowanie praw” (Mill 1995: 369). Nie oznacza to jednak, zdaniem Deweya, że dziecku należy mówić, co jest dla niego dobre – raczej powinno się mu stworzyć takie okoliczności, by samo dzięki wykorzystaniu swojego intelektu mogło znaleźć dobro (Dewey 1963: 132) i przynosić innym pożytek (Smith 1985).

Istota i cel wychowania moralnego w neoliberalnym programie edukacyjnym

Dyskurs neoliberalny zaczął zyskiwać na świecie pozycję hegemoniczną w latach 80. ubiegłego wieku. Został on ukształtowany przez wolnorynkowo zorientowane siły społeczne i polityczne, a następnie wchłonięty przez szerszy projekt ideologiczny Nowej prawicy. Nowa prawica próbuje łączyć leseferystyczną ekonomię z konserwatywną polityką społeczną (Heywood 2007: 41), opowiadając się w tym kontekście za kluczowymi wartościami liberalnymi: indywidualizmem, wolnością jednostkową i wolnym rynkiem, ale równocześnie diagnozując ogólny upadek wartości i postulując wzmocnienie autorytetu rodziny, Kościoła, rządu i elit ekonomicznych.

W Polsce neoliberalizm z niewielkim opóźnieniem ujawnił się jako „paralelne występowanie w «realnym postkomunizmie» (...) dwóch zjawisk: naszego przechodzenia od socjalizmu do kapitalizmu oraz nakładania się na to przejście wewnętrznej przemiany samego kapitalizmu z jego odchodzeniem od zasad liberalnych i uzyskiwaniem jakości neoliberalnej, wyznaczającej zarazem zmianę ogólnokulturową” (Rutkowiak 2010b: 15). Najważniejsze decyzje, określające kształt zakorzeniających się wówczas w Polsce idei społecznych, zapadały pod wpływem założeń teorii Friedricha Augusta von Hayeka i Milтона Friedmana, zwolenników radykalnej wersji indywidualizmu, minimalnej teorii państwa i wolnego rynku, który „uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną” (Rutkowiak 2010b: 16). Na tle tej koncepcji radykalnej zmianie uległo myślenie o człowieku, który zyskując miano „ludzkiego kapitału”, stał się czynnikiem wzrostu gospodarczego wartym szczególnej uwagi sił ekonomicznych.

W tym kontekście Joanna Rutkowiak zdiagnozowała pojawienie się kultury neoliberalnej i edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej, w którym jednym z kluczowych elementów był nowy wzorzec edukacji moralnej. Jego podstawową cechą było „unikanie intencjonalnego określania celów kształcenia, co bywa odbierane jako postępowanie dodatnie, gdyż zabezpiecza przed jakąkolwiek dominacją ideologiczną” (Rutkowiak 2010a: 114). Związane z wyeksponowaniem regulatywnego potencjału wolnego rynku unikanie określania jakiegokolwiek hierarchii wartości dało neoliberalom legitymację do uwolnienia jednostek od charakterystycznego dla liberalizmu moralnego zobowiązania do angażowania się w sferę publiczną. „Skoro bowiem *oeconomia libre* i chroniące ją prawo były wystarczającymi warunkami podtrzymania wolności, to nie ma powodu, aby naruszać autonomię jednostek przez narzucanie jej zobowiązań moralnych” (Lewartowska-Zychowicz 2010: 177). Ludwig von Mises uważa nawet, że konstruowanie projektów eduka-

cyjnych mających na celu kształcenie moralne ludzi jest szkodliwe, ponieważ zakłóca działanie wolnego rynku, który jest najbardziej efektywnym mechanizmem nabywania moralności, chociaż sam w sobie jest strukturą amoralną, nagradza bowiem ludzi nie za reprezentowane przez nich wartości czy walory moralne, lecz za indywidualne zdolności i ambicję (Mises 1999: 16). Stąd nie kształcenie moralne, ale idea wolnego wyboru jest podstawą neoliberalnie pojmowanego człowieczeństwa. W tym kontekście kodeks moralny jednostki tworzą wartości akceptowane przez nią z wyboru, a w związku z tym atrofii ulega liberalna edukacja moralna oparta na cnotach obywatelskich. Zastępuje ją zaś indywidualizm ekspresyjny, promujący zdobywanie niezależności w sferze publicznej, wzmacnianie kultury siebie i odkrywanie własnej indywidualności. Ten indywidualizm przybrał postać opartej na konsumpcji ekspozycji różnicy, odrębności, inności, swoistości (Środa 2003: 54–60), zagrażających zarówno wartościom liberalnym, jak i konserwatywnym, co stanowiło podłoże dla wzrostu wpływów nowej – neokonserwatywnej – wersji dyskursu liberalnego.

O ile krytyczna analiza edukacyjnego potencjału ideologii neoliberalnej wydaje się już dobrze osadzona w literaturze pedagogicznej, o tyle jego neokonserwatywna odmiana pozostaje dość słabo rozpoznana, chociaż zdaje się ona w kilku ostatnich latach zyskiwać na znaczeniu. W interesującej mnie sferze wychowania moralnego jej istotą jest sceptycyzm co do możliwości przewyciężenia przez instytucje społeczeństwa obywatelskiego demoralizującego wpływu ponowoczesności, owocujący skupieniem się na ochronie najbardziej znaczących z perspektywy moralnej instytucji spoza sfery polityki i gospodarki, takich jak rodzina, Kościół i szkoła. Neoliberalizm o konserwatywnej orientacji jest bowiem wrogo nastawiony do wszelkiego relatywizmu kulturowego i moralnego i postuluje doskonalenie moralne człowieka, nawet wbrew jego woli (Kristol 2007: 73). Wnosi do społecznego dyskursu wyraźnie nakreślony katalog wartości odnoszących się do sfery społeczno-politycznej i moralno-obyczajowej, który przeciwstawia ponowoczesnej wolności. Gertrude Himmelfarb pisze, że „wolność oderwana od tradycji i zwyczaju, od moralności i religii, która czyni z jednostki jedyne depozytariusza i arbitra wszelkich wartości (...), to wielkie zagrożenie dla liberalizmu” (Himmelfarb 1996: 137). Stąd edukacyjny program tej ideologii wzmacnia w programie kształcenia wartości religijne, narodowe i etniczne. Dla neokonserwatystów ważne jest bowiem to, by dziecko stało się członkiem społeczności, która podziela pewne wspólne wartości (du Vall 2011: 84).

Cele wychowania moralnego w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego

Cele kształcenia ogólnego zadeklarowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. 2017, poz. 365) stanowią trzynastopunktowy zbiór, z czego pięć punktów odnosi się wprost do wartości o charakterze moralnym:

- „1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- 4) rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość [...];
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość [...];
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 11).

Wymienione cele wydają się zorientowane na trzy kręgi wartości: wartości indywidualne, wspólnotowe i ogólnoludzkie. W obrębie pierwszej grupy wymieniono: godność własną i tożsamość indywidualną oraz kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; w drugiej: tradycję, patriotyzm i tożsamość etniczną, regionalną, kulturową oraz narodową; a w trzeciej: godność innych osób i otwartość wobec innych ludzi. Na liście celów umieszczono także takie wartości, jak współpraca, solidarność, altruizm i ofiarność, które intuicyjnie bylibyśmy skłonni osadzać w trzecim kręgu wartości, jednak sąsiedztwo, w jakim zostały ulokowane, nie pozwala na takie proste przyporządkowanie. Tak oto współpraca, solidarność, altruizm oraz ofiarność są zestawione z patriotyzmem i szacunkiem do tradycji, co nasuwa przypuszczenie, że mają dotyczyć takich grup, jak wspólnota etniczna, regionalna, kulturowa czy narodowa, a nie ludzi w ogóle. Jeśliby tak było, to wartości te raczej wzmacniałyby konserwatywne niż liberalne systemy normatywne. Podobnie można interpretować rozumienie wartości, jaką są relacje społeczne, które w rozporządzeniu zostały osadzone w kontekście dość wąskiej kwestii zapewnienia bezpiecznego rozwoju ucznia za pośrednictwem budowania relacji z rodziną i przyjaciółmi, czyli grupami pierwotnymi. Z kolei takie wartości, jak kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, można powiązać wprost z indywidualną aktywnością typu rynkowego, co odsyła do ideologii neoliberalnej, w której obrębie są to podstawowe walory jednostkowe. Najogólniejsze sformułowanie znalazło się w punkcie 11, w którym w pierwszej części zdania jest odniesienie do postawy otwartości wobec innych ludzi (bez wyszczególnienia, o jakich ludziach mowa); w drugiej części zdania jednak odpowiedzialność jest scentrowana na zbiorowość, co sprawia, że jej zakres zdaje się zawężyć do konkretnej grupy.

Jeśli brać pod uwagę stopień nasycenia poszczególnymi wartościami cytowanego fragmentu, okazuje się, że mocniej reprezentowane są wartości konserwatywne niż liberalne, co może skłaniać do wniosku, że autorzy skłaniali się ku ideologii konserwatywnej. Wniosek ten wydaje się jednak przedwczesny, ponieważ wartości konserwatywne zostały sprzężone z wyraźnie wyakcentowaną tożsamością indywidualną i godnością osobistą, które mają rodowód liberalny, oraz kompetencjami znaczącymi z punktu widzenia przy-

szłego udziału ucznia w grze rynkowej, które z kolei wskazują na zakorzenienie w ideologii neoliberalnej. Całkowicie brakuje natomiast odniesienia do wspólnoty obywatelskiej, która jest docelowa dla liberalnego projektu edukacji moralnej. Można zatem zasadnie podejrzewać, że dobór celów nie jest wynikiem przypadkowego zmieszania wartości konserwatywnych i liberalnych, lecz odsłania posilkowanie się przez autorów rozporządzenia założeniami ideowymi konserwatywnej wersji neoliberalizmu, który stanowi fuzję intencjonalnie wyselekcjonowanych wartości liberalnych i konserwatywnych. Wyłaniająca się z niej tożsamość ma wprawdzie charakter zindywidualizowany, ale owa indywidualność ogranicza się do aktywności typu rynkowego, natomiast w sferze moralnej jest hamowana przez przynależność do pozytywnie waloryzowanych zbiorowości: wspólnoty lokalnej, regionalnej, narodowej czy kulturowej, które są źródłowe dla jednostkowych hierarchii wartości. W tej części rozporządzenia nie ma wzmianki o autonomii czy samostanowieniu przez ucznia o własnej hierarchii wartości. Wskazany jest natomiast cel wychowawczy, jakim jest „ukierunkowanie ucznia ku wartościom”, trzeba dodać – z góry zaplanowanym (Dz. U. 2017, załącznik 2: 11).

Postawy obywatelskie jako wartość pojawiają się dopiero w dalszej części rozporządzenia: „wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 14). Postawy, które ma kształtować szkoła, zostały uporządkowane w kolejności: obywatelskie, patriotyczne, społeczne. W drugim zdaniu cytowanego fragmentu nie ma już odniesienia do pierwszej z wymienionych postaw, natomiast jest mowa o tożsamości narodowej, przywiązaniu do historii i tradycji narodowych oraz aktywności na rzecz najbliższego środowiska. Nasuwa to pytanie o sposób rozumienia kategorii „obywatel” i „postawa obywatelska”. Wydaje się, że terminy te mogą mieć źródło w słownikowej definicji, w której kontekście obywatel to „członek społeczeństwa danego państwa mający określone prawa i obowiązki zastrzeżone przez konstytucję” (*Słownik języka polskiego*). Dzięki temu ujęciu w rozporządzeniu eksponowana jest kwestia obywatelskości jako przynależności do państwa oraz wynikających z niej obowiązków, słabo natomiast zaznacza się problematyka obywatelskości jako przynależności do zjednoczonej wspólnymi celami wspólnoty politycznej i wynikających stąd praw. Zupełnie zaś nieobecne jest liberalne podejście, zgodnie z którym dla demokratycznego porządku społecznego rdzeniowa jest kategoria obywatelskości, rozumiana jako wyraz autonomicznego, politycznego sprawstwa (Przyszczykowski 1999: 47).

Na ten kierunek interpretacji wskazuje kolejny fragment rozporządzenia: „Działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania. Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego

oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 15). W jego kontekście wychowanie moralne jest traktowane jako zadanie rodziny i szkoły, podporządkowanych woli państwa. Autorzy pomijają natomiast szczebel pośredni między grupą pierwotną a państwem, jakim jest wspólnota obywatelska. Stanowi to wyraźne odejście od liberalnej tradycji wychowania moralnego w kierunku orientacji konserwatywnej, wzmacniane przez kolejny fragment rozporządzenia: „W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 15).

Wskazane w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej cele wychowania moralnego znajdują dość lakoniczne uszczegółowienie na poziomie celów odnoszących się do I etapu edukacyjnego:

„Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy:

7) organizacja zajęć:

- e) umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,
- f) wspierających poznawanie kultury narodowej” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 17).

Jak widać, dla tego etapu edukacyjnego również rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna oraz naród są podawane jako jedyne źródło wartości i norm. Nie wymieniono wspólnoty obywatelskiej. Zgodnie z tradycją Hegłowską społeczeństwo obywatelskie jest zaś zasadniczą strukturą nowoczesnego społeczeństwa, podmiotem politycznym pośredniczącym między rodziną a państwem. Jest zarówno terenem walki o dominację i władzę, jak i obszarem spontanicznej aktywności politycznej wolnych podmiotów, które, łącząc się w grupy, mogą stanowić źródło różnorodnych artykulacji politycznych (Dybel, Wróbel 2008: 169–172). Wyrugowanie z edukacji celów wychowania odnoszących się do bycia obywatelem tej wspólnoty przekłada się w życiu społecznym na słabnięcie poczucia odpowiedzialności za sferę publiczną jako przestrzeń artykułowania jednostkowych i zbiorowych interesów i wzmocnienie z jednej strony kultury „ja” transponowanej w konsumpcję, a z drugiej – grup przynależności genetycznej jako źródłowych w konstruowaniu tożsamości ucznia. Niesie to za sobą ryzyko takiej edukacji moralnej, która pomija obszar wspólny dla wszystkich członków wspólnoty bez względu na zachodzące między nimi różnice. Pielęgnuje natomiast model wsobny, oparty na eksponowaniu *naszości*, akcentującej różnicę, odmienność i dystans. Jest on odległy od modelu mającego sprostać wyzwaniom różnicy, przed którymi staną aktualni uczniowie znajdujący się na I etapie edukacyjnym.

W odniesieniu do modelu liberalnego jest to radykalnie zredukowana koncepcja edukacji moralnej, „wykastrowana” z autonomii traktowanej jako centralna właściwość

człowieczeństwa oraz z najważniejszej płaszczyzny uzgadniania różnic, jaką jest sfera publiczna. Z kolei w odniesieniu do modelu neoliberalnego jest to edukacja moralna z osłabionym potencjałem niezależności jednostkowej. Jej najbardziej wyrazistym rysem jest pula konserwatywnych wartości ukierunkowanych na poszanowanie tradycji i autorytetów. O takiej mentalnej zależności od innych (autorytetów) Jean-Jacques Rousseau pisał jako o tym, co „wytwarza występki” (Rousseau 1955: 14).

Podsumowując, za Johnem Deweyem można stwierdzić, że moralność konstituuje się w konkretnych praktykach społecznych (Dewey 1959: 196). Edukacja jest więc tylko egzemplifikacją dyskursów wychowania moralnego, które ukształtowały się na bazie pewnych praktyk społecznych, z którymi od pewnego czasu mamy do czynienia. Warto podkreślić na koniec, że przeprowadzona analiza ma charakter bardzo wstępny i prowizoryczny i z pewnością wymaga pogłębienia. Sformułowane konkluzje traktuję w tym kontekście jedynie jako wyraz pewnych podejrzeń, jakie mi się nasuwają podczas lektury podstawy programowej.

Literatura

- Berlin I. (1991), *Dwie koncepcje wolności*. W: *idem, Cztery eseje o wolności*. Warszawa, Res Publica.
- Branden N. (2000), *Falszywy indywidualizm*. W: A. Rand, *Cnota egoizmu. Nowa koncepcja egoizmu*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Chutorąński M. (2012), *Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2(58).
- Dewey J. (1959), *Reconstruction in Philosophy*. Boston, The Beacon Press.
- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Dybel P., Wróbel S. (2008), *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*. Warszawa, Aletheia.
- Dworkin R. (1996), *Wolność, równość, wspólnota*. W: *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Friedman M., Friedman R. (1993), *Kapitalizm i wolność*. Warszawa, Centrum im. Adama Smitha, „Rzeczpospolita”.
- Galston A.W. (1997), *Cele liberalizmu*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Hayek A.F. von (2006), *Konstytucja wolności*. Warszawa, PWN.
- Heywood A. (2007), *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Warszawa, PWN.
- Himmelfarb G. (1996), *Granice liberalizmu*. W: *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Kristol I. (2007), *Neokonserwatywne przekonania. Dawniej i dziś*. W: I. Stelzer (red.), *Neokonserwatywizm*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Lutyński J. (1957), *Pojęcie liberalizmu w badaniach nad myślą społeczną XIX wieku*. „Przegląd Socjologiczny”, 11.
- Manent P. (1994), *Intelektualna historia liberalizmu*. Kraków, Arcana.
- Melosik Z. (1995), *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mill S.J. (1995), *Poddaństwo kobiet*. W: *idem, O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Mises L. von (1999), *Mentalność antykapitalistyczna*. Kraków, Arcana.
- Przyszczykowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń–Poznań, Edytor.
- Rousseau J.J. (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. 2017, poz. 365).
- Rutkowiak J. (2010a), *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010b), *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shklar J. (1997), *Zwyczajne przywary*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/obywatel;2492375.html>.
- Smith R. (1985), *Liberalism and American Constitutional Law*. Cambridge, Harvard University Press.
- Sobolewska B., Sobolewski M. (1978), *Myśl polityczna XIX i XX wieku. Liberalizm*. Warszawa, PWN.
- Szutta N. (2017), *Edukacja charakteru moralnego*. „Filozofuj”, 5(17).
- Środa M. (2003), *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberalami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*. Warszawa, Aletheia.
- Tercheck R. (1986), *The fruits of success and crisis of liberalism*. W: A. Damico (ed.), *Liberals of Liberalism*. Totowa, New York, Rowman and Littlefield.
- du Vall M. (2011), *Neokonserwatyzm w Stanach Zjednoczonych. Od Żywotnego Centrum do epoki Reagana*. Kraków, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Stine Vik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.03>

ORCID: 0000-0001-8382-4053

Inland Norway University of Applied Sciences

stine.vik@inn.no

Rune Hausstätter

ORCID: 0000-0002-0117-2491

Inland Norway University of Applied Sciences

Rune.Hausstatter@inn.no

Re-framing Early Intervention: from a child to a teacher centred perspective in education

Summary

This paper offers a theoretical description and discuss alternative approaches to Early Intervention (EI). The theoretical framework is based on the philosophical and educational frameworks of Hans Skjervheim and Gert Biesta. The central part of this discussion is the elaboration of different approaches in education, and how it relates to EI. It is stated that EI is historically rooted in an Anglo-American tradition where the central goal was to reduce the societal consequences of children struggling in schools and life in general. Evaluations, tests and interventions directed towards these children is at the core of this tradition. The alternative presented in this article points at an educational framework based on a European, relational centred, education framework and offers a perspective where EI is re-framed into a strategy where EI is focusing on the adult, responsible, person in the relationship.

Keywords: programmes, relations, communication, Skjervheim, Biesta

Slowa kluczowe: programy, relacje, komunikacja, Skjervheim, Biesta

Introduction

European strategy documents present EI as a central pedagogical principle that works with children with special needs in schools and kindergartens. The main objectives are to increase learning achievement and competence development for all children from kindergarten to compulsory school, and thereby contribute to social equalization (European Commission 2006). Looking at the body of scientific knowledge on IE, the American based research literature dominates the field. This literature has a clear focus on interventions directed towards families with socio-economic problems more in line of social care than of education (Vik & Hausstätter 2014; Shonkoff & Meisels (eds.) 2000). This strong

focus on social care has led some researchers to claim that there is a lack of vision of how EI is to be understood in education Vik (2015).

The purpose of this article is to frame and establish a theoretical approach to EI that highlights education and the teacher's role in the educative process. As stated, EI should support and increase learning for children and youth that struggles in education. To give this support, the focus will be on the person responsible for education. Hence, the teacher role needs to be in focus for EI to be a success. This change in focus is in essence a different way of approaching education in general. To describe this changing focus, this article will draw on the theoretical work by Gert Biesta and Hans Skjervheim.

Early intervention

Early intervention, in context of the documents presented, has generally two main objectives: (1) EI is supposed to contribute to social equalisation and is claimed to have great potential for reducing social inequality by initiating intervention in early childhood, in addition to the socio-economic benefits of providing effective measures for children who need extra stimulation being high. (2) EI is provided to increase learning achievement and competence development for all children, from kindergarten throughout compulsory school. The main purpose of EI is to ensure every child's opportunities to receive help as early as possible and increase the chances of having a good life. EI can be understood both as a strategy of compensating interventions focusing on identifying children with specific difficulties at an early stage of a child's life, and as preventive strategies aimed at all children (Barnett 1995; Karolyn, Kilburn, Cannon 2005).

Although EI seems to benefit children throughout their lives, EI has also been strongly criticized. Biesta (2013) notices the potential danger that teachers become facilitators of pre-defined learning systems, hence, they lose the ability to define educational strategies and decisions (Biesta 2013). In Pettersvold and Østrem's (2012) opinion, the focus on effectiveness is undermining the fact that pedagogy needs practical and ethical reasons as part of its basis. Pettersvoll and Østrem (2012) also emphasise children's genuine right to be understood as active participants in their everyday contexts, which predefined programs to a minor extent allow. Advocating early years educations, Vik (2014) claims that pre-schools, day care or kindergarten might lose its position and integrity if EI consists of identifying and preventing problems. Focusing on children with special needs, Hausstätter (2009) claims that the international research field on EI is established on an individual-focused approach to difficulties, with distinct borders between normality and disability, and that EI might be contradictive to objectives of inclusive education.

The technical and practical relationship between teacher and student

In the essay *The instrumental fallacy* from 1972 the Norwegian philosopher Hans Skervheim (1926–1999) distinguishes between practical and technical *sciences* on which

educational practice can rely. Skjervheim also distinguishes between technical and practical *approaches in education*. A technical approach is based on natural sciences and is concerned with obtaining objective data about a child through assessment tools that objectively measure what is normal and not for children at a certain age. Educational actions are then based on the objectively gathered knowledge. However, Skjervheim described an opposite approach. Practical approaches do not have an objective technical basis but are established upon ethical considerations and interpersonal standards. Skjervheim suggests that an optimal pedagogical relationship should position children and adults as equal participants. Where educational practice should mirror the child's *intentions and perspectives* more than depending on objective data obtained by standardized test results (Skjervheim 1996a, b, c).

Skjervheim called this situation “the instrumental fallacy”. However, the “fallacy” is not primarily a practical mistake where educators depend solely on the technical approaches. The fallacy lays in absolutising a certain kind of practice without considering that this practice is only legitimate within specific limits and contexts. The technical approaches can contribute with some valuable knowledge, only to a certain extent. That limit is what concerns Skjervheim when he claims that the technical approach has a legitimate role in education, but that it also has its limits.

Skjervheim came up with clear theoretical arguments for an alternative perspective to what he criticised in the technical relation in education. The solution to the instrumental fallacy lies in the *participant* – perspective discussed in the article “Participant and spectator” from 1957 (in: Skjervheim 1996b, c). Skjervheim unveils the distinction between *participant* and *spectator* by presenting the problem of objectification in interpersonal relationships. He describes objectifying and participating positions as two different attitudes that can occur in human communication. The first relation is a subject/object position and the second a subject/subject position. In this description, Skjervheim presents a three-part relationship between me, the other and the subject matter.

In a participant relation (subject/subject position), I, along with the person I relate to, draw attention to the phenomenon and engage myself in the focus of attention of that person; in other words, we are both occupied with the same subject matter. It is based on a symmetrical interpersonal relationship between me and the other. A different approach to the participant relation is the spectator position (subject/object position). In this relation the spectator's attention is directed to the fact that the other expresses something, but without engaging with his or her problem. In the spectator position new insight are derived from observation of the other, not from dialogue where both persons can come forth with their own perspectives. The spectator position will be a relation where I ascertain that the other says something, but without engaging in what the other is referring to. We do not share a common problem. As a spectator I can stick to my own views on the matter, *the other* has become my focus and subject matter and thereby the other becomes my “object” (Skjervheim 1996a). Tests, evaluations and screenings are strategies developed within a spectator approach to human knowledge.

Skjervheim (1996b, c) criticises the Spectator when it is used as means of understanding the persons' intensions and possibilities, because knowledge of a person can only be obtained through establishing an equal relation. In education, there will always be asymmetric relations, but Skjervheim claims that equality can be present although there is asymmetry. The problem with the spectator relationship is that the essential third part is missing. Skjervheim (1996c; Skjervheim, Strandenes, Crips 1996) argues that it is precisely this third part, "subject matter", that makes an equal relation possible. The third part comes about in a joint focus directed towards something outside ourselves, and where both engage; participate, in the other's problem.

Skjervheims descriptions of relations and critique offer important contributions on how we alternatively can approach the concept of EI.

Two traditions of educational studies

Theory-development in the Anglo-American tradition is derived from an interdisciplinary field historically consisting of philosophy, sociology, psychology and history, where each discipline contributes with its own perspectives on solving the challenges of practical education. What is absent in the Anglo-American construction of the field is, in Biesta's (2011) view, "the idea of education as an academic discipline in its own right" (Biesta 2011: 176). This autonomy exists in the Continental tradition of Pädagogik.

The Anglo-American construction

Biesta (2011, 2013) presents his argument based on central texts in the Anglo-American history of educational studies. Historically, studies of education were merely connected to teachers' training in the practical field and were not really regarded as an academic discipline. Tibble (1966b) emphasizes core issues that influenced the development of the study of education in this tradition. The first one suggests that the field of education was merely concerned with schooling and the practice of teaching but had weak connections to educational studies as an academic discipline. Secondly, and probably as a consequence of the first one, the lack of education as an academic subject has affected the educational focus to be dependent on other academic fields in order to develop theory. According to Tibble, education is strongly influenced by philosophy, history, psychology and sociology, where psychology seems to have had the dominant role (Tibble 1966a).

Hirst (1966) also explores the problem with a lack of autonomy, or core. He claims that educational theory cannot be an autonomous discipline (Hirst 1966: 51), because it does not generate "*some unique form of understanding about education*" in addition to what the other four disciplines contribute (Hirst 1966: 51). The study of education is in this sense a multidisciplinary field of studying the *phenomenon* of education, which in turn may be the reason for it lacking a disciplinary status (Biesta 2011). Biesta (2011) further describes this challenge when he states that psychology of education asks psychological

questions about education, and the sociology of education asks sociological questions about education, but who will ask educational questions about education? Tibble sums up this argument in the following way: “It is clear that »education« is a field of subject, not a basic discipline; there is no distinctively »educational« way of thinking; in education one is using psychological or historical or sociological or philosophical ways of thinking to throw light on some problem in the field of human learning” (Tibble 1971: 16).

The Continental construction

According to Biesta (2011), the English term “field of educational studies” does not have a counterpart in the German language, but instead has several terms and concepts that in detail refer to specific parts of the complex term “education”. The German term Pädagogik relates to the German concept Erziehung. Erziehung can refer to institutions, situations and aims, or linked to communication, dialogue or processes. Erziehung is commonly understood as teleological and value-laden as it always involves aims and ends and therefore always requires decisions about which aims and ends are considered desirable (Biesta 2011: 185). Oelkers (in: Biesta 2011) points to three common characteristics of theories on Erziehung; it focuses on morality, refers to interactions between human beings and has to do with asymmetric relationships. Oelkers further claims that theories on ‘Erziehung’ should include “a definition of its aims, an account of its process and a conception of its objects” (Oelkers 2001: 263 in: Biesta 2011: 184). Focusing on Erziehung as part of Pädagogik clearly shows that the Continental construction of the field of educational studies does not have other disciplines as a starting point and is not constructed as an interdisciplinary field of knowledge.

Following this argument, Biesta (2011) points to the fact that Pädagogik is not explicitly or exclusively connected to questions of organised teaching within the school context. Pädagogik has a much wider focus of “Menschwerdung” – the process of becoming human. Pädagogik is driven by a particular *interest* (and not an object of study): an interest in the child’s right to a certain degree of self-determination and protecting the domain of education and through this protecting the domain of childhood in general from claims of societal powers such as the church, the state or the economy. The theoretical framework of Pädagogik is clearly in line with the description and criticism of education offered by Skjervheim in the above description.

Early Intervention and the theories of education

The point made so far is that the history and development of the field of education impact how we understand education both in theory and practice. It influences how the purpose of education is perceived, how we formulate educational goals as well as which pedagogical strategies we use to fulfil these goals. The fact that the history of educational studies has two significantly different cultural and historical pathways leads to fundamentally

different perspectives on education. The case of EI illustrates this point. Based on the historical development of EI, our claim is that EI has emerged within the Anglo-American education tradition. Based on this historical context, we further claim that there is a great potential of conflict when EI-strategies are adopted or converted into educational systems traditionally rooted in the Continental tradition. The critique against program-oriented EI as having instrumental tendencies connects with Biesta's hypothesis that there are two constructions of the field. This is so because this critique only makes sense if one assumes an understanding of pedagogy on the basis of the German *Pädagogik* tradition and its way of understanding and justifying pedagogy. In other words, the critique is proposed from a Continental traditions perspective, with its understanding of aims of pedagogy, against a concept (EI) that has emerged in a different educational tradition. What basically is discussed are thus the conditions for how education should be understood in a given context, and the answer to how education should be perceived depends on which tradition one adheres to: the Anglo-American or the Continental.

Next, we will argue that the concept of EI is based on an Anglo-American tradition of educational studies, and further elaborate this point by going into details on four issues that visualise how EI can be understood differently in the two traditions. To guide the discussion, a model visualises the differences by asking five questions: What is the problem? How is the problem defined in the two traditions? How is EI legitimised in each of the traditions? What methods do they provide? How is the role of the teacher perceived in the Anglo-American education and the Continental tradition?

We will use the term *education* when speaking about the Anglo-American tradition and *Pädagogik* when referring to the Continental tradition.

Re-framing early intervention: what is the problem?

EI is needed if there is a problem that needs to be solved to avoid it escalating in the future. Therefore, it is necessary to make changes in the existing education offered by e.g. adding new strategies, changing social organisations, increasing teachers' competence, making curriculum changes or by removing something in order to minimise the problem at an early stage. EI should then represent a new strategy replacing or adding something to the existing educational strategy. One can agree there is a problem. However, the two traditions have different perspectives on defining, legitimising and solving the problems.

How does the problem occur?

The concept of EI only makes sense, or one might even say exists, in relation to a problem or a potential problem to provide changes (Hausstätter 2014). Regardless of whether EI is perceived within the framework of the *Education* or *Pädagogik* perspective, one needs to define who needs help and with what, which inhere the existence of a problem or

a potential problem. Therefore, the question “How does the problem occur?” needs to be answered in order to understand why EI is required and how it should be provided.

From the *Education* perspective, the problem occurs because of a mismatch between educational demands that are historically, culturally and politically constructed in the institution we call the education system – and the individual child’s ability to meet those demands in a way the educational system accepts and validates (Chaiklin 2003). This in turn means that the child should be able to manage satisfactorily the educational expectations, stated in the national curriculum, based on the general education given to all children in the institution. However, not all children are able to fulfil the expectations faced, and the school is not able to provide sufficient education to make this happen. This creates a gap between the demands and the child’s ability to fulfil them, and this gap creates a problem for the child and for the school. Therefore, the school needs a strategy or tool to close that gap. EI is claimed to be the tool needed as it is always connected to the academic goals that are politically formulated in schools’ strategy documents. Therefore, it will then be a tool that responds to an institution’s expectations and have its legitimacy as an educational strategy through this. EI in the *education* tradition is directed by these academic goals that are historically, culturally and politically constructed through educational institutions. EI is thus an educational strategy which aims at effectuating the institution.

In the *Pädagogik* tradition there exists a normative conception of what is good education because the purpose of education is “*Menchwerdung*” and an interest of the child’s self-determination. Therefore, one must ask the following: What is good education? Do the current academic demands reflect what is agreed upon is a good school, based on normative judgments of what is wished for in schools? This tradition reflects upon issues that in Skjervheim’s opinion are lacking in the technical-empirical approach to education (Skjervheim 1996a, b, c; Skjervheim, Strandenes, Crips 1996). The *Pädagogik* tradition legitimises pedagogical interventions in relation to more broad issues – elements that can be associated with more general normative values of the society of which they are part of. To grow up and become part of a community is an identity-building project and, as pointed out by Biesta (2011), this is an activity that legitimised the child’s right to self-determination. In the *Pädagogik* tradition educational work is essentially constituted through the quality of the relationship between an adult and a child and educational work can only be conducted based on this relationship (Biesta 2013). Therefore, the problem occurs because of a breakdown in the relationship between child and teacher, which in turn makes it impossible for learning and development to happen. This breakdown, which creates the need for EI, is characterised by the fact that the teacher is not able to provide education that the child can make use of, or is not provided in accordance with respect for the child’s dignity. Early intervention in the *Pädagogik* tradition is therefore perceived as educational strategies one implements when previous educational initiatives fail to maintain the quality of the relationship between adult and child. This means that the need for early intervention appears as a result of a problem that is not necessarily located in the child, but instead in the relation between the child and their social environment in school (Hausstätter 2009).

How is Early Intervention legitimised in the two constructions?

In the Anglo-American tradition the institution (school) plays a key role in legitimising working with EI where EI strategies are linked to what degree one is able to close the gap between academic demands and the child's ability to fulfil the institutional objectives in the future. Overarching pedagogical programs often seems to be chosen as an EI strategy. From this point of view, educational practice has its legitimacy in the ability to fulfil the goals of the institution. In other words, the commitment is in favour of the institution.

In the Pädagogik-perspective EI is not legitimised in institutions, but in the relation between the child and the teacher. In line with this tradition Skjervheim (1996c) claims that pedagogy must establish an equal relationship between the child and adult. The legitimacy of EI thereby lies in what extent EI-strategies can develop and maintain this relationship in which is created space for the child's learning and development. As *Pädagogik* tradition emphasis the relation between teacher and child, educational practice has legitimacy in the quality of that relation. And the commitment in this tradition is not towards the institution, but to the child.

What methods do the different traditions provide?

Anglo-American EI strategies that have been carried out for decades are often constructed and informed by other academic disciplines than education. Interventions based on psychology, sociology and economic theoretical frameworks that for example try to solve complex socioeconomic problems. The concept *prevention* is highlighted in the EI literature. Prevention is a concept used in medicine and social work with no specific historical basis in education. This concept has now become a central part of the EI, inherited as part theories based on other traditions. Literature on EI describes goals as being to prevent a possible difficulty occurring in the future.

However, turning to the Pädagogik tradition focus on preventive EI strategies will differ. The concept *prevention* is not central in this tradition at all. Løvlie (2013) elaborates this point by claiming that focusing on preventing a problem is not a *pedagogical* task at all. Pedagogy should be concerned with growth and development, and not on restricting and constraining (Løvlie 2013). In other words, by accepting a concept from a different theoretical and practical field into the area of education the focus is changed and through this also the practice of teachers.

What is the role of the teacher?

Historically the *education* tradition has been oriented towards a practical field focusing on school and the teacher as a professional practitioner. Not until the 1970s did the discipline of education become "academised" (Biesta 2011). However, professionalism is regarded rather differently in the two traditions.

From an *education* perspective "professionalism" can be perceived in terms of how well the teacher can make the institution (school) most effective. The aim of educational

activities in this tradition is to make the institution as efficient as possible to maximise children's learning according to institutional goals. Therefore, the role of the teacher must be understood in relation to how well he is able to fulfil these specific goals. The intervention is being validated according to whether the strategy is effective in maximising children's learning outcome related to standards previously defined through e.g. curriculum or other strategy documents. Specifically, defining what the child can or cannot do is essential to providing the knowledge the teacher needs to provide effective education. Therefore, they need a tool to specifically distinguish pupil's level of knowledge and academic skills. Assessment tools often provide the information and in the *education* tradition EI in terms of assessment tools and programs are a completely legitimate and important component of education. The teacher must be able to choose adequate theories and models that can contribute to fulfil the specific goals of the institution. Professionalism is therefore perceived as a teacher's ability to make use of techniques and programs to maximise learning effects. Making professional judgments is linked to choosing the most suitable program.

From a Pädagogik perspective it looks a bit different. Professionalism may be linked to a teacher's ability to make pedagogical judgments based on cooperation and negotiation with the child according to normative (agreed upon) conceptions of what is good pedagogy/upbringing. According to Skjervheim's theory, making pedagogical judgments is linked to creating space for children's participation. Skjervheim argues that pedagogy has its starting point in the relationship between the child and the adult. It is the responsibility of adults that education is carried out in accordance with the child's dignity and that this is the moral ground – condition in an educational relationship (Skjervheim 1996b, c). The knowledge base for EI must therefore be based on a pedagogy that is based on this relationship, especially in terms of avoiding objectification of the child.

From this point of view, one of the most problematic issues in the *education* tradition is the test-tradition in which EI is carried out based on knowledge obtained through what is perceived as objective data about the child. In Skjervheim's perspective, such data should not fully constitute the knowledge basis for pedagogical interventions but designed according to pedagogical judgments concerning children's self-determination and uniqueness. Therefore, the child's perspective should be given attention. Skjervheim (1996a) would probably initiate that the intervention quality is ensured through the moral endeavour of the adult and that the quality of the relationship between the child and adult legitimises pedagogy. This dimension in the work of early intervention seems forgotten and is rarely questioned in policy documents on this subject (Vik 2014).

A further issue is how professionalism is defined in Education tradition and Pädagogik tradition. As shown earlier, Education tradition emphasis pre-defined programs as legitimate educational practices. Pädagogik differs from Education on the conception of professionalism because it leaves too little space for teachers' pedagogical and professional judgment. Education perspectives legitimize the programs/manuals to validate professional judgements and to ensure the quality of the intervention. The problematic side, from the Pädagogik point of view, is that teachers are not expected to develop their own pedagogical judgements and children's perspectives are unnecessary to carry out peda-

gological interventions (Løvlie 2013). However, from the Education perspective, teachers can, and should, make use of the methods that the program provides, as standardization of a program and tests avoids teachers' subjective judgement.

But from the Pädagogik perspective, engagement in pedagogical activities and professionalism is constituted and legitimised by embracing the fact that children have reasons and intentions that adults do not have easy access to, especially not through standardized tests.

Concluding remarks

Biesta (2011) emphasises the fact that “the two constructions should themselves be understood as constructed” (Biesta 2011: 176), and possibly the same statement can be directed at the concept of EI. On this basis we have argued that these different perspectives have explanatory powers and might extend our insight on how the educational concept Early Intervention is defined and legitimised today (tab. 1). We argue that EI is mostly understood within the Education-framework today. The question is then whether EI can be carried out in education according to the conditions the Pädagogik tradition demands? To clarify and suggest an alternative and teacher-centred conception of EI from a Pädagogik-perspective we have drew on Skjervheim's concepts.

Table 1. Conceiving EI in the *Education* and *Pädagogik* traditions

Question	Anglo-American	Continental
What is the problem?	EI is connected to an understanding that a problem exists in the present or might in the future	EI is connected to an understanding that a problem exists in the present or might in the future
How is the problem defined? (How does the problem occur?)	The problem occurs because of a mismatch between academic and/or social demands, raised by the institution, and the child's ability to fulfil those demands Strategies to effectuate institutional goals Institution – child Prevention	The problem occurs because of a breakdown in relationship between child and teacher. The teacher is not able to provide education that the child can make use of Strategies that have an inherent normative conception of what is good pedagogy/upbringing Adult – child Development
How is EI legitimised?	EI strategies for solving the problem are legitimised by the degree EI is able to close the gap and thereby fulfil the institutional objectives in the future Commitment to the Institution	EI strategies are legitimised through a belief that EI can contribute to a better life for the child today (in the present) and in the future in general by empowering it to become a participant in society Commitment to the person/morality itself (or acting morally)

Question	Anglo-American	Continental
What methods do the different perspectives provide?	Theoretical models developed by different academic disciplines e.g. psychology, sociology, history and philosophy, but also more recent disciplines like child care and economics	Pedagogical theories developed within the German Pädagogik tradition. Erziehung Dialogue Dynamic/context dependent Participation.
What are the roles of the teacher?	The teacher must be able to choose adequate theories and models that can contribute to fulfilling the specific goals of the institution Professionalism is understood as the teacher's ability to make use of techniques and programs in education Diagnostic analysis Spectator	Responsibility for child-adult-relations Professional judgements Professionalism is linked to the teacher's ability to make pedagogical judgements on the basis of cooperation and negotiation with the child according to a normative (agreed upon) conception of what is good pedagogy/upbringing Create space for the child's perspective/participation

Source: own elaboration.

What still is to be encountered is whether our suggestions of constructing the concept of EI in the Pädagogik tradition are at all possible, or if it is incommensurable as it operates on fundamentally different assumptions and ideas that Education tradition.

References

- Barnett W.S. (1995), *Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes*. "The Future of Children", 5.
- Biesta G. (2013), *Å snakke "pedagogikk" til "education": Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk*. "Norsk pedagogisk tidsskrift", 3(13).
- Biesta G. (2011), *Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and the Continental construction of the field*. "Pedagogy, Culture, and Society", 2(19).
- Chaiklin S. (2003), *The Zone of Proximal Development in Vygotskys Analysis of Learning and Instruction*. In: A. Kozulin et al. (ed.), *Vygotskys Educational Theory in Cultural Context*. New York, Cambridge University Press.
- European Commission (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training System*. Brussels, European Commission.
- Karolyn L.A., Kilburn M.R., Cannon J.S. (2005), *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.

- Hausstätter R.S. (2009), *Ingen sto igjen – men hvor løp de hen?* “Norsk pedagogisk tidsskrift”, 5.
- Hausstätter R.S. (2014), *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. In: B.I.B. Hvidsten (ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Hirst P.H. (1966), *Educational theory*. In: J.W. Tibble (ed.), *The Study of Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Løvlie L. (2013), *Verktøyskolen*. “Norsk pedagogisk tidsskrift”, 97(3).
- Oelkers J. (2001), *Ein fuhrung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim and Basel, Beltz.
- Pettersvold M., Østrem S. (2012), *Mestrer, mester ikke – jakten på det normale barnet*. Otta, Res Publica.
- Shonkoff J.P., Meisels S.J. (eds.) (2000), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Skjervheim H. (1996a), *Det instrumentalistiske mistaket*. In: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug Forlag.
- Skjervheim H. (1996b), *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. In: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug Forlag.
- Skjervheim H. (1996c), *Deltakar og tilskodar*. In: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug Forlag.
- Skjervheim H., Strandenes K.E., Crips P. (1996), *Selected essays*. Bergen, The Department of Philosophy.
- Tibble J.W. (1966a), *Introduction*. In: J.W. Tibble (ed.), *The Study of Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Tibble J.W. (1966b), *The development of education*. In: J.W. Tibble (ed.), *The Study of Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Tibble J.W. (ed.) (1971), *An introduction to the development of the study of education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Vik S. (2014), *Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager*. “Nordisk barnehageforskning”, 8(2).
- Vik S., Hausstätter R.S. (2014), *Fra Early Intervention til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. “Spesialpedagogikk”, 6(6).
- Vik S. (2015), *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. (Doctoral thesis). Lillehammer, Lillehammer University College.

Aniela Różańska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.04>

ORCID: 0000-0003-2891-9361

Uniwersytet Śląski

aniela.rozanska@us.edu.pl

Pluralizm religijny wyzwaniem dla wczesnej edukacji

Summary

Religious pluralism as a challenge for early education

In the article the question of religious pluralism is presented. The author gives the characteristics of this concept, which has changed its meaning over the recent years. The author brings into light some contemporary ways of perception of the religious pluralism and controversies they result in. The concept of inclusive pluralism by Jacques Dupuis has been recommended by the author as a model of religious pluralism which enables the opening of religious education on the inter-religious dimension. A proper understanding of religious pluralism plays an important role in forming an open religious identity which is one of the key tasks in education including early education.

Keywords: religious pluralism, perception of pluralism, religious identity, early education

Słowa kluczowe: pluralizm religijny, postrzeganie pluralizmu, tożsamość religijna, wczesna edukacja

Wprowadzenie

Pluralizm jest jedną z kluczowych kategorii współczesnej kultury i życia społecznego. Stanowi też ważne zagadnienie w pedagogice międzykulturowej. Aby uwypuklić różnicę znaczeniową między pluralizmem a tradycyjnym zróżnicowaniem, podaję definicję pluralizmu za Peterem L. Bergerem: „Pluralizm to sytuacja, w której różne grupy etniczne lub religijne współistnieją w warunkach spokoju społecznego i utrzymują wzajemne kontakty społeczne” (Berger 2007: 8). Zatem na pluralizm składa się nie samo występowanie, lecz współistnienie różnych grup, które wzajemnie się kontaktują, podtrzymując porządek (spokój) w układzie społecznym i terytorialnym.

Pluralizm jest postrzegany, rozumiany oraz oceniany w różny, czasami bardzo odmienny sposób, w zależności od traktowania go jako faktu społeczno-kulturowego, idei bądź wartości. Opinie i oceny normatywne dotyczące tego, czym współcześnie jest bądź powinien być pluralizm oraz jaką przypisuje się mu wartość, są zdecydowanie rozbieżne ze względu na przekonania aksjologiczne, tradycje intelektualne i doświadczenia kulturowe autorów tych opinii. Rozumienie pluralizmu różnicuje się szczególnie mocno, kiedy rozważane są przemiany tożsamości kulturowej i religijnej w kontekście kulturowych i światopoglądowych odmienności poszczególnych środowisk, jak też uczestników dyskursu.

Problem staje się jeszcze bardziej złożony w wypadku pluralizmu religijnego, kiedy na kwestię pluralizmu nakłada się kwestia religii, niosąca własny bagaż dylematów definicyjnych. Zróżnicowanie zjawisk religijnych i problem z ich zdefiniowaniem prowadziły nawet do propozycji odrzucenia pojęcia religii i zastąpienia go badaniem treści przeżycia wyznawców (Smith 1964: 48). Tak się jednak nie stało, miejsce religii w świecie i nauce zostało ugruntowane. Nowy sposób widzenia obecności religii w przestrzeni publicznej zaproponował Peter L. Berger (2012: 313–316), zastępując teorię sekularyzacji, jako zbyt upraszczającą rzeczywistość, teorią pluralizacji religii. Zachodni świat chrześcijański, reprezentowany przez stanowisko papieża Franciszka, a wcześniej Jana Pawła II, proponuje w sytuacji pluralizmu religijnego stosowanie dialogu i postawy wsłuchiwanie się w potrzeby i pragnienia Innego (inaczej myślącego, wierzącego bądź niewierzącego), a nie konfrontację czy prozelityzm.

W polskim dyskursie naukowym nad pluralizmem religijnym nie były w pełni doceniane jego obecność i znaczenie dla religijności Polaków. Obecnie coraz częściej do głosu dochodzą ci, którzy w pluralizmie upatrują przede wszystkim źródła zagrożeń związanych z rozmywaniem tożsamości chrześcijańskiej (Słotwińska 2014), którzy przekonują, że idea pluralizmu jako wartości i wynikająca z niej idea międzykulturowa muszą zostać zmienione. Jest to tym bardziej niezrozumiałe, że według danych Eurostatu z 2018 roku Polska ma jeden z najniższych wskaźników imigrantów w Europie (mniej niż 1% ludności).

Sposoby percepcji i rozumienia pluralizmu religijnego

Pluralizm religijny jest różnie rozumiany i definiowany w przestrzeni naukowego dyskursu, jak również bardzo zróżnicowana jest jego percepcja społeczna wytworzona na podstawie specyfiki społeczno-kulturowej wiedzy i wyobrażeń podzielanych na jego temat. W niniejszym artykule przedstawiłam różnorakie sposoby postrzegania pluralizmu religijnego – w tym koncepcję Geira Skeiego i koncepcję Jacques’a Dupuis’a. Ważnymi akcentami są – po pierwsze – traktowanie pluralizmu religijnego jako stanu rzeczywistego, wynikającego z wielości kultur i religii oraz – po drugie – odczytanie pluralizmu jako wartości (w tym wartości pedagogicznej).

Pluralizm religijny jest częścią naszej rzeczywistości, tak samo realną jak wielość kultur, ras, narodów i grup etnicznych. Pluralizmu religijnego jako rzeczywistości *de facto* nie można negować, można tylko różnie się do niego odnosić, postrzegając go i oceniając bardziej lub mniej pozytywnie. Geir Skeie rozróżnia dwa typy pluralizmu: tradycyjny i nowoczesny (Skeie 1995: 84–91). Tradycyjny pluralizm tworzy zauważalna kulturowa i religijna różnorodność obecna w społeczeństwie, wynikająca zarówno z odmiennych religijnych sposobów życia mieszkańców wraz z różnorodnością lokalnych znaczeń symboli i obyczajów, jak i z coraz większej obecności imigrantów, którzy przynoszą swój bagaż kulturowy, religijny i własne obyczaje. Nowoczesny pluralizm należy wiązać z różnorodnym klimatem intelektualnym – używając określenia Anthony’ego Giddensa –

„wysokiego modernizmu” (*high modernism*) czy postmodernizmu, w którym pluralizm dużych grup światopoglądowych został zasilony pluralizmem jednostek. Społeczeństwa, w których panował pluralizm grup, przekształciły się w społeczeństwa indywidualistyczne, składające się z silnie zindywidualizowanych jednostek o wysokim poziomie samoświadomości (Brezinka 2005: 93). Heterogeniczność jednostki dotyczy zarówno jej światopoglądu, jak i stylu życia.

Nowoczesną różnorodność religii tworzą zarówno poszczególne religie i wyznania zinstytucjonalizowane, jak i różne formy religii prywatnej, będące wynikiem indywidualnego konstruowania (*bricolage*) światopoglądu z dostępnych jednostce elementów tradycji religijnych i magicznych. Pierwszym formom towarzyszy spadek znaczenia, drugim – wzrastająca popularność. Nowe formy religii Thomas Luckmann nazwał „niewidzialną religią” (1967) w przeciwstawieniu do „widzialnych” i łatwo rozróżnialnych form instytucjonalnych. Są to zmiany plasujące się bardziej w świadomości jednostki niż w obszarach społecznych. W tym kontekście należy rozumieć przemiany religijności zachodzące w społeczeństwach europejskich, w których większość ludzi przestaje się identyfikować z tradycyjnymi Kościołami, co nie znaczy, że różne formy religijności/duchowości nie odgrywają w ich życiu roli.

Postrzeżenie pluralizmu religijnego warunkuje postawę wobec ludzi innych religii. Niebezpieczne – pod względem konsekwencji – są przede wszystkim dwa sposoby postrzeżenia pluralizmu religijnego: indyferentyzm i fundamentalizm. Indyferentyzm jako obojętność wobec zjawiska pluralizmu religijnego sprawia, że nasze postrzeżenie rzeczywistości jest niepełne, nie zauważamy bądź nie chcemy widzieć jednej z ważnych cech różnicujących społeczeństwa i jednostki, a co za tym idzie – nasza postawa wobec innych religii może być niewłaściwa, niedoceniająca (bądź oceniająca tylko z punktu widzenia naszej religii) tego, co dla danej religii może być bardzo ważne. Postawa fundamentalistyczna natomiast sprawia, że jednostka postrzega pluralizm religijny jako zło, uważając tylko własną religię za prawdziwą i jedynie dobrą, co prowadzi do nierozwiązywalnego konfliktu z tymi, którzy nie podzielają jej zasad. Karen Armstrong (1998: 404–406) szkicuje pesymistyczny scenariusz przyszłości religii, wskazując na wzrost fundamentalistycznych tendencji w ramach chrześcijaństwa, przejawiających się w dosłownym traktowaniu przesłania religijnego i w całkowitym braku tolerancji wobec tych, których uważają za „nieprzyjaciół Boga”, czyli żydów, muzułmanów oraz przedstawicieli wszystkich religii wschodnich. Fundamentalistyczne postawy występują we wszystkich wielkich religiach świata, również w ideologiach świeckich.

Hans-Georg Ziebert, teolog i pedagog niemiecki, zadaje pytanie: „W jaki sposób religie mają się uporać z pluralizmem, jeżeli każda z nich uważa, iż posiada pewnego rodzaju »monopol na prawdę«? Ażeby przedstawić warunki, jakie musi spełniać chrześcijańska dydaktyka edukacji religijnej, musimy zdecydować, jak mówić o Chrystusie jako o Zbawicielu wszystkich, podczas gdy jesteśmy skazani na różnorodność. Należy postrzegać wielość nie jako problem, ale bardziej jako zadanie, które trzeba rozwiązać, i wyzwanie, któremu trzeba sprostać” (Ziebert 2001: 13).

Inkluzywny pluralizm religijny (koncepcja zasadniczego pluralizmu Jacques'a Dupuis'a)

W opozycji do pluralizmu religijnego, który często jest odbierany negatywnie, istnieją dwie inne możliwości: ekskluzywizm (zakłada wyłączną wartość i prawdziwość jednej religii i odrzucanie innych) i inkluzywizm (przyjmuje, że inne religie są nośnikami pewnych wartości, które zasługują na włączenie w system wartości chrześcijańskich). W teologii katolickiej przez stulecia, aż do Soboru Watykańskiego II, dominował paradygmat ekskluzyjny, czyli przekonanie, że gwarancją zbawienia jest przynależność do Kościoła katolickiego, paradygmat zamknięty na jakikolwiek dialog z pozostałymi religiami. Opcja inkluzywistyczna, będąca konsekwencją uzgodnień Soboru Watykańskiego II (1962–1965) oraz deklaracji *Nostra aetate*, prowadzi do nowego, pozytywnego spojrzenia Kościoła na inne religie. Inkluzywizm nie tylko istnieje jako koncepcja teologiczna czy filozoficzna, ale również polityczna. Jak zauważa Jürgen Habermas, w społeczeństwach wielokulturowych zaostreza się problem dyskryminacji mniejszości (etnicznych, wyznaniowych, językowych czy form życia) i jednym z możliwych rozwiązań jest inkluzja „wrażliwa na różnice” (Habermas 2009: 150), polegająca przede wszystkim na zapewnieniu autonomii kulturalnej, szczególnych praw grupowych, polityce równouprawnienia i innych instrumentów służących ochronie mniejszości.

Ekсклюzywny typ rozumienia innych religii formalnie już dzisiaj nie występuje ani w Kościele katolickim, ani w innych Kościołach chrześcijańskich. Był charakterystyczny dla przedsoborowego sposobu myślenia o innych religiach (Figl i in. 2010: 15–47), ale elementy tych poglądów można spotkać w wypowiedziach próbujących uzasadnić wyjątkowość chrześcijaństwa. W sytuacji odrzucenia ekskluzywizmu inkluzywizm pozostaje podejściem alternatywnym. Interpretacja inkluzywna przyznaje, że zbawienie może być dostępne także w innych religiach, dostrzega w religiach niechrześcijańskich elementy zbawcze, uznaje jednak wyjątkowość religii chrześcijańskiej, a Chrystusa uważa za jedyne Pośrednika i drogę do zbawienia (stanowisko chrystocentryczne). Podejście inkluzywistyczne umożliwia dyskusję o poznawczej funkcji religii i dzięki swemu umiarkowaniu nie prowadzi do konfrontacji i konfliktów religijnych.

Inkluzywny pluralizm religijny – ta koncepcja belgijskiego teologa Jacques'a Dupuis'a zasługuje na rekomendację, stanowi ona bowiem radykalną zmianę w sposobie postrzegania innych religii i wyznań. Jako połączenie inkluzywizmu z pluralizmem nie dotyczy płytkiego i skrajnego modelu pluralizmu, polegającego na założeniu: „wiele dróg – wiele celów”, lecz raczej odpowiada tezie „wiele dróg – jeden wspólny cel”. Zamiarem Dupuis'a było pogodzenie wyznawanej w Kościołach chrześcijańskich wiary w Jezusa Chrystusa jako uniwersalnego Zbawiciela z pozytywnym – zbawczym znaczeniem innych religii, wynikającym z zamiarów Boga wobec ludzkości i ekonomii Jego działań w świecie. Teolog przyjmuje pluralizm religijny jako pozytywny *de principio*, świadczący o bogactwie objawienia się Boga na różne sposoby. Różne religie, zdaniem Dupuisa, nie tyle są wyrazem wysiłków w poszukiwaniu Boga przez człowieka, ile wska-

zują na różnorodne sposoby wychodzenia Boga naprzeciw człowiekowi. Teolog szuka racji bytu pluralizmu religii jako takiego. Czy istnieje zbieżność i wzajemne ubogacenie się tradycji religijnych świata mimo ich różnic, oryginalności i osobliwości? Pytanie, na które autor odpowiada pozytywnie, nie wynika jedynie z teologicznej spekulacji, ale kształtuje się wewnątrz społeczeństwa pluralistycznego, gdzie każda religia funkcjonuje w kontekście wieloreligijnym. (Dupuis czterdzieści lat pracował w pluralistycznych religijnie i etnicznie Indiach jako misjonarz i wykładowca. Bezpośredni kontakt z przedstawicielami innej kultury, tradycji i „innej koncepcji Boga i człowieka” oraz doświadczenie – *praxis* dialogu – stworzyły podstawę nowego paradygmatu).

Autor wskazuje na wzajemną komplementarność i zbieżność pomiędzy tajemnicą Chrystusa w chrześcijaństwie, będącą fundamentem wiary chrześcijańskiej (Dupuis 1999: 193), oraz innymi tradycjami religijnymi. Waław Hryniewicz uważa, że najbardziej cenną myślą zawartą w koncepcji Dupuis’a jest przekonanie, że: „chrześcijańska wiara w Chrystusa jako jedyne i powszechnego Zbawiciela ludzkości da się pogodzić z uznaniem pozytywnej roli i znaczenia innych tradycji religijnych w zbawieniu swoich wyznawców” (Hryniewicz 2003: 11). Dupuis przekonuje, że Bóg przemawiał w różnych tradycjach religijnych do całej ludzkości, gdyż swoje zbawienie ofiarował wszystkim ludziom (Dupuis 2003: 167–169). Oznacza to, że inne religie mogą być pomocne dla swoich wyznawców w odkrywaniu Bożego planu względem ludzkości i w doświadczeniu tajemnicy zbawienia (Dupuis 2003: 224).

Pomiędzy chrześcijaństwem a innymi religiami istnieje wzajemna komplementarność, choć jest ona asymetryczna, dzięki niej może zachodzić między nimi wymiana i dzielenie się wartościami, dynamiczna interakcja i wzajemne wzbogacanie się (Dupuis 2003: 341). Dlatego – zdaniem Dupuisa – teologia chrześcijańska pluralizmu religijnego powinna być oparta na wzajemnym oddziaływaniu na siebie wiary chrześcijańskiej i innych żywych wiar i powinna być w tym sensie teologią „międzyreligijną”. Żadna religia, również chrześcijaństwo, nie może zawłaszczać innych religii. Chrześcijaństwo nie posiada prawdy absolutnej, jedynie uznaje i jest „w drodze ku prawdzie” objawionej przez Chrystusa w historii świata (Dupuis 2002: 11). Tylko Bóg jest rzeczywistością w pełni absolutną, którego pełnia ma wymiar eschatologiczny, nie historyczny (por. Geffré 1996: 25). Takie ujęcie, zgodne z deklaracją *Nostra aetate*, ogłoszoną w 1965 r. w czasie Soboru Watykańskiego II, nie pozbawia znaczenia innych tradycji religijnych, wskazuje, że prawda jest obecna także w innych religiach, pozwala je szanować jako swoiste sposoby wyrażania tej samej prawdy religijnej.

Koncepcja inkluzywnego pluralizmu religijnego Dupuis’a jest nie tylko chrześcijańskim sposobem widzenia i rozumienia pluralizmu religijnego, ale też kompetentnym teologicznym uzasadnieniem potrzeby dialogu międzyreligijnego jako wyrazu globalnej moralnej odpowiedzialności, zwłaszcza w kontekście problemów i potrzeb współczesnego człowieka. Stanisław Obirek (2011: 268) koncepcję zasadniczego pluralizmu Jacques’a Dupuis’a nazywa „kopernikańskim zwrotem” w teologii, polegającym na odwróceniu od tradycyjnego pojmowania chrześcijaństwa jako religii wykluczenia i ukazaniu go jako

religii otwartej na inne tradycje religijne. Niemniej koncepcja inkluzywnego pluralizmu religijnego, przedstawiona przez Dupuis'a w umiarkowany i kompetentny sposób, miała jednoznaczny charakter chrystocentryczny.

Współcześnie, kiedy chrześcijaństwo utraciło swą dominującą pozycję i funkcjonuje w kontekście wielokulturowym wewnątrz pluralistycznych społeczeństw, uzasadnionym posunięciem jest akceptacja stanowiska inkluzywnego pluralizmu, w którego świetle poza chrześcijaństwem – w różnych tradycjach religijnych i światopoglądowych – istnieje bogactwo elementów prawdy i dobra. Powinnością chrześcijaństwa, afirmującego i nawiązującego do tego faktu, jest szukanie punktów wspólnych, które mogą się stać „mostami łączącymi różne religie”. Wezwanie Dupuis'a do otwarcia się teologii na szerszy wymiar „międzyreligijny” jest również zachętą dla pedagogiki i edukacji religijnej do otwarcia się na międzyreligijny wymiar i do umiejscowienia – przynajmniej niektórych – jej zadań w perspektywie edukacji międzyreligijnej i międzykulturowej.

Inkluzywny pluralizm religijny jako wartość pedagogiczna/edukacyjna

Pluralizm rozumiany jako wartość pedagogiczna to pluralizm postrzegany jako zadanie umożliwiające właściwe jego rozumienie. W teorii pedagogicznej panuje zgoda na równouprawienie wielu paradygmatów poznawczych, a więc na istnienie przeciwstawnych sobie racji, sposobów myślenia czy odczuwania. Pluralizm edukacyjny odwołuje się do dialogu i jest formą otwartości na inność. Jest zatem przyzwoleniem na organizacyjne i programowe zróżnicowanie rzeczywistości i edukacji szkolnej (Kotusiewicz 1995: 91), w tym również nauczania religii, na przemianę jej monogeniczności i przejście od dualistycznego podziału rzeczywistości „my” – „oni” do wieloaspektowości i wielowarstwowości. Inkluzywizmu i pluralizmu religijnego domagał się Bogusław Milerski, proponując ponad dwie dekady temu wprowadzenie – jako alternatywy dla dominującego w polskiej edukacji modelu konfesyjno-katechumenalnego – ponadkonfesyjnego (integralnego i otwartego na dialog pedagogiczny, ekumeniczny i światopoglądowy) modelu szkolnej edukacji religijnej (Milerski: 1998).

Rozważając inkluzywny pluralizm religijny jako wartość pedagogiczną, można przypisać mu następujące cechy:

- kształtuje się w procesie nawiązywania i pogłębiania relacji osobowych z ludźmi o odmiennych postawach i przekonaniach religijnych, nie jest „dany z góry” ani narzucony instytucjonalnie;
- relacje te są zarazem płaszczyzną kształtowania i wzbogacania własnej tożsamości religijnej;
- nie zakłada z góry równości i prawdziwości wszystkich religii (co u wierzących może się spotkać z sprzeciwem);
- przez odwoływanie się do konkretnych przykładów, sytuacji dnia codziennego i doświadczenia własnego zachęca uczniów, by przez porównanie swoich prze-

- konań i wyznawanych prawd wiary z zasadami i praktykowaniem wiary innych próbowali zastanowić się nad racjonalnością prawd Innych (Davis 2010: 189);
- przez próbę dostrzeżenia działań Boga w innych religiach kształtuje postawę szacunku wobec religii niechrześcijańskich i rozwija własną tożsamość religijną bez niebezpieczeństwa relatywizowania chrystianizmu;
 - jest warunkiem edukacji do dialogu ekumenicznego (międzywyznaniowego) i międzyreligijnego;
 - jako kategoria praktyki edukacyjnej umożliwia proces przemiany nauczania religijnego z monokonfesyjnego w międzykonfesyjny, poszerzony o kształtowanie kultury religijnej, postaw tolerancyjnych i dialogicznych wobec religijnej i światopoglądowej inności;
 - jest wyznacznikiem edukacji religijnej młodzieży, którą można określić jako międzykulturową edukację religijną.

Po co pluralizm religijny w edukacji religijnej?

Współczesny pluralizm – w opinii badających go socjologów – znacząco oddziałuje na kształtowanie tożsamości religijnej i dokonuje w niej istotnych zmian. Pluralistyczny wymiar religijny rzeczywistości społeczno-kulturowej Europy warunkuje, wręcz wymusza, potrzebę budowania takiej tożsamości religijnej, która gwarantowałaby bardziej pozytywne postrzeganie i postawy wobec Innych, odmiennych religijnie. Taki typ tożsamości nazywa się otwartą tożsamością religijną (Hryniewicz 1994; Różańska 2017: 172–181). Otwarta tożsamość religijna jest tożsamością kształtowaną *nie w opozycji do Innych religijnie, lecz poprzez traktowanie ich tożsamości jako źródła dopełnienia i wzbogacenia własnej*. Nie chodzi tu – jak się czasem uważa – o rozmywanie tożsamości religijnej, ale o jej wzbogacenie poprzez wzajemną wymianę wartości, co w wypadku tożsamości chrześcijańskiej prowadzi, zdaniem ekumenistów, do pełnej tożsamości chrześcijańskiej (Hryniewicz 1994: 7), do scalania wartości duchowych, będących wspólnym dobrem chrześcijaństwa jako całości (Hryniewicz 1997: 167–168), a w kontekście różnych religii jest mediacją między wartościami chrześcijańskimi i pozytywnymi wartościami innych religii.

Kształtowanie tożsamości religijnej jest zadaniem i procesem przebiegającym w ciągu całego życia, jednak w trakcie edukacji religijnej małego dziecka proces ten rozpoczyna się i powinien być wspomagany i wzmacniany przez osoby znaczące: rodziców, nauczycieli, katechetów czy wychowawców. Zadania edukacji religijnej w kontekście kształtowania tożsamości religijnej tradycyjnie obejmują: nabywanie wiedzy o własnej religii i Kościele, formację w danej religii/wyznaniu, czyli wprowadzanie w życie religijne oraz rozwijanie postaw związanych z danym wyznaniem. Niemniej brakuje treści nauczania, których zamieszczenia w edukacji religijnej domaga się pluralistyczny wymiar religijny rzeczywistości, dotyczy to między innymi problematyki: wielości/inności wierzeń, poznania Innego religijnie – jego przekonań religijnych, przyjmowa-

nych wartości i wynikającego z nich stylu życia. Stąd szkolna edukacja religijna, nawet w środowiskach wielowyznaniowych, w znikomym stopniu wspomaga nabywanie postawy otwartości wobec inności religijnej i kształtowanie otwartej tożsamości religijnej. Pluralizm jawi się bardziej jako wyzwanie (zagrożenie?) niż droga wyjścia z impasu. Kwestie polityki edukacyjnej, zależne od poszczególnych Kościołów, determinują hierarchię rozważanych w programach nauczania tematów, powodując, że treści dotyczące pluralizmu religijnego są ujmowane zbyt powierzchownie i marginalnie (Róžańska 2015: 472–473).

Pluralizm religijny jako zadanie wczesnej edukacji dziecka

Przyjęcie tezy, że pluralizm religijny jest zadaniem, a nie zagrożeniem dla tożsamości, implikuje podjęcie refleksji na temat, w jaki sposób i w jakich obszarach wczesnej edukacji pluralizm jest bądź może być obecny. Kluczowym kontekstem, w którym docenienie pluralizmu jawi się jako niezbędne, jest rozwijanie w uczniu poczucia własnej tożsamości, otwartej na inne kultury/religie, na Innego w wymiarze religijnym/światopoglądowym. Kontekst ten pojawia się nie tylko w edukacji religijnej, ale też w obszarze edukacji obywatelskiej, międzykulturowej i regionalnej.

Jak wcześniej zaznaczono, jednym z podstawowych celów wczesnej edukacji – w obszarach edukacji religijnej, obywatelskiej, międzykulturowej i regionalnej – jest rozwijanie w uczniach poczucia własnej tożsamości, co z kolei wymaga m.in. kształtowania tożsamości pluralistycznej, czyli poznawania siebie z uwzględnieniem własnej odmienności i kreowania postaw otwartych, tolerancyjnych, nastawionych na różnorodność ludzi różnych kultur (w tym wyznań i religii) i ich zrozumienie.

We wczesnej edukacji dziecka, niezależnie od jego możliwości rozwojowych, które wyznaczają bądź ograniczają samokształtowanie tożsamości religijnej, proces ten – używając terminu Anthony’ego Giddensa: „refleksyjny projekt tożsamości” – już się rozpoczął (Giddens 2006). Co więcej: „Narrację tożsamościową trzeba kształtować, modyfikować i refleksyjnie podtrzymywać w kontekście gwałtownych zmian zachodzących w życiu społecznym w skali lokalnej i globalnej. Jednostka musi tak godzić na rozmaite sposoby zapośredniczone informacje ze sprawami lokalnymi, by połączyć w spójną w miarę całość swoje projekty na przyszłość i przeszłe doświadczenia” (Giddens 2006: 293).

Zdaniem Giddensa w epoce późnej ponowoczesności wykształciło się zjawisko instytucjonalnej separacji życia społecznego (w celu osiągnięcia bezpieczeństwa ontologicznego) od doświadczeń o fundamentalnym znaczeniu egzystencjalnym, co może być źródłem dylematów moralnych człowieka (Giddens 2006: 214–215). Jeśli w tej perspektywie zwrócić uwagę na brak w edukacji religijnej dziecka, a nawet w edukacji międzykulturowej, regionalnej i obywatelskiej treści odnoszących się do pluralizmu religijnego, to można je za Giddensem nazwać treściami wypartymi. Życie stwarza warunki do „powrotu wypartych treści” (Giddens 2006: 304) i potrzeby odbudowy wrażliwości na kwestie, które instytucje – w naszym wypadku szkoła i Kościół – rozmywiają. Powrót wypartych

treści i odbudowa wrażliwości na nie to niezmiernie istotne kwestie dla podmiotu odpowiedzialnego za autokreację tożsamości, w sytuacji bowiem społeczeństwa „po upadku kultury” – wobec słabych uwarunkowań społecznych – zadanie kreowania tożsamości spoczywa na jednostce (Szkudlarek 2008: 137). Należy żywić nadzieję, że problematyka pluralizmu religijnego, rozumianego jako wartość i zadanie wychowawcze, powróci do edukacji religijnej dzieci i młodzieży jako treści komplementarne i kompatybilne z ich doświadczeniem życiowym.

Niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji, również (a może przede wszystkim) wczesnej edukacji religijnej, polega na przygotowaniu do życia. Oznacza ono między innymi: „Pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmienność i poszanowania prawa do różnicowania się, musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje” (Bauman 2008: 169).

W procesie przygotowywania do życia, w socjalizacji pierwotnej i we wczesnej edukacji, dziecku towarzyszą znaczący inni – rodzice i nauczyciele. To do nich przede wszystkim adresuję przemyślenia na temat pluralizmu religijnego i potrzeby rozwijania otwartej tożsamości religijnej, będące treścią niniejszego artykułu. Mam nadzieję, że obraz świata konstruowany przez nich i przedkładany dziecku nie będzie pozbawiony wspaniałej różnorodności kulturowej i religijnej, lecz skonstruowany w kontekście pluralizmu jako wartości będzie wspomagał dziecko: w uczeniu się siebie, w określaniu swojego miejsca w świecie (Berger, Luckmann 1983: 210), w budowaniu tożsamości religijnej „przynależącej” do tego miejsca i świata „własnego”, ale wrażliwej i otwartej na „inne światy” i ludzi do nich przynależących. Jednak by słowa te nie miały życzeniowego charakteru, potrzebne jest wprowadzenie zmian (w obszarze teleologicznym i treściowym) w edukacji religijnej w szkole publicznej, umożliwiających zdobywanie obiektywnej wiedzy o innych wyznaniach i opcjach światopoglądowych i kreowanie otwartych postaw wobec Innych. Taką szerszą perspektywę dydaktyczną umożliwiają modele edukacji religijnej – konfesyjno-dialogiczny i wspomniany wcześniej ponadkonfesyjny, które nie tylko kształtują identyfikację wyznaniową, lecz również przygotowują ucznia na spotkanie z wielością poglądów i postaw.

Wczesna edukacja religijna ma kluczowe znaczenie w kształtowaniu tożsamości religijnej dziecka oraz postaw wobec inności i Innych w wymiarze kulturowym i religijnym. Pozwala na uformowanie się „zawiązków” tychże postaw, co do których spodziewamy się, że będą rozwijane i pogłębiane przez całe życie. Wczesna edukacja religijna nie powinna być zatem indoktrynacją, lecz okazją do budowania solidnego, ale wrażliwego podejścia wobec religii własnej i religii innych ludzi.

Literatura

- Armstrong K. (1998), *Historia Boga. Cztery tysiące lat dziejów Boga w judaizmie, chrześcijaństwie i islamie*. Warszawa, Prima.
- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Berger P.L. (2007), *Między relatywizmem a fundamentalizmem*. „W Drodze”, 9.
- Berger P.L. (2012), *Further thoughts on religion and modernity*. „Society”, 49(4).
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- Brezinka W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Kraków, WAM.
- Davis A. (2010), *Defending religious pluralism for religious education*. „Ethics and Education”, 5(3).
- Dupuis J. (1999), *Wprowadzenie do chrystologii*. Kraków, WAM.
- Dupuis J. (2002), *Wszyscy mierzymy do prawdy. Z o. Jacquesem Dupuis, teologiem, rozmawia Adam Boniecki*. „Tygodnik Powszechny”, 30.
- Dupuis J. (2003), *Chrześcijaństwo i religie. Od konfrontacji do dialogu*. Kraków, WAM.
- Figl J., Furlinger E., Hinterleitner M., Landstätter M. (2010), *Katolickie spojrzenie na inne religie*. W: U. Tworuschka (red.), *Religie świata w dialogu*. Poznań, Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Geffré C. (1996), *Jedność chrześcijaństwa a pluralizm religijny*. „Znak”, 495.
- Giddens A. (2006), *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas J. (2009), *Uwzględniając Innego. Studia do teorii politycznej*. Warszawa, PWN.
- Hryniewicz W. (1994), *Tożsamość chrześcijańska dzisiaj. Od konfesjonalizmu do tożsamości otwartej*. „Znak”, 5.
- Hryniewicz W. (1997), *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*. Warszawa, Verbinum.
- Hryniewicz W. (2003), *Wstęp do wydania polskiego: Odkrywać nieznanne oblicze Boga*. W: J. Dupuis, *Chrześcijaństwo i religie. Od konfrontacji do dialogu*. Kraków, WAM.
- Kotusiewicz A.A. (1995), *Dylematy pluralizmu w edukacji*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok, TransHumana.
- Kracik J. (2000), *„Poza Kościołem nie ma zbawienia”. Ewolucja doktryny*. W: S. Budzik, Z. Kijas (red.), *Uniwersalizm chrześcijaństwa a pluralizm religii*. Tarnów, BIBLOS.
- Luckmann T. (1967), *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*. New York, Macmillan.
- Milerski B. (1998), *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa, Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Obirek S. (2011), *Umysł wyzwolony. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu*. Warszawa, W.A.B.
- Róžańska A. (2015), *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Róžańska A. (2017), *Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna*. W: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Między eksklusją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław, Uniwersytet Wrocławski.
- Scalfari E. (2013), *Papa Francesco a Scalfari: così cambierà la Chiesa “Giovani senza lavoro, uno dei mali del mondo”*. http://www.repubblica.it/cultura/2013/10/01/news/papa_francesco_a_scalfari_cos_cambier_la_chiesa-67630792/http://www.repubblica.it/cultura/2013/10/01/news/papa_francesco_a_scalfari_cos_cambier_la_chiesa-67630792/, 12.03.2019.

- Skeie G. (1995), *Plurality and pluralism: a challenge for religious education*. „British Journal of Religious Education”, 17.
- Słotwińska H. (2014), *Pedagogika religii wobec pluralizmu religijnego*. „Roczniki Teologiczne”, 61(11).
- Smith W.C. (1964), *The Meaning and End of Religion*, New York, New American Library.
- Statystyki dotyczące migracji i populacji migrantów* (2019). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/pl, 11.03.2019.
- Szkudlarek T. (2008), *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*. „Forum Oświatowe”, 20.
- Ziebertz H.-G. (2001), *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*. Kraków, WAM.

Maria Szczepska-Pustkowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.05>

ORCID: 0000-0002-8307-6566

Uniwersytet Gdański

maria.szczepska-pustkowska@ug.edu.pl

Pytania egzystencjalne we wczesnej edukacji religijnej

Summary

Existential questions in (early) religious education

The dispute on the possibility and shape of teaching religion in the public school has been going on for centuries. And although this education has found its place in school, the debate that is around them means that in the face of the challenges of pluralism, multiculturalism and multi-religiousness, it must constantly determine its status, mission, goals and tasks. There are still numerous doubts as to whether the school is at all the most appropriate place for shaping the sensitive areas of the human spirit, which is the religious worldview. The purpose of this text is to reflect on the place and role of existential questions in (Polish) early religious education. The text also asks about the dialogical nature of teaching, which is a cardinal prerequisite for philosophical inquiry in education (including religious education). For the purpose of this study, the analysis of “Basic Program of the Catechesis of the Catholic Church in Poland” from 2010 and 2018 was made.

Keywords: religious education of children, children’s existential questions

Słowa kluczowe: edukacja religijna dzieci, dziecięce pytania egzystencjalne

Od ponad 300 lat toczą się w Europie dyskusje na temat edukacji religijnej w szkole. Mimo że odnalazła ona w niej swoje miejsce, w obliczu wyzwań wielokulturowości i wieloreligijności na nowo musi określać swój status, misję, zadania, treści i warsztat metodyczny. Celem niniejszego artykułu jest namysł nad stosunkiem do pytań egzystencjalnych i ich roli we wczesnej edukacji religijnej, nie tylko w Polsce, ale i w innych krajach.

Pejzaż edukacji religijnej w europejskich systemach szkolnych porządkują klasyfikacje Flavio Pajera, Jana Charytańskiego i Rapha Sauera. Pierwszy proponuje, by religię wyróżnić jako przedmiot obowiązkowy, fakultatywny, pozaprogramowy lub pozaszkolny (Pajer 1992: 393). Drugi autor różnicuje nauczanie religii na szkolne konfesyjne i niekonfesyjne oraz pozaszkolne (Charytański 1992: 196). Trzeci badacz zaś bierze pod uwagę charakter religii jako przedmiotu konfesyjnego bądź niekonfesyjnego i jej status jako przedmiotu obowiązkowego, dobrowolnego bądź pozaszkolnego (Sauer 2000: 292–295).

W charakterystykach edukacji religijnej uwzględnia się również inne kryteria:

- podmiot, który ją organizuje i czuwa nad nią;
- adresatów, do których jest ona kierowana;

- godziny alternatywne (fakultatywne/obligatoryjne) lub ich brak;
- tygodniową liczbę godzin lekcji religii dla kolejnych poziomów edukacji;
- rolę, status i oczekiwania wobec nauczycieli religii (Sauer 2000: 292–295; Chałupniak 2005: 35).

W większości państw europejskich – poza Francją, Białorusią, Bułgarią i Rosją – nauczanie religii odbywa się w obrębie systemu szkolnictwa publicznego, choć status tych lekcji jest różny. Religia bywa w szkołach publicznych przedmiotem obowiązkowym, niezależnie od tego, czy dane państwo uznaje jedno z wyznań za religię państwową, czy też nie. Występuje też ona jako przedmiot fakultatywny (komplementarnie z innymi przedmiotami zainteresowanymi kształtowaniem wiedzy na temat religii, wartości i norm bądź światopoglądu) (Mąkosa 2011: 123–136).

W Polsce religia jest konfesyjnym przedmiotem nadobowiązkowym i fakultatywnym. Rodzice lub uczniowie (po ukończeniu 18. r.ż.) mogą dokonać wyboru między religią i etyką (lub nie wybrać żadnego z tych przedmiotów). Lekcje etyki są prowadzone jednak w nielicznych polskich szkołach, co w praktyce oznacza brak wspomnianej alternatywy (Mąkosa 2011: 123–136).

Edukacja religijna – portret wnętrza

Interesujący obraz edukacji religijnej powstaje, gdy w centrum namysłu nad nią postawimy religię jako część kultury bądź jako byt samoistny. Pozwala to wyodrębnić dwie odmienne wizje edukacji religijnej. Pierwsza proponuje jej rozumienie kontekstowe, druga – rozumienie istotowe (Gunnarsson 2018: 70). Stanowisko kontekstowe akcentuje wagę studiowania religii przez uczniów w pełnym kontekście zróżnicowania kulturowego oraz rolę, jaką odgrywają w tym zakresie osobista wiedza i doświadczenia ucznia (Jackson 2004: 87–108). Stanowisko istotowe dowodzi, że wyłącznie kontekstowe (horyzontalne) rozumienie edukacji religijnej prowadzi do jej zbyt wąskiej interpretacji antropologicznej, co redukuje religię do wymiaru kulturowego i przesłania jej wymiaru wertykalny, który uwzględnia kwestie transcendencji i prawdy ostatecznej, stanowiące jej istotę i główny cel. Dlatego każde studium religii, które się do nich nie odnosi (niezależnie od konkluzji i wniosków, do których prowadzi), jest redukujące (Wright 2008: 3–12). Religia ujmowana istotowo z natury rzeczy jest też kontekstowa, gdyż funkcjonuje w narzuconych ramach historycznych, kulturowych i intelektualnych, jednak w szkolnych programach nauczania powinna być wiązana z jej nieodłącznym znaczeniem, tj. zdolnością do udostępniania faktycznego porządku rzeczy (Wright 2004: 208–222).

Edukacja religijna ma prowadzić do transformacji życia uczniów przez uwolnienie ich od wąskiego horyzontu nowoczesności i otwarcie na religijne rozumienie siebie, innych i świata. Jej zadania to umożliwienie przekazywania uczniom – zaczynając od najmłodszych – wiedzy, wierzeń, wartości i postaw; pomaganie im w formułowaniu uzasadnionych stanowisk religijnych roszczeń prawdy i rozwijanie umiejętności myślenia, działania i komunikowania się, trzeba przy tym mieć na względzie pluralizm wspomnianych roszczeń (Wright 2004: 208–222).

Jackson (2004) ostrzega przed niebezpieczeństwem prezentowania światopoglądów religijnych jako zamkniętych systemów wiary. Krytykuje propozycję Wrighta za jej zbyt intelektualne podejście do edukacji religijnej i zbyt wielką wagę, jaką przywiązuje ona do racjonalizmu. Zarzuca jej prawie całkowite wykluczenie z edukacji religijnej dziecięcych uczuć i emocji i proponuje elastyczny, osobisty model, uwzględniający indywidualność i wyjątkowość każdego dziecka (Jackson 2004: 87–108).

Autor ten podkreśla znaczenie („w” i „dla” edukacji religijnej) wewnętrznej różnorodności tradycji religijnych, ich (często opozycyjnego, spornego) współlistnienia i towarzyszącą mu złożoność ekspresji i zmian kulturowych, opartych na perspektywie społecznej i indywidualnej. Jako przykład podaje różnorodność religijną wśród dzieci z rodzin chrześcijańskich (Jackson 2004: 87–108).

Przyjmując, że edukacja religijna obejmuje rozumienie światopoglądów innych, konieczne jest uwzględnienie w jej treściach bogactwa zagadnień dotyczących reprezentacji materiału religijnego i jego interpretacji. Jej zasadniczym celem jest pomoc uczniom w znalezieniu własnego stanowiska, pozycji w dyskusji przez prezentowanie pluralizmu religijnego, w nabyciu kompetencji rozumienia różnych tradycji religijnych i sposobów życia itp. Jackson podkreśla, że własne doświadczenia, przemyślenia, pytania, emocje uczniów powinny być bezpośrednio wykorzystywane w edukacji religijnej. Tam gdzie interpretacja wymaga od ucznia porównywania rozumianych już przezeń koncepcji i idei z nowymi, perspektywa dziecka może stanowić ważną część procesu edukacyjnego (Jackson 2004: 87–108). Na jego treści składają się wówczas nie tylko informacje uzyskane wprost od nauczyciela czy z podręcznika, ale także wiedza i osobiste doświadczenia dziecka (Jackson 2004: 87–108).

Zdaniem Jacksona nauczyciel religii powinien posiadać umiejętności sprzyjające nauczaniu dialogicznemu. Gdy nauczyciel dysponuje odpowiednią wrażliwością (w stosunku do własnego stanowiska i poglądów uczniów), może kreować taką edukację religijną, której istotą jest dyskusja radząca sobie z napotkaną różnorodnością. Stwarza to też możliwość pogłębienia przez dzieci własnych poglądów przez badanie stanowisk innych związanych z nimi tradycji oraz możliwość wykorzystania krytycznych i twórczych zdolności do uczenia się. Powstaje swego rodzaju „poligon”, na którym mogą one testować różne sposoby myślenia i interpretowania rzeczywistości. W ten sposób własne doświadczenia religijno-kulturowe, refleksje i interakcje uczniów stają się immanentną częścią edukacji religijnej (Jackson 2004: 87–108).

W tej optyce osadzone jest stanowisko europejskiej debaty na temat edukacji religijnej, wsparte argumentacją opartą na prawach człowieka. Zgodnie z nim świeckie poglądy na świat powinny być szanowane na równi z poglądami religijnymi i stanowić integralną część edukacji religijnej (Hovde Bråten 2018: 157). Integrację światopoglądów religijnych i niereligijnych w ramach tej edukacji uważa się za największe wyzwanie stojące obecnie przed szkołą (Jackson 2014: 139).

Rosnącą popularnością cieszy się idea nauczania „interreligijnego”, której uzasadnień poszukuje się w coraz silniej dającym o sobie znać pluralizmie religijnymi światopoglądami

dowym oraz konieczności pokojowego współistnienia różnych religii i światopoglądów. W sytuacji gdy do tej samej klasy coraz częściej uczęszczają dzieci różnych wyznań chrześcijańskich, wyznawcy judaizmu, islamu czy ateiści, znaczenia nabiera oferta edukacji religijnej, która może być adresowana do grupy silnie zróżnicowanej religijnie (Mąkosa 2011: 133). Jej głównym celem jest poznawanie innych religii i kultywowanie dialogu między różnymi wyznaniem, co prowadzi do wzrostu tolerancji i pokojowego współżycia ludzi o różnych afiliacjach religijnych (Sterkens 2001: 63–64; Mąkosa 2011: 133). Pluralizm oznacza wartość i szansę dialogu w poszukiwaniu odpowiedzi, wzajemnego wzbogacania i uświadamiania sobie tego, co łączy lub dzieli. Wzmacnia to równocześnie uczniowską przynależność wyznaniową, a doświadczenie pluralizmu wspiera dzieci w internalizacji i pogłębianiu własnej wiary. Warunkiem powodzenia takiej edukacji religijnej jest jednak dojrzała tożsamość wyznaniowa uczniów, co sprawia, że nie wszystkie dzieci mogą z niej korzystać (Sterkens 2001: 63–64).

Przywołane stanowiska, mimo różnic w rozumieniu religii i edukacji religijnej, dość jednomyślnie podkreślają wagę własnych doświadczeń religijnych i światopoglądowych uczniów. Religia powinna być dostępna dla wszystkich dzieci, niezależnie od ich afiliacji religijnej czy religijnego bądź świeckiego poglądu na życie. Ważne, by uznawała pluralizm jako istotną jakość wpisaną w rzeczywistość oraz by podkreślała wagę otwartości i elastyczności w kontaktach z tą różnorodnością. Wielu badaczy akcentuje też ważną rolę, jaką w tej edukacji odgrywają dziecięce pytania egzystencjalne.

Dziecięce pytania egzystencjalne a edukacja religijna

Pytania egzystencjalne z racji swojego charakteru i zakresu bywają też określane mianem pytań filozoficznych (Hartman 1986: 20). Pytania te dotyczą początków wszechrzeczy, istnienia Boga, wiary, człowieka i świata, dzieci interesują się sensem i celem ludzkiego życia, kruchością bytu, przemijaniem, śmiercią czy istnieniem moralnego dobra i zła. Zróżnicowanie formy tych pytań jest świadectwem wysiłku podejmowanego przez człowieka w celu ich zrozumienia i zinterpretowania (Hartman 1986: 20); stanowi wyraz jego indywidualnej potrzeby porządkowania wyników doświadczenia siebie i „świata”, budowania wartości własnych rozumowań itp. Dzięki nim człowiek dociera do istoty wszelkich pytań filozoficznych. Podejmowane w tym celu wysiłki mają charakter procesu całościowego i dotyczą też najmłodszych (Hartman 1986: 20–21). Choć w wypadku różnych osób odmienne są sposoby badania, stopień abstrakcji czy zewnętrzne ramy odniesienia, to można też wskazać punkty wspólne: ludzie rodzą się, żyją i umierają – i to definiuje stawiane przez nich pytania egzystencjalne.

Również według Lipmana i in. (1997) dziecięce zapytywanie kieruje się w stronę rozumienia i sensu. Dzieci, podobnie jak dorośli, wiedzą, czym jest poczucie braku sensu, odbierane jako doświadczenie bardziej niepokojące i przerażające niż zwykle odczucie zagadkowości. Boleśniej niż dorośli odczuwają, czym jest doświadczenie niewypełnione sensem i nie pozostają bierne wobec tego braku. Aktywnie poszukują tego, co wypełni ich

doświadczenia znaczeniem (Lipman 1997: 30). Stawiane przez nie pytania są dowodem nieustającej otwartości na pojawiające się nieznanne. Odpowiedzi szukają w wyjaśnieniach naukowych, symbolicznych oraz – co zdaniem Lipmana najważniejsze – filozoficznych. Wiele dziecięcych pytań dotyka złożonych kwestii o charakterze metafizycznym, logicznym czy etycznym (Lipman 1997: 53–55). Mimo że dzieci, zwłaszcza młodsze, nie dysponują jeszcze w pełni ukształtowanym układem odniesienia dla swoich życiowych doświadczeń, podejmują próby rozpoznawania tego, co jest dla nich niezrozumiałe. Zapytują o okoliczności umożliwiające wyjaśnienie „niezrozumiałego” i nadanie mu sensu. Motywowane niedostatkiem wiedzy, rozumienia i pewności – wyrażają wątpliwości, pytają, domagają się wyjaśnień. Jedną z istotnych płaszczyzn, których dziecięce wątpliwości i pytania, jest religia.

Już William Stern, obserwując własne dzieci, dostrzegł, jak szybko postawiły one pytanie o pochodzenie wszystkiego, co istnieje – w tym także bytu ponadnaturalnego, jakim jest Bóg. Systematycznie odkrywały, że wszystko wokół nich musiało kiedyś powstać i że Bóg nie jest wyjątkiem od tej reguły. Formułowanie uniwersalnych pytań dotyczących Boga Stern uznał za jeden z ulubionych motywów dziecięcych poszukiwań filozoficznych (por. Stern 1957). Jego spostrzeżenia wskazują, że nawet przedszkolakom nieobce są dociekania w przestrzeni religijnej, czego przykładem może być pytanie współczesnego czterolatka: *Mamo, a wiesz, że Pan Bóg jest światłem? Tylko chyba nie takim w lampie... tylko w księżycu.*

Dziecięce pytania egzystencjalne a edukacja religijna – przykład szwedzki

Aby wskazać miejsce dziecięcych pytań egzystencjalnych w edukacji religijnej, odwołam się do Szwecji, gdzie w centrum myślenia na jej temat postawiono dziecko: jego uczucia, doświadczenia, formułowane przezeń pytania egzystencjalne (Hartman, Petterson 1980). Stały się one nie tylko ważną częścią, lecz przede wszystkim podstawą kolejnych reform edukacji religijnej, już bowiem w latach 60. dostrzeżono ich istotny potencjał edukacyjny i podjęto wysiłek wykorzystania go w praktyce (Hartman 2018: 23).

W latach 60. rozpoczęto cykliczne badania nad pytaniami egzystencjalnymi i filozofią życia dzieci i nastolatków. Wykazały one, że badani – niezależnie od wieku – poszukiwali odpowiedzi na pytania filozoficzne dotyczące rasy, seksualności, miłości, cierpienia, wartości i norm, wolności, odpowiedzialności, winy i kary, zaufania, samotności i wspólnoty, dobra i zła itp. Chociaż pytania dotyczące Boga, religii i wiary należały do rzadziej zadawanych, uczniowie oczekiwali możliwości dyskusowania o nich na lekcjach religii (Gunnarsson 2018: 73). Badania wśród młodszych dzieci wykazały, że pytania egzystencjalne są dla nich ważne, a wątpliwości, zapytywanie i kontestacja są charakterystyczne także dla tej grupy wiekowej, a nie tylko dla młodzieży (Hartman i in. 1973; Ekström, Oden-crants 1980). Wyniki badań z lat 1979–1980 (Hasselrot, Lernberg 1980) potwierdziły te tendencje (Gunnarsson 2018: 73–74).

Wcześniejszy szwedzki program nauczania religii dla szkół powszechnych (Lgr 62 1962) koncentrował się na przedmiocie „wiedza chrześcijańska”, gdzie nacisk kładziono

na „obiektywność”. Budziło to liczne kontrowersje, gdyż nie określono dostatecznie wyraźnie, jak rozumieć ten kluczowy wymóg. Nauczyciele nie byli pewni, jak uczyć religii (Hartman 2000: 212–251). Po wspomnianym cyklu badań akcent przeniesiono z obiektywności na (pytania) ucznia. Zmieniono też nazwę przedmiotu „edukacja religijna” na „*life-question education*”. Curriculum zaś skonstruowano wokół uczniowskich pytań egzystencjalnych i dziecięcej filozofii życia (Lgr 69 1969). *Life questions* zostały wprowadzone na stałe do programu nauczania religii dla szkół powszechnych. W nowym curriculum (Lgr 80 1980) mocniej zaakcentowano natomiast problematykę życia, w curriculum w latach 90. zaś nauczanie o życiu zastąpiono jego interpretacją (Lpo 94 1994), którą określono terminem: „wiara i poglądy na problemy życiowe”. Akcenty przesunięto na wiedzę i refleksję obejmującą różne religie i poglądy na temat życia. Wspomniana wcześniej perspektywa dziecka nadal tworzyła centralną oś szwedzkiej edukacji religijnej, co postrzegano jako szansę na realizację jednego z jej najważniejszych celów: pomocy dzieciom w pogłębianiu własnych doświadczeń egzystencjalnych i wiedzy, w poszerzaniu ram odniesienia oraz zachęcaniu do refleksji nad ważnymi kwestiami życia i etyczności (Gunnarsson 2018: 74).

Daleko idąca poprawność polityczna oraz pluralizm religijny i światopoglądowy (sprzężone z polityką Szwecji wobec emigrantów) wymusiły wypracowanie podejścia, które oferuje uczniom wsparcie w radzeniu sobie z wielością i różnorodnością. W propozycjach edukacji religijnej podkreślano znaczenie refleksji na temat różnych poglądów religijnych, kulturowych czy filozoficznych i prawa do prezentowania w szkole odmiennych perspektyw i postaw religijnych i areligijnych, mających podłoże w określonym wyznaniu, w obyczajach własnej rodziny czy społeczności, z której się pochodzi (Jackson 2004: 165; Gunnarsson 2018: 74).

Trajektoria szwedzkich reform edukacji religijnej jest przykładem rozwiązań, które od końca lat 60. niezmiennie w centrum stawiały dziecko i jego pytania egzystencjalne. Podstawą przemian było założenie, że uczniowie (niezależnie od wieku) są zdolni do osobistego odniesienia do religii i związanych z nią przekonań. Stworzono warunki do refleksji nad tożsamością (religijną), do rozwijania osobistego stosunku do życia oraz rozumienia własnego sposobu myślenia, a także myślenia i życia innych ludzi. We wczesnej edukacji oczekuje się, że uczniowie podejmą namysł nad podstawowymi kwestiami życiowymi; w klasach starszych – zaangażują się w dialog, którego istotę stanowić będzie deskrypcja, porównywanie i analiza odmiennych sposobów życia w różnych religiach i z różnymi przekonaniami (Gunnarsson 2018: 75). Pytanie o edukację religijną w Szwecji dotyczy dzisiaj zatem nie tego, CZY wykorzystywać filozoficzne pytania dzieci, lecz JAK nad tymi pytaniami pracować z uczniami w różnym wieku.

Obraz szwedzkiej edukacji religijnej nie byłby pełny, gdyby pominąć tu słabości, jakie dostrzegają jej krytycy. Najpoważniejszy zarzut wskazuje, że w praktyce szkolnej często nadal dominuje hegemoniczna ideologia świecka, w której najważniejszą rolę odgrywa czerpanie z „obiektywności” i „światopoglądu”. Religia występuje tu jako opozycyjna w stosunku do nich, co wywołuje u uczniów, zwłaszcza młodszych, obawy przed ujawnia-

niem własnych stanowisk religijnych (Kittelman Flensner 2015). Choć pytania egzystencjalne stanowią w Szwecji co do założeń immanentną część edukacji religijnej, jej krytycy wskazują na istnienie poważnej luki między założeniami a praktyką w tym zakresie (Risenfors 2018: 119–136). Dowodzi to, jak trudno wprowadzić pytania egzystencjalne w praktyce; wskazuje też na prawne i edukacyjne wyzwania w zakresie łączenia edukacji religijnej dla wszystkich z szacunkiem dla osobistych przekonań tych, którzy są w nią zaangażowani.

Pytania egzystencjalne – nieobecny wymiar w polskiej edukacji religijnej

Na przełomie lat 1990–1991 katecheza po długiej przerwie wróciła do polskiej szkoły. Aktualna *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* (KEP 2010), zawierająca ściśle wskazania, które określają specyfikę nauki religii prowadzonej przez Kościół, zobowiązuje, by w katechezie przestrzegać „podwójnej zasady wierności” (Bogu i człowiekowi). Akcentuje zarówno osobę Chrystusa (w jego wymiarze historycznym), tajemnicę zmartwychwstania (centrum życia człowieka i świata), jak i tajemnicę Kościoła. Wspomina o znaczeniu potrzeb i możliwości percepcyjnych uczniów i – co należy podkreślić – o znaczeniu egzystencjalnych pytań, które mogą się aktualizować się jedynie w warunkach dialogu. Należy więc zapytać o konieczne i wystarczające warunki i możliwości dialogu w szkole – z naciskiem na praktykę katechetyczną rzymskiego katolicyzmu, której głównym celem jest przekaz Prawdy Objawionej.

Badania nad szkołą (Klus-Stańska 2008; Szczepska-Pustkowska 2008; Śliwerski 2010) pokazują, że nie jest ona pod żadnym względem zainteresowana rozwijaniem dialogiczności w nauczaniu ani pielęgnowaniem dziecięcych przejawów (filozoficznego) namysłu nad światem. Dowodzą też, że nauczyciele, mimo świadomości znaczenia dialogu, preferują adialogiczny, transmisyjny, odtwórczy model pracy z uczniami, w którym dominują metody oparte na monologu, dostarczające dzieciom zunifikowanych znaczeń do reprodukcji. Mitologia transmisji mocno „wczepiona” jest w styl pracy szkoły (Klus-Stańska 2008: 35–45), której główną słabością jest skrajna unifikacja obecnych w niej dopuszczalnych sposobów myślenia, co ogranicza udział ucznia we współtworzeniu wiedzy. Analiza praktyk wczesnoszkolnych pod kątem ich zdolności do rezygnacji z transmisji wiedzy uznanej za jedyną poprawną na rzecz kreowania warunków jej aktywnego współkonstruowania przez dzieci ujawnia przewagę wiedzy przyswajanej „po śladzie” nauczyciela nad wiedzą konstruowaną „w poszukiwaniu śladu” (Klus-Stańska 2002: 229–236). W wypadku religii ma to dodatkowe znaczenie wynikające z konfesyjnego charakteru przedmiotu, którego zadaniem jest „ubogacać i poszerzać horyzonty poznawcze człowieka”, wprowadzając „nowy rodzaj poznania, nazywanego »poznaniem religijnym«” (Marek 2017: 20–21). Edukacja religijna to proces oparty na źródłach religijnych, które łączy objawienie Boże i ludzkie doświadczenie (Marek 2017: 20–21). Lekcje religii służą uprawianiu i uprawomocnianiu „teologii zstępującej prawdy objawionej” (Bartoś 2008: 76–77). Chodzi tu o przekaz podstawowych prawd wiary w sposób nie tyle prawdziwy, ile przede wszystkim zobowiązujący.

Dialog z teologią zstępującą, której efektem jest myślenie kategoriami „parametrów religijności”, jest niezwykle trudny (Mąkosa 2009). Tworzą one kanon oceny zgodności kondycji religijno-moralnej wychowanka z założonym ideałem wychowania. W wypadku koncepcji doktryny „prawdziwej” nie ma miejsca na dziecięce wątpliwości i pytania – nawet wówczas, gdy katecheta ma świadomość wartości dialogu. Podążanie „przed dzieckiem” jest ogólną zasadą przenikającą nie tylko lekcje religii, lecz całą szkołę, w której uczeń zdobywa wiedzę, poruszając się „po śladzie” nauczyciela. W szkole chorobliwie przywiązanej do nauczycielskiego monologu i wizji dziecka cierpliwie uczestniczącego w transmisji wiedzy nie sposób rozwijać i pielęgnować pogłębioną refleksję – także religijną – i dialog.

Nowa *Podstawa programowa Kościoła katolickiego w Polsce* (KEP 2018), która (wraz z podręcznikami) będzie stopniowo wprowadzana od września 2020 do września 2023 roku, nie zmienia tej sytuacji. Przeciwnie – zawiera precyzyjny zapis wiedzy, umiejętności i kompetencji społeczno-moralnych, które dzieci mają opanować w przedszkolu i w ciągu kolejnych lat nauki. Treści tego dokumentu niewiele mają wspólnego z zachętą do krytycznej dyskusji. Zalecają natomiast systematyczne kształtowanie przekonań i postaw uczniów, formowanie „tożsamości kościelnej” wyznawcy religii katolickiej o ugruntowanych poglądach. Akcentują wagę posłuszeństwa dziecka wobec Kościoła i jego nauk, jego aktywnego wspierania i obrony, podejmowania działań apostołskich i kształtowania odporności na poglądy świeckie. Misją edukacji religijnej jest rozbudzenie silnej emocjonalności religijnej, krzewienie żarliwej religijności i formacja osobowości uczniów przez naukę o zwalczaniu własnej grzesznej natury (KEP 2018: 44).

Podstawa przyjęła nowy podział edukacyjny, który składa się z 3 etapów edukacji religijnej, z których każdy obejmuje 4 klasy: przedszkole, wczesną edukację (I–IV), edukację na poziomie klas V–VIII oraz edukację na poziomie szkoły ponadpodstawowej. W przedszkolu celem prowadzonych zajęć jest budowanie pełnej zaufania relacji z osobowym Bogiem, zapoznanie z Chrystusem, „ukazanie Maryi w dziele zbawienia” i świętych „jako przyjaciół Pana Boga” (KEP 2018: 21). Już pięcioletek powinien rozumieć, „że przez chrzest staje się dzieckiem Bożym” (KEP 2018: 22) i dostrzegać „dary Bożej miłości objawiającej się przez stworzenie i odkupienie” (KEP 2018: 21), co staje się możliwe dzięki katechezie. Przedszkolak ma kochać Boga, Chrystusa i bliźnich, ma nauczyć się oceniać swoje zachowanie w świetle przykazania miłości (KEP 2018: 22).

Klasy I–IV obejmują katechezę, której celem jest przygotowanie dzieci do pierwszej komunii i etapu pokomunijnego. Nacisk kładzie się na wdrażanie do częstej spowiedzi i komunii. Słowem kluczem jest tu „posłuszeństwo”; *Podstawa* wskazuje bowiem, że dziecko w wieku 7–11 lat powinno być „posłuszne natchnieniom Ducha Świętego”, „okazywać wdzięczność Jezusowi”, „troszczyć się o życie w stanie łaski uświęcającej” i „starać się żyć w postawie czujnego oczekiwania na powtórne przyjście Pana” (KEP 2018: 33). Uczeń powinien wyrażać pragnienie „świadomego i głębokiego zjednoczenia z Chrystusem Eucharystycznym”, ufać Bogu i go naśladować (KEP 2018: 38). *Podstawa* zaleca, by dziecko przyjęło „prawdę, że owoc modlitwy zależy od woli Boga”, oraz

podporządkowało się tej woli (KEP 2018: 39). Nacisk kładzie się na uczestnictwo ucznia w liturgii i systematyczne kontrolowanie, czy potrafi on „wyjaśnić sens praktykowania pierwszych piątków miesiąca”, „należycie przygotować się” do mszy, spowiedzi, komunii itp. Oczekuje się, że dziecko zrozumie, że „Eucharystia jest ofiarą Chrystusa i Kościoła” i że zostało do niej dopuszczone dzięki katechezie (KEP 2018: 36). Etap wczesnej edukacji religijnej postrzegany jest jako kluczowy dla budowania „tożsamości kościelnej” (której niezbywalnym elementem jest życie ze świadomością grzechu, żal za grzechy, troska o własne zbawienie, przekonane o potrzebie regularnej pracy nad sobą i decyzja o przemianie własnego życia) (KEP 2018: 36). Już ten krótki rys programowy wskazuje, że na dziecięce pytania egzystencjalne i dociekania nie ma tu miejsca.

W klasach V–VIII edukacja religijna obejmuje intensywne przygotowania do sakramentu bierzmowania, których centrum stanowi *mistagogia*. W szkole ponadpodstawowej oś przewodnią katechezy tworzy wychowanie do dorosłości chrześcijańskiej, kształtowanie tożsamości kościelnej, przygotowanie do działań apostołskich (apologia wiary) i „trud samowychowania” (KEP 2018: 109). Formacja moralna jako część edukacji religijnej akcentuje „świadomość własnej grzeszności” (KEP 2018: 111), wskazując jej źródła tkwiące w zagrożeniach obecnych w świecie („konsumpcjonizm”, „seksualność”, „ideologia *gender*” itp.) (KEP 2018: 108–113). Dorastający uczeń ma odpowiedzialnie kształtować swoją seksualność jako dar Boży (KEP 2018: 102), troszczyć się o „czystość serca”, cenić „czystość i jej wartość przed małżeństwem i w małżeństwie” (KEP 2018: 113). Na tym etapie także nie ma miejsca na samodzielną uczniowską refleksję.

Teksty biblijne i nauczanie Kościoła postrzega się w trakcie całej edukacji religijnej jako bezdyskusyjne źródło dające odpowiedzi na wszelkie uczniowskie rozterki, wątpliwości i pytania egzystencjalne (KEP 2018: 99–100). Uczeń od najwcześniejszego etapu edukacji ma poszukiwać odpowiedzi, zgłębiając Słowo Boże. Aktywność uczniów zostaje ograniczona do biernego, bezrefleksyjnego przyswajania zunifikowanych i bezdyskusyjnych, bo dogmatycznych, treści objawionych. Dociekanie nie jest obecne w edukacji religijnej, gdyż nacisk kładzie się na to, by uczeń nauczył się, co myśleć, a nie – jak myśleć.

Na lekcjach religii otwarta, refleksyjna, pytajna postawa dzieci wobec rzeczywistości (religijnej) zostaje zawieszona jako nieprawomocna i zbędna. Pod uwagę nie są też brane osobiste doświadczenia kulturowo-religijne dziecka. Przekazywana dzieciom wiedza religijna zostaje oddzielona od myślenia i doświadczenia, pozostaje natomiast w silnej relacji z dogmatami wiary. Tak zdefiniowana edukacja religijna raczej uśmierca niż pielęgnuje dziecięcą pytajność, czyniąc z ucznia przedmiot religijnej „obróbki”.

Mimo deklaracji w obu podstawach programowych edukacja religijna w Polsce nie bierze także pod uwagę znaczenia, wynikającego z różnorodności tradycji religijnych. Pluralizm, którego celem – w odniesieniu do zasady dialogu – jest jednoczenie społeczności, budowanie otwartości i elastyczności w kontaktach z odmiennością i wielością, poddaje się krytyce jako uciążliwą ułomność. Uznaje się go za dobry jedynie wtedy, gdy w grę wchodzi kwestie błahe, a gdy różnorodność, odmienność i wielość wymaga odstępstw od wartości podstawowych, traktuje się go jako niepożądane ustępstwo. Ograniczony plu-

ralizm został uznany jedynie w odniesieniu do wyboru podręczników, co uzasadniono zróżnicowaną sytuacją religijną w różnych rejonach Polski (KEP 2018).

Treści przekazywane uczniom na lekcjach religii były, są – i jak wynika z nowej *Podstawy* – nadal będą podporządkowane teologii zstępującej prawdy objawionej, a wynikająca stąd formuła zajęć nie przewiduje dyskusji ani w przestrzeni religijnej, ani tym bardziej w świeckiej. Lekcje katechezy nie pozostawiają uczniom miejsca na jakiegokolwiek wątpliwości, dociekania czy pytania egzystencjalne. Dzieciom wpaja się przeświadczenie, że Bóg nie jest po to, by o niego pytać, czy o nim dyskutować, lecz by w niego wierzyć. Edukacja religijna w Polsce pozostaje niestety przestrzenią pozbawioną dziecięcego „dlaczego”?

Literatura

- Bartoś T. (2008), *Jan Paweł II. Analiza krytyczna*. Warszawa, Sic!
- Chałupniak R. (2005), *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*. Opole, WT UO.
- Charytański J. (1992), *Lekcje religii w Europie*. „Ateneum Kapłańskie”, 498.
- Ekström U., Odencrants J. (1980), *Livsfrågor och attityder hos barn i åldrarna 9–13 år*. Stockholm, Högsolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Gunnarsson G.G. (2018), *Is a »life question approach« appropriate when religious education has become a part of social studies?* W: J. Ristiniemi, G. Skeie, K. Sporre (eds.), *Challenging life existential questions as a resource for education*. Münster–New York, Waxmann.
- Hartman S.G. (1986), *Children's philosophy of life*. Stockholm, Institute of Education, Department of Educational Research.
- Hartman S.G. (2000), *Hur religionsämnet formades*. W: Almén E., Furenhed R., Hartman S.G. *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion*. Linköping, Linköping University.
- Hartman S.G. (2018), *Children Searching for a Philosophy of Life*. W: J. Ristiniemi, G. Skeie, K. Sporre (eds.), *Challenging life existential questions as a resource for education*. Münster–New York, Waxmann.
- Hartman S.G., Petterson S. (1980), *Livsfrågor och livsåskådning hos barn: några utgångspunkter för en analys av barns livsfrågor och livsåskådning samt en presentation av några delstudier inom området*. Rapport 7. Stockholm: Högsolan för lärarutbildning, Institutionen för pedagogik.
- Hartman S.G., Petterson S., Westling G. (1973), *Vad funderar barn på?* Stockholm, Utbildningsforskning.
- Hasselrot T., Lernberg L.O. (ed.) (1980), *Tonåringen och livet: undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna*. Stockholm, Liber Utbildningsförlaget.
- Hovde Bråten O.M. (2018), *World Views in Norwegian RE*. W: J. Ristiniemi, G. Skeie, K. Sporre (eds.), *Challenging life existential questions as a resource for education*. Münster–New York, Waxmann.
- Jackson R. (2004), *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London, Routledge-Falmer.
- Jackson R. (2014), *The development and dissemination of Council of Europe policy on education about religions and non-religious convictions*. „Journal of Beliefs and Values”, 35(2).

- KittlmannFlensner K. (2015), *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Göteborg, Göteborgs Universitet.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(8).
- KEP (Konferencja Episkopatu Polski) (2010), *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków, WAM.
- KEP (Konferencja Episkopatu Polski) (2018), *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Częstochowa, Edycja Świętego Pawła.
- Lgr 62 (1962), *Läroplan för grundskolan*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69 (1969), *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Stockholm, Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 (1980), *Läroplan för grundskolan*. Stockholm, Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1997), *Filozofia w szkole*. Warszawa, CODN.
- Lpo 94(1994), *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm, Utbildnings departementet.
- Marek Z. (2017), *Edukacja religijna w poszukiwaniu odpowiedzi na egzystencjalne pytania człowieka*. „Paedagogia Christiana”, 2(40).
- Małkosa P. (2009), *Katecheza młodzieży gimnazjalnej w Polsce. Stan aktualny i perspektywy rozwoju*. Lublin, KUL.
- Małkosa P. (2011), *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*. „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne”, 3(58).
- Pajer F. (1992), *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*. „Przegląd Powszechny”, 6.
- Risenfors S. (2018), *Liberal Muslim, Atheist Hindu and born-again christian identifications in relation to religion among three upper secondary students with experiences connected to migration*. W: J. Ristiniemi, G. Skeie, K. Sporre (eds.), *Challenging life existential questions as a resource for education*. Münster–New York, Waxmann.
- Sauer R. (2000), *Religionsunterricht in Europa*. W: H. Noormann, U. Becker, B. Trocholepczy (Hrsg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Sterkens C. (2001), *Interreligious learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden, Brill.
- Stern E. (1957), *Kind, Krankheit und Tod*. München, E. Reinhardt.
- Szczepska-Pustkowska M. (2008), *Dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1(207).
- Śliwerski B. (2010), *Czy możliwy jest w szkole dialog?* „Paedagogia Christiana”, 1(25).
- Tonåringen och livsfrågorna: elevattityder och undervisningen i livsåskådning och etik på grundskolans högstadium: elevundersökningar och metodiska förslag av en arbetsgrupp inom skolöverstyrelsen* (1969), Stockholm, SÖ-förlaget.
- Wright A. (2004), *Religion, education and post-modernity*. London, Routledge-Falmer.
- Wright A. (2008), *Contextual religious education and the actuality of religions*. „British Journal of Religious Education”, 30.

Ewa Zalewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.06>

ORCID: 0000-0002-8964-7286

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

e.zalewska@amw.gdynia.pl

Niemieckie podręczniki do nauczania religii jako środki kształtowania tożsamości religijnej dziecka w wieku młodszoszkolnym

Summary

German textbooks for religious instruction as a means of shaping the religious identity of a younger school-age child

The issue raised in the text concerns the role that German textbooks for religious instruction play in shaping the identity of a child from the initial classes. The first part defines the key concept: religious identity. Modern contexts of religious socialization and the resulting challenges to the educational process were also recalled. In the second part, based on the results of the analysis of textbooks, the conclusion about the positive meaning of these books was formulated as a means of supporting the development of the individual and social aspect of the child's religious identity and shaping a reflective and at the same time affirmative attitude towards religion.

Keywords: religious teaching, religious identity, school textbook

Słowa kluczowe: nauczanie religii, tożsamość religijna, podręcznik szkolny

Zagadnienie poruszone w artykule dotyczy roli, jaką w kształtowaniu tożsamości dziecka z klas początkowych odgrywają niemieckie podręczniki do nauczania religii. W jego pierwszej części zdefiniowano kluczowe pojęcie „tożsamość religijna”. Przywołano także współczesne konteksty socjalizacji religijnej i wynikające z nich wyzwania dla procesu edukacyjnego. W części drugiej, opierając się na wynikach przeprowadzonej analizy podręczników, sformułowano wnioski o pozytywnym znaczeniu tych książek jako środków wspierania rozwoju indywidualnego i społecznego aspektu tożsamości religijnej dziecka oraz kształtowania refleksyjnej i zarazem afirmatywnej postawy wobec wyznawanej religii.

W niemieckich szkołach publicznych nauczanie religii ma charakter obligatoryjny¹. Uczeń może wybierać, zgodnie z własnymi preferencjami wyznaniowymi, spośród bogatej oferty edukacyjnej, zarówno jeśli chodzi o nauczanie konfesyjne, jak i przedmio-

¹ O takim statusie nauczania religii w szkole stanowi Konstytucja (art. 7, p. 3). Przedmioty, na których realizuje się ten obowiązek, adresowane są zarówno do dzieci wierzących, jak i niewierzących. Wybór pozostaje w gestii uczniów lub ich rodziców.

ty alternatywne o profilu etyczno-normatywnym przeznaczone dla osób niewierzących (Drobinski, Schulte von Drach 2016: 1). Te ostatnie skupiają się na przekazie wiedzy o różnych religiach i ich historycznym oraz współczesnym znaczeniu dla społeczeństwa i kultury. Warto przy tym podkreślić, że niezależnie od swej neutralności religijnej i światopoglądowej niemieckie demokratyczne państwo ma obowiązek respektowania wolności wyznania swoich obywateli. Podstawowy cel edukacji religijnej – kształtowanie tożsamości religijnej uczniów – jest realizowany z pełnym poszanowaniem ich podmiotowości w warunkach wyznaczonych przez polifoniczny charakter niemieckiego społeczeństwa i jego postępującą sekularyzację. Sytuacja ta wiąże się z wieloma wyzwaniem wobec konfesyjnego nauczania religii i rodzi pytanie o efektywne strategie wspierania rozwoju religijnego ucznia. Współobecność zaangażowanego religijnie nauczyciela pełniącego funkcję przewodnika i wierzących rówieśników postrzegana jest jako sprzyjająca umacnianiu i rozwijaniu własnej wiary, podejmowaniu refleksji nad powinnościami wynikającymi z jej aksjomatów, inicjowaniu przeżyć natury religijnej, wymianie doświadczeń, a także – co niezwykle istotne – artykułowaniu pytań natury religijnej i poszukiwaniu na nie odpowiedzi.

Wykorzystanie zasygnalizowanego potencjału konfesyjnego modelu nauczania religii wymaga doboru odpowiednich treści, metod i form kształcenia. W tym kontekście podręcznik szkolny jako środek ich przełożenia na grunt praktyk edukacyjnych ma szczególne znaczenie. W związku z tym należy postawić pytanie o rolę podręczników do nauczania religii w procesie krystalizowania się religijnej tożsamości ucznia. Za przedmiot empirycznych analiz mających odpowiedzieć na to pytanie przyjęto podręczniki religii katolickiej, protestanckiej i islamu do klas początkowych. Etap ten obejmuje w Niemczech cztery pierwsze lata nauki, którą dzieci rozpoczynają po ukończeniu szóstego roku życia. Stanowią one ważną fazę religijnego rozwoju człowieka związaną z „alfabetyzacją symboliczno-religijną”, chodzi w niej o „możliwości wyrażania się za pomocą różnych doświadczeń religijnych, np. święta, tradycje czy uczestnictwo w praktykach religijnych. Ma tu też miejsce proces rozumienia symboli religijnych czy innych elementów należących do kultu religijnego. W tym czasie następuje też poznawanie różnych tekstów religijnych czy dzieł sztuki, które zostały zainspirowane religią” (Orłowska 2012: 135–136).

Kształtowanie tożsamości religijnej jako zadanie podmiotu i wyzwanie dla edukacji religijnej

Tożsamość to termin, który pochodzi z języka łacińskiego: *idem* oznacza identyczność, ciągłość (Krasowska 2013: 110). Aktualnie zarysowały się dwa stanowiska dotyczące jej istoty i procesu konstituowania się. Zwolennicy pierwszego, odwołując się do semantycznej genezy tej kategorii, wskazują na fazowy i społecznie zdeterminowany przebieg rozwoju tożsamości i jej spójny charakter (jako przykład można wskazać koncepcje J. Piageta i L. Kohlberga), natomiast przedstawiciele drugiego, odnosząc się do polifoniczności i nieprzewidywalności współczesnej rzeczywistości, określają tożsamość podmiotów jako

„rozproszoną” i do jej opisu używają terminu „Patchwork statt Identität” (Schweitzer 2005: 295). Jeżeli taka konstatacja co do natury tożsamości jednostek żyjących w XXI w. jest zasadna, generuje to problem o charakterze pedagogicznym dotyczący strategii przeciwdziałania jej dekonstrukcji. Należy przy tym dodać, że w sytuacji postępującej dezintegracji rzeczywistości ujawnia się znaczenie religii jako obszaru przywracania poznawczego i aksjologicznego ładu. Pełni ona bowiem funkcję „uniwersum znaczeniowego” (Berger, Luckman 1983: 172), „nadaje sens ludzkim działaniom w strukturze społecznej, jednocześnie je legitymizując” (Piechniczek 2015: 32), łączy „w jedną wspólnotę moralną” (Dobbelare 2012: 149) wszystkich swoich wyznawców.

Czym zatem jest *tożsamość religijna*? W szerszym znaczeniu – uniwersalnym – jest jednym z elementów tożsamości każdego człowieka. Wiąże się z jego stosunkiem do religii (niezależnie od tego, czy ma on charakter afirmatywny czy wrogi). W węższym znaczeniu termin ten dotyczy osoby wierzącej i oznacza: „Wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się należy” (Różańska 2009: 37). W tworzeniu się tożsamości religijnej znaczenie mają dwa przemienne procesy: eksploracji związanej z nabywaniem wiedzy o określonej religii oraz zobowiązania, w którego toku następuje internalizacja jej wartości jako podstaw własnego działania lub jej odrzucenia i zwrócenia się ku innej religii (Pankalla, Wieradzka 2014: 169–174).

Na podstawie tego opisu można sformułować dwa podstawowe postulaty pod adresem edukacji religijnej. Po pierwsze tożsamość religijną uczniów należy traktować nie jako nadaną (wynikającą z jego przynależności do określonej wspólnoty wyznaniowej), ale jako zadaną – formującą się w toku długotrwałego procesu dzięki osobistej aktywności podmiotu poszukującego punktu odniesienia dla swej egzystencji, podejmującego refleksję nad sensem istnienia oraz zobowiązaniami i powinnościami wobec siebie i innych, wynikającymi z aprobowanej konfesji. Po drugie, w wyniku nawiązania do gwarantowanej uczniom możliwości formułowania odpowiedzi na własne pytania religijne i postrzegania ich „pytajności” jako ważnej kategorii edukacji skoncentrowanej wokół uczniowskiego samostanowienia, trzeba odrzucić jej transmisyjny model. Podstawowy zarzut kierowany pod jego adresem dotyczy ograniczenia możliwości dialogu z obszarem wybranego *sacrum* – co jest niezwykle ważne w ustanawianiu intymnej i osobistej relacji podmiotu z wybraną konfesją, ponieważ „w wychowaniu religijnym nie chodzi (...) w pierwszym rzędzie o transmisję doktrynalnych prawd, ale o wykształcenie religijnego sposobu samorozumienia, orientacji i działania” (Milerski 2003: 276). Tradycyjny model nauczania religii rodzi zatem uzasadnione wątpliwości co do zbudowania przez uczniów integralnej tożsamości religijnej. Składa się ona bowiem z trzech komponentów: kognitywnego, odnoszącego się do posiadanej wiedzy religijnej; emocjonalnego związanego ze sferą osobistych doświadczeń i przeżyć natury religijnej; behawioralnego dotyczącego praktyk religijnych jednostki oraz ról podejmowanych w obszarze wspólnoty wyznaniowej i społeczeństwie (Krasowska 2013: 110). Ponadto trzeba podkreślić, że w każdej tożsamości

religijnej zaznaczają się zarówno obecność elementów specyficznych dla wyznawanej konfesji, jak i wspólnych z innymi wyznaniem. Forma ich ekspozycji ma ogromne znaczenie dla uczniowskich sposobów recepcji inności i odmienności (nie tylko religijnej) i może generować całe spektrum postaw – od akceptacji po wrogość i odrzucenie.

Analizując kontekstowe uwarunkowania procesu socjalizacji religijnej w demokratycznych Niemczech, można określić tożsamość podmiotów jako rezultat działania różnych czynników społecznych, politycznych i kulturowych. Sfera publiczna w Niemczech ma charakter polidyskursywny, polikonfesyjny i polietniczny, jednocześnie zaś podlega wszechobecnemu procesowi globalizacji. Pojawiają się w związku z tym obawy, że: „Proces uniwersalizacji kulturowej i liberalizacji indywidualnych wyborów tożsamościowych, charakterystyczny dla ponowoczesności, osłabia kulturowe podstawy wyodrębniania wspólnoty narodowej” (Kobzarska-Bar 2012: 120). W tym kontekście ujawnia się kwestia bezpieczeństwa kulturowego i bezpieczeństwa konfesyjnego. To pierwsze „jest traktowane przede wszystkim jako możliwość zachowania przez *społeczeństwo* własnej specyfiki (...) powyższe pojęcie obejmuje stałość tradycyjnych schematów języka, kultury, tożsamość, społeczność; zwyczajów narodowych i religijnych” (Herbatski 2015: 138). W odpowiedzi na pytanie o kanon kulturowy, który współcześnie mógłby stanowić podstawę zbiorowej i indywidualnej tożsamości, Bassman Tibi wprowadził pojęcie „kultura wiodąca” (*Leitkultur*) – jej elementem składowym jest wolność wyznania religijnego. Polikonfesyjność niemieckiego społeczeństwa rodzi jednak określone problemy, współwystępowanie różnych religii sprawia, „że nasze uniwersum nie jest jedynym możliwym” (Berger, Luckmann 1983: 173). Pojawiają się w związku z tym obawy o bezpieczeństwo konfesyjne, o „system zachowania głównej zawartości jakiegokolwiek konfesji i jej osobliwości kulturowych, a także zażegnanie konfliktów na gruncie konfesyjnym” (Herbatski 2015: 146). Religijny pluralizm z jednej strony stwarza jednostce możliwość wyboru, z drugiej jednak sprzyja także aktom konwersji. Zwłaszcza że obecnie w procesie socjalizacji mamy do czynienia ze zjawiskiem kryzysu tożsamości religijnej dziedziczonej na drodze międzypokoleniowego przekazu wiary i wartości. Chodzi nie tylko o sekularyzację społeczeństwa niemieckiego, ale także o dewaluację pewnych tradycyjnych form religii i religijności.

Z kolei potrzeba odwołania się do przejrzystego ładu aksjologicznego i poznawczego niejednokrotnie prowadzi do „absolutyzacji konkretnej duchowości, usztywniania tożsamości religijnej” (Szczyrba 2001: 271). Tendencja ta ujawnia się w Niemczech zwłaszcza wśród mniejszości etnicznych i religijnych – przeżywających trudności natury asymilacyjnej i spotykających się z przejawami wrogości – poszukują one wsparcia na gruncie własnej tradycji, kultury i konfesji.

Warto jednak dostrzec znaczenie obecności Innego nie tylko w kontekście sygnalizowanego już niebezpieczeństwa konwersji, ale także krystalizowania się (umacniania) własnej tożsamości religijnej. Współistnienie wielu religii (i kultur) w przestrzeni publicznej co prawda może prowadzić do ich dyfuzji, homogenizacji i tym samym – rozmycia tożsamości podmiotowej i zbiorowej, ale zarazem zapobiega stagnacji i izolacji, zachęca do

refleksji nad swoją tożsamością, rozważenia „znaczenia własnej obecności w świecie i dla świata” (Szczyrba 2001: 273). W tym procesie Inny może być tym, od którego się uczymy, impulsem do głębszych rozważań nad własną religią, może zmienić optykę jej oglądu. Konfrontując swoje stanowisko z założeniami innej konfesji, podmiot jest motywowany do krytycznego namysłu, może konstruować ważne i dobrze uzasadnione argumenty na rzecz swego dotychczasowego wyboru, co chroni zarówno przed powierzchowną recepcją własnego *sacrum*, jak i pochopnym zaakceptowaniem innej konfesji jako nowego obszaru autoidentyfikacji.

Nawiązując do klasyfikacji typów tożsamości religijnej Samaweera Veerasamy, można uznać, że w opisanym polu napięć, którego granice wyznaczają niebezpieczeństwo konwersji i religijny fundamentalizm, szczególnie znaczenie zyskuje „typ poszukujący”. Newralgiczne punkty jego charakterystyki stanowią: refleksyjny stosunek do własnej konfesji, budowanie osobistej (zindywidualizowanej) relacji z afirmowanym *sacrum* (kluczową rolę odgrywają tu własne doświadczenia), zainteresowanie różnymi religiami i pozytywny stosunek do ich wyznawców (Wieradzka-Pilarczyk 2015: 95). Konfrontując tę charakterystykę z ogólnymi celami nauczania religii i zaleceniami sformułowanymi przez gremia katolickie uczestniczące w projektowaniu edukacji religijnej, można dostrzec ich wspólny rdzeń. Podkreśla się bowiem potrzebę: budowania pozytywnego stosunku do wybranej konfesji opartego na rzetelnej wiedzy o niej (ta rzetelność obowiązuje także przy tworzeniu wizerunków innych konfesji), afirmacji związanych z nią wartości i akceptacji sposobu życia, integracji sfery *sacrum* i *profanum* jako ważnych przestrzeni doświadczeń uczniowskich i obszarów praktykowania nakazów wiary, inspirujących do stawiania pytań natury egzystencjalnej i religijnej.

Podręczniki do nauczania religii jako przewodniki dziecka na drodze kształtowania tożsamości religijnej

W ramach prowadzonych empirycznych poszukiwań zastosowano *dyskursywno-analityczną perspektywę metodologiczną* (Höhne 2003; Zalewska 2013), w której podręcznik traktowany jest jako medium dystrybucji określonych dyskursów publicznych na grunt praktyk edukacyjnych, a na plan pierwszy wysuwa się jego funkcja społeczna – socjalizacyjna (Zalewska 2013: 65–78). Analiza dyskursu opiera się na „badaniu relacji między strukturami tekstu (...) a strukturami i procesami społecznymi, politycznymi i kulturowymi” (Polkowska 2001: 132). Odwołując się do tej definicji, można określić główny cel przeprowadzonych badań – rozpoznanie podstawowych wymiarów (dyskursywnych) koncepcji edukacji religijnej z kart podręczników i określenie wagi jej realizacji kształtowania tożsamości religijnej adresatów (uczniów). Wymagało to:

- rekonstrukcji strategii nauczania/ uczenia się „wpisanych” w metodyczną obudowę podręczników, co jest istotne w określeniu zakresu uczniowskiej aktywności i autonomii poznawczej w toku krystalizowania się jego tożsamości religijnej;

- analizy merytorycznej płaszczyzny podręczników pod kątem rzetelności, aktualności i ważności prezentowanego w nich obrazu rzeczywistości społecznej – szczególnie jej religijnego aspektu, wymienione cechy konstytutywne sprzyjają bowiem kształtowaniu postaw świadomego i refleksyjnego uczestnictwa w życiu społecznym i religijnym.

Ze względu na ograniczenia wynikające z rozmiaru tego tekstu referowanie wyników badań ma charakter skrótowy i ogranicza się do prezentacji podstawowych i najważniejszych wniosków.

Fundament koncepcji metodycznej i merytorycznej płaszczyzny podręcznika stanowią:

1. Orientacja podmiotowa w odniesieniu do statusu ucznia, generowana zarówno przez założenia humanistycznej (personalistycznej) filozofii, w której podkreśla się integralność i indywidualność (niepowtarzalność) jednostki, jak i konstruktywistyczne strategie uczenia się, dzięki którym proces budowania tożsamości religijnej ma dynamiczny i otwarty charakter, wymaga aktywnej i refleksyjnej postawy ucznia, staje się jego osobistym zadaniem (którego realizacja będzie trwać przez całe życie).
2. Wielowymiarowy i zróżnicowany obraz sfery *sacrum* i *profanum*; tematyka bliska jest dziecku (zarówno ze względu na wiek, jak i doświadczenia społeczne), dominuje rzeczowy i obiektywny charakter podręcznikowej narracji, prezentowane są dylematy i rozterki związane z wyzwaniem natury religijnej i egzystencjalnej.

Temporalny wymiar procesu kształtowania tożsamości religijnej trafnie oddaje metafora podróży – dogmaty religijne jako najważniejszy z drogowskazów nie wyznaczają jednak jednoznacznie jej kierunku. Droga owej podróży przybiera kształt labiryntu – ustawiczne poszukiwanie wyjścia pozostaje w gestii ucznia. Dowodzą tego tytuły analizowanych podręczników, będące wizytówką ich koncepcji metodycznej: *Die Reli-Reise, Spurenlesen, Miteinander auf dem Weg, Bismillah – Wir entdecken den Islam, Kinder fragen nach dem Leben*.

Adresat podręcznika jest traktowany jako aktywny wędrowiec – krytyczny i refleksyjny badacz tekstów religijnych oraz ludzkich postaw, mający prawo do popełniania życiowych błędów, odwoływania się do swoich doświadczeń. Zarazem jako że znajduje się on w fazie intensywnego rozwoju, zadania i polecenia z podręcznika wspierają naturalną ciekawość, wychodzą naprzeciw potrzebom doświadczania nowych i ekscytujących rzeczy. Syntetyczny opis „przystanków” na drodze poszukiwania siebie i swojej religijnej tożsamości, a także metodyczne *credo* tych podręczników dobrze ilustruje triada: *pytać – poszukiwać – odkrywać (fragen – suchen – entdecken)* (Zalewska 2018: 32).

W fazie inicjacyjnej (*fragen*) najważniejsze są pytania wynikające z dziecięcych wątpliwości i rozterek natury egzystencjalnej i religijnej, rodzące się pod wpływem tekstów z kart podręcznika lub zadawane przez jego autorów. Na etapie poszukiwań (*suchen*) liczy się grupowa lub indywidualna deliberacja, możliwość konfrontowania stanowisk, odwoływania się do własnych doświadczeń. Na etapie odkrywania (*entdecken*) formułuje się odpowiedzi, z zastrzeżeniem, że mogą one ulegać dalszym przeobrażeniom, nie są osta-

teczne. Nietrudno dostrzec analogie występujące między opisaną procedurą a koncepcją hermeneutycznego koła; cykl pytanie – poszukiwanie – odkrywanie (odpowiedź) tworzy ramy konstrukcyjne wszystkich podręczników, wyznacza strukturę ich kolejnych rozdziałów. Wynika z samej natury życia zmuszającego nas do ciągłej refleksji, ujawnia się tu znaczenie religii jako przestrzeni autoidentyfikacji.

Klasyfikacje i przykłady pytań z kart podręcznika dotyczą następujących kwestii:

- *stricte* religijnych, związanych z podstawami wiary i ich osobistymi wykładniami oraz wątpliwości i rozterek wierzącego podmiotu: *Co to jest wiara? Kim jest Jezus? Kto to jest Bóg? Czy możemy Boga zobaczyć, usłyszeć, odczuć jego obecność? Dlaczego nie widzimy Boga? Gdzie mieszka Bóg? Czy Bóg rzeczywiście jest wszędzie? Kto urodził Boga? Co to dla ciebie oznacza, że Bóg stworzył cię na swoje podobieństwo? Czy Bóg w ogóle istnieje? Dlaczego Bóg pozwala na wojny? Czy Bóg jest okrutny? Dlaczego Bóg zsyla na ludzi głód?* (*Kinder fragen nach dem Leben* 1/2 2018; *Miteinander auf dem Weg* 3/4 2012);
- sfery *profanum*, złożonej natury świata, naszych zobowiązań wobec innych, motywów ludzkich postępów i nakazów religijnych jako wskazówek postępowania: *Jak można pomagać innym? Co to znaczy, że wszyscy są równi? Czy wszystkie ludzkie prawa są sprawiedliwe? W jaki sposób człowiek może przejąć odpowiedzialność za świat?* (*Spurenlesen* 1/2 2016);
- osobistej sfery egzystencji ucznia poszukującego sensu życia i tworzącego obraz samego siebie: *Rozważ, po co pojawiłeś się na świecie? Skąd przychodzę, dokąd idę? Kim jestem, co jest dla mnie ważne? Dlaczego jestem sobą i nikim innym? Dlaczego czasem jestem smutny, a czasem wesoły?* (*Die Reli-Reise* 1/2 2012) (Zalewska 2018).

Można zatem stwierdzić, że lekcje religii prowadzone z wykorzystaniem badanych podręczników stanowią okazję do głębokiej refleksji nas sobą, swoją wiarą, relacją z innymi. Zachęcając do namysłu i refleksji, podręczniki nie ingerują w te procesy, autorzy unikają indoktrynacji i moralizowania (tak charakterystycznych dla wielu polskich książek). Pojawia się nawet ikonka sygnalizująca, że nadszedł czas na formułowanie własnego stanowiska i jest ono niezwykle ważne: *W pytaniu oznaczonym tym symbolem „szczególnie ważne” są twoje poglądy. Powinieneś odpowiedzieć zgodnie z własnymi przekonaniem.* Dominują następujące polecenia: *przedyskutujcie, rozważcie, zastanówcie się, co byście poradzili w tej sytuacji, jak oceniasz taką postawę, jak rozumiesz to przesłanie.* Zawsze pojawia się również prośba o przytoczenie argumentów uzasadniających własne poglądy (*Spurenlesen* 3/4 2016).

Widoczna jest orientacja na podmiotowość dziecka, z zachowaniem jednak zasady równowagi między osobistym (indywidualnym) społecznym aspektem jego tożsamości religijnej, służy temu przede wszystkim wskazywanie na indywidualność i niepowtarzalność podmiotu jako niezbywalną i cenną (co jest zgodne z założeniami filozofii personalistycznej). Dowodzą tego tytuły rozdziałów podręcznika, np. *Jesteś niepowtarzalny.* Wiedzę osobistą i doświadczenia dziecka traktuje się jako ważne ramy interpretacyjne: *Czy przeżyłeś już taką sytuację? Jak wtedy postąpiłeś?* (*Fragen – suchen – entdecken* 1/2 2015).

Istotne jest także wspieranie krytycznej i refleksyjnej postawy w toku określania ludzkich powinności wobec Boga, siebie i innych. Jako przykład można wskazać zaproponowaną formułę pracy nad tekstem o próbie złożenia ofiary z własnego syna przez Abrahama. Zachęcając dziecko do wyrażania opinii, prosi się je także o wskazanie alternatywnego sposobu postępowania. Wynika to z dbałości o rozwój kompetencji krytycznych, umiejętności argumentowania i roztropnego wydawania osądu. Akcentując, że *nikt nie powinien bać się Boga*, ugruntowuje się w dziecku przekonanie, że ślepe posłuszeństwo wcale nie jest cnotą dobrego chrześcijanina czy muzułmanina. Nakazy i zakazy natury religijnej, tak ważne w funkcjonowaniu wierzącego podmiotu, są przywoływane w celu zachęcenia dziecka do ich samodzielnej interpretacji. Uznanie ich zasadności stanowi ważny krok w procesie internalizacji wartości zarówno religijnych, jak i ogólnoludzkich, w kształtowaniu sfery aksjologicznej. Dlatego *sacrum* i *profanum* jako płaszczyzny dziecięcych doświadczeń życiowych traktowane są integralnie. Epizody z życia rodziny, grupy rówieśniczej, klasy szkolnej, problemy współczesnego świata związane z migracjami, zanieczyszczeniem środowiska, głodem i przemocą pojawiają się w każdym podręczniku, stanowiąc punkt wyjścia do rozmów o zobowiązaniach wynikających tak z przynależności do ludzkiej, jak religijnej społeczności. Szacunek okazywany jednostce jako osobie charakteryzującej się niepowtarzalnym zbiorem cech nie usprawiedliwia egoizmu i samowoli – Inny powinien stanowić obiekt naszej troski. Przypowieść o dobrym Samarytaninie staje się okazją do rozmowy o potrzebie niesienia pomocy potrzebującym i okazywania współczucia ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji (jako przykład zostali wymienieni uchodźcy) – przy tym celem jest nie tylko skłonienie dziecka do zadeklarowania takiej gotowości, ale przekonanie go do podjęcia stosownych działań: znalezienia w najbliższej okolicy organizacji zajmujących się działalnością charytatywną i ewentualnego zgłoszenia chęci współpracy z nią, niesienia pomocy osobom z najbliższego otoczenia itd.

W teoretycznej części pracy jako ważne wyzwanie i zadanie nauczania religii w polikonfesyjnym i polifonicznym społeczeństwie wskazano budowanie pozytywnej relacji z Innym. Szacunek dla innych oraz tolerancję wobec odmienności wskazano jako cechy dobrego chrześcijanina/muzułmanina, na szczególną uwagę jednak zasługuje formuła prezentacji innych konfesji: katolicyzmu/protestantyzmu, islamu oraz judaizmu. Profesjonalne i pogłębione portrety sporządzono na podstawie rzetelnych informacji o istocie konfesji i religijnych świętach, uzupełniono je bogatym zestawem ilustracji i fragmentami kanonicznych teksów. Dla ucznia jest to nie tylko ważna okazja do poznania innych religii i samodzielnego pogłębiania wiedzy o nich (np. szukania informacji w innych źródłach, odwiedzenia pobliskiego kościoła, meczetu czy synagogi, przygotowywania referatu itd.), ale także dostrzeżenie wpływu określonej religii na życie codzienne jej wyznawców (na dietę, ubiór, życie rodzinne, kulturę itd.), autorzy bowiem zadbali także o przekaz stosownych treści z tego zakresu. Być może dzięki takim zabiegom możliwe jest „oswojenie” tego, co dotychczas było inne i obce (wrogie), zrozumienie motywów i przyczyn zachowań przedstawicieli różnych konfesji. Jest to tym bardziej prawdopodobne, że pytania, zadania i polecenia pojawiające się w rozdziałach o nich są formułowane z założeniem poszukiwania „wspólnego rdzenia”, tego, co łączy wszystkie religie (pojawia się np. pole-

cenie porównania pierwszej komunii i konfirmacji, imion proroków). Jednocześnie w żadnym podręczniku nie mamy do czynienia z jakąkolwiek próbą oceny prezentowanych konfesji. Dzieci korzystające z podręczników do nauczania religii ewangelickiej mogą się zapoznać zarówno z historyczną genezą tego wyznania i przyczynami rozłamu na gruncie chrześcijaństwa, jak i uświadomić sobie, że dogmaty religijne i generowane przez nie praktyki są także determinowane przez czynniki natury społecznej i kulturowej. Marcin Luter zostaje przedstawiony jako człowiek krytycznie nastawiony zarówno do wizji okrutnego i karzącego Boga, jak i działań kleru, który upowszechnia takie postrzeganie Boga i czerpie z tego korzyści. Promując postawy refleksyjne i odpowiedzialność za własne religijne poglądy, autor podręcznika proponuje dziecku zmierzenie się z pytaniem: *Czy wolą Boga było domaganie się opłat za grzechy?* (*Die Reli-Reise 3/4*).

Ogromne znaczenie ma integralne traktowanie poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego aspektu tożsamości religijnej, przy czym:

- wiedza o wybranej konfesji uznawana jest za dynamiczny system znaczeń, podlegający ewolucji na skutek nowych doświadczeń podmiotu i jego dojrzewania, traktuje się ją jako regulator działań wierzącej jednostki. Autorzy podręczników starają się stworzyć okazję do uruchomienia trybu interpretacyjnego w toku nabywania tej wiedzy przez ucznia, eksponowania jej funkcjonalnego charakteru (czego kwintesencję może stanowić pytanie: *Co to znaczy być chrześcijaninem?*); także siatka kategoriałowa stanowiąca rdzeń tożsamości religijnej powstaje w wyniku wspólnych lub samodzielnych rozważań, co umożliwia ich „oswojenie”; stworzony przez dziecko obraz Boga, jego definicja wiary, zbawienia, miłosierdzia stanowią ważny wynik wysiłków włożonych w kształtowanie własnej tożsamości religijnej;
- afektywny obszar tożsamości religijnej podlega także intensywnym oddziaływaniom podręcznika, osobiste doświadczenia i przeżycia religijne są traktowane jako bardzo ważne, nawiązuje się w nich do świąt celebrowanych w gronie rodzinnym, uroczystości kościelnych i spotkań ze wspólnotą, a także momentów zachwyty nad pięknem planety (jako dzieła boskiego). Prosi się ucznia o podzielenie się swoimi emocjami i odczuciami, a także o organizowanie uroczystości religijnych w klasie szkolnej (podczas Bożego Narodzenia, Wielkanocy itd.) – może to sprzyjać budowaniu więzi między ich uczestnikami; ekspresji uczuć religijnych sprzyjają także samodzielnie układane modlitwy;
- behawioralny komponent tożsamości religijnej związany z praktykami religijnymi oraz funkcjami pełnionymi przez podmiot we wspólnotach wyznaniowych i grupach społecznych jest stymulowany przez podręczniki bezpośrednio i pośrednio. Służą temu: wspomniane już propozycje organizacji wyjść do miejsc kultu, wycieczek do organizacji pomocowych itp., podejmowane działania o charakterze dobroczynnym, angażowanie się w wolontariat. Jednocześnie autorzy podręczników skoncentrowali się na rozwijaniu empatii uczniów – w zadaniach proszą o wczuwanie się w sytuację bohaterów z obszaru *sacrum* lub *profanum*, stających w obliczu dramatycznych wyborów, o udzielanie im rad i wskazówek. Choć mamy tu do czynienia jedynie z trybem hipotetycznym (*Co byś zrobił, gdyby to dotyczyło*

ciebie?), takie ćwiczenia niewątpliwie odgrywają pozytywną rolę w skłanianiu do refleksji natury etycznej i egzystencjalnej, tak ważnej dla podejmowania decyzji we własnym życiu.

Podsumowanie

Zaprezentowana analiza upoważnia do sformułowania tezy o pozytywnej roli badanych podręczników jako swoistych narzędzi „profilaktyki” zagrożeń wynikających ze specyfiki procesu socjalizacji religijnej współczesnego ucznia. Podręczniki sprzyjają bowiem budowaniu relacji dziecko–religia opartej na osobistym odczytaniu jej przesłania oraz zrozumieniu jej znaczenia dla własnego życia. Ponieważ na tym etapie rozwoju dziecka decyzje o jego edukacji religijnej podejmują przede wszystkim rodzice, trudno nie docenić pozytywnego wkładu podręcznika w proces przekształcania (często) wymuszonego akcesu w uczestnictwo dobrowolne. Trzeba ponadto zauważyć, że autorzy podręczników unikają deklaratywności, oceniania, indoktrynacji i dydaktyzmu, religijnego fanatyzmu i banalizacji oraz infantylizacji, odnosząc się z szacunkiem do dziecięcych interpretacji religii i wysiłków zmierzających do budowania obrazu świata, ale wymagają także uzasadniania opinii i sądów wyrażanych przez dziecko. Skłaniają je do podejmowania intelektualnego wysiłku i refleksji etycznej, pracy nad sobą – przejmowania odpowiedzialności za swój rozwój. Zachęca się w nich do dialogu, traktując go jako preferowaną formę współistnienia, zarówno w ramach wspólnoty religijnej, jak i na gruncie międzywyznaniowym. Podręczniki odwołują się do wartości uniwersalnych i kompetencji kluczowych dla współczesnego człowieka, dzięki czemu traktują dziecko jako członka wielkiej wspólnoty ludzi, której trwanie zależy od solidarności i gotowości do współpracy.

Literatura

- Berger P., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- Dobbelare K. (2012), *Socjologiczna analiza definicji religii*. W: W. Piwowarski (red.), *Socjologia religii antologia tekstów*. Kraków, Nomos.
- Drobinski M., Schulte von Drach M. (2016), *Wiesich der Religionsunterricht in Deutschland verändert hat*. „Süddeutsche Zeitung”, 14 Juni 2016. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-wie-sich-der-religionsunterricht-in-deutschland-veraendert-hat-1.2987758>.
- Herbatski A. (2015), *Tożsamość religijna a bezpieczeństwo konfesyjne: współczesne wyzwania (na przykładzie republiki Białoruś)*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, 25.
- Höhne T. (2005), *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens – und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Mein, Hergestellt Books an Demand GmbH.
- Kobzarska-Bar B. (2012), *Tożsamość niemiecka w nowym tysiącleciu: leitkultur a islam*. „Świat Idei i Polityki”, 12(14).
- Krasowska J. (2013), *Religia jako czynnik wpływający na tożsamość narodową Polaków*. „Studia Sandomierskie: Teologia, Filozofia, Historia”, 20/21.
- Milerski B. (2003), *Pedagogika religii*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Pankalla A., Wieradzka A. (2014), *Ponowoczesna tożsamość religijna młodych Polaków z perspektywy koncepcji Jamesa Marcii i Koena Luyckxa*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica”, 6.
- Piechniczek T. (2015), *Kultura i religijność w życiu miejskiej społeczności lokalnej. Socjologiczne studium przypadku. Kłodnica w Rudzie Śląskiej*. Katowice, Studio Noa Ireneusz Olsza.
- Polkowska A. (2001), *Analiza dyskursu w badaniach zjawisk społecznych*. W: I. Kurcz, J. Bobryk (red.), *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Różańska A. (2009), *Dylematy kształtowania tożsamości religijnej młodzieży a edukacja religijna*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.), *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Socjologiczne studium przypadków*. Warszawa, Difin.
- Schweitzer F. (2005), *Religiöse Identitätsbildung*. W: P. Schreier, U. Sieg, E. Volker (hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gutersloh, Gutersloher Verlagshaus.
- Szczyrba S. (2001), *Tożsamość religijna czy osobowa? Przyczynek do filozofii dialogu międzyreligijnego i międzywyznaniowego*. „Łódzkie Studia Teologiczne”, 10.
- Wieradzka-Pilarczyk A. (2015), *Tożsamość religijna młodych Polaków. Próba zastosowania koncepcji Koena Luyckxa w obszarze rozwoju religijnego*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zalewska E. (2018), *Dialog jako podstawowy wymiar relacji w sferze sacrum i profanum w niemieckich podręcznikach do edukacji religijnej*, „Przegląd Religioznawczy”, 3.

Analizowane podręczniki

- Bismillah – Wir entdecken den Islam* (2012), Arbeitsheft 1/2, Weinheim, Schroedel Verlag.
- Bismillah – Wir entdecken den Islam* (2012), Arbeitsheft 3, Weinheim, Schroedel Verlag.
- Bismillah – Wir entdecken den Islam* (2012), Arbeitsheft 4, Weinheim, Schroedel Verlag.
- Die Reli-Reise 1/2. Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht* (2012), Stuttgart–Leipzig, Ernst Klett Verlag.
- Die Reli-Reise 3/4 Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht* (2012), Stuttgart–Leipzig, Ernst Klett Verlag.
- Fragen – suchen – entdecken 1/2. Katolische Religion in der Grundschule* (2015), Stuttgart–Leipzig, Klett Verlag.
- Fragen – suchen – entdecken 3/4. Katolische Religion in der Grundschule* (2015), Stuttgart–Leipzig, Klett Verlag.
- Kinder fragen nach dem Leben 1/2. Religionsbuch für die Grundschule* (2018), Berlin, Cornelsen Verlag.
- Kinder fragen nach dem Leben 3/4. Religionsbuch für die Grundschule* (2018), Berlin, Cornelsen Verlag.
- Miteinander auf dem Weg 1/2. Islamischer Religionsunterricht* (2012), Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- Miteinander auf dem Weg 3/4. Islamischer Religionsunterricht* (2012), Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- Spurenlesen. Religionsbuch für das 1/2. Schuljahr. Bayern* (2016), Braunschweig, Diesterweg Verlag.
- Spurenlesen. Religionsbuch für das 3/4. Schuljahr. Bayern* (2016), Braunschweig, Diesterweg Verlag.

Urszula Markowska-Manista

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.07>

ORCID: 0000-0003-0667-4164

Uniwersytet Warszawski

u.markowska-ma@uw.edu.pl

Dominika Zakrzewska-Oleńska

ORCID: 0000-0003-2744-7905

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

dzakrzewska@aps.edu.pl

Refleksje nad zastosowaniem korczakowskich metod partycypacyjnej pracy z dziećmi w obozach dla uchodźców

Summary

Reflections on the application of Korczak's participatory methods of work with children in refugee camps

The aim of the article is to outline the specifics of places and spaces – refugee camps and centers, where children constitute the majority. Through reference to activities implemented there and oriented towards children, we discuss their problematic character connected with e.g. the absence of participatory, rights-based approach (art. 12 CRC) that serves children's emancipation and equality. In the second part of the article, we propose the implementation of Janusz Korczak's methods – solutions for participatory work with children ("underprivileged" groups), which seem both timeless and universal. An ethical and contextual adaptation or inspiration based on Korczak's methods in work designed for backgrounds connected with children remaining in closed and semi-closed systems, provides a chance for children's basic participation in decision-making in matters that concern their lives. At the same time, it is an opportunity to learn children's opinions and an expression of respect for the child as a person who functions here and now, in the place and space of his or her temporary stay – a refugee camp, where an international protection system for children and adults is far from effective.

Keywords: participation, childhood studies, Korczak's methods of work with children, refugee camps, children's rights

Słowa kluczowe: partycypacja, studia nad dzieciństwem, korczakowskie metody pracy z dziećmi, obozy dla uchodźców, prawa dzieci

Wstęp

Impulsem do napisania tego artykułu były seminaria badawcze (2017–2019) prowadzone¹ ze studentami MA Childhood Studies and Children's Rights w Poczdamie dotyczące par-

¹ Seminaria były prowadzone przez Urszulę Markowską-Manistę.

tycypacji dzieci „bez miejsca” (*children out of place*), badań nad dzieciństwem i prawami dzieci w środowiskach predysfunkcyjnych oraz wizyty studyjne i badawcze w obozach i placówkach dla uchodźców w Kenii, Grecji, Chorwacji i Niemczech. Liczne dyskusje ze studentami z kontekstem uchodźczym, którzy mają w swoim życiorysie doświadczenie pobytu w humanitarnych czasowych miejscach schronienia oraz studentami pracującymi z dziećmi uchodźczymi w miejscach ich czasowego pobytu, a także analizy sytuacji dzieci przebywających w tego typu zamkniętych miejscach potwierdziły, że w wielu wypadkach działania partycypacyjne nie są kierowane do dzieci ani nie są związane z rozwojem potencjału dzieci odnoszącym się do możliwości współuczestniczenia i bycia częścią procesów decyzyjnych. Działania takie nie są traktowane jako partycypacja oparta na prawach, która służy emancypacji i równości (Liebel 2012: 165), ponieważ są realizowane w „społeczno-przestrzennych mechanizmach unieruchamiających potencjalnych azylan-tów w ramach »nie-miejsc«, takich jak ośrodki dla uchodźców, w których wiodą oni życie wpisane w permanentny stan wyjątkowy” (Diken 2011: 126).

Koncepcja funkcjonowania obozów dla uchodźców jest coraz powszechniej krytykowana ze względu na nieszczelny system ochrony praw człowieka i neokolonialny charakter systemu określanego jako „międzynarodowy reżim uchodźczy” (Gafarowski 2014; Zolberg i in. 1989), który jest oparty na jednostronnym pomaganiu, uwarunkowany ekonomiczno-marketingowym przemysłem humanitarnym, umożliwiającym dawcom pomocy czerpanie zysków. Nieodpowiednia polityka wsparcia oraz brak chęci ochrony uchodźców, związane ze skupianiem się na negatywnych aspektach „kryzysu migracyjnego” (Markowska-Manista, Pasamonik 2017), spychają na margines „codzienne” problemy systemowe, takie jak ubóstwo czy wrażliwość środowiskowa. Problemy te są kluczowe dla zrozumienia sposobów i mechanizmów doświadczania sytuacji niebezpiecznych (McAdam 2014) oraz ze względu na brak transparentności związanej z sytuacją w obozach przyczyniają się do łamania praw dorosłych i dzieci.

Prawo dziecka do partycypacji

Prawo do uczestnictwa umożliwia dzieciom definiowanie swojego życia i wyrażanie swoich poglądów. Zawarte jest ono m.in. w artykule 12 Konwencji o prawach dziecka (*Convention...* 1989). Rada Europy opublikowała plan działania dotyczący ochrony dzieci uchodźczych i migrujących w Europie (*The Action on Plan on Protecting Refugee and Migrant Children in Europe 2017–2019*), w którym podkreśla znaczenie dostępu dzieci do praw, do informacji i procedur przyjaznym dzieciom (Council of Europe 2017: 1–2). Wiele elementów praktyk wrażliwych na dziecko, o których mowa w tych dokumentach, odnosi się do prawa do partycypacji.

Partycypacja jest terminem oznaczającym aktywne uczestnictwo. Jak pisze Thomas Nigel, „partycypacja może odnosić się ogólnie do uczestnictwa w działaniu lub do wzięcia udziału w podejmowaniu decyzji” (2007: 199). Ten aspekt jest istotny w szczególności w odniesieniu do dzieci i młodzieży, które zgodnie z prawem podlegają opiece dorosłych (choć wiek nabywania poszczególnych praw różni się w zależności od kraju). Rozwa-

za się więc, czy partycypacja rozumiana jest jako umożliwienie dzieciom udziału w zaprojektowanych przez osoby dorosłe aktywnościach, czy też dopuszczają oni możliwość włączenia dzieci w proces planowania i podejmowania decyzji o celu bądź kształcie tych działań. Odpowiedź na to pytanie wiąże się z dylematem, na ile można pozwolić swojemu podopiecznemu w podejmowaniu decyzji, których konsekwencje w świetle prawa ponosi ostatecznie opiekun, szczególnie jeśli chodzi o bezpieczeństwo dzieci w sytuacji zagrożenia życia lub zdrowia w takich miejscach jak obozy dla uchodźców. Na gruncie teoretycznym przyjmuje się, że dzieci powinny mieć możliwość uczestniczenia w podejmowaniu decyzji w kwestiach, które ich dotyczą, również w ramach praktyk i badań ich dotyczących (Lansdown 2001; Beazley i in. 2009; Liebel 2017). Ideą takiego podejścia jest umożliwienie dzieciom aktywnego działania na rzecz poszanowania ich interesów, promowania przysługujących im praw, czy też ujawniania nadużyć i domagania się sprawiedliwości. Na skłaniające do partycypacji aspekty etyczne w pracy z dziećmi zwracają też uwagę Ennew (2011) oraz Beazley i in. (2011), wskazując, że dorosły nie powinien szkodzić dziecku, lecz je chronić. Powinien uzgodnić interwencje, nie narażać dzieci na ryzyko, nie wykorzystywać swojej siły, aby nakłonić dzieci do działań, gwarantując równocześnie dobrowolne uczestnictwo.

Wdrażanie partycypacji w relacji z grupami nieuprzywilejowanymi zakłada upełnomocnienie, czyli nadanie osobom będącym podmiotem oddziaływań możliwości samodzielnego decydowania o sobie. Redukcja barier społecznych odbywa się w tym wypadku dzięki zniesieniu władzy nad nimi przez grupy uprzywilejowanej oddanie jej osobom, których dotyczą podejmowane decyzje (Gulczyńska 2017). Historycznie najczęściej do takich grup należały kobiety, dzieci oraz osoby niepełnosprawne. Jednak o ile kobiety i dorosłe osoby niepełnosprawne wywalczyły prawo do bycia wysłuchanymi, o tyle dzieci wciąż często są uznawane za niezdolne do samodzielnego funkcjonowania, potrzebujące opieki, na której rzecz, dla ich rzekomego dobra, pozbawia się je prawa do decydowania o sobie i przekazuje to prawo osobom dorosłym w rozumieniu litery prawa (najczęściej jest to równoznaczne z posiadaniem pełnych praw obywatelskich, które w większości krajów kultury Zachodu uzyskuje się w momencie ukończenia 18. r.ż.). Istotnymi miejscami, w których odnotowano napięcia między prawem do uczestnictwa a innymi zasadami i regułami, takimi jak konieczność „niewyrządzania szkody” (Bennouna i in. 2017), są obozy dla uchodźców, w których większość mieszkańców stanowią dzieci. Dodać należy, że w tych miejscach nie tylko dzieci, ale często również dorośli doświadczają ograniczenia swych praw, w tym praw partycypacyjnych.

Sytuacja dzieci w obozie dla uchodźców

Obozy są miejscami – nie-miejscami (Augé 2010: 53) – utrzymywania przy życiu. Przestrzeń, miejsce (bądź ich ograniczenie, brak) oraz czas mają ogromne znaczenie przy „instalowaniu (...) mechanizmów powstałych na potrzeby kolonizacji (takich jak obóz)” (Juskowiak 2011: 127). W obozach dorośli z różnych przyczyn pomijają głosy najmłod-

szych i wypowiadają się „w imieniu dzieci”, często nie dając im prawa do bycia wysłuchanymi. W obozach również lokalnie konstruowane kulturowo-społeczne ramy dzieciństwa i związane z nimi imperatywy ekonomiczne (przetrwania) odzwierciedlają postawy dorosłych wobec praw i obowiązków dzieci oraz międzypokoleniowe stosunki władzy. Ze względu na kontekstualne uwarunkowania pozycji dziecka w społeczności czy rodzinie, wzorce te są powielane bądź rekonstruowane w nowych, obozowych, często nieprzyjaznych dzieciom warunkach. Każda sytuacja związana z codziennym funkcjonowaniem, w której znajduje się dziecko w obozie dla uchodźców, wpływa na jego uczestnictwo bądź niemożność partycypacji.

Obozy, miejsca tymczasowego schronienia, w których przebywają uchodźcy, są stworzone dla dorosłych i dzieci przez dorosłych. Większość miejsc, w których się bawią, uczą i funkcjonują dzieci, jest projektowana i zarządzana przez dorosłych na podstawie oczekiwań dorosłych dotyczących tego, co, gdzie i jak dzieci powinny robić (Skelton 2009: 1434–1436).

Badacze (Stephenson i in. 2004: 11) twierdzą, że zagwarantowanie dzieciom szansy partycypacji jest jedną z funkcji organizacji rozwojowych. Może to obejmować: upodmiotowienie rodzin do opieki nad dziećmi i brania pod uwagę opinii swoich dzieci, dawanie dzieciom szansy na bycie aktywnymi członkami w życiu społeczności, traktowanie dzieci jak partnerów w różnych społecznościowych programach rozwojowych, tworzenie projektów z dziećmi pozbawionymi opieki krewnych, upodmiotowienie dzieci do wyrażania opinii podczas spotkań na poziomie lokalnym, krajowym czy międzynarodowym.

Partycypacja dzieci jest warunkowana partycypacją dorosłych. Świadomość aktywnego uczestnictwa dorosłych w programach, którymi są objęci ze względu na pomoc humanitarną, dawałoby szansę zrozumienia, jak ważna jest partycypacja dzieci w działaniach ich dotyczących. Niestety programy pomocy humanitarnej zwykle są skonstruowane w sposób zakładający postawienie osoby otrzymującej pomoc w sytuacji biernego biorcy, całkowicie zależnego od wspierających instytucji, który nie może uczestniczyć w procesie poprawiania swojej sytuacji ani decydować o rodzaju lub formie wsparcia, jakie otrzyma². Ze względu na dostosowanie tego rodzaju programów do warunków, mentalności i standardów zachodnioeuropejskich zdarza się, że oferują one wsparcie całkowicie nieadekwatne do sytuacji lokalnej społeczności.

Problem nieobecności działań partycypacyjnych w obozach dla uchodźców wynika zazwyczaj z trzech czynników. Pierwszy z nich wiąże się z hierarchią władzy w piramidzie procesów decyzyjnych, którą dysponują pracownicy organizacji humanitarnych, a nie lokalni mieszkańcy. Taki system utrwała kolonizującą relację władzy, narzucają-

² Przykładem takiego działania mogą być projekty edukacyjne, podczas których lekcje dla dzieci prowadzą podlegający częstej rotacji wolontariusze – plan zajęć układają oni zgodnie ze swoimi kompetencjami i zainteresowaniami, a nie w sposób skoordynowany z lokalnym systemem edukacji, co potencjalnie po ustabilizowaniu sytuacji mogłoby ułatwić dzieciom powrót do systemu szkolnictwa. Ten szeroko rozpowszechniony model projektów wolontariackich, zakładający wysyłanie wolontariuszy z krajów globalnej Północy do krajów globalnego Południa, określane jako wolonturystyka, jest dziś coraz bardziej krytykowany.

cą schematy działań charakterystyczne zazwyczaj dla kultury zachodnioeuropejskiej lub północnoamerykańskiej (a pozostające w sprzeczności z lokalną tradycją i warunkami), w które muszą wpisać się dorośli uchodźcy. Drugi czynnik wynika z charakteru pomocy humanitarnej, która jest ukierunkowana na działania pomocowo-opiekuńcze oraz zorientowane na zaspokojenie podstawowych potrzeb zapewniających przetrwanie. Trzeci czynnik obejmuje aspekty czasowo-przestrzenne i finansowe. Wiąże się on z ograniczonym czasem realizacji działań i założeniem, że obozy są miejscami czasowego pobytu. Charakteryzują go również limity wynikające z terytorium i przestrzeni udostępnionej do użytkowania uchodźcom oraz ograniczone fundusze, które często pokrywają jedynie działania nakierowane na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Taka sytuacja powoduje trudności z wprowadzeniem jakichkolwiek zmian umożliwiających uczestnictwo w uzgadnianiu zarówno ważnych, jak i mniej istotnych kwestii podlegających procesowi decyzyjnemu. Co więcej, brak uwzględnienia i poszanowania prawa dziecka do uczestnictwa i sprawczości prowadzi do samospełniającego się cyklu wyuczonej bezradności, ponieważ dzieci czują się tak, jakby nie były traktowane poważnie (Lansdown 2005: 24). Bycie częścią grupy marginalizowanej w nowym kraju i nowych warunkach funkcjonowania oraz ciągle wdrukowywanie dziecku jego podrzędnej roli w systemie pomocy humanitarnej w warunkach obozowych może skutkować brakiem pewności siebie i pasywnością społeczną.

Adaptacja metod Korczaka do projektów w środowisku zamkniętym

Do pionierów walki o prawa dziecka należą Eglantyne Jebb, Janusz Korczak i jego współpracownicy. W ich działaniach ścierają się dwa odmienne podejścia: opiekuńcze i partycypacyjne, choć każde z nich jest ukierunkowane na traktowanie dziecka jako pełnoprawnego członka życia publicznego. Działania Eglantyne Jebb, zintensyfikowane po I wojnie światowej, miały wydźwięk opiekuńczy. Założona przez nią fundacja Save the Children opierała swoją działalność na zapewnieniu podstawowych potrzeb dzieci, umożliwiających im przetrwanie (jedzenia, ubrania, opieki medycznej czy schronienia). Jej działania wsparły pojawienie się pierwszej oficjalnej, międzynarodowej deklaracji w tym zakresie – Deklaracji Praw Dziecka, uchwalonej w 1924 r. przez Ligę Narodów (Cywiński 2014). Działania Janusza Korczaka, choć podejmowane w podobnym okresie, kładły nacisk przede wszystkim na umożliwienie dzieciom aktywnej partycypacji w życiu społecznym, nauki samostanowienia o sobie, postrzeganej jako niezbędny trening przed wejściem w dorosłe życie. Korczak uważał, że dzieci powinny być nie tylko biernymi odbiorcami działań dorosłych, ale też aktywnie brać udział w tworzeniu i działaniach na rzecz ochrony swoich praw.

Na podstawie przywołanych we wcześniejszej części tekstu definicji partycypacji, w nawiązaniu do korczakowskich metod pracy z dzieckiem, można wyróżnić cztery istotne obszary tych działań: „(1) wspólne tworzenie, ewaluację, modyfikację i egzekwowanie ustalonych zasad, (2) aktywność obywatelską oraz odpowiedzialność za siebie i innych, (3) dbałość o przepływ informacji i transparentność podejmowanych działań oraz (4) sa-

morozwój i kształtowanie poczucia własnej wartości” (Markowska-Manista, Zakrzewska-Oleńska [w druku]).

Pierwszy obszar obejmuje takie metody wychowawcze, jak sąd koleżeński, radę samorządową oraz sejm. Ich celem było tworzenie zasad panujących w Domu Sierot, dbałość o ich respektowanie oraz ustalanie, jakie konsekwencje spotkają osoby burzące ustalony porządek. Kluczową kwestię stanowiło wspólne formułowanie i egzekwowanie praw na równych prawach przez dzieci i dorosłych. Obie te grupy podlegały także ustaleniom i potencjalnym sankcjom (Falska 2007). Do drugiego z obszarów można włączyć zadania komitetu powitalnego oraz dyżury. Oba te zadania obejmowały wkład osobisty w funkcjonowanie Domu Sierot i przyczyniały się do sprawnego funkcjonowania jego kadry i podopiecznych dzięki dbałości o otaczającą przestrzeń oraz innych członków społeczności (Ostrowicka 2012). Osobiste doświadczenie wykonywania różnych zadań przyczyniało się też do lepszego zrozumienia, a dzięki temu – poszanowania pracy i wysiłków innych osób. O przepływ informacji i transparentność podejmowanych działań w domu dziecka prowadzonym przez Janusza Korczaka dbano na kilka sposobów. Służyły temu tablica ogłoszeń, skrzynka na listy oraz wspólnie tworzony i czytany tygodnik „Mały Przegląd”. Wszystkie te formy pracy umożliwiały wysłuchanie dzieci w sposób odpowiadający ich potrzebom i pomagały w uzyskaniu adekwatnej reakcji wychowawców (Szlązakowa 1978). Ostatni, choć nie mniej ważny obszar samorozwoju przygotowującego do wejścia w samodzielne, dorosłe życie był realizowany m.in. poprzez zakłady. Ta metoda pracy pozwalała na motywowanie wychowanków do stałej pracy nad sobą przez przezwyciężanie własnych słabości, w procesie tym uzyskiwali oni wsparcie całej społeczności Domu Sierot (Wołoszyn 1978).

Wykorzystanie metod Korczaka jako rozwiązań w pracy partycypacyjnej z dziećmi w obozach dla uchodźców nie wymaga znacznych nakładów finansowych, ale zmiany podejścia dorosłych do włączania dzieci w działania nakierowane na ich sprawczość, etycznego podejścia do współpracy z dziećmi i uznania uczestnictwa dzieci w działaniach, które nie będą przymusową pracą dzieci na rzecz dorosłych.

Zakończenie

Partycypacja dziecka w decyzjach dotyczących jego życia jest wyrazem szacunku dla dziecka jako osoby tu i teraz, a gdy prawo to nie jest mu zagwarantowane, jego dobrostan może ucierpieć.

Convention on the Rights of the Child (United Nations 1989: 4).

W artykule podjęliśmy próbę zwrócenia uwagi na nieobecność praktyk partycypacyjnych opartych na prawach dzieci, służących ich emancypacji i równości, w obozach dla uchodźców. Odnosząc się do tej „wielkiej nieobecnej”, dotyczącej znacznej populacji doświadczonej współczesnym uchodźstwem i jednocześnie objętej wykluczeniem struk-

turalnym, procesami separacji i segregacji, proponujemy wykorzystanie metod Janusza Korczaka jako przykładowych rozwiązań mających zastosowanie w pracy partycypacyjnej z dziećmi jako grupami „nieuprzywilejowanymi”. Te metody, po osadzeniu ich we „wrażliwych kontekstach” doświadczeń i miejsc życia zróżnicowanych grup dzieci, wydają się ponadczasowe i uniwersalne. Duża część oddziaływań wychowawczych Janusza Korczaka skupiała się na pracy z dziećmi o trudnej przeszłości i skomplikowanej sytuacji rodzinnej (Witkowska-Krych 2012; Korczak 1957). Grupę podobną do tej, z którą pracował Korczak, obciążoną trudnymi doświadczeniami, stanowią dzieci żyjące i dorastające w obozach dla uchodźców, w miejscach, w których pozbawione są nie tylko stabilności i poczucia bezpieczeństwa, ale też możliwości wpływu na swoją sytuację. Rzeczywistość funkcjonowania w miejscu przejściowym, jakim jest obóz, nie daje też szansy uczenia się aktywności obywatelskiej, która jest ważnym celem partycypacji. Obozy wykluczają. Ich oddalenie od aglomeracji wiejskich i miejskich oraz zakaz przepływu ludności izolują i tworzą podziały na lepszych i gorszych, mających możliwości i prawa do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i tych, którzy są tych możliwości i praw pozbawieni.

Aktywne uczestnictwo ma w założeniu pomóc w przygotowaniu dziecka do stawania się samodzielnym, świadomym i odpowiedzialnym młodym dorosłym. Temu celowi służyły liczne techniki wprowadzane w Domu Sierot i Naszym Domu przez Janusza Korczaka i jego współpracowników. Ich zastosowanie miało stworzyć podopiecznym mimo dorastania w sztucznym, zamkniętym środowisku warunki do uczenia się mechanizmów rządzących otaczającym światem. Być może wprowadzenie w obozach dla uchodźców sposobów pracy inspirowanych ideami Starego Doktora i jego współpracowników w przyszłości pozwoliłoby ich mieszkańcom łatwiej wrócić do funkcjonowania w bezpiecznym środowisku i efektywniej przystąpić do jego obudowy. Etyczna i kontekstualna adaptacja i zainspirowanie się metodami korczakowskimi w środowisku związanym z pobytami dzieci w systemach całkowicie i na wpół zamkniętych stwarzają dzieciom szansę na udział w decyzjach dotyczących ich życia. Umożliwia dorosłym poznanie opinii dzieci i stanowi jednocześnie wyraz ich szacunku dla dziecka jako osoby funkcjonującej w miejscu i przestrzeni tymczasowego pobytu – obozie dla uchodźców, w którym trudno mówić o wydajnym międzynarodowym systemie ochrony dzieci i dorosłych.

Literatura

- Augé M. (2010), *Nie-miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beazley H., Bessell S., Ennew J., Waterson R. (2009), *The right to be properly researched: research with children in a messy, real world*. „Children’s Geographies”, 7(4).
- Beazley H., Bessell S., Ennew J., Waterson R. (2011), *How are the human rights of children related to research methodology*. W: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *The human rights of children: From visions to implementation*. Oxford, Routledge.
- Bennouna C., Mansourian H., Stark L. (2017), *Ethical considerations for children’s participation in data collection activities during humanitarian emergencies: A Delphi review*. „Conflict and Health”, 11.

- United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, art. 12. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, 13.04.2019.
- Council of Europe (2017), *Action Plan on Protecting Refugee and Migrant Children in Europe (2017–2019)*. <https://www.coe.int/en/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/action-plan>, 8.11.2019.
- Cywiński A. (2014), *Eglantynie Jebb i jej wkład w rozwój praw dziecka*. „Rocznik Pedagogiczny”, 37.
- Diken B. (2011), *Od obozów dla uchodźców do osiedli grodzonych: biopolityka i koniec miasta*. „Praktyka Teoretyczna”, 2–3(127).
- Ennew J. (2011), *Has research improved the human rights of children? Or have the information needs of the CRC improved data about children?* W: Invernizzi A., Williams J. (eds) *The Human Rights of Children: From Visions to Implementation*. Farnham: Ashgate.
- Falska M. (2007), *Nasz Dom. Zrozumieć się, porozumieć, poznać. Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*. Warszawa, Anchor.
- Gafarowski D. (2014), *Kwestia uchodźstwa w nauce o stosunkach międzynarodowych: przegląd podstawowej literatury i wybranych kierunków badań*. „CMR Working Papers”, 69(127).
- Gulczyńska A. (2017), *Partycypacja społeczna dzieci i młodzieży – analiza dyskursu wykluczenia społecznego*. „Pedagogika Społeczna”, 1(63).
- Jarosz E. (2016), *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*. „Pedagogika Społeczna”, 2(60).
- Juskowiak P. (2011), *Od tłumacza*. W: B. Diken (red.), *Od obozów dla uchodźców do osiedli grodzonych: biopolityka i koniec miasta*. „Praktyka Teoretyczna”, 2–3(127).
- Korczak J. (1957), *Wybór pism*, red. I. Newerly, t. 3. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lansdown G. (2001), *The Importance of Participation*. W: G. Lansdown (ed.), *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown G. (2005), *The Evolving Capacities of the Child*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Liebel M. (2012), *Children's Rights from Below*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Liebel M., Markowska-Manista U. (2017), *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Markowska-Manista U., Pasamonik B. (red.) (2017), *Kryzys migracyjny: perspektywa pedagogiczno-psychologiczna*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Markowska-Manista U., Zakrzewska-Oleńczka D. (w druku), *Children's rights through Janusz Korczak's perspective and their relation to children's social participation*. W: S. Thomas et al. (Hrsg.), *Partizipation in der Bildungsforschung*. Weinheim, Beltz Juventa.
- Markowska-Manista U., Zakrzewska-Oleńczka D. (2019), *La pedagogía de Janusz Korczak y los métodos de trabajo participativo con los niños por sus derechos humanos*. „Sociedad e Infancias”, 3.
- McAdam J. (2014), *Conceptualizing “crisis migration”: a theoretical perspective*. W: S.F. Martin, S. Weerasinghe, A. Taylor (eds.), *Humanitarian crises and migration: Causes, consequences and responses*. London, Routledge.
- Nigel T. (2007), *Towards a Theory of Children's Participation*. „International Journal of Children's Rights”, 15.
- Ostrowicka B. (2012), *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Łódź, Wydawnictwo Literatura.

- Pasamonik B., Markowska-Manista U. (2017), *Wprowadzenie (O kryzysie migracyjnym z perspektywy pedagogiczno-psychologicznej)*. W: B. Pasamonik, U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Skelton T. (2009), *Children's geographies/geographies of children: Play, work, mobilities and migration*. „Geography Compass”, 3(4).
- Stephenson P., Gourley S., Miles G., Blackman R. (2004), *Child participation*. Teddington, Tearfund.
- Szłzakowa A. (1978), *Janusz Korczak*. Warszawa, WSiP.
- Witkowska-Krych A. (2012), *Metody pracy Korczaka*. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wołoszyn S. (1978), *Korczak. Reformator wychowania*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Zolberg A.R., Suhrke A., Aguayo S. (1989), *Escape from Violence. Conflict and the Refugee Crisis in the Developing World*. New York–Oxford, Oxford University Press.

Izabela Czerniejewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.08>

ORCID: 0000-0001-7575-4876

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: izabela.czerniejewska@gmail.com

Zakotwiczenie się. Migrantki z Polski w norweskim przedszkolu¹

Summary

Anchoring. The migrant women from Poland in kindergarten in Norway

Based on participant observation and ethnographic interviews with Polish women working in kindergartens in Norway, this article studies the migrant women's employment trajectories, including adaptation processes in the workplace and integration into the wider Norwegian society. In this paper, I aim at answering the following questions: How do Polish migrant women go about seeking employment in Norwegian kindergartens? How do they adapt to the new work environment? How do they deal with cross-cultural differences in childcare? How did they learn new norms and values within the institutional context of kindergartens? The research indicates that employment in kindergartens was not merely a way to provide for one's livelihood, but was also a mechanism to establish and develop a closer relationship with members of the Norwegian society, a tool facilitating meaningful connections with the new country.

Keywords: migration, Norway, employment, kindergarten, adaptation

Słowa kluczowe: migracje, Norwegia, praca, przedszkole, adaptacja

Wstęp

Polacy od pokoleń opuszczali miejsce zamieszkania w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życia, natomiast kierunki i intensywność migracji zagranicznych zmieniały się w zależności od czynników politycznych i ekonomicznych. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej i otwarciu granic dostępne stały się rynki pracy w krajach sąsiadujących (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009). Od dekady Norwegia jest dla Polaków jednym z atrakcyjniejszych kierunków migracji. Początkowo wyjeżdżali mężczyźni podejmujący prace fizyczne, z czasem dołączały także kobiety pracujące w firmach sprzątających, gastronomii i w hotelarstwie (Napierała, Travena 2010; Friberg 2012; Pawlak 2015). Wraz ze zwiększającą się liczbą Polaków osiedlających się w norweskich miastach zjawiskiem tym zainteresowali się badacze i badaczki.

¹ Artykuł powstał w wyniku realizacji projektu badawczego nr 2014/14/M/HS3/00842 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

Prowadzone dotychczas badania skupiały się na wielu aspektach związanych z integracją migrantów w norweskim społeczeństwie oraz ich funkcjonowaniu w różnych przestrzeniach życia społecznego i zawodowego (Napierała 2008; Czapka 2010; Bell, Erdal 2015; Slany, Strzemecka 2015; Gmaj 2016, 2018; Huang i in. 2016; Pawlak 2016). Część z tych badań dotyczyła adaptacji uczniów z Polski do norweskiego kontekstu edukacyjnego (Ślusarczyk, Nikielska-Sekuła 2014; Strzemecka 2015; Ślusarczyk, Pustułka 2016), ale tylko nieliczne prace skupiały się na procesie adaptacji dzieci lub ich rodziców w środowisku przedszkolnym (Czerniejewska, Main 2019). Tymczasem część migrantek nie tylko odwiedza przedszkola, przyprowadzając do nich dzieci, lecz także znalazła zatrudnienie w tych instytucjach. W niniejszym artykule staram się uzupełnić tę lukę, przybliżając sytuację tej specyficznej grupy migrantek z Polski, które podjęły pracę w norweskich przedszkolach. Interesuje mnie nie tylko samo rozpoczęcie przez nie pracy, lecz także proces przystosowywania się, sposoby „zakotwiczenia się” w społeczności norweskiej przez zatrudnienie się w instytucji opiekuńczej i edukacyjnej. Otrzymanie pracy było dla moich rozmówczyń celem samym w sobie ze względów ekonomicznych. Zatrudnienie w przedszkolu było też dla nich sposobem ułatwiającym nawiązanie i budowanie relacji ze społecznością norweską, swoistym narzędziem wiążącym je z nowym krajem.

Celem artykułu jest znalezienie odpowiedzi na pytania: Jakie działania kobiety z Polski podejmują, by rozpocząć pracę w norweskim przedszkolu? W jaki sposób przystosowują się do pracy w nowym środowisku? Jak sobie radzą z polsko-norweskimi różnicami kulturowymi w podejściu do opieki nad dziećmi? W jaki sposób uczą się nowych norm i wartości w kontekście pracy z dziećmi w tej instytucji?

Projekt badawczy „Mobilne życia, niemobilne przestrzenie? Migracje kobiet między Polską a Norwegią” realizował zespół antropologów w latach 2016–2018. Dotyczył on różnych aspektów polskiej migracji do Norwegii, m.in. feminizacji migracji, ścieżek zawodowych Polek, wpływu migracji kobiet na rodziny. Podczas badań prowadzonych wśród Polek w Norwegii temat przedszkoli ujawnił się przy okazji rozmów o adaptacji dzieci do środowiska szkolnego i przedszkolnego. Kobiety często opowiadały o funkcjonowaniu przedszkoli i różnicach kulturowych z perspektywy rodziców wychowujących dzieci w Norwegii. Jednak wątek ten znacznie się rozwinął dzięki rozmowom z kobietami, które pracowały w przedszkolach i stał się swoistym studium przypadku.

Część migrantek udzieliła wywiadu dwukrotnie w rocznym odstępie czasu, co umożliwiło pogłębienie refleksji na temat ich pracy. Na potrzeby artykułu analizie poddano 12 wywiadów etnograficznych, opisujących doświadczenia Polek, które pracowały lub nadal pracują w norweskich przedszkolach. Z 6 kobietami wywiad przeprowadzony był dwukrotnie. Była to grupa mocno zróżnicowana pod względem długości pobytu w Norwegii (od 1,5 roku do 10 lat), zatem ich drogi – życiowe i zawodowe – także były różnorodne. Badania prowadzono w Oslo i okolicach, Bergen i Kristiansund. Uzupełnieniem wywiadów były obserwacje uczestniczące w środowisku, w którym kobiety żyją i pracują, w tym wizyty w 6 przedszkolach.

Ścieżki kariery w norweskim przedszkolu

W norweskich przedszkolach Polki mogą podjąć pracę na jednym z dwóch stanowisk: asystentki (norw. *assistent*) lub nauczycielki prowadzącej oddział (norw. *pedagogiskleder*). Asystentka pracuje z dziećmi, pełni funkcję pomocniczą. Nauczycielka jest odpowiedzialna za kierowanie grupą przedszkolną i wspieranie pracy asystentów. Osoba zatrudniona na stanowisku asystenta nie musi mieć wyższego wykształcenia pedagogicznego, które z kolei jest wymagane od nauczyciela prowadzącego oddział. W większości przedszkoli w każdym oddziale zatrudniony jest jeden nauczyciel i co najmniej dwóch asystentów. W sytuacji braków kadrowych powszechny jest system zatrudniania pracowników wykonujących pracę „na zastępstwo” (norw. *vikar*). Większość przedszkoli ma takich pracowników w zespole. Popularną odmianą tej formy pracy jest „zastępstwo na telefon” (norw. *ringevikar*), co oznacza, że pracownik może być telefonicznie poproszony o pracę danego dnia, w określonych godzinach. Obie formy, traktowane przez migrantki jako przejściowe, zwykle były im proponowane w początkowym okresie pracy.

Praca w norweskim przedszkolu jest uważana przez Polki za „dobrą na początek”. Nie postrzegają jej jako fizycznej, co dla wielu rozmówczyń miało ogromne znaczenie w decyzji o jej podjęciu, ponadto relatywnie łatwo ją dostać. Jeszcze kilka lat temu można było otrzymać posadę asystentki w przedszkolu praktycznie bez znajomości języka norweskiego. Od 2018 roku, żeby pracować w przedszkolu lub szkole, należy zdać egzamin na poziomie B2. Mieszkająca w Oslo Krysia (7 lat)² tak wspomina ten czas:

Jak żeśmy tu przyjechali, to był mój pomysł, że szukać pracy w przedszkolu, bo tu jest bardzo łatwo znaleźć pracę w przedszkolu, nie trzeba mieć żadnych kwalifikacji. Trzeba mieć skończone tylko gimnazjum, żeby jako asystent w przedszkolu dostać pracę. Więc ja wtedy bez znajomości języka dostałam tę pracę w przedszkolu.

Praca ta – zdaniem rozmówczyń – daje również szansę na rozwój zawodowy. Wszystkie kobiety, z którymi rozmawiałam, posiadały wyższe wykształcenie, część z nich skończyła kilka specjalizacji. Badane wielokrotnie powtarzały, że jeśli nostryfikują dyplom studiów pedagogicznych polskiej uczelni i zdobędą kilkuletnie doświadczenie zawodowe, mogą się ubiegać o stanowisko nauczycielki prowadzącej oddział.

Jednym z najczęstszych sposobów rozpoczęcia pracy w norweskim przedszkolu było dla rozmówczyń otrzymanie wsparcia przez Norweski Urząd Pracy i Opieki społecznej (NAV). Instytucja ta prowadzi m.in. kursy zawodowe i językowe dla migrantów, które są łączone z praktykami zawodowymi. Kobiety doceniały je z kilku powodów: 1. był to dla nich intensywny kurs języka norweskiego, sprofilowanego zawodowo; 2. miejsce praktyk było potencjalnym miejscem zatrudnienia, a zatem kurs realnie otwierał ścieżkę kariery; 3. za uczestnictwo otrzymywały ekwiwalent pieniężny, co dla wielu stanowiło znaczny wkład w domowy budżet. Ewa (1,5 roku), która dostała się na taki kurs, przyznaje:

² Imiona respondentek zostały zmienione. W nawiasie podany jest czas pobytu w Norwegii (pierwszy wywiad).

Przez 10 tygodni walczyć ci słownictwo związane z pracą w przedszkolu, nie ma szans, żebyś nie zrozumiała, i jeżeli będziesz ambitna i wyciągniesz z tego kursu, ile chcesz, to dasz sobie radę.

Olga (4 lata), która swoją karierę zawodową w Norwegii rozpoczęła od sprzątanania po pracach remontowych, kurs w NAV traktowała jako przywilej:

Ten kurs kończył się praktykami dwumiesięcznymi, na początku to było 3 dni na praktyce, a 2 dni w szkole [na kursie]. Ostatni miesiąc byłam codziennie na praktyce, 8 godzin w pracy. Genialna rzecz. Za cały ten kurs płacił mi NAV. To było troszeczkę mniej niż to na tym sprzątananiu. Było to 6000 [koron] miesięcznie.

Osoby, z którymi rozmawiałam, traktowały zaproszenie na kurs NAV jako okazję do wejścia na norweski rynek pracy, były zadowolone, że mogą skorzystać z takiego ułatwienia.

Kolejnym etapem stawania się pracowniczkami norweskich placówek były według rozmówczyń praktyki zawodowe w przedszkolach. Zwykle trwały one cztery tygodnie, niekiedy były przedłużone, a w niektórych sytuacjach nowicjuszkom proponowano inną formę praktyk. Rozmówczynie miały świadomość, że przedszkola chętnie je przyjmują na praktyki, gdyż są one opłacane ze środków NAV. Jednocześnie podkreślały, że dla nich taka praktyka była szansą, żeby otrzymać dalsze zatrudnienie w miejscu, w którym już się sprawdziły.

Niezmiernie ważnym momentem w początkowym etapie praktyk było spotkanie na drodze zawodowej nieformalnej przewodniczki, wprowadzającej w pracę w przedszkolu. Zwykle to była osoba z dłuższym stażem pracy, której zależało na kontakcie z nową pracowniczką. Kobiety bardzo doceniały rolę swoich menterek, traktowały je „jak guru”, niektóre wręcz uważały, że to właśnie dzięki nim tak wiele osiągnęły w życiu zawodowym. Olga (4 lata), z wykształcenia pedagog, mówi:

I przygarnęła mnie Barbara. Ona pracuje w przedszkolu 27 lat albo więcej, ma ogromne doświadczenie i jest fantastyczną osobą. Ona się mną zaopiekowała, wzięła do swojego oddziału.

Dalsza wypowiedź Olgi świadczy o tym, jak bardzo była lojalna wobec swojej pierwszej opiekunki. Nawet mając propozycję lepszej pracy (cały etat zamiast połowy etatu), wybrała pracę z Barbarą. W tym samym przedszkolu pracowała przez 2 lata, zrezygnowała ze względów zdrowotnych, kiedy zaszła w ciążę.

Adaptacja do pracy w norweskim przedszkolu

Przedszkola w Polsce i w Norwegii różnią się pod względem organizacyjnym, co wiąże się z odmiennym funkcjonowaniem oraz priorytetami, które wpływają na charakter

pracy z dziećmi (Bielńska 2013; Jakubowska 2016; Parczewska 2017; Czerniejewska, Main 2019). Do przedszkoli przyjmowane są dzieci w wieku 0–5 lat. Istnieje podział na grupy dzieci młodszych (0–3 lat) oraz starszych (3–5 lat), choć część przedszkoli wybiera model grup zróżnicowanych wiekowo, zakładając, że młodsze dzieci będą uczyły się od starszych. Inna niż w większości polskich przedszkoli organizacja przestrzeni (podział na sale tematyczne) i czasu (dużo czasu przeznaczonego na swobodną zabawę, szczególnie na dworze) wpływa na rozkład dnia przedszkolaków. Pracownicy przedszkoli kładą nacisk na wartości istotne w kulturze norweskiej, takie jak samodzielność, możliwość współdecydowania, równe prawa dla wszystkich. Pracując w przedszkolach, migrantki stopniowo przyswajają te normy oraz uczą się, w jaki sposób wspierać te wartości w rozwoju dzieci.

Część norm kultury norweskiej okazuje się jednak trudna do akceptacji dla migrantek. Przedszkola, podobnie jak większość norweskich przedsiębiorstw i zakładów pracy, charakteryzują się płaską strukturą organizacyjną, brakiem hierarchii wśród pracowników. Weronika Błaszczyk podkreśla: „polska struktura organizacyjna jest hierarchiczna, a szef jest jednostką dominującą. Decyzje podejmowane są głównie przez niego, w porównaniu do Norwegii, gdzie te decyzje podejmowane są wspólnie” (Błaszczyk 2017: 32). W takiej strukturze kierownik, a w wypadku środowiska przedszkolnego – nauczyciel prowadzący mają praktycznie takie same obowiązki jak wszyscy inni pracownicy. Kobiety deklarują, że znają tę normę kulturową, jednak w odniesieniu do własnej praktyki często mają trudności z jej akceptacją.

Z prowadzonych badań wynika, że praca w środowisku o płaskiej strukturze jest dla Polek atrakcyjna wyłącznie na początkowym etapie pracy. Marta (10 lat) była zachwycona, gdy dyrektorka witała się ze wszystkimi pracownikami „uściskami na misia”. Po jakimś czasie poczuła się jednak niekomfortowo w takim bliskim kontakcie. Na chaos i brak organizacji narzekała również jedna z nauczycielek prowadzących oddział, która nie akceptowała, że wynoszenie śmieci, praca w kuchni czy zmiana pieluch dzieciom należy do jej obowiązków w takim samym stopniu jak asystryntek. Obie kobiety zaczęły sobie radzić z tą normą – unikając kontaktu fizycznego lub organizując swoją pracę w taki sposób, żeby ograniczyć konieczność gotowania posiłków.

Obydwa przykłady wskazują na silnie przekonania przeniesione z polskiego systemu pracy o tym, że instytucje lepiej funkcjonują, gdy mają strukturę hierarchiczną, a do każdej funkcji przypisane są odpowiednie obowiązki zależne od pozycji. Ta norma kulturowa znacznie utrudniała migrantkom przystosowanie się do pracy w nowym środowisku.

Niebagatelne znaczenie ma fakt, że migrantki, z którymi rozmawiałam, nie planowały powrotu do Polski. Trudności adaptacyjne, z którymi się mierzyły, traktowały jako wyzwanie, poszukując sposobów na ich zminimalizowanie. Jedną z metod wspierających je w konstruktywnym planowaniu przyszłości w Norwegii było gromadzenie pozytywnych argumentów, afirmacji sprzyjających ich decyzji o osiedlaniu się. Stąd też wiele narracji migrantek o różnicach kulturowych kończyło się często akceptacją norweskich wartości.

Różnice kulturowe w przedszkolach

Migrantki znały polskie przedszkola z doświadczeń prywatnych, żadna z nich nie pracowała wcześniej w polskim przedszkolu, dwie były nauczycielkami w szkołach podstawowych. Wobec różnic w podejściu do opieki nad dziećmi w polskim i norweskim przedszkolu często odczuwały dysonans poznawczy, z którym musiały sobie radzić. Przykładem może być stosunek do prac manualnych i przygotowania do nauki czytania i pisanania oraz swobodnych zabaw na świeżym powietrzu, odmiennie traktowanych w obu krajach. Marta (10 lat), która od pięciu lat pracuje w przedszkolu w okolicach Oslo, wyjaśnia, że *freelek*, czyli swobodna zabawa, jest kluczową ideą w norweskim przedszkolu:

Dzieci robią, co chcą, a nauczyciel chodzi dookoła. I tak naprawdę pracuje się nad tym, żeby na zewnątrz była zabawa między dorosłym a dzieckiem. Tak jest w naszym przedszkolu, takie są zalecenia dyrektorki. (...) Dorośli sobie wędrują, patrzą i bawią się z dziećmi, najczęściej w to, co dzieci zaproponują. Ale czasami, jak są dzieci, które nie mogą sobie nic znaleźć, to dorośli wtedy coś podpowiada. Wiosną to jest szukanie dżdżownic, podnosimy kamienie, wysypujemy dżdżownice do wiader, dzieci się bardzo z tego cieszą. Później jakieś insekty, mrówki, zbieranie kwiatków, to jest całą wiosną. To, co dzieci chcą.

Pojęcie swobodnej zabawy, spontanicznie podejmowanej przez dzieci w wieku przedszkolnym (Brzezińska i in. 2011), jest znane pedagogom wykształconym w Polsce. Rozmówczynie jednak zauważały, że w ich kraju większy nacisk kładzie się na przygotowanie edukacyjne niż na swobodną zabawę dzieci. Katarzyna Gawlicz potwierdza, że na poziomie deklaracji polskie przedszkole dba o „wszechstronny, bezpieczny i radosny rozwój”, podczas gdy w praktyce realizowana jest koncepcja „napełniania pustego naczynia, jakim jest dziecko” (Gawlicz 2011: 272–273).

Rozmowy i obserwacje w środowisku przedszkolnym autorki niniejszego artykułu wskazują, że proces radzenia sobie z różnicami jest niezwykle istotny dla migrantek w procesie adaptacji i zakorzeniania się w kulturze norweskiej. Jest to swoiste pertraktowanie między wartościami, które znacznie wpływa na integrację. Przykładem może być Ewa (1,5 roku), która zna polskie przedszkole z perspektywy rodzica:

W Polsce podobał mi się poziom nauczania i to, że dzieci są zajęte, mają dużo zajęć, wszyscy muszą usiąść przy stolikach i rysować, malować. To też jest dobre momentami, bo ja mam takie dzieci [tutaj w Norwegii], które nigdy nie miały okazji, żeby usiąść i porysować.

Z kolei Marta (10 lat) zauważa, że „w Polsce jest tego [rysowania, pracy przy stolikach] trochę za dużo”. W zależności od przekonań Polki mogą odczuwać większy lub mniejszy dyskomfort z wykonywanej pracy, mogą się zgadzać z takim podejściem lub mu się sprzeciwiać. Niemniej ewolucja refleksji nad tymi zasadami i wartościami znacznie je ubogaca.

Proces rozumienia różnic odbywa się etapami. Na początku dostrzegają one rozbieżności w sposobach postępowania i stojących za nimi odmiennych ideach, np. dzieci powinny dużo rysować i wycinać, w ten sposób ćwiczą małą motorykę, vs. dzieci powinny bawić się swobodnie. Następnie pojawia się refleksja skłaniająca do myślenia nad zasadnością stosowania jednego lub drugiego podejścia. Zestawienie obu idei kończy się oceną i podjęciem działań zgodnie z wybranymi założeniami lub próbą połączenia obu – trochę porysujemy, a później wyjdziemy na zewnątrz. Trzeba przyznać, że w tych negocjacjach rozmówczynie korzystały z własnych doświadczeń pracy z dziećmi w środowisku polskim i norweskim, jednak punktem odniesienia była ich wiedza na temat rozwoju i potrzeb konkretnych dzieci. Tym, co najczęściej umacniało ich decyzje, był pozytywny skutek w rozwoju dziecka. Ponadto znajomość obu, niekiedy skrajnych, podejść do sposobu pracy przedszkolnej miała wpływ na ich bardziej wyważony stosunek do zadań pracowniczek przedszkoli. Kobiety nie podejmowały decyzji automatycznie, motorem ich działań były refleksje nad zasadnością różnych metod pracy.

W każdym norweskim przedszkolu dzieci spędzają na dworze co najmniej dwie godziny dziennie, w niektórych placówkach nawet 4–5 godzin. Polki najczęściej pozytywnie oceniali to norweskie podejście. Ewa (1,5 roku) mówi:

Ja doceniam to, że oni dużo czasu spędzają na dworze, bo ja się nie mogłam doprosić w polskim przedszkolu, żeby oni trochę więcej byli na dworze. Zazwyczaj było to siedzenie w murach i piłowanie piosenek.

Jednak przebywanie zbyt długo na zewnątrz było też krytykowane, szczególnie gdy może być niekorzystne dla dziecka. Beata (3 lata), odpowiedzialna za oddział 20 dzieci, w którym ponad połowę stanowią dzieci imigrantów z Pakistanu, Iraku, Iranu, podkreśla, że dla tej grupy swobodne zabawy na zewnątrz są niekorzystne ze względu na braki językowe i edukacyjne tych dzieci, które w niedługim czasie mają rozpocząć szkołę:

Ja walczę z tym, żeby dzieci były cały dzień na dworze. (...). Rodzice wysyłają takiego 4-latka do przedszkola, żeby się języka nauczył, zanim pójdzie do szkoły. Trudno się nauczyć, jak one są na dworze. To jest tragedia, zaraz ma iść do szkoły, a język na poziomie 3-latka.

Warto podkreślić, że proces dostosowywania się do norm i nabywania kompetencji przez pracownice przedszkola jest ciągły. Rozmówczynie przyznawały, że w trakcie pobytu i pracy w Norwegii zmieniały swój stosunek do pewnych rozwiązań, a niekiedy łagodziły swoje stanowisko. Dzięki możliwości ponownej rozmowy z tymi samymi badanymi po roku miałam okazję obserwować ewolucję ich przekonań zawodowych. Beata (3 lata) przyznała, że zrewidowała swoje oceny pewnych zasad panujących w przedszkolu. Podczas naszego pierwszego spotkania żaliła się na ubogie materiały plastyczne w wyposażeniu przedszkola, w którym pracowała. Podczas kolejnej rozmowy twierdziła już inaczej:

Jest wiele rzeczy, które mnie [w norweskim przedszkolu] wcześniej denerwowały, że nie ma ciepłego jedzenia, że jest tylko jednokolorowa plastelina... natomiast to, w jaki sposób się podchodzi do tych dzieciaków, to jest większą wartością niż kolorowa plastelina i żeby były superowskie kredki i świetne zabawki. Bardzo mocno mi się to poprzestawiało. Widzę duży wkład ludzi, którzy tam pracują w budowanie relacji z dziećmi. To są fajne rzeczy, rozmawianie z dziećmi, bycie z nimi.

Refleksja nad odmiennym podejściem do pracy z dziećmi jest wywołana sytuacją migracji z Polski. Kobiety wybierają, negocjują spośród wartości obu krajów, dostosowując je do danej sytuacji, równocześnie mają własne przemyślenia nad zastanymi normami i same przystosowują się do nich, coraz lepiej je rozumiejąc.

Sposób na zakotwiczenie się

Z rozmów z migrantkami wynika, że ważnym czynnikiem, który uzasadniał ich pracę w norweskim przedszkolu, szczególnie w początkowym okresie pracy, było przekonanie, że ich praca jest użyteczna społecznie, potrzebna społeczności lokalnej, a one same posiadają kompetencje, dzięki którym mogą się stać częścią norweskiego społeczeństwa. Takie podejście wytwarzało silną relację łączącą migrantki z ich nowym miejscem życia, nawiązującą do koncepcji społecznego zakotwiczenia migrantów w nowym środowisku (Grzymała-Kazłowska 2013). Autorka definiuje *zakotwiczenie* jako: „poszukiwanie przez migrantów istotnych dla nich punktów odniesienia i oparcia – kotwic, które pozwalają im osiągnąć relatywną psychospołeczną stabilność w nowej sytuacji życiowej” (Grzymała-Kazłowska 2013: 53).

Podczas wywiadów kobiety wyjaśniały szczegóły swojej pracy, proces przystosowywania się do nowego środowiska, przekonując mnie o swojej przydatności, co dodatkowo ugruntowywało je w norweskim społeczeństwie. Olga (4 lata) mówiła o początkach swojej pracy w przedszkolu w ten sposób:

Ja dawałam z siebie wszystko, 150%, było fajnie, oni byli zadowoleni. Powiedzieli mi, że nie muszę się aż tak starać, że mogę sobie czasami sięść. Dawało mi to straszną satysfakcję. Ja chciałam tam być dłużej, jak już kończyłam i miałam iść do domu, to nie chciałam. Zawsze wychodziłam niechętnie.

Katarzyna (8 lat) swoją moc czerpała z bliskiego kontaktu z dziećmi. To dawało jej odpowiedź na pytanie, dlaczego czuje się potrzebna w przedszkolu – skoro dzieci ją polubiły, to oznacza, że tu jest jej miejsce.

Za każdym razem, jak ja wychodziłam do domu, to dzieci płakały, więc (...) [nauczyciel prowadzący pytał dzieci]: ale co jest? czemu? i na okrągło było: gdzie jest Kasia? gdzie jest Kasia? gdzie jest Kasia? I tak zostałam. Jestem jak mama. Dzieci siedzą na kolanach, przytulają się, a tam trochę tego brakowało. To był taki trochę zimny wychów.

Anna (4 lata) była bardzo dumna ze swojej pracy, z zajęć, które udało jej się wprowadzić do przedszkola. Z przekonaniem mówiła, że najważniejsze dla niej to „robić swoje”:

Zaczęłam rysować, bo czułam, że z dziećmi można robić mnóstwo kreatywnych rzeczy (...). I poczułam, że to jest mój sukces. I kiedyś na jakiejś rozmowie z [jej nauczycielką prowadzącą] mówię, że jestem jej tak wdzięczna, a ona mówi – my też jesteśmy tobie wdzięczni, zobacz jak to przedszkole się zmienia dzięki temu, że jesteś.

Olga, Katarzyna i Anna tworzyły więzi z Norwegią przez sumienne wykonywanie pracy w przedszkolu, korzystały z własnych pokładów cierpliwości, twórczości i dobrych relacji z dziećmi. Indywidualne zasoby kobiet w sytuacji migracji je wzmocniły, pozytywnie wpłynęły na poczucie własnego sprawstwa, wzrost pewności siebie, co w rezultacie przyczyniło się do łatwiejszego dopasowywania się do społeczeństwa norweskiego. Narracja o korzyściach, jakie społeczeństwo norweskie odnosi dzięki ich zaangażowaniu w pracę, była często podnoszonym się argumentem, stąd wnioskuję, że ta pobudka jest dla nich szczególnie istotna w osiągnięciu dobrostanu w nowym kraju.

Zakończenie

Badania przeprowadzone wśród migrantek deklarujących chęć pozostania w Norwegii przybliżają sposoby przystosowywania się kobiet do pracy w przedszkolach. Jednak niewielka próba badawcza oraz ograniczenia czasowe (2 lata) nie pozwalają na udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania, które mogą być istotne dla zgłębienia tematu adaptacji migrantek w nowym środowisku.

Migrantki stosują różne kotwice, by przywiązać się do nowego kraju. Poczucie przydatności, wyraźne w ich narracjach, jest tylko jedną z nich. Innymi aspektami zakotwiczenia się w społeczeństwie norweskim są m.in. posiadanie stałej pracy, zadowalające wynagrodzenie, uzyskanie kredytu na mieszkanie, opanowywanie języka na coraz wyższym poziomie, tworzenie własnych sieci społecznych. Wszystkie te elementy równolegle na siebie oddziałują, wpływają na lepsze samopoczucie i uzasadniają decyzję o migracji do Norwegii. Zbadanie korelacji pomiędzy różnymi czynnikami wpływającymi na lepszą adaptację w nowym kraju mogłyby być tematem dalszych badań.

W kolejnych analizach warto również dokładniej przyjrzeć się procesowi rozumienia różnic kulturowych, negocjowania między wartościami – tutaj te zagadnienia zostały zaledwie zasygnalizowane. Być może dobrze wypracowane mechanizmy radzenia sobie z różnicami kulturowymi są kolejnym czynnikiem wspierającym zakotwiczenie się migrantek.

Literatura

- Bell J., Erdal M.B. (2015), *Limited but enduring transnational ties? Transnational family life among Polish migrants in Norway*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 41(3).
- Bielińska I. (2013), *Dziecko w przedszkolu w Polsce i Norwegii (z zajęciami ruchowymi w tle)*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(20).

- Błaszczyk W. (2017), *Czynniki negatywne, utrudniające budowanie pozytywnych relacji w zespole na podstawie porównania polskich i norweskich przedsiębiorstw*. „Współczesne Wyzwania Zarządzania”, 28.
- Brzezińska A.I. i in. (2011), *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 10.
- Czapka E. (2010), *The Health of Polish labour immigrants in Norway*. Oslo, Norwegian Center for Minority Health Research.
- Czerniejewska I., Main I. (2019), *Projektowanie dziecka w społeczeństwie norweskim. Matki z Polski wobec instytucji przedszkola*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 1(171).
- Friberg J.H. (2012), *The stages of migration. From going abroad to settling down: post-accession Polish migrant workers in Norway*. „Journal of Ethnic and Migration Studies”, 38(10).
- Gawlicz K. (2011), *Różowe koty. Spanie na prawym boku i piła w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy otwarcia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gmaj K. (2016), *Settling in Norway? The case of Polish migrants and their families*. „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, 2(53).
- Gmaj K. (2018), *Inspired by Thomas and Znaniecki. Do We Observe the Formation of a New Polish-Norwegian Society?* „Sociology”, 8(3).
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M. (2009), *Emigracja ostatnia?* Warszawa, Scholar.
- Grzymała-Kazłowska A. (2013), *Zarys koncepcji społecznego zakotwiczenia. Inne spojrzenie na tożsamość, adaptację i integrację imigrantów*. „Kultura i Społeczeństwo”, 3.
- Huang L., Krzaklewska E., Pustulka P. (2016), *Young Polish migrants in Norway: education, work and settlement choice*. „Tidsskrift for Ungdomsforskning”, 16(1).
- Jakubowska K. (2016), *Gdy spotykają się różne kultury. Oblicza dzieciństwa na emigracji na przykładzie Norwegii*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(35).
- Napierała J. (2008), *Imigranci na norweskim rynku pracy*. „CMR Working Papers”, 31(89).
- Napierała J., Trevena P. (2010), *Patterns and determinants of sub-regional migration: a case study of Polish construction workers in Norway*. W: R. Black, G. Engbersen, M. Okólski (ed.), *A continent moving West? EU enlargement and labour migration from Central and Eastern Europe*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Parczewska T. (2017), *W stronę przyrody: o norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 15.
- Pawlak M. (2015), *Recognizing the national identity: cultural intimacy and the Polish migration to Norway*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Etnograficzne”, 43(3).
- Pawlak M. (2016), *Zaufanie, wzajemność, nieufność. Mobilna pragmatyka życia polskich migrantów w Norwegii*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 2(160).
- Slany K., Strzemecka S. (2015), *Gender roles and practices in Polish migration families in Norway through the eyes of children*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 3.
- Strzemecka S. (2015), *School integration in the eyes of migrant children. Based on the Polish migration to Norway*. „Przegląd Socjologiczny”, 64(1).
- Ślusarczyk M., Nikielska-Sekuła K. (2014), *Między domem a szkołą. Dzieci migrantów w systemie edukacyjnym. Kontekst norweski*. „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 2(152).
- Ślusarczyk M., Pustulka P. (2016), *Norwegian schooling in the eyes of Polish parents: from contestations to embracing the system*. „Central and Eastern European Migration Review”, 5(1).

Vaiva Schoroškienė

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.09>

ORCID: 0000-0003-2735-3570

Vilnius University

vaiva.schoroskiene@gmail.com

Primary school students' argumentation skills: expression of arguments

Summary

This study was conducted to analyze the fourth grade students' linguistic abilities allowing them to express their arguments in oral and written texts: to determine both the number of presented arguments as well as the level of their elaboration, to characterize the expression of the arguments. The recorded number of participants was 117 fourth-graders from 15 Lithuanian schools. Oral and written texts created by the students were explored in the study. The obtained results revealed that the fourth grade students were able to voice their opinion on at least one argument when they created an oral or written text on a familiar topic and context. Approximately one-quarter of the study participants were able to present more than three arguments. No significant differences were found between oral and written argumentations with regard to quantity of the arguments. A qualitative analysis of the spoken and written texts indicates that the fourth grade students can use generalized statements (unelaborated secondary statements), they rely on examples and sources. It has also been observed that the study participants' abilities to develop arguments differ considerably. Their very diverse, even contrasting abilities demonstrate the necessity for developing/updating the curriculum content that would focus more on argumentation.

Keywords: argumentation skills, primary education, language development

Słowa kluczowe: umiejętność argumentowania, edukacja podstawowa, rozwój języka

Introduction: context of the study

Argumentation is a type of a text or a way to convey a meaning, when propositions are either approved or disapproved by presenting arguments (Ramonienė et al. 2012: 25). Scientific research relates the development of argumentation skills not only to mastering a native language, but also to the “development of thinking abilities of students of all ages: causal and scientific reasoning” (Kuhn 2009), “development of critical thinking” (Kuhn, Dean 2004), “development of the ability to construct your own knowledge” (Christodoulou, Osborne 2014). Christodoulou, Osborne (2014) consider evidence-based argumentation as a more efficient way of learning than instruction-based learning (Christodoulou, Osborne 2014).

Argumentation skills are recognized to be important academic skills associated with discussions and debates in language development lessons (Kuhn, Crowell 2011; Deane, Song 2015). There are five stages of argumentation: understanding the issue, exploring the subject, considering positions, creating and evaluating arguments, organizing and presenting arguments. The dialogic approach encourages students to develop strategies for presenting several more complex arguments and to provide relevant evidence to support them. Students feel free to provide counterarguments and refute other students' arguments (Deane, Song 2015: 4; Chen et al. 2016). Lin (2014) admits that quality of argumentation strongly depends on the content and familiarity with argumentation structures and production processes. It is noted that even older students often make mistakes in evaluating the relevance of arguments. Thus, it is not enough to focus only on teaching models of argumentation – it is also crucial to teach students to recognize argumentation in written texts and critically evaluate it (Song et al. 2017).

The analysis of younger students' argumentation skills revealed their limited expression abilities. Therefore, when researching academic argumentation skills of 4–6-year-olds, more attention is paid to non-verbal argumentation (van der Graaf et al. 2015). When children reach older age, the spoken and written argumentation is combined. Evaluation and development of argumentation skills are integrated into engaging topics or subjects, for instance, in science education classes (van der Graaf et al. 2015; Chen et al. 2016).

In their review article, P. Deane and Y. Song (2015) laid a foundation for conducting research in the field of development of argumentation skills and proposed a system for their further development. The authors have observed that primary and middle school students demonstrate better argumentation in written texts. From the authors' perspective, oral and written argumentation skills should be developed as an integral whole and their development should already begin in pre-school, and consistently continue until high school. P. Deane and Y. Song (2015) state, that by the end of the second grade, students are only able to comprehend oral and very short written argumentations in familiar contexts. At this age students should grasp the idea of persuasion, learn how to evaluate other people's position by taking the presented arguments into consideration. They should also know how to defend their position and approach argumentation as a chain of arguments. Older primary school students are already able to support their opinion by providing at least one argument, yet their arguments can be affected by many factors, such as presentation of the assignment or students' personal reading experience. By the end of primary school students should know how to transfer the idea of a persuasive appeal into a written context and operate in an interesting and familiar context. Students of this age group must learn to understand and formulate their opinion in the written form, draw on their background knowledge, to recognize, create and elaborate written arguments in order to prove and express their opinion by coherently linking argumentative sentences. P. Deane and Y. Song (2015) assume that primary school students' limitations in argumentation are related to their lack of experience: students may face difficulties in planning argumentations, appealing to the audience. For example, they will possibly have stereotypical preconceptions or find it difficult to distinguish their personal opinion from general one.

Primary school students' ability to present arguments should be developed systematically. At the end of second grade students should be able to generate at least one argument supporting their opinion and formulate it in a sentence. At the end of primary school they should already be able to generate multiple arguments, write short persuasive texts, where they combine arguments to form logical sequences and use appropriate connective words. However, even at the end of primary school students are likely to demonstrate limited abilities to evaluate and provide supporting evidence. Students may need help with specific questions or instructions. It is also likely that primary school students may lack flexible understanding; they may also have just a template-based grasp of argumentative text structures (Deane, Song 2015). The authors emphasize that empirical studies are necessary to verify these hypotheses.

In Lithuania, argumentation skills of primary school students are just starting to be researched. Educational programs are being updated, thus it is important to know what students of this age group are capable of.

The aim of this study is to investigate the fourth grade students' abilities to express arguments in oral and spoken texts:

- to determine the number of arguments presented and their elaboration;
- to characterize the expression of arguments.

Methods

Qualitative and quantitative analysis of oral and written texts.

Participants

The study participants were 117 fourth grade students from 15 Lithuanian schools located in seven cities of Lithuania. The students were chosen from 23 different classes. Based on teacher's recommendations, 3–6 students having different academic achievements were selected from each class.

Procedure

The study was carried out in 2015/2016. Oral and written texts created by the fourth grade students were analyzed. The participants were interviewed individually. The study consisted of two stages. First, the students were asked to choose one of the two given topics and create an oral argumentation. Then, they had to choose one of the other two given topics and create a written argumentation. Only the texts created exclusively by the students themselves, i.e. without influence of a researcher, were used in this study. In case the researcher had some influence on the student's text (e.g., if the student asked the researcher a question), only part of the text that had been created before the contribution of the researcher was used. In order to allow students to demonstrate their skills, given topics

were related to their lives, and they could choose between two topics that proposed alternative opinions. The students were presented different though similarly formulated topics. Considering a stimulating effect the question „Why?“has on students (Christodoulou and Osborne 2014), it was decided to present the topic in a question form that starts with this word. Suggested topics are listed in Table 1.

Table 1. Topics suggested for the study participants

Oral text	Written text
– Why are books better than computers?	– Why do children like reading in their spare time?
– Why are computers better than books?	– Why do not children like reading in their spare time?

Source: own elaboration.

The students' oral texts were written down by the researcher and the written texts were written down by the participants themselves. Due to the students' limited expression abilities some of the statements had to be reconstructed. In such cases, missing or clarifying words were presented in brackets. Afterwards, a qualitative analysis of oral and written texts was conducted. Oral and written texts were analyzed and grouped into subcategories and categories (Bitinas 2006: 272). The students created texts in their native language, i.e. Lithuanian. Examples provided in this study were translated to English.

Results

Number of arguments and elaboration

By analyzing the texts created by the students we aimed to determine how the fourth grade students were able to support their opinion. First of all, the number of arguments presented was analyzed. All the submitted texts were divided into four groups based on the number of arguments presented (Table 2).

Table 2. Number of arguments presented in the fourth grade students' texts

Opinion is supported by	Oral texts		Written texts	
	number of students	%	number of students	%
1 argument	18	16.1	37	31.9
2 arguments	38	33.9	28	24.1
3 arguments	30	26.8	22	19.0
More than 3 arguments	26	23.2	29	25.0
In total	112*	100.0	116*	100.0

* 1 student did not create a written text and 5 students did not create oral texts.

Source: own elaboration.

Data analysis shows that the students who participated in the study were able to support their opinion by presenting at least one argument. It should be pointed out that, the number of students who presented only one argument in the written texts was twice as big (31.9%) as in oral texts (16.1%). When analyzing the texts where only one argument was provided, it was apparent how strongly the students' abilities to elaborate their arguments differ. For example:

<p>No. 11 <i>Children don't like it, because <u>they play on their phones, computers and TVs.</u> (b, w)*</i></p>	<p>1 unelaborated argument (underlined)</p>
<p>No. 73 <i>Books are better than computers, because <u>they allow our imagination to develop properly.</u> Especially fantasy books make you think and give you many ideas. It would be fun to write a book myself. I have even created some fantasy stories. (g, o)</i></p>	<p>1 argument; elaborated by adding a couple of sentences about herself.</p>
<p>No. 5 <i>Why do not children like reading. Nowadays children don't like reading because they think <u>computers are more important and better.</u> Back in the day there were no computers, but they don't care. Children say: – We are modern children and we don't like reading. I advise everyone to read books. (g, w)</i></p>	<p>1 argument; elaborated by several sentences, direct language and paragraphs are used.</p>

* The quotation includes research participant's number and the type of text (w – written, o – oral).

Although the length of the students' texts is not the most important indicator of argumentation quality, yet we have taken it into consideration when giving examples to reveal the variety of texts. Ten very short texts, i.e., up to ten word texts were created (five oral and five written) where arguments are unelaborated. Meanwhile, the analysis of the longest texts, where one argument was provided, demonstrated that the length had been influenced by limitations of students' expression skills (e.g., unnecessary repetitions and the lack of conciseness were noticed in the oral texts), or by longer introductions and conclusions. Furthermore, introductions and conclusions of the written texts seemed to be more natural and thought-through. It is likely that the process of creating texts in spoken situations was more spontaneous, therefore, repetitions and topic shifting were more frequent.

Now we will present some of the shortest and longest texts, where opinion is supported by one argument. For example:

<p>No. 28 <i>Because there are games in computers. (g, o, 6 w.)*</i></p>	<p>The shortest texts (henceforth, arguments are underlined)</p>
<p>No. 95 <i>Maybe books. Books are better, because <u>you learn many things.</u> (g, o, 10 w.)</i></p>	
<p>No. 98 <i>Because <u>they're lazy.</u> (b, w, 3 w.)</i></p>	
<p>No. 70 <i>Because <u>they don't want to be called bookworms.</u> (g, w, 8 w.)</i></p>	

No. 106 *Why do not children like reading in their spare time? Because in their spare time children like to play and not to read books. They have most spare time during winter and summer. In summer it's very warm and all friends are outside. That's why children go outside, play, buy and of course eat ice cream. And in winter children want to go outside, because there's lots of snow outside and most children, almost all of them, want to play with the snow, little kids sometimes even want to try tasting it. So, if we compare all this fun to books, reading is a real drag. (b, w, 106 w.)* | Longest text

* The quotation includes research participant's number, the type of text (w – written, o – oral) and number of words.

The majority of the students who participated in the study presented from two to three arguments. It should be noted that the arguments in such texts were elaborated in very different ways. It is likely that this was influenced by the research method: participation in an interview encouraged students to provide more arguments and elaborate on them less, while the written task motivated them to expand more on a particular argument. The shortest texts demonstrate barely elaborated or completely unelaborated arguments. In the longest texts, we notice widely elaborated arguments as well as the cases of irrelevant talk. For example:

No. 36 *Books are better, because they don't damage your eyes, and my mother says that books develop your creativity and imagination. (g, o, 20 w.)* | 2–3 poorly elaborated arguments

No. 108 *I was probably the only one to choose the topic that computers are better than books. Of course you can find a lot of information about animals, countries, and people in books, but I still believe that computers are better because there you can find information very quickly. You can also find a lot of new information on a computer; while if a book is old, we won't find new information and will have to use the computer. (g, o, 78 w.)* | 2–3 elaborated arguments

Some students who participated in the study tried to provide as many arguments as possible. However, even in the texts with more than three arguments, we noticed the contrast in length. The shortest texts in this group contain approximately 20 words (oral texts – 22, 28 words; written – 12, 13 words. The listed number of words is based on the original language the texts were created in, i.e., Lithuanian). The arguments in these texts are simply listed with no traces of elaboration. The longest texts in this group demonstrate not only elaborated arguments, but also structural decisions, the use of stylistic devices, for example, they include introduction and conclusion. The longest oral texts in this group contained 76, 77 words, and written – 126, 124 words. The following examples demonstrate the most evident contrasts:

No. 20 *Why do not children like reading in their spare time?/Because they want to play on the computer. They want to meet friends. Watch TV. They're lazy. (g, w, 17 w.)* | Example of poorly elaborated arguments (shortest text)

No. 46 *Spare time is when we relax. Most kids who are calm like reading books. They understand that in books you can find the wisdom of our elders, and books are better than computers, that's exactly what I think. Books tell the beginning of historical times or the beginning and end of various discoveries. Books help us to learn about the world, experience adventures or develop our imagination.
But there are children and people who do not like reading books. They think computers are better than books. Although on the computer you can find dates of some things. Because, for example, we are on the Internet looking for the beginning and the end of historical events. But where there're supposed to be historical events, we find information about the area of Lithuania, and not historical events. But there are kids who think that playing computer games is more interesting than learning about Lithuanian history. (g, w, 153 w.)*

Example of elaborated arguments (longest text)

To sum up, all the students participating in the study were able to support their opinions with at least one argument, but only some students were able to elaborate on them. The analysis of the texts indicates that some students try to provide as many different arguments as possible, but they do not expand them. It is likely that the students do not clearly understand what is considered to be a good argument. The analysis of the students' texts also suggests that the students with weaker academic skills create shorter texts and elaborate them less, they also do not use stylistic devices. A more detailed research is needed to support this statement.

Expression of an argument in the fourth grade students' argumentations

We also analyzed the arguments presented in the students' oral and written texts. If there were several arguments in one text, we analyzed them separately. We aimed at determining the diversity of arguments. By conducting a qualitative analysis of arguments, we divided all the arguments into groups, created subcategories and categories (Table 3).

Table 3. Expression of arguments in the fourth grade students' argumentations

Group description	Subcategory	Category
Language is generalized, vague, expressed in the Passive voice. E.g.: No. 1 <i>Because computer <u>damages</u> eyes and brain. (g, o)</i> No. 23 <i>(...) Also, you <u>can</u> train your brain when you read, so it <u>gets</u> <u>easier</u> to solve crossword puzzles. (b, w)</i>	<i>Generalized statements similar to shorter theses, that are not being proved/ elaborated</i>	<i>Generalized statements</i>

Table 3. cont.

Group description	Subcategory	Category
<p>Talks about „us” E.g.:</p> <p>No. 2 <i>Because books give <u>us</u> knowledge... (g, o)</i></p> <p>No. 64 <i>(...) when <u>we're</u> reading a book, <u>we're</u> not damaging <u>our</u> eyes. And computer damages. (g, w)</i></p>		
<p>Talks in 3rd person as referring to classmates, peers (<i>children/they... think/do...</i>). E.g.:</p> <p>No. 4 <i>(...) <u>children don't know</u> how many great things you can find in books. (b, r)</i></p> <p>No. 1 <i>(...) <u>Children</u> have very young brains, and brain cells die when kids play too much on computers or phones. (...) (g, w)</i></p>		
<p>Talks about himself, does not generalize (constructions <i>for me, me, I...</i>; mentions what happened to him, what he saw, felt, experienced). E.g.:</p> <p>No. 37 <i>Because sometimes I get bored, <u>my</u> legs and arms get numb, I become hungry and children have other things to do. (b, w)</i></p> <p>No. 22 <i>I love books about Harry Potter because I like horror stories, monsters. (g, w)</i></p>	Refers to personal experience	Gives arguments by providing examples
<p>Talks about „you”. E.g.:</p> <p>No. 2 <i>(...) Also. Books don't need electricity. And if <u>you</u> become addicted to computer, then <u>you</u> will have to pay four times more at the end of the month than usual. (g, w)</i></p>	Possibly gives arguments by providing examples	
<p>After generalization lists some details that resemble examples, but does not use the phrase „for example”. E.g.:</p> <p>Nr. 59 <i>(...) more information can be more easily found than in books. And you can find the information faster, because if you need a dictionary, then you can keep turning the pages, while on the computer you can easily find the word you're looking for, like <u>in two seconds</u>. (g, o)</i></p>		
<p>Uses phrases „for example”, „let's say”. E.g.:</p> <p>No. 1 <i>(...) <u>let's say</u>, fantasy books are created and on the computer you can't read books. (g, o)</i></p> <p>No. 80 <i><u>For example</u>, I want something to drink, I'm thirsty, my favorite show is on TV. (b, w)</i></p>	Gives arguments by providing examples	
<p>Personal experience is given as an example after a generalized statement. E.g.:</p> <p>No. 45 <i>(...) Children who like reading, are quite calm, and those who don't like reading are naughty. <u>For example</u>, I like reading and having fun. (g, w)</i></p> <p>No. 38 <i>There is more information, videos on the computer. It's more interesting, more fun. <u>I</u> (= for example) always find something to do on the computer. I like playing computer games. (b, o)</i></p>		

Group description	Subcategory	Category
<p>Mistake is made when using a word or an expression. E.g.:</p> <p>No. 19 <i>Books are better than computers, because you find more knowledges (= knowledge) in books. (b, s)</i></p> <p>No. 31 <i>(...) It expands your vocabulary and you drive (= dive) into a reading adventure. (...) (b, s)</i></p>	<p><u>Possibly</u> uses a source, but it is not specified</p>	<p>Uses a source</p>
<p>Uses well known and often used phrases and expressions (clichés, figurative expressions) E.g.:</p> <p>No. 41 <i><u>Dives into the world of adventures.</u> (g, w)</i></p> <p>No. 43 <i>(...) Spends time with <u>modern children's best friend computer</u>; instead of their family members. (...) they <u>sit there and grow their bellies growing even lazier.</u> (g, w)</i></p>		
<p>Use phrases, expressions that are uncommon to children. E.g.:</p> <p>No. 1 <i>Children have very young cells, <u>and brain cells die when kids play too much on computers or phones</u> (...). (g, w)</i></p> <p>No. 15 <i>(...) that's why so many kids wear glasses and their <u>body weight increases.</u> (g, w)</i></p>		
<p>A story is included (e.g. about how the role of books has changed). E.g.:</p> <p>No. 73 <i>Because <u>computers were created and they replaced books, because people used to want to read. But when technology appeared, like computers, TVs, phones and etc., people started to read less because they were only playing on computers and phones. Out of 100 percent only 50 percent of people still read (in my opinion) (...).</u> (g, w)</i></p>		
<p>Intonation suggests that something is being quoted (source unspecified). E.g.:</p> <p>No. 46 <i><u>Book is wisdom, tells historical events.</u> (g, o)</i></p>	<p><u>Emphasizes</u> that a source is used</p>	
<p>Author of the book, characters and events are mentioned. E.g.:</p> <p>No. 81 <i>(...) <u>Hans Christian Andersen's fairytales are interesting all over the world. Fiction stories, poems can be found there (= in books). Usually children read his fairytales about the Ugly Duckling, the Snow Queen.</u> (b, w)</i></p>		
<p>Sources are specified (mother, teacher...). E.g.:</p> <p>No. 89 <i>(...) <u>Teacher said that reading helps you to write essays quicker and better (...).</u> (g, o)</i></p>		
<p>Emphasizes a wish to specify the source as accurate as possible. E.g.:</p> <p>No. 107 <i><u>One article that was called, if I remember correctly „Will computers replace books?“ (...)</u> I read that computers can be more useful in some areas than books. (g, o)</i></p>		

Source: own elaboration.

Discussion

Although the study sample size does not allow us to make generalizations on a national level, yet, it still confirms some statements made by other researchers. For example, the study results confirm Deane, Song (2015) hypothesis about primary school students' ability to support their opinion by providing at least one argument in argumentation. Decision to analyze oral and written texts together was also proven to be a correct approach: no significant differences were noticed when analyzing the fourth grade students' texts.

The focus in this study lies on the fact, that the students tended to give as many arguments as possible, and also revealed their limited abilities to give elaborate arguments. The study showed that the fourth grade students had been able to provide an argument(s), however, not all of them. We link this finding to the students' settled way of thinking (e.g., what argumentation is considered to be good?) and the lack of knowledge about the structure of arguments, argumentative texts. Rather significant differences in students' skills can be explained by the fact that these abilities were not systematically developed at Lithuanian schools during the study. It is likely that the contrast of abilities will decrease with the development of school programmes and their contents in this field. Nevertheless, it should be noted that the students' skills surpassed content of the updated curriculums. We believe that the development of argumentation skills during different lessons and other innovations in this field indicate that it is necessary to systematically introduce students to more diverse argumentation models, options.

It is important to take limitations of the study into consideration when analyzing the results. They have possibly had some impact on the study results. For example, students were more spontaneous when creating oral texts than written ones. Individual interviews with the researcher might have encouraged students to provide more arguments, but to elaborate on them less. However, the chosen topic proved to be appropriate for both the study and the students: familiar context allowed the students to focus on the content and demonstrate their expression abilities. We believe that it would be useful to compare the results of this study to a similar study where students were asked to provide arguments on another topic. This would allow us to have a more objective view of the students' abilities. Another limitation of this study is linked to the students' age and expression. For example, it was not always easy to identify when the student was constructing his argumentation only on his/her personal experience, and when the things he/she learned/heard were expressed as their personal experience; the students would leave out some words, change the usage of personal pronouns.

The suggested subject for further studies in this field is correlation between students' argumentation skills and students' academic abilities. The analysis suggests that students with stronger academic skills create longer texts, provide more arguments, elaborate a higher number of arguments more and apply stylistic devices.

Conclusion

The research suggests that the fourth grade students are able to base their opinion on at least one argument when creating spoken or written argumentative texts in familiar contexts and when discussing familiar topics. It has been observed that the students' abilities to elaborate arguments are very different, even contrasting.

The majority of the students who participated in the study provided more than one argument. In the oral texts, the majority of the students (34%) provided two arguments, while in the written texts most of the students (32%) provided one argument. More than three arguments were given in a similar percentage of the oral and written texts (23% and 25%). In terms of quantity, there were no significant differences between the oral and written arguments.

A qualitative analysis of the oral and written texts demonstrates that the fourth grade students provide arguments in a form of generalized statements (unelaborated secondary statements), they use examples and sources. Some students lack the ability to do this properly. We believe that these difficulties emerged due to the students' expression abilities and due to the lack of systematic education.

References

- Bitinas B. (2006), *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius, Kronta.
- Chen Y.-C., Hand B., Park S. (2016), *Examining Elementary Students' Development of Oral and Written Argumentation Practices Through Argument-Based Inquiry*. "Science and Education", 25.
- Christodoulou A., Osborne J. (2014), *The Science Classroom as a Site of Epistemic Talk: A Case Study of a Teacher's Attempts to Teach Science Based on Argument*. "Journal of Research in Science Teaching", 51(10).
- Deane P., Song Y. (2015), *The Key Practice, Discuss and Debate Ideas: Conceptual Framework, Literature Review, and Provisional Learning Progressions for Argumentation*. Research Report ETS RR-15-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109288.pdf>, 21.09.2018.
- Kuhn C., Crowell A. (2011), *Argumentation as a Path to the Thinking Development of Young Adolescents. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE) Reports*. <https://eric.ed.gov/?id=ED519122>, 21.09.2018.
- Kuhn D. (2009), *Do students need to be taught how to reason?* "Educational Research Review", 4.
- Kuhn D., Dean J. (2004), *Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*. "Theory Into Practice", 43(4).
- Lin S.-S. (2014), *Science and non-science undergraduate students' critical thinking and argumentation performance in reading a science news report*. "International Journal of Science and Mathematics Education", 12.
- Ramonienė M., Brazauskienė J., Burneikaitė N., Daugmaudytė J., Kontutytė E., Pribušauskaitė J. (2012), *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius, Vilniaus Universiteto Leidykla.
- Song Y., Deane P., Fowles M. (2017), *Examining Students' Ability to Critique Arguments and Exploring the Implications for Assessment and Instruction*. Research Report ETS RR-17-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1168598.pdf>. 21.09.2018.
- Van der Graaf J., Segers E., Verhoeven L. (2015), *Scientific reasoning abilities in kindergarten: dynamic assessment of the control of variables strategy*, "Instructional Science", 43.

Paula Budzyńska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.10>

ORCID: 0000-0002-9357-3910

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

paulabudzynska@doktorant.umk.pl

Gerda Mazlaveckiene

ORCID: 0000-0002-4246-2495

Vytautas Magnus University

gerda.mazlaveckiene@vdu.lt

Assumptions vs the reality – a case study on developing writing in a foreign language at the level of early school education in Poland and Lithuania

Summary

The study aims at providing a potential answer to the question about the extent to which selected currently available ELTs for early school education in Poland and Lithuania allow developing pupils' writing skills in English described in the most recent academic studies and official regulations at both European (e.g. the *CEFR Volume Companion*) and national level (e.g. the *Core Curricula* in the countries in question). The analysis of selected ELTs is performed with the use of a model created by the authors and based on the scientific background and the aforementioned documents. The study demonstrates changes that should be introduced to the content of the examined textbooks in order to make them possibly the most compliant with researchers' stands and valid recommendations, for instance, (1) it would apparently be beneficial to diversify the types of writing activities included in the chosen ELTs, and (2) pupils could significantly benefit from introducing to the analysed textbooks more writing activities referring to their experience.

Keywords: early school education, English language, Lithuania, Poland, textbooks, foreign language writing skills

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, język angielski, Litwa, Polska, podręczniki, umiejętność pisania w języku obcym

Introduction

Writing is a vital skill that opens up numerous possibilities for any student. Hence, we have to get our pupils to write more and better from the very early stage of education. Although writing tasks in general have been the subject of various studies, there is still a need for a more detailed account of what types of writing activities exist in English language textbooks (hereafter: ELTs). Hence, the present study aims at:

- providing a potential answer to the question about the extent to which selected ELTs for early school education in Poland and Lithuania allow developing pupils' writing skills in English described in the most recent (2017) official regulations at both European (e.g. the *CEFR Volume Companion – hereafter: CEFR*) and national level (e.g. the *Core Curricula* in the countries in question);
- indicating changes that should be introduced to the content of the examined ELTs in order to make them better compliant with both the most recent academic studies devoted to increasing children's writing abilities and the valid recommendations.

Two EFL textbooks are studied in order to find out what types of writing skills are addressed. They are approved by the ministries of education and science of the respective countries and are popular among EFL teachers in Poland (*Super Sparks 3*; Davies et al. 2017) and Lithuania (*Family and Friends 3*; Thomson, Simmons 2014).

The present paper shows what areas of EFL writing skills are stressed in Polish and Lithuanian primary education. The conducted study can be put into practice and help textbook designers to create versatile writing tasks for English textbooks and perhaps change the focus area of the activities.

Methodology

Following such researchers as Cunningsworth (1995), Richard-Amato (2003), Cutler and Graham (2008), Ur (2012), Celce-Murcia, Brinton, and Snow (2014), Swandi and Netto-Shek (2017), or Pinter (2017), the following aspects of ELT evaluation have to be taken into account (adapted from Cunningsworth 1995):

- To what extent does an ELT include guided, semi-free, and free (creative) writing activities?
- Is there an appropriate progression and variety of tasks?
- Are the conventions of different genres of writing taught? If so, what genres are taught?
- Is attention given to the language resources specific to the written form, such as punctuation, spelling, layout, etc.?
- How much emphasis is there on accuracy?

The methodology of this study is grounded in the principles of semantic content analysis. It consists in studying “the thematic content of text” (Brown and Rodgers 2002: 55) and has been used, for instance, by Diaz, Alarcón and Ortiz (2015), who have followed Brown and Rodgers (2002) Wilkinson and Birmingham (2003), or Corbetta (2007). Nonetheless, this method could not entirely be applied to the present research and, hence, it has been modified in order to meet the assumed objectives presented in Point 1. In order to do this, the following steps are to be taken:

Step 1: Determining the official regulations at both European and national level influencing the content of ELTs at the level of early school education in the countries in question on the basis of the specialist literature (e.g. Burneikaitė et al. 2009, Kusiak-Pisowacka 2015). With regard to Poland, Kusiak-Pisowacka refers to the *Core Curriculum* and the

CEFR (2001) (Kusiak-Pisowacka 2015: 67–68), whereas in Lithuania, *The General Curriculum Framework for Primary Education* is developed on the basis of the *CEFR* descriptors (Burneikaitė et al. 2009: 18).

Step 2: Replacing the documents that have been modified with their most recent versions (2016, 2017) and adding these concerning teaching foreign languages to children, as they could potentially be beneficial for the authors of ELTs. Creating the updated list of documents for the purpose of this study.

Noticeably, in the case of Poland, *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7–10 years* (2016) (hereafter *CRSoD*) contains specific indicators for developing children’s skills at a foreign language. Furthermore, it is one of the two most recent satellite documents accompanying the *CEFR* (2001) (the other one is the *CEFR Companion Volume*; 2017). In the case of Lithuania, the *CEFR* descriptors are represented in *The General curriculum framework for primary education* (hereafter: *GCFPE*) (The Ministry of Education and Science 2016).

Moreover, the *European Language Portfolio for children aged 6–10* (hereafter: *ELP*) (Council of Europe/ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli 2006) and the curricula for teaching English, have been added to the updated lists for Poland and Lithuania. The former is targeted specifically at children at the given age and it is based on “the six levels of communicative proficiency” described in the *CEFR*. Moreover, it concerns “the five skills of listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing” (*European Language Portfolio* 2018).

Step 3: Determining the *CEFR* level that pupils are supposed to reach at the end of early school education in Poland and Lithuania on the basis of the most recent *Core Curricula* – it is A1 in both countries under investigation (MEN 2017: 11; *GCFPE* 2016).

Step 4: Analysing the indicated official documents at both European and national level in view of recommendations for developing pupils’ writing skills – searching the words, such as “writing”, “write”, “written” in the examined documents at international level as well as “pisać”, “pisanie”, “pisemnie”, “pisemny” in the Polish documents, and “rašyti”, “rašymas”, “raštu”, “rašytinis” in the Lithuanian ones. Limiting the study to the level indicated in Step 3, if applicable.

Step 5: Creating a model for the analysis of ELTs on the basis of the recommendations indicated in Step 4. It will be presented in Point 6 devoted to the outcomes of the conducted study.

Step 6: Analysing selected textbooks in accordance with the model created in Step 5.

Step 7: Interpreting the obtained results and pointing out potential changes that should be introduced to the content of the examined textbooks in order to make them more compliant with the most recent academic studies and official documents.

Step 4 – the analysis of documents at European level

As it has been stated above, in the course of the research, the semantic content analysis of the selected documents has been performed. What needs to be underscored at this point is that the descriptors which the *CRSoD* encompasses are based on the *CEFR* and for this

reason, the authors of the former document assigned the word “Relevant” particularly to these that are applicable to children aged 7–10. Thus, only these guidelines have been taken into consideration in the present research.

Noticeably, regarding FL writing abilities, in the case of children aged 7–10 at this level, the most considerable emphasis is placed on interaction and text production. Notwithstanding the fact that the language used by pupils is expected to be (very) basic, the guidelines appear to be oriented towards practice. Namely, children are supposed to be able to write simple postcards, notes, or messages, describe everyday objects as well as provide their personal details in written form. Furthermore, what can be observed is that all the descriptors are grounded in pupils’ experience, which seemingly reflects the holistic approach towards teaching children indicated, among others, by the Council of Europe (see, e.g. <https://www.ecml.at>).

Step 4 – the analysis of documents at national level

Having performed the analysis of the *CRSoD* that is applicable to both Poland and Lithuania, the authors needed to focus on relevant documents at national level. Still, the methodology of conducting the study remained the same as at European level and it was adopted by both researchers.

Poland

The main document in Poland binding for the authors of ELTs is the *Core Curriculum* (MEN 2017)¹, which includes rather scarce guidelines on pupils’ FL writing skills. The only information that can be found is that children finishing early school education should be able to “copy words and simple sentences”, “write single words and phrases”, as well as “write very simple and short sentences both on the basis of the pattern and on their own” (MEN 2017: 8). Aside from that, the basic creative writing is to be grounded in patterns (MEN 2017: 5).

In contrast, the examined curricula for teaching English written by Kębłowska (2017), Bogucka (2017), and Studzińska et al. (2017) comprise more detailed guidelines for developing pupils’ FL writing abilities. For instance, the first author enlists activities that children should complete, including “describing people, objects, and situations”, “writing a letter, a note, an e-mail on the basis of a pattern”, “doing projects” (Kębłowska 2017: 30). Still, similarly to the *Core Curriculum*, Kębłowska’s publication pays particular attention to writing short utterances related to pupils’ life and environment as well as correct spelling (Kębłowska 2017: 35–36).

Regarding Bogucka’s curriculum, the author underlines a limited extent of the requirements concerning both reading and writing at the level of early school education (Bogucka 2017: 16). Nonetheless, children are supposed to increase their FL writing skills gradually,

¹ Owing to the fact that the examined documents in both countries are written in the state languages and no translation into English is available, the authors translated the indicated points if necessary. It is applicable to Points 5 and 6.

starting with single words, through more and more complex phrases, and finishing with filling the gaps and writing sentences on the basis of the pattern (Bogucka 2017: 17). What is missing from the remaining examined curricula for teaching English, albeit included in Bogucka's work, is that writing on the basis of traces ought to be in line with the models of the Polish letters so that children's writing abilities could develop cohesively (Bogucka 2017: 17).

In contrast, what Studzińska et al. put emphasis on is the fact that pupils at this level need to familiarise with both the pronunciation and intonation of a particular foreign language prior to starting writing exercises (Studzińska et al. 2017: 16).

Finally, it ought to be underlined that it is the *ELP* that determines specifically the expectations towards children's FL writing skills at level A1. As it is stated in the document, at this stage, pupils are supposed to be able to "compile a list of things", for instance, a shopping list, "send very simple regards from holidays", "fill in a form with the basic personal details", as well as "write a very short and simple message", such as an e-mail (Council of Europe 2006: 35). Transparently, the given points are oriented towards practical skills, which reflect the approach towards increasing children's FL writing skills adopted in the *CRSoD*.

Lithuania

The General Curriculum Framework for Primary Education: Foreign Languages (GCFPE 2016) is the key document that provides for the level and structure of foreign language teaching and learning at primary level. However, it should be noted that differently from the other three skills (listening, reading and speaking), the aforesaid document provides highly concise and generalised descriptors of the writing skills. The descriptors are limited to such categories as "the ability to render information in writing", which includes the ability "to provide personal information in writing" (GCFPE 2016: 181). Apart from that, it is applicable to "communicate in writing on the outlined topics and in given situations", which are further explicated in such sample assignments as "writing a (e.g. electronic) text-message (a letter)", "writing a note", "writing a postcard", etc. (GCFPE 2016: 182). Moreover, the document also elaborates on the modes of the written assignments, namely "writing on the basis of a pattern", "composing sentences from single words", "ordering sentences into a text considering its communicative purpose", "accomplishing tasks in pairs or groups", etc. (GCFPE 2016: 182–183).

The *ELP* has not been adopted for primary education in Lithuania. Yet, a close analysis of the descriptors of writing skills highlighted in the *CEFR* (2001) and *CRSoD* (2016) allows stating that the *GCFPE*, which lists requirements for EFL writing skills development at the national level, complies with the aforesaid EU documents and is eligible for the study undertaken by the authors of the paper.

Step 6 – the analysis of selected ELTs in Poland and Lithuania

On the grounds of the relevant guidelines described above, the authors have created a model for examining selected ELTs. Due to the pilot character of this study, only one

ELT in each country has been scrutinised. Nevertheless, it has still allowed the researchers to draw preliminary conclusions regarding the manner of developing pupils' writing abilities in these textbooks, especially with reference to the official guidelines, and suggesting potential solutions to the indicated issues.

It is worth clarifying that the ELTs for the analysis were chosen on the basis of the agreed criteria, that is 1. they were expected to be as recent as possible; 2. they were to be targeted at the last year of early school education owing to the fact that, for instance, in Poland, only at the third grade, teachers ought to focus on increasing pupils' all four basic skills, that is listening, reading, speaking, and writing (e.g. see Bogucka 2017: 16); 3. the selected textbooks were supposed to be written by the local authors in order to make them possibly most adjusted to the context in a given country, which can be regarded as scarcely applicable to ELTs utilised across Europe.

Poland

In Poland, the textbook entitled *Super Sparks 3* (Davies et al. 2017) has been subjected to the examination as it fulfils all the aforementioned criteria. Furthermore, it is worth noticing that despite the educational reform in Poland in 2017, in the school year 2017/2018, so at the time, when the present paper was written, ELTs for third-grade pupils were the same as before the reform. Hence, the analysis of the selected ELT is justified. For illustration purposes, a part of the study is displayed in Table 1 whereas the most significant observations are indicated below it.

Table 1. An illustratory part of the analysis of *Super Sparks 3* (Davies et al. 2017)

European level		National level	The analysed ELT
Overall written production	Can write simple isolated phrases and sentences (Council of Europe 2016: 49)	Can write very simple and short sentences on the basis of a pattern and alone (MEN 2017: 8)	Correcting sentences on the basis of the pattern (Davies et al. 2017: 11) Writing a few sentences about a monkey on the basis of the pattern (Davies et al. 2017: 11) Writing in which room some furniture is located on the basis of the pattern (Davies et al. 2017: 21) Describing the pictures on the basis of the pattern (Davies et al. 2017: 32) Writing how much money each person has on the basis of the pattern (Davies et al. 2017: 45)

Table 1. cont.

European level		National level	The analysed ELT
			<p>Writing at what time certain daily activities are done on the basis of the pattern (Davies et al. 2017: 53)</p> <p>Writing sentences about each person's eating habits (Davies et al. 2017: 55)</p>
Orthographic control	Can copy familiar words and short phrases e.g. simple signs or instructions, names of everyday objects, names of shops and set phrases used regularly (Council of Europe 2016: 56)	Can copy simple, familiar words on the basis of a pattern (Studzińska et al. 2017: 16)	<p>Copying single words connected with the development of a caterpillar (Davies et al. 2017: 14)</p> <p>Completing the sentences with the given words linked with the weather (Davies et al. 2017: 36)</p> <p>Matching the days of the week with the dishes (Davies et al. 2017: 54)</p> <p>Labelling countries on the map (Davies et al. 2017: 58)</p> <p>Matching dishes with countries (Davies et al. 2017: 58)</p> <p>Matching descriptions with pictures (Davies et al. 2017: 70)</p>

Source: own elaboration.

On the basis of the obtained data, a few observations can be made. First of all, no progression is visible in the examined ELT with regard to developing pupils' writing skills as each unit seems to contain writing activities of the same type and is organised in accordance with the same scheme. Furthermore, the given textbook is deficient in activities dedicated to creating projects, which can profoundly influence the increase in children's FL writing abilities.

Apparently, in the examined textbook, the greatest emphasis is put on pupils' copying short words and writing simple sentences on the basis of the pattern, which is reflected in a considerable number of activities of this kind. Nevertheless, with regard to creative writing, it is visibly much more restricted than the aforementioned type. If such activities are included in the selected ELT, they mainly concern describing a picture and only two of them refer to pupils' experience. For this reason, pupils are not given the opportunity to describe people or objects encountered on a daily basis, either. What is also missing from the textbook subjected to the analysis are activities in which pupils could practise writing their personal details, like in the case of completing forms. Finally, children are

not provided with a chance to learn, how to create texts of various genres, such as e-mails or postcards, whatsoever, even though such guideline is indicated at both European and national level. Arguably, the displayed issues can hinder the development of pupils' FL writing abilities and, hence, they may require taking corrective actions that will be suggested in the final part of this paper.

Lithuania

According to the *Report on the Current Situation of the Use of School Textbooks² (Ataska ita apieda... 2014)*, the most favoured EFL textbook used in Lithuanian primary schools is *Family and Friends* (2014). It is noteworthy that the list of the proposed ELTs for primary schools has not been changed after the educational reform in Lithuania, which started in 2016. The ELT taken for the analysis is still on the top list of ELTs offered for Lithuanian primary education; therefore, its choice for the present study is justified. Likewise in the case of Poland, for illustration purposes, a part of the results of the analysis presented in Table 2 while the remaining points are demonstrated below it.

Table 2. An illustrative part of the analysis of *Family and Friends* (2014)

	European level	National level	The analysed ELT
Overall written production	Can give information in writing about matters of personal relevance (e.g. likes and dislikes, family, pets) using simple words and basic expressions. (Council of Europe 2016: 48)	4.1.1. Can provide basic personal details in written form (GCFPE 2016: 189)	Describe a person (Thomson, Simmons 2014: 10, 16, 38, 44, 54, 60, 88, 110)
Orthographic control	Can copy familiar words and short phrases e.g. simple signs or instructions, names of everyday objects, names of shops and set phrases used regularly. (Council of Europe 2016: 56)	Can copy letters and simple, familiar words on the basis of a pattern (GCFPE 2016: 182)	Complete the words (e.g. k _ t _ kite) (Thomson, Simmons 2014: 17, 39, 71, 111) Write punctuation marks (Thomson, Simmons 2014: 25) Match and write (w + all – wall) (Thomson, Simmons 2014: 33, 45, 61, 89, 105) Write the speech marks (Thomson, Simmons 2014: 41) Write a word that rhymes (Thomson and Simmons 2014: 111)

Source: own elaboration.

² The title of the Report has been translated by the author due to fact that it is available solely in Lithuanian.

The General Curriculum Framework for Primary Education: Foreign Languages (GCFPE 2016) provides very concise and generalised descriptors of the writing skills to be developed at primary education level. Moreover, no clear progression can be observed in the examined ELT with regard to developing pupils' writing skills, as the majority of the units follow the same type of activities and the pattern of their organisation within a unit. Noticeably, the greatest emphasis is put on copying short words and phrases from a box or a short text, as well as writing short sentences following the provided pattern or model. Besides, a considerable number of writing tasks are related to orthographic control and punctuation, such as word completion (filling in letters), matching, filling in punctuation marks, capital letters, etc. Writing tasks seem to follow the same pattern over the whole Class Book, focusing primarily on the use of grammar structures and patterns rather than developing pupils' creative writing skills. As for the written projects, the selected ELT does not contain such a rubric.

Noticeably, pupils are hardly familiarised with writing genres (e.g. letters, lists), except for a few cases (two emails, a postcard, an invitation, and an instruction (recipe)) in the ELT under investigation. Finally, the textbook contains insufficient number of activities, in which pupils could practise writing their personal details. Hence, it is assumed that the presented issues can prevent pupils from developing their writing skills in a consistent way, which in turn may lead to deficiencies in their EFL literacy development.

Having analysed the selected ELTs, a few issues common to both textbooks have been discovered as well as correspondent corrective actions have been proposed. Summing up, it should be highlighted that the writing tasks outlined in the analysed ELTs tend to focus on general mechanics and accuracy rather than stimulating pupils' creative writing. Besides, both ELTs generally contain guided tasks, in which a particular model or pattern is offered for pupils to follow in their writing. Apparently, the textbooks under investigation are deficient in creative writing tasks and project assignments. Neither are pupils familiarised with the diversity of short written forms, such as notes, text-messages, invitations, postcards, etc.

Step 7 – suggesting potential solutions to the indicated issues

Having identified a few issues presented above, it is worth suggesting potential solutions to them. Hence, in the case of the textbooks subjected to the analysis in both Poland and Lithuania, it would apparently be beneficial to diversify the types of writing activities included in it, namely adding more of these providing children with opportunities for creative writing. Aside from that, pupils could significantly benefit from introducing to the selected ELT more writing activities referring to their experience, such as filling in forms with their personal details, as currently such exercises are absent from the textbook, in spite of the official guidelines indicated in this paper. What could also be modified is the number of activities allowing children to create descriptions, for instance, of the objects

they can encounter on a daily basis or people they live with. Such diversification would enable pupils to increase their FL writing skills more comprehensively.

Another change could consist in introducing to the examined ELTs activities allowing pupils to learn explicitly the basic features of short forms, including notes, invitations, or postcards, which is currently completely missing. Furthermore, adding activities devoted to creating projects could be found useful. Finally, all the aforementioned types of activities would need to be ordered progressively, in a manner enabling children to increase their FL writing skills gradually.

The introduction of these changes in the ELTs could facilitate not only the development of pupils' EFL writing skills, but also contribute to the improvement of the content and task arrangement in the ELTs themselves, as well as their compliance with the most recent academic studies and official documents at the European and national levels.

References

- Ataska ita apieda bartinę bendrojo ugdy dalykų vadovėlių situaciją (Report on the Current Situation of the Use of School Textbooks)* (2014). Vilnius, UPC.
- Bogucka M. (2017), *Program nauczania języka angielskiego zgodny z podstawą programową z 14 lutego 2017. Szkoły podstawowe, edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Pearson Longman.
- Brown J.D., Rodgers T.S. (2002), *Doing second language research*. New York, Oxford University Press.
- Burneikaitė N. et al. (2009), *Metodiniai patarimai užsienio kalbų mokymui pradinėje klasėje*. Vilnius, Versus Aureus.
- Celce-Murcia M., Brinton D.M., Snow M.A. (2014), *Teaching English as a second foreign language*. New York, National Geographic Learning.
- Corbetta P. (2007), *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, McGraw Hill.
- Council of Europe/ Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (2006), *Europejskie Portfolio Językowe dla dzieci od 6 do 10 lat. Moja biografia językowa*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Council of Europe (2016), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 7–10 years*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth A. (1995), *Choosing your coursebook*. London, Heinemann.
- Cutler L., Graham S. (2008), *Primary grade writing instruction: a national survey*. "Journal of Educational Psychology", 100(4).
- Davies P., Graham C., Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2017), *Super Sparks 3*. Oxford, Oxford University Press.
- Diaz C., Alarcón P., Ortiz M. (2015), *A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education*. "Porta Linguarum", 23.
- European Language Portfolio* (2018), European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, <http://elp.ecml.at/Understandingtheportfolio/Howdoesitwork/tabid/2839/language/en-GB/Default.aspx>, 8.07.2018.
- GCFPE (2016), *Pradinio ugdymo bendroji programa: užsienio kalbos (The general curriculum framework for primary education: Foreign languages)*, 2008, last amendment 2016. <http://>

- portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pradinis_ugdymas_pirmoji_uzsienio_kalba_bendros_nuostatos.aspx, 7.07.2018.
- Kęłowska M. (2017), *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej zgodny z nową podstawą programową obowiązującą od 2017 roku*. Warszawa, Express Publishing & Egis.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*. "Lingwistyka Stosowana", 14(3).
- MEN (2017), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny*. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf>, 7.07.2018.
- Pinter A. (2017), *Teaching young language learners*. Oxford, Oxford University Press.
- Plurilingual and intercultural education* (2018), European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/Default.aspx>, 8.07.2018.
- Richard-Amato P. (2003), *Making it happen: from interactive to participatory language teaching. Theory and practice*. NY, Pearson Education, Inc.
- Studzińska I., Mędela A., Kondro M., Piotrowska E. (2017), *Program nauczania języka angielskiego zgodny z Podstawą Programową – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. – dla I etapu edukacyjnego, szkoła podstawowa, klasy 1–3*. Warszawa, Macmillan.
- Swandi I.S.B., Netto-Shek J.A. (2017), *Teaching writing at primary levels*. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7(1), <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/6852/0>, 8.07.2018.
- The Ministry of Education and Science (2016), *Pradinio ugdymo bendroji programa (The general curriculum framework for primary education)*, 2008, last amendment 2016. The Ministry of Education and Science, Lithuania. https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/ugdpr_1priedas_pradinio-ugdymo-bendroji-programa.pdf, 8.07.2018.
- Thomson T., Simmons N. (2014), *Family and Friends*. Oxford, Oxford University Press.
- Ur P. (2012), *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkinson D., Birmingham P. (2003), *Using research instruments: a guide for researchers*. NY, Routledge Falmer.



SPRAWOZDANIA



Maria Szczepska-Pustkowska
ORCID: 0000-0002-8307-6566
Uniwersytet Gdański
pedmsp@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.11>

Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Edukacja-Społeczeństwo”: Edukacja i pedagogika w gąszczu pluralizmu religijności i areligijności

Gdańsk, 19–20 listopada 2018 r.

W gościnnych murach Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego 19 i 20 listopada 2018 r. odbyła się konferencja naukowa pod patronatem Zespołu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania KNP PAN, zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki UG. Konferencja ta została poświęcona edukacji i pedagogice w perspektywie pluralizmu religijności i areligijności. Dwudniowe spotkanie podzielono na dwa wyraźnie zarysowane bloki. Pierwszego dnia odbył się panel z udziałem zaproszonych Gości reprezentujących różne Kościoły i wspólnoty wyznaniowe; drugiego zaś swoje wystąpienia w czterech sekcjach przedstawili badacze z różnych uczelni w kraju. Panel, moderowany przez dr hab. **Anielę Różańską** z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego oraz dr hab. **Jerzego Kojkoła** z Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, przewidywał prezentację teoretyczno-ideowego podłoża edukacji – z uwzględnieniem podstaw antropologicznych, filozoficznych, kulturowych i społecznych, na których opiera się misja edukacyjna reprezentowanych przez nich Kościołów i wspólnot. W przedpołudniowej części panelu głos zabrali: **Mohamed Atoun** (Przewodniczący Pomorskiego Oddziału Ligi Muzułmańskiej RP w Gdańsku) i **Olgierd Chazbijewicz** (Przewodniczący Muzułmańskiej Gminy Wyznaniowej w Gdańsku), **Paweł Bartosik** (pastor Ewangelicznego Kościoła Reformowanego w Gdańsku), **Jarosław Jarosz** (pastor Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego w Gdańsku), **Michał Rucki** (Wiceprzewodniczący Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Gdańsku), **Marcin Hintz** (ks. dr hab. prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, biskup diecezji pomorsko-wielkopolskiej Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego) i **Dariusz Stępkowski** (ks. dr hab. prof. nadzw. Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie). Popołudniową część panelu wypełniła dyskusja, której tematami przewodnimi były: kształt pluralizmu religijnego, zagadnienie praktyk i podejmowanych działań edukacyjnych odnoszących się zarówno do ortodoksji, jak i heterodoksji, postrzegania innych religii i pluralizmu religijnego w ogóle w ramach konkretnych wspólnot oraz praktyki i dróg ich konkretyzacji i komunikowania innym.

Drugiego dnia konferencji obradowano w czterech sekcjach. W pierwszej, moderowanej przez dr hab. prof. nadzw. **Ewę Rodziewicz**, prace odbywały się pod hasłem *Religia i edukacja religijno-moralna: konteksty filozoficzne i ideologiczne*. **Małgorzata Obrycka** (*O poszukiwaniu etyki uniwersalnej – religijne i posthumanistyczne horyzonty*) zaprezentowała teoretyczne i empiryczne rozważania nad poszukiwaniem uniwersalnych aksjomatów etycznych służących każdemu człowiekowi. Przedstawiła wyniki badań fenomenograficznych, których celem było rozpoznanie istoty rodzinnego wychowania religijnego. Wyniki Autorka skonfrontowała z założeniami etyki niezależnej Tadeusza Kotarbińskiego oraz etyki posthumanistycznej, co pozwoliło jej na próbę wytypowania uniwersaliów etycznych służących realnemu (za)istnieniu humanitaryzmu międzyludzkiego i międzygatunkowego.

Rafał Włodarczyk (*Religia i ideologia w ujęciu Ericha Fromma i Paula Tillicha. Implikacje dla pedagogiki współczesnej*) swoje wystąpienie poświęcił linii dzielącej religię i ideologię. Szczególną uwagę zwrócił na stanowiska Ericha Fromma i Paula Tillicha, którzy przemawiają na rzecz wymiennego używania terminów „ideologia” i „religia” na oznaczenie jednego zjawiska i proponują przyjęcie pojęcia „ideologia” mieszczące w sobie również to, co określa się mianem religii, bądź pojęcia „religia”, której specyficznymi formami ponowoczesnego, zsekularyzowanego społeczeństwa są ideologie. Prelegent przedstawił wskazania i implikacje, które wynikają z takiego ujęcia dla współczesnej teorii pedagogicznej i praktyki edukacyjnej pluralistycznego świata późnej nowoczesności.

Osnową rozważań **Dariusza Stępkowskiego** (*Religia – kształcenie – wielostronność z perspektywy pedagogiki ogólnej*) było pojęcie kształcenia. Z perspektywy pedagogiki ogólnej Autor scharakteryzował fenomen religii (i religijności), który dwojako połączył z kształceniem. Wskazał, że religijność (i religia) jest zakotwiczona w *ukształcalności* jako warunku możliwości (nie utożsamia się z nią jednak); stanowi także *dopełnienie kształcenia*, dzięki któremu osiąga stan wielostronności. Z tej perspektywy religia i religijność tracą i zyskują jednocześnie. Tracą uprzywilejowaną pozycję w edukacji, zyskują natomiast nowy – kształceniowy obszar oddziaływań pedagogicznych, którego korelatem powinna być właściwa edukacja religijna.

Inspiracją wystąpienia **Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz i Longiny Strumskiej-Cylwik** (*Na przecięciu dyskursów: edukacja (religijno-)moralna w neoliberalnym świecie*) było pytanie postawione przez Maksymiliana Chutorańskiego, czy związki pomiędzy wychowaniem moralnym a moralnością są konieczne, czy też możliwe jest niernormatywne wychowanie moralne (które umożliwiałoby rozwój moralny, nie sugerując jednak moralności, ku której miałyby on dążyć). Chutorański uważa, że wychowanie takie nie jest możliwe i wyjaśnia, że zarówno rozwój moralny, jak i wychowanie moralne stanowią zagadnienia, których opis, wyjaśnianie, projektowanie wymagają przyjęcia określonych założeń. Nawiązując do tezy Chutorańskiego, Autorki przyjrzały się założeniom ideowym, które kryją się w podstawie programowej nauczania religii dla I etapu edukacyjnego, a swoje analizy i rozważania poprzedziły charakterystyką podstawowych założeń liberalnego i neoliberalnego projektu edukacji moralnej, która dostarczyła im wskazań do zbadania podstawy programowej.

Monika Humeniuk („*Slabe myślenie*” a religia – hermeneutyczne inspiracje dla pedagogiki religii) w wygłoszonym referacie wskazała, że konieczność samoograniczenia się pedagogiki religii, wynikająca z określanych konfesyjnie warunków ortodoksji, może prowadzić do pytań o kierunki, możliwości i granice rozwoju tej subdyscypliny. Zastanawiała się, czy na gruncie skodyfikowanych teologii (określonych metafizyk, ontologii i antropologii ujmowanych w lokalnych, legitymizowanych przez religie instytucjonalne lub ich partykularne tradycje systemach doktryn) możliwe jest poszukiwanie oraz włączanie w obszar teorii i praktyki pedagogiki religii innych niż kanoniczne interpretacje tekstów „świętych ksiąg”. Podjęła też próbę ustalenia, czy i w jakim zakresie kapitał filozoficzny hermeneutyki, uznanej *de facto* za podstawę nauk humanistycznych jako takich, daje się włączać do refleksji pedagogiczno-religijnej przez specyficzne „mówienie” o doświadczeniu religijnym.

Druga sekcja, moderowana przez dr hab. prof. nadzw. **Marię Szczepką-Pustkowską**, obradowała pod hasłem *Edukacja religijna – praktyki i polityki*. **Anna Blokus-Szkodzińska** (*Refleksja teologiczna w paradygmacie ojcostwa wczoraj i dziś*) omówiła pedagogiczne paradygmaty ojcostwa na podstawie analizy tekstów pedagogicznych dotyczących roli ojca, wskazując ślady refleksji teologicznej obecne w tych paradygmatach w kontekście wzoru świętego Józefa. Przedstawiła też krótkie wywiady, w których dzieci w wieku przedszkolnym odpowiadały na pytanie: kim jest tata? Na tak zarysowanym tle osadziła rozważania uwzględniające bogactwo i specyfikę roli ojca oraz jego współczesny obraz.

Celem wystąpienia **Magdaleny Bednarskiej** (*Edukacja religijna młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej i jej konsekwencje w ujęciu szans i zagrożeń*) było przedstawienie przebiegu edukacji religijnej młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej oraz ukazanie jej konsekwencji, które prowadzą do wyboru określonego miejsca dalszej *samoformacji religijnej* w wybranej społeczności. Autorka podzieliła się także refleksją dotyczącą motywów wyboru przez tę grupę osób określonych wspólnot religijnych (świadkowie Jehowy) i dokonała próby analizy szans i zagrożeń, które wynikają z wyborów uczestników badań.

Jarosław Marzec (*Polityka religijności w epoce instant*) odwołał się do zjawisk zaliczanych do duchowych, będących skutkiem przeformułowania kontekstu egzystencjalnego człowieka ponowoczesnego oraz mapy zjawisk religijnych, mieszczących się w nurcie analiz dotyczących religijności w epoce instant. W opinii Autora w wypadku doświadczenia religijnego można zasadnie mówić, że w epoce tej pojawia się *domena polityki religijności*, na co zdaje się wskazywać ogólny stan badań nad duchowością człowieka współczesnego (rozważania Janusza Mariańskiego nad przemianą religii w epoce ponowoczesnej) oraz duchowością w epoce globalizacji (na przykładzie zjawiska sprzężenia kultury Wschodu i Zachodu). Na tej analizie i teoretycznej propozycji Kena Wilbera oparł postulat wprowadzenia do edukacji (religijnej) *integralnej praktyki życiowej* oraz *integralnej duchowości* jako najbardziej pożądanego modelu duchowego rozwoju.

Sekcja trzecia, której hasłem przewodnim było *Edukacja religijna: praktyki i miejsca*, obradowała pod kierunkiem ks. dr. hab. prof. nadzw. **Dariusza Stępkowskiego**. **Aniela Różańska** (*Pluralizm w edukacji religijnej w krajach Grupy Wyszehradzkiej – mit czy*

fakt?) zwróciła uwagę na fakt, że w krajach Europy Środkowo-Wschodniej nadal problemem jest brak rzeczywistego pluralizmu w szkolnej edukacji religijnej. Przyjęła założenie, że pluralizm religijny (postrzegany bardziej jako wyzwanie lub zagrożenie niż droga wyjścia z impasu) stanowi wartość pedagogiczną sprzyjającą wzmocnieniu i legitymizacji religii w świecie współczesnym. Ujmując edukację religijną jako formę kształtowania otwartej tożsamości kulturowej, poszukiwała odpowiedzi na pytania: Czy i w jakim stopniu szkolna edukacja religijna wspomaga kształtowanie otwartości wobec inności religijnej oraz kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży? Jaka edukacja religijna umożliwi młodzieży zarówno poznanie własnej religii i kultury, jak i zrozumienie oraz poszanowanie kulturowych i religijnych tradycji Innych?

Ewa Zalewska (*Kształtowanie tożsamości religijnej w pluralistycznej rzeczywistości jako cel i wyzwanie edukacji religijnej w Niemczech*) sformułowała tezę dotyczącą potrzeby redefinicji tradycyjnego modelu edukacji religijnej w Polsce i wskazała na jej dialogiczny model jako sprzyjający kształtowaniu tożsamości religijnej podmiotów w dobie pluralizmu kulturowego i religijnego. Konstytutywne elementy tego modelu są wyznaczane przez: ideę dialogu (międzyreligijnego i w obszarze własnego *sacrum*), potrzebę kształtowania refleksji moralnej i postaw krytycznych jako podstawy funkcjonowania w obszarze aksjologicznym i poznawczym związanym ze sferami *sacrum* i *profanum* oraz traktowania tożsamości religijnej jako zadanej (nie nadanej). Prelegentka wypowiedź zilustrowała przykładem edukacji religijnej w Niemczech, dokonując jej rekonstrukcji na podstawie literatury oraz programów kształcenia i podręczników szkolnych do szkoły podstawowej.

Adela Koźczkowska wystąpienie *Podręcznikowy wzór religijności Kaszubów* rozpoczęła od wyjaśnienia, że nauczyciele języka kaszubskiego dysponują dziś kilkoma podręcznikami do edukacji językowej. Jedne z nich ukazują religię i religijność Kaszubów jako artefakty kulturowe, inne wyraźnie wykraczają poza edukację kulturową w kierunku edukacji religijnej. Celem referatu była rekonstrukcja podręcznikowego wzoru religijności Kaszubów, próba odniesienia go do praktyki zachowań religijnych obserwowanych w czasie uroczystości religijnych oraz sposobu, w jaki wytwarzane jest poczucie wspólnotowości i tożsamości w wyniku tradycji/ zachowań religijnych Kaszubów w ich aspekcie różnienia się od religijności Polaków, jak również obecnej/nieobecnej karnawalizacji uroczystości religijnych (zwłaszcza w zakresie tzw. *nowej ludowości*).

Szymon Dąbrowski (*Spór o polską pedagogikę religii*) zaprezentował analizę aktualnych badań na gruncie polskiej pedagogiki religii ze wskazaniem kluczowych sporów zarówno na poziomie problemowym, jak i metateoretycznym. Autor podjął się tu z jednej strony ukazania struktury, zakresu oraz granic problematyki badawczej w obrębie polskiej pedagogiki religii, z drugiej zaś – prezentacji dyskusji o statusie polskich badań nad edukacją religijną, w których dominuje nurt analiz katechetycznych, niejako ograniczając znaczenie i wpływ nurtów religioznawczych, filozoficznych czy pedagogicznych.

W ostatniej – czwartej sekcji, która obradowała pod hasłem *Edukacja religijna a religijność*, dyskusję moderowała dr hab. prof. nadzw. **Małgorzata Lewartowska-Zycho-**

wicz. Na wstępie referatu **Monika Mazurek-Janasiak** („...zimny albo gorący...” (Ap 3, 15), czyli *jak to jest z religijnością Polaków*) zwróciła uwagę, że mimo deklaracji blisko 90% Polaków, że są „wierzącymi”, jedynie około 40% to „osoby wierzące – praktykujące”. Ich religijność mimo mocnych związków z instytucją Kościoła można określić jako *wybiórczą*. Równocześnie nawet religijność oparta na instytucji Kościoła przeniknięta jest wartościami sprzecznymi z jego naukami. Elementy te (np. astrologia, przesady) tak silnie wrosły we współczesną kulturę, że niezauważalnie oddziałują na jednostki. Autorka podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, czy tylko refleksyjność jednostki i świadomy wybór wiary powoduje odrzucenie tych elementów, skoro we współczesnym świecie trudno uciec od wszechobecnej popkultury. Na tak zakreślonym tle przedstawiła wstępne wnioski o religijności studentów – pokolenia, które uczestniczyło w katechizacji na każdym etapie edukacji.

Maria Szczepska-Pustkowska (*Pytania egzystencjalne w(e) (wczesnej) edukacji religijnej*) zwróciła uwagę, że istnieją liczne wątpliwości, czy szkoła jest najbardziej odpowiednim miejscem do kształtowania wrażliwych obszarów ludzkiego ducha, do których należy światopogląd religijny. Celem jej wystąpienia była refleksja nad miejscem i rolą pytań egzystencjalnych w (polskiej) wczesnej edukacji religijnej – pytań, które w programach tejże edukacji w innych krajach (przykład szwedzki) zajęły miejsce centralne, stając się podstawą kolejnych reform w tym zakresie. Autorka postawiła też pytanie o dialogiczną naturę nauczania, którą postrzega jako podstawowy warunek wszelkiej edukacji, w tym także religijnej. Na potrzeby swojego wystąpienia prelegentka dokonała analizy *Podstawy programowej katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce z 2010 i 2018 r.*

Sylwester Zielka (*Niereligijni rodzice: strategie oporu wobec nieprzyjaznej instytucji szkoły*) przedstawił w referacie strategie oporu stosowane przez niereligijnych rodziców wobec religijnych praktyk szkoły. Przypomniął, że chociaż edukacja religijna w polskich szkołach jest faktem, to nie obejmuje wszystkich uczniów. Do szkoły uczęszczają także dzieci, których rodzice nie wyznają żadnego światopoglądu religijnego. Autor skupił się na analizie narracji, w których rodzice niereligijni opisują trudności, na jakie napotykają ze strony szkoły, do której uczęszczają ich dzieci, oraz sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami, co Autor postrzega w perspektywie oporu. Narracje rodzicielskie stanowiły wypowiedzi uczestników grupy dyskusyjnej *Nasze dzieci nie uczęszczają na religię*.

Konferencję podsumowała i zamknęła dr hab. prof. nadzw. **Maria Szczepska-Pustkowska**, która przypomniała, że dyskusje prowadzone w ciągu dwudniowego spotkania koncentrowały się na pluralizmie postrzeganym jako żywotna siła nowoczesnych społeczeństw demokratycznych i wartość, dzięki której w przestrzeni społecznej mogą się pojawiać zróżnicowane głosy (także sprzeczne i konkurujące ze sobą). Uczestnicy Konferencji traktowali pluralizm jako możliwość nieskrępowanego rozwijania różnych potencjałów, co znajduje zastosowanie w sferze edukacji. Co więcej – sfera ta może być rozumiana jako podstawowa platforma porozumienia między różnymi filozofiami życia, odmiennymi stylami egzystencji, różnymi afiliacjami – w tym odnoszącymi się do obszarów religii. Rozwijając tę ideę, uczestnicy konferencji dokonali wspólnego na-

mysłu nad warunkami i kondycją pluralizmu w odniesieniu do religijności i areligijności w warunkach polskiej edukacji i myśli pedagogicznej. W centrum dwudniowego spotkania postawiono refleksję nad rzeczywistym i wyobrażonym charakterem pluralizmu religijnego w polskich praktykach szkolnych i teoriach edukacyjnych. Wychodząc z założenia, że wielość rozumiana jako niejednorodność sądów, ocen i wartości wymaga postawy otwartości i życzliwej interpretacji innych sposobów myślenia, wyrażania przekonań i wierzeń, poszukiwano odpowiedzi na pytania o możliwości realizowania tych postulatów przez polski system edukacji.

Autorzy/Authors

Paula Budzyńska – mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Poland

Izabela Czerniejewska – dr, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Rune Hausstätter – Professor, Inland Norway University of Applied Sciences, Norway

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Urszula Markowska-Manista – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Gerda Mazlaveckiene – dr, Vytautas Magnus University, Lithuania

Renata Michalak – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Aniela Różańska – dr hab., Uniwersytet Śląski, Poland

Vaiva Schoroškienė – Associate Professor Dr., Vilnius University, Lithuania

Maria Szczepska-Pustkowska – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Stine Vik – Associate Professor, Inland Norway University of Applied Sciences, Norway

Dominika Zakrzewska-Oleędzka – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Poland

Ewa Zalewska – prof. AMW dr hab., Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, o przesłanie go na adres redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**. Należy podać dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

lub w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**.

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 0,5 arkusza (20 tys. znaków).
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, są umieszczone na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 - Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 - Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 - Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 - Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 - Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (*double-blind review*). Decyzja o publikacji artykułu zostaje podjęta na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania są następujące: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration** (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

- or, in the form of a scan to the following e-mail address: **czasopismopwe@gmail.com**
3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 0.5 publishing sheet.
 4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji”/ „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)
(http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: sklep@gnu.ug.edu.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.ug.edu.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/ 16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.ug.edu.pl