

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja),
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA),
Demetra Evangelou – Purdue University (USA),
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski,
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański,
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej,
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),
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja),
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna,
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy),
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski,
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia),
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nac.), **Małgorzata Dągiel** (sekr. red.);
red. tematyczni: **Alina Kalinowska**, **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Agnieszka Nowak-Lojewska**,
Wojciech Siegień; red. językowi: **Małgorzata Dągiel** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.),
Martin Blaszk (jęz. ang.), **Edward Maliszewski** (jęz. ang.); **Krzysztof Arodź** (red. statystyczny);
Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

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

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wzszego
oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

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:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
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

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Eugenia Potulicka , <i>Rynkowy model wczesnej edukacji a stanowisko profesjonalistów – perspektywa globalna</i>	7
Piotr Zamojski , <i>Simulating education. The bureaucratisation of schooling as a production of the simulacra</i>	25
Reda Ponelienė, Sigitas Balčiūnas , <i>TV advertising and children's consumer culture</i>	39
Анна Алимпиева , <i>Система образования и охрана здоровья: нормативные модели, практики, самосохранительное поведение обучающихся</i>	53
Anna Ciepielewska-Kowalik , <i>Rola sektora publicznego oraz prywatnego (for i non-profit) w zmniejszaniu różnic w edukacji przedszkolnej w Polsce AD 2013. Zmodyfikowany model mieszany czy prywatyzacja usług przedszkolnych?</i>	64
Mirosław Dąbrowski , <i>Analiza uczniowskich błędów – narzędzie polityki edukacyjnej kraju?</i>	77
Marzenna Nowicka, Marta Śliwa , <i>Culturally programmed space of nursery – where we are going?</i>	93
Beata Adrjan , <i>Założenia programowe jako kontekst kultury szkoły (w perspektywie prawdy i czasu) na przykładzie Polski i Ukrainy</i>	108
Urszula Dernowska , <i>Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole</i>	121

NARRACJE I PRAKTYKI

Janina Zawadowska , <i>Jak Walijczycy reformują swoją oświatę?</i>	137
---	-----

SPRAWOZDANIA

Małgorzata Dągiel, Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Sprawozdanie z Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej: W świetle i cieniu idei Jana Jakuba Rousseau. Uniwersytet Gdański, 6–7 października 2014 r.</i>	145
--	-----

Autorzy	153
----------------------	-----

Informacje dla Autorów	155
-------------------------------------	-----

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Eugenia Potulicka , <i>A market model of early childhood education and the position of professionals: a global perspective</i>	7
Piotr Zamojski , <i>Simulating education. The bureaucratisation of schooling as a production of the simulacra</i>	25
Reda Ponelienė, Sigitas Balčiūnas , <i>TV advertising and children's consumer culture</i>	39
Анна Алимпиева , <i>Education system and health protection: normative models, practices, and learners' health-seeking behaviour</i>	53
Anna Ciepiewska-Kowalik , <i>The role of the public and private (for and non-profit) sectors in diminishing differences in preschool education in Poland in 2013. Modified mixed model or privatization of preschool services?</i>	64
Mirosław Dąbrowski , <i>Error analysis – a tool used in state educational policy?</i>	77
Marzenna Nowicka, Marta Śliwa , <i>Culturally programmed space of nursery – where we are going?</i>	93
Beata Adrjan , <i>Programme assumptions as school culture connects (from the perspective of truth and time) in the example of Polish and Ukrainian schools</i>	108
Urszula Dernowska , <i>The culture of achievement and its construction in school</i>	121

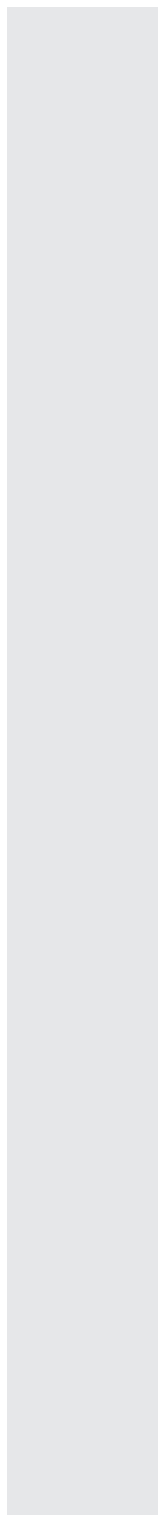
NARRATIONS AND PRACTICES

Janina Zawadowska , <i>How do the Welsh reform their education?</i>	137
--	-----

REPORTS

Malgorzata Dągiel, Malgorzata Kowalik-Olubińska , <i>A report of the International Interdisciplinary Scientific Conference: In the light and shadow of Jean Jacques Rousseau's ideas. University of Gdańsk, 6th–7th October 2014</i>	145
Authors	153
Information for Authors	157

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Eugenia Potulicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

eugenia@amu.edu.pl

Rynkowy model wczesnej edukacji a stanowisko profesjonalistów – perspektywa globalna

Summary

A market model of early childhood education and the position of professionals: a global perspective

The text presents an analysis of global sources of the increasing expansion of the market model in the field of early childhood education, understood as all institutional types of pre-schooling education. The importance of this stage of education for the child's development – especially in disadvantaged groups – and its subsequent functioning at school does not seem to be questionable in the light of the research results cited. Nonetheless, the possibility of every child's access to good, public, and free early education is far from satisfactory. Consideration of this issue from the economic, educational, and political perspectives reveals a number of tensions and problems, conditioned locally and globally. One of the key issues is the opposition between the market model of early childhood education and aspirations to implement democratic solutions supporting these wide learning objectives for children. However, the economic crisis makes education in the field of early childhood education require public and private partnership, implemented in the context of specific government regulations.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, rynkowy i demokratyczny model wczesnej edukacji, polityka edukacyjna, partnerstwo publiczno-prywatne

Key words: early childhood education, market and democratic model of early childhood education, educational policy, public and private partnership

I. Model rynkowy

I.1. Ekspansja modelu rynkowego

We wczesnej edukacji rozszerza się model rynkowy skupiający coraz większą uwagę polityków. Jest on oparty na specyficznym rozumieniu czy konstrukcie dotyczącym ludzi i usług. Człowiek w nim to *homo oeconomicus*, byt autonomiczny i racjonalny, maksymalizujący swoją przydatność w dążeniu do własnych interesów. W tym modelu wolność wyboru rodziców dzieci oznacza prawo jednostki do realizacji własnych wąskich interesów na konkurencyjnym rynku. Zwolennicy wolnego rynku w edukacji ukrywają założenia leżące u podstaw promowanego przez nich modelu oraz jego wartości. Zmieniają też subiektywną perspektywę i sposób rozumienia jednostek w coś, co wydaje się

być obiektywną prawdą i powoduje, że pewne rzeczy wydają się realne, a inne wątpliwe i niepraktyczne (Moss 2008: 5).

Gwałtowna ekspansja modelu rynkowego w edukacji następowała od roku 1988. Zachęcano biznes do „dostarczania usług edukacyjnych” i tworzenia prywatnych placówek prowadzonych często dla maksymalizacji zysku. Ta ekspansja miała miejsce w kontekście neoliberalizmu wspieranego między innymi przez teorie „wyboru publicznego” i nowego zarządzania publicznego¹. Pomogły one w pozornym odpolitycznianiu modelu rynkowego prowadząc do postrzegania go jako pożądanego, jeżeli nie koniecznego.

W artykule przez **wczesną edukację** rozumiem – za *Education International* – wszystkie rodzaje edukacji przed rozpoczęciem nauki szkolnej, organizowane przez różne instytucje: żłobki, centra opieki, ogródki dziecięce, przedszkola oraz inne. Rozwój i uczenie się dzieci są w niej ujmowane holistycznie, a opieka jest traktowana jak jej integralna część (*Early childhood...* 2010: 11). Od roku 1998 nastąpił szczególnie intensywny rozwój instytucji wczesnej edukacji prowadzonych dla zysku, na przykład w Australii ich liczba wzrosła aż o 400%. Powstały korporacje biznesu zajmujące się działaniami w tym zakresie. Najważniejsza z nich i największa na świecie to australijskie *ABC Learning*, dysponująca ponad 2 500 placówkami w Australii, Nowej Zelandii, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. W samych Stanach prowadzi ponad 2 000 instytucji i zajmuje drugie miejsce w prywatnym sektorze wczesnej edukacji. Zamierza także wkroczyć do Unii Europejskiej (Moss 2008: 6).

Na świecie instytucje dla dzieci poniżej 3 lat były już wcześniej w znacznym stopniu sprywatyzowane, a gospodarka neoliberalna spotęgowała prywatyzację w edukacji w ogóle. Istnienie w niej sektorów publicznego i prywatnego potencjalnie zachęca do innowacji, ale i powiększa nierówności w dostępie do edukacji. Gorąco dyskutowana jest zwłaszcza rola placówek prowadzonych z nastawieniem na zysk, a nawet jego maksymalizację. Tak na przykład w Holandii rząd udziela teraz rodzicom subwencji w celu kupienia usług edukacyjnych na prywatnym rynku, co zmniejsza rodzinom uboższym dostęp do wczesnej edukacji. Ponadto pojawia się ryzyko powstawania droższych i jakościowo lepszych prywatnych instytucji dla dzieci z rodzin zamożnych, oraz tańszych i gorszej jakości placówek publicznych dla dzieci z rodzin ubogich. Ustawa *Childcare Act* z 2005 roku spowodowała, że rodzice opłacają 75% kosztów wczesnej edukacji, a 60% instytucji jest prowadzonych dla zysku (Marengos, Plantegna 2006: 18). W Anglii rodzice pokrywają 71% kosztów funkcjonowania przedszkoli, w Kanadzie – poza Quebeciem – koszty wczesnej edukacji ponoszone przez rodziców są wyższe niż czesne na studiach (*The state of early...* 2013: 2), a w Stanach Zjednoczonych około 65% instytucji wczesnej edukacji to placówki prywatne. Nawet w mniej urynkwionej Norwegii już około 55% przedszkoli znajduje się w rękach prywatnych (Moss 2008: 8; Mańkowska 2012: 456). Gwałtowne

¹ Sam neoliberalizm i wprowadzane przezeń reformy edukacji analizowałam w książkach: *Nowa Prawica a edukacja*. Cz. I, 1993; Cz. II, 1996, Poznań – Toruń, Wydawnictwo Edytor; *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014; oraz w napisanych wspólnie z Joanną Rutkowiak *Neoliberalnych uwikłaniach edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

zmiany sił politycznych spowodowały poważną degradację wczesnej edukacji w Nowej Zelandii. Rząd obciął nakłady na instytucje publiczne, zlikwidował prawo do 20 godzin bezpłatnych usług tygodniowo i zachęca sektor prywatny do rozszerzenia działalności w tym zakresie, choć obejmuje on już 98% placówek (*Early childhood...* 2010: 60). Rząd nie ma planu organizacji wczesnej edukacji, a spora część kraju jest pozbawiona dostatecznego do niej dostępu, co dotyczy przede wszystkim obszarów zamieszkałych przez tubylczych Maorysów. Ze względu na cięcia budżetowe nie jest w Nowej Zelandii kontynuowana współpraca z uniwersytetami, która przynosiła bardzo dobre rezultaty i zaowocowała wieloma bardzo dobrymi praktykami. Z kolei w Kanadzie miarą ekspansji instytucji prywatnych jest objęcie przez nie ponad ⅓ placówek w 6 prowincjach (*The state of early...* 2013: 11). Natomiast w Indiach państwo odchodzi w ogóle od organizowania wczesnej edukacji, ponieważ rządowi brak woli działania w tym zakresie, a jego polityka jest nieodpowiednia (Neugebauer, Goodeve 2009: 37–38).

Ponieważ siła nabywcza rodziców jest nierówna, oczekuje się, że rynek będzie produkował dobra w różnej cenie i jakości. Dokonany przez rodziców wybór jest postrzegany jako zależny od relatywnej oceny kosztów i zysków „inwestowania w dziecko”. Badania na ogół wskazują jednak, że instytucje *non-profit* oferują wyższą jakość usług niż te działające dla maksymalizacji zysku (Cleveland 2007: 28). W efekcie powstaje ryzyko nieodpowiednich usług dla niektórych grup dzieci, tych z rodzin, które nie mogą pokryć kosztów wczesnej edukacji. Raport OECD z roku 2006 zawiera stwierdzenie, że rynek nie chce inwestować w biedne społeczeństwo i omija znaczną część dzieci, którym powinien służyć, w tym dużą liczbę dzieci z rodzin o umiarkowanych dochodach (*Starting strong...* 2006: 117). Około ⅓ rodziców nie ma możliwości wyboru placówki dla swoich dzieci, zwłaszcza na obszarach niezurbanizowanych. Wskazały na to badania skutków prywatyzacji wczesnej edukacji w Holandii, gdzie usługi rynkowe przeniosły się do obszarów zamieszkiwanych przez rodziców o większej sile nabywczej kosztem obszarów niezurbanizowanych. Standardy jakości wydają się obniżać (Noailly i in. za: Moss 2008, s. 18).

Wyniki analiz *Fiscal Studies* w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii sugerują, że cena usług wczesnej edukacji jest negatywnie skorelowana z ich jakością (Treasury 2004: 67). Dla zapewnienia odpowiedniej jakości pracy z dziećmi konieczne jest stosowne wykształcenie kadry i zapewnienie jej odpowiednich warunków pracy, co wyraźnie potwierdziły badania podłużne na próbie 3000 dzieci (Sylva 2004). Tymczasem rynek wywiera presję na niskie płace, małowalną kadre, zatrudnianie osób mniej wykształconych czy zmniejszenie liczby godzin pracy z dziećmi, co obniża morale kadry zatrudnionej w placówkach wczesnej edukacji. Większość menadżerów, z którymi przeprowadzono wywiady, twierdziła, że nie może nauczycielom płacić więcej niż wynosi płaca minimalna (Osgood 2004: 16). Pracownicy postrzegani są przede wszystkim jako technicy stosujący określone metody dla osiągnięcia założonych wyników. Porównanie danych dotyczących wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych, Finlandii i Szwecji prowadzi do wniosku, że niższe płace i gorsze warunki pracy występują tam, gdzie siły rynkowe są mocniejsze (Moss 2008: 18).

Obrazu dopełniają informacje o niestabilności usług rynkowych. W Stanach Zjednoczonych zamknięto więcej instytucji niż oczekiwał rząd, w Kanadzie i we Francji przeważają placówki likwidowane nad liczbą nowo utworzonych. Wskazuje to, że struktury wczesnej edukacji w modelu rynkowym zdeterminowane są przez potrzeby konsumentów oraz możliwości płacenia za nią, natomiast są zwolnione od odpowiedzialności społecznej (Davies, Saltmarsh 2007: 3).

W przypadku rynkowego modelu wczesnej edukacji trzeba jeszcze odnotować fakt, że dziecko traktowane jako konsument nie może w pełni komunikować swoich potrzeb i swego doświadczenia, zatem w modelu tym nie ma odwoływania się do praw dziecka (Cleveland 2007: 39). UNESCO stwierdza jednak, że kryzys ekonomiczny i cięcia w finansowaniu instytucji publicznych prawdopodobnie przez dłuższy czas będą wymagały partnerstwa publiczno-prywatnego. Konieczna staje się w takiej sytuacji rządowa regulacja w zakresie wczesnej edukacji, określająca stosowne ramy tego typu działań (UNESCO 2011: 67–68).

I.2. Akcentowanie ekonomicznych aspektów wczesnej edukacji

Akcentowanie ekonomicznych aspektów wczesnej edukacji jest w ostatnich dekadach bardzo charakterystycznym trendem. Dla decydentów politycznych, którzy stają wobec konkurencyjnych żądań publicznego finansowania oraz są zainteresowani efektywnością ekonomiczną i osiąganiem korzyści innego typu, ważne jest zwracanie uwagi na fakt, że **inwestowanie we wczesną edukację dosłownie daje dywidendy** (*Right beginnings...* 2012: 10). Przyczynia się ona do rozwoju ekonomicznego krajów, a ponadto zwroty nakładów na nią są bardzo wysokie. Ekonomiczna racjonalność inwestowania w tę dziedzinę edukacji opiera się na trzech typach analiz:

- a. danych z badań podłużnych, które wykazują korzyści płynące z tej edukacji dla kształtowania kapitału ludzkiego oraz dla oszczędzania na kosztach zdrowotnych i społecznych w przypadku dzieci, które z niej korzystają;
- b. ekonomicznym modelowaniu przyszłych zwrotów nakładów w związku z większą produktywnością kobiet;
- c. studiach dotyczących samego sektora wczesnej edukacji i obliczania jego wpływu na ekonomię kraju (McCuaig i in. 2012: 17).

Zainteresowanie rządów korzyściami ekonomicznymi uzyskiwanymi z wczesnej edukacji odzwierciedlają m. in. cele Unii Europejskiej uzgodnione w Barcelonie, w 2002 r. Polityka tej edukacji skoncentrowana jest na **zwiększaniu kapitału ludzkiego**, co zyskuje uzasadnienie w badaniach pokazujących coraz częściej, że dzięki wczesnej edukacji wzrasta produktywność przyszłej siły roboczej. Badania te prowadzone są pod silnym wpływem amerykańskich studiów podłużnych analizujących korzyści, jakie wynoszą z wczesnej edukacji dzieci z grup poszkodowanych. Te studia to: Ypsilanti Perry Preschool (podjęte w roku 1962), Abecedarian w Północnej Karolinie (1972) i Chicago Child-Parent Centers (1967). Ich uczestnikami byli przede wszystkim Afroamerykanie, o których sądzono, że znajdują się w grupie ryzyka ze względu na niskie dochody rodziców, wiek matek, status

samotnego rodzica, zamieszkiwanie w slumsach oraz osiągnięcia szkolne. Wybrane kohorty były badane przez prawie cztery dekady. Wszyscy nauczyciele pracujący z badanymi mieli wykształcenie w zakresie wczesnej edukacji a proporcje między nauczycielem i liczbą uczonych przez niego dzieci były niskie. Ustalono, że badani częściej kończyli szkołę średnią w przewidzianym czasie, częściej studiowali, więcej zarabiali i zachowywali się bardziej prospołecznie niż uczestnicy badania z grup kontrolnych (McCuaig i in. 2012: 17).

Pozytywny wpływ wczesnej edukacji na kształtowanie się kapitału ludzkiego jest najważniejszą przyczyną tego, że Bank Światowy coraz bardziej angażuje się w promowanie pożyczek na ten cel. W latach 1990–2005 pożyczył 1,6 biliona USD (*Policy review...* 2007: 185). Inwestowanie we wczesną edukację daje wyższe stopy zwrotu niż nakłady na uczenie się w późniejszym okresie. Dane sugerują, że potencjalne zwroty nakładów na dziecko z grup poszkodowanych wynoszą 7–16% rocznie (Naedeau i in. 2011: 19).

Pierwsze kanadyjskie badania dotyczące zysków, jakie przynosi wczesna edukacja, rozpoczęto w roku 1998. Ekonomisci kalkulowali wpływy z usług dla dzieci w przedziale wiekowym od 2 do 5 lat i oszacowali, że zysk wyniósł 10,6 bilionów dolarów kanadyjskich. Dzieci osiągały lepszą gotowość szkolną, częściej kończyły szkołę średnią i później miały wyższe zarobki. Przede wszystkim ich **matki mogły pracować**, być bardziej niezależne finansowo i zabezpieczone przed biedą w przypadku rozwodu czy wdowieństwa (McCuaig i in. 2012: 18). W Quebecu, gdzie wczesna edukacja obejmuje 65% dzieci i jest tania, pracuje o wiele więcej kobiet niż w innych prowincjach kanadyjskich. Ich praca dodała 1,7% do PKB, 1,5 biliona dolarów podatku rocznie i podwyższyła dochody rodziny. Ekonomista P. Fortin oszacował, że każdy dolar zainwestowany we wczesną edukację daje zwrot nakładów w wysokości 1,05\$ (tamże: 20–21).

Ponadto wczesna edukacja **przyczynia się do rozwoju lokalnego**: tworzy najwięcej miejsc pracy, jest silnym bodźcem ekonomicznym: (a) każdy dolar zwiększa GDP o 2,3%, i jest to jeden z największych zwrotów w porównaniu z innymi sektorami, (b) generuje podatki – każdy dolar przynosi 90 centów podatku. R. Fairholm (2009: 20) konkludował: wczesna edukacja sama płaci za siebie zarówno w krótkim, jak i w długim okresie; każdy zainwestowany dolar przynosi 2,54 zysku po uwzględnieniu wszystkich kosztów. Zwroty trwają przez dłuższy okres, a zdobyte dzięki niej umiejętności stanowią fundament dalszego uczenia się (*Global monitoring policy...* 2007: 112).

Inwestowanie we wczesną edukację jest **efektywną strategią prewencji i terapii opóźnień w rozwoju**, w kształtowaniu zdolności uczenia się u dzieci wzrastających w niekorzystnych warunkach. Pozwala ono oszczędzić pieniądze, które trzeba byłoby wydać później. Zwiększenie do 25% dostępu do wczesnej edukacji w krajach o niskich i średnich dochodach redukuje różnice w osiągnięciach uczniów z różnych grup i przynosi korzyści rzędu 10,6 bilionów \$, natomiast zwiększenie dostępu do 50% – generuje zyski rzędu 33,7 bilionów \$ (*The importance...* 2013: 2).

W Raporcie Międzynarodowej Organizacji Pracy, zatytułowanym *Odpowiednie początki*, znajduje się konkluzja: wczesna edukacja powinna być kluczową inwestycją we wszystkich krajach (*Right beginnings...* 2012: 59).

I.3. Strategiczny plan rozwoju wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych

Strategiczny plan rozwoju wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych został opracowany w 2013 r. dzięki wspólnej inicjatywie „Next Generation” oraz Fundacji Billa, Hilary i Chelsea Clintonów. Raport zatytułowany *Too small to fail (Za mali, by ponosić porażki)*, skierowany jest do rodziców, kadry wczesnej edukacji, społeczności lokalnych i świata biznesu. Zawiera apel, by wszyscy podjęli rozumne i oparte na danych z badań działania mające na celu poprawę zdrowia i dobrobytu najmłodszych Amerykanów, liczących od 0 do 5 lat. Celem tych przedsięwzięć ma być przygotowanie dzieci do sukcesów w XXI wieku, co jest przedmiotem kampanii publicznej skierowanej z jednej strony do rodziców i opiekunów, a z drugiej do liderów biznesu w celu zaangażowanie w działania sektora prywatnego (*Too small... 2013: 2*).

Zgodnie z trendem ostatnich dekad, omówionym w poprzedniej części artykułu, autorzy raportu podkreślają też ekonomiczne aspekty wczesnej edukacji, powołując się na wyniki wielu ostatnich badań. Akcentują, że wczesna edukacja bezpośrednio wpływa na długoterminową produktywność jednostki, jej sukcesy oraz na dobry stan ekonomii kraju. Wskazują na przykład krajów azjatyckich, które dużo inwestują w uczenie się najmłodszych.

Raport oparty jest na założeniu, że wszyscy przygotowują najmłodszych Amerykanów do sukcesu. Inwestycje rządu i zmiana jego polityki są częścią przedsięwzięć w omawianej dziedzinie, ale nie wystarczają do całkowitego rozwiązania problemu. Badania wykazały, że tylko 48% dzieci z biednych rodzin, urodzonych w roku 2001, rozpoczęło obowiązek szkolny będąc gotowymi do uczenia się, podczas gdy w przypadku klasy średniej było 74% dzieci. Dochód rodziny i jakość rodzinnego środowiska uczenia się to dwa czynniki najlepiej wyjaśniające różnice w gotowości szkolnej dzieci. Tymczasem dostęp do przedszkola oraz częstotliwość działań mających na celu wczesną alfabetyzację w domach niewiele się zmieniły w porównaniu z rokiem 1995, na przykład: rodzice nisko wykształceni czytają obecnie pociechom jeszcze mniej niż w tamtym okresie. Niemal połowa amerykańskich rodziców poświęca zbyt mało czasu małym dzieciom ze względu na konflikt między pracą a życiem rodzinnym, zaś 75% Amerykanów mówi, że nie ma wystarczająco dużo czasu dla swojego potomstwa. W latach 2010–2012 rodziny z niskim wykształceniem spędzały wieczorem z dziećmi o pół godziny dziennie mniej niż rodziny wysokim wykształceniem. Powoduje to poważne różnice w zasobie słownictwa dzieci z tych dwu środowisk. Przedszkolaki ze słabą wczesną alfabetyzacją, to te same dzieci, które mają ubogi słownik i niskie umiejętności matematyczne w klasie VII. Podobne różnice występują w tak ważnej umiejętności życiowej, jak skupianie uwagi, która jest predyktorem wytrwałości w studiowaniu, późniejszych zarobków i stabilności rodziny. Nowe badania nad mózgiem również wskazują, jak doświadczanie biedy w dzieciństwie może uszkadzać rozwój kory mózgowej związanej ze skupianiem uwagi, samokontrolą, organizowaniem się i planowaniem. Bieda i brak stabilności rodziny, które trwają dłużej i są poważne, mogą powodować toksyczny poziom stresu u dzieci uszkadzający rozwój mózgu (tamże: 6).

Autorzy omawianego raportu stwierdzają, iż przygotowanie najmłodszej generacji do sukcesów w XXI wieku jest imperatywem moralnym i ma sens ekonomiczny, ponieważ dzieci będą siłą roboczą w okresie narastającej konkurencji globalnej. Chiny tak dużo inwestują w najmłodszych, że w roku 2030 będą miały więcej absolwentów kolegów niż wynosi liczba całej siły roboczej w Stanach Zjednoczonych. Tak więc Ameryka ryzykuje pozostawanie w tyle. Tylko wielkie inwestycje w następną generację – podejmowane przez społeczności lokalne, biznes, rząd i jednostki – mogą zapewnić amerykańskie przewodnictwo w świecie. Tymczasem badania wskazują, że w ostatnich 20 latach coraz większa liczba dzieci rodzi się i wzrasta w niesprzyjających warunkach (tamże: 7).

Next Generation i Clintonowie zamierzają upowszechniać informacje o rozwoju małych dzieci i rozwoju ich mózgu, a także o kluczowej roli dorosłych członków rodziny, wykorzystując w tym celu nowoczesne technologie umożliwiające bezpośrednie komunikowanie się z rodzicami i opiekunami dzieci oraz nawiązywanie z nimi interakcji. Autorzy raportu powołują się na wyniki badań wskazujących, że ludzie doświadczający braków finansowych (np. z powodu utraty pracy) czy niemożności zaspokojenia podstawowych potrzeb w zakresie odżywiania się, są mniej zdolni do planowania przyszłości ze względu na szereg problemów absorbujących ich przestrzeń poznawczą (tamże: 9).

W kampanii skierowanej do rodziców autorzy zapowiadają skupienie się przede wszystkim na różnicach w zasobie słownictwa. Przeciętnie dziecko z rodziny o niskich dochodach opanowuje do 3 roku życia 300 słów, z rodzin robotniczych – 700, a z rodzin profesjonalistów – 1100. Różnice te wpływają na szanse osiągnięcia sukcesu w 14, 24, 34 roku życia i później, co może być informacją szokującą dla rodziców, ponieważ fakt ten celowo nie był nigdy komunikowany społeczeństwu. O rozwoju dzieci zdaje się przesądzać czas im poświęcony i jakość matczynej opieki nad nimi. Autorzy raportu są przekonani, że o ubogim słowniku dzieci należy dyskutować z taką samą pasją, jak o biedzie, a wyposażenie rodziców w odpowiednią wiedzę może poprawić osiągnięcia dzieci o 10% (tamże: 12).

Kampania skierowana do biznesmenów zachęca ich do dobrowolnych działań w zakresie wprowadzania polityki pracowniczej sprzyjającej rodzinie oraz przełamywania barier w dostępie do technologii. Podkreśla się przy tym, że rynek technologii adresowanych do dzieci przedszkolnych cechują dwa błędy: większość narzędzi nie zostało opracowanych w oparciu o badania oraz nie towarzyszą im obiektywne porady dla rodziców.

Działalność Fundacji Clintonów pokazała możliwości wdrożenia pozytywnych zmian mających na celu przygotowanie dzieci do sukcesów, wprowadziła innowacyjne partnerstwo z biznesem, władzami, organizacjami pozarządowymi oraz jednostkami. Raport kończy się konkluzją: „nasze dzieci i nasz kraj zasługują na więcej niż otrzymują teraz. Wspólne zaangażowanie na rzecz amerykańskich dzieci dziś, zdeterminuje przyszłą siłę naszego narodu” (tamże: 14). Niemniej trudno powyższy raport, dotyczący rozwoju wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych, nazwać strategicznym, ponieważ – jak to jest w tradycji tego kraju – apeluje on do dobrowolnych działań w tym zakresie.

II. Wczesna edukacja w rozumieniu międzynarodowych instytucji skupiających profesjonalistów z tej dziedziny

W skali globalnej dyskurs profesjonalistów w zakresie wczesnej edukacji organizują takie instytucje i grupy, jak: UNESCO, *Education International*, *The Consultancy Group on Early Childhood Care and Development* (Grupa Konsultacyjna Opieki nad Małymi Dziećmi i ich Rozwojem), *World Forum on Early Care and Education* (Światowe Forum Wczesnej Opieki i Edukacji), *Global Dialog Forum on Conditions of Personnel in Early Childhood Education* organizowane przez Międzynarodową Organizację Pracy w Genewie, OECD i wiele innych.

Grupa Konsultacyjna Opieki nad Małymi Dziećmi i ich Rozwojem mobilizuje i angażuje profesjonalistów w tym zakresie do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy o wczesnej edukacji, do stania się jej adwokatami, wpływania na politykę oświatową, planowania, tworzenia programów wczesnej edukacji i prowadzenia badań mających na celu lepszy rozwój dzieci, ich rodzin i wspólnot – szczególnie tych, które żyją w niesprzyjających warunkach środowiskowych, w krajach o niskim i średnim dochodzie narodowym. Przygotowane przez tę grupę opracowanie poświęcone ogromnemu znaczeniu wczesnego rozwoju i edukacji rozpoczyna się od ważnego stwierdzenia: **„Aktualne i przyszłe cele globalnego rozwoju, włączając w to cele edukacyjne, mogą być zrealizowane tylko wtedy, kiedy zwrócona zostanie uwaga na globalny rozwój dzieci w wieku od 0 do 8 lat”** (*The importance of...* 2013: 1). Przywołuję się w nim też, że rozszerzenie obszaru wczesnej edukacji i opieki oraz jej udoskonalenie jest pierwszoplanowym celem „Edukacji dla Wszystkich”, tzw. ram z Dakaru (*Education for All 2007* za: tamże). Nawet jednak w krajach należących do OECD dzieci nie w pełni rozwijają swój potencjał, ponieważ wzdają w środowiskach niekorzystnych dla ich rozwoju, w których występuje wiele zagrożeń i czynników ryzyka. Mimo postępu dokonującego się we wczesnej edukacji, większość rządów na świecie nie traktuje jej jak priorytetu, a wiele krajów wciąż nie ma opracowanej polityki w tym zakresie, obejmującej rozwojowe plany strategiczne i odpowiednie regulacje prawne (Vargas-Baron, Schipper 2012). Prawdziwym systemowym błędem jest to, że wczesna edukacja prawie nie skupia na sobie uwagi decydentów politycznych, a położenie głównego akcentu na ukończenie szkoły podstawowej odwróciło uwagę od sedna problemu w krajach o niskich dochodach (Barlett 2010 za: *The importance of...* 2013: 2).

W literaturze nie ma zgodności w kwestii tego czy wczesna edukacja jest priorytetem, czy nie. Tak np. R. Neugebauer i E. Goodeve (2009: 34) piszą, że zadziwiająco duża liczba krajów zaangażowała się w finansowanie przygotowywania „ram dla rozwoju małych dzieci”. *Education International* twierdzi, że coraz częściej wczesna edukacja jest postrzegana przez polityków jako priorytet, jako fundament całościowej edukacji dla wszystkich (*Early childhood...* 2010: 12). W literaturze dominuje jednak przekonanie, iż edukacja na tym szczeblu pozostaje w dużej mierze zaniedbana, a postęp w objęciu nią wszystkich dzieci jest powolny (tamże; por. Jalongo 2004: 143). Nawet w wielu krajach

OECD pozostaje ona nadal niedorozwinięta (*Education today...* 2009: 9). To sprawia, że zaniedbane są cele „Edukacji dla Wszystkich” oraz ich realizacja do roku 2015, jak stwierdził F. van Leeuwen, sekretarz generalny *Education International (Early childhood...* 2010: 3).

Wczesna edukacja pozostaje na peryferiach uwagi w niemal wszystkich systemach edukacji, co przejawia się w niedostatecznych zasobach i fragmentarycznym planowaniu. Dzieci najbardziej potrzebujące otrzymują najmniej: w krajach rozwijających się i w krajach o średnich dochodach większość z nich nie ma dostępu do wczesnej edukacji na dobrym poziomie (*Global education...* 2010: 37–38; Neadeau et al. 2011: XIV). Drugą z największych barier dostępu do niej są bieda i niski poziom wykształcenia w rodzinach, a kolejną – brak konsensusu decydentów politycznych na temat potrzeby wczesnej edukacji, od której ważniejsze są inne kluczowe cele kształcenia. Uczestnicy konferencji w Moskwie, w roku 2010 apelowali do polityków o przesunięcie wczesnej edukacji w na wyższe miejsce w hierarchii ich agend politycznych (*Global education...* 2010: 42, 48–49). O upowszechnienie realizowania dobrych programów tej edukacji przynajmniej na rok przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego, apeluje Grupa Konsultacyjna Opieki nad Małymi Dziećmi i ich Rozwojem. Podkreśla ona, że **pilnym wyzwaniem jest inwestowanie w małe dzieci, co powinno być kamieniem węgielnym polityki rządów krajowych oraz współpracy w tym zakresie, a zwłaszcza opracowania ram globalnych oraz praktyk odpowiedzialnych biznesmenów**. W związku z tym rekomenduje się, by w budżetach ministerstw edukacji przeznaczyć 7% funduszy na wczesną edukację, ponieważ jest kosztownym marnotrawstwem – zarówno w sensie finansowym, jak i humanistycznym – unikanie inwestowania w dobrą edukację przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego przez dzieci oraz w nauczanie początkowe (*The importance of...* 2013: 2–3). Tymczasem rządy zwracają pewną uwagę na wczesną edukację, ale nie mają do niej holistycznego podejścia. Najbardziej brakuje polityki dotyczącej dzieci w wieku od 0 do 3 lat. Nawet, gdy polityka wczesnej edukacji istnieje, to posiada szereg defektów: nie jest ujęta w planach rozwoju kraju, brakuje w niej mechanizmów koordynujących i odpowiednich wskaźników rozwoju dziecka (*Global monitoring...* 2007: 168).

Przeгляд stanu wczesnej edukacji, dokonany przez OECD w roku 2006, oraz wynikające z niego konkluzje wywarły wpływ na myślenie o niej na całym świecie (McCuaig i in. 2012: 3). Jednak literaturę dotyczącą tego obszaru charakteryzuje brak danych, zwłaszcza dotyczących skali globalnej. Na tym tle pozytywnie wyróżnia się Kanada, która w 2010 r. opublikowała raport o stanie wczesnej edukacji w tym kraju oraz o trendach w jej rozwoju, oparty na danych z badań podłużnych (*The state of...* 2013).

Cele wczesnej edukacji ratyfikowano na ogólnoeuropejskiej konferencji w roku 2008. Jej uczestnicy zobowiązali się do: 1) uznania argumentacji, że wczesna edukacja jest integralną częścią systemów edukacji i prawem każdego dziecka; 2) apelowania o przyznanie jej priorytetu w polityce lokalnej, narodowej i międzynarodowej; 3) promowania powszechnego dostępu do bezpłatnej, choć nieobowiązkowej edukacji; 4) monitorowania powstających inicjatyw sektora prywatnego i przeciwstawiania się traktowaniu wczesnej

edukacji jak towaru; 5) apelowania o włączenie wczesnej edukacji w systemy edukacji pod auspicjami ministra edukacji; 6) przeciwstawiania się takiemu dzieleniu opieki i edukacji, które skutkuje nierównościami i niską jakością usług; 7) dążenia do wysokich standardów kształcenia nauczycieli dla tego szczebla; 8) dążenia do zapewnienia im płacy i warunków pracy porównywalnych z najlepszymi warunkami na pozostałych szczeblach edukacji; 9) poszukiwania lepszych warunków rozwoju profesjonalnego nauczycieli; 10) tworzenia lepszych warunków do prowadzenia badań tego szczebla edukacji; 11) poszukiwania większych środków na badania krajowe i międzynarodowe; 12) ponagrania rządów do podnoszenia jakości wczesnej edukacji; 13) podejmowania dalszych badań dokumentujących warunki pracy nauczycieli, ich status oraz jakość programów; 14) ułatwiania współpracy z innymi specjalistami; 15) wzmacniania współpracy z rodzicami; 16) zwrócenia szczególnej uwagi na rozwój edukacji dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat (*Early childhood...* 2010: 14–15).

Institucje międzynarodowe przywiązują szczególną wagę do wartości demokracji w praktyce wczesnej edukacji. Dotycząca tego konkluzja OECD brzmi: „Trzeba aspirować do takiego systemu wczesnej edukacji, który wspiera szerokie cele uczenia się, uczestniczenia w niej i demokracji”. Oznacza to system oparty na wartościach demokracji, demokratycznych refleksjach dzieci i uznawaniu demokratycznego wymiaru zaangażowania rodziców, co wiąże się z wykorzystaniem przez rodziców ich podstawowego prawa do zaangażowania w edukację ich dzieci. Podkreśla się przy tym, że usługi wczesnej edukacji to przestrzeń życia, w której nauczyciele i rodzice pracują razem dla dobra uczenia się ich dzieci, a zasada demokratycznej partycypacji może być praktykowana także w zarządzaniu (*Starting strong...* 2006: 218–220). Najlepszy przykład funkcjonowania demokracji we wczesnej edukacji stanowi włoskie Reggio Emilia, znane także czytelnikom niniejszego czasopisma. Jej podstawą jest dokonanie wyboru filozoficznego opartego na wartościach (Cagliari i in. 2004: 28–29) oraz kształtowanie określonego typu podmiotu (Moss 2008: 26). Praktykowanie demokracji w Reggio Emilia kreuje jedną z nowych przestrzeni potrzebnych do odnowy demokracji (Bentley 2005: 30).

II.1. Dlaczego wczesna edukacja jest tak ważna?

Pedagodzy stoją na stanowisku, że edukacja od momentu urodzenia do 8 roku życia powinna być postrzegana jako **prawo dziecka**, a tym samym jako część praw człowieka. To fundamentalne prawo każdego dziecka do uczenia się i rozwoju pełni jego potencjału jest równocześnie pierwszoplanowym celem Edukacji dla Wszystkich, ustalonym w 2008 r. W myśl tych założeń każde dziecko powinno mieć dostęp do **dobrej, publicznej, bezpłatnej wczesnej edukacji**. Dla realizacji tego prawa i jego promowania *Education International* angażuje rządy, agendy ONZ oraz organizacje społeczeństwa obywatelskiego (*Early childhood...* 2010: 3, 13–15; Neadeau at al. 2011: XIV; *EFA global...* 2011: 29).

Ostatnio dyskutuje się również o prawach dziecka jako podstawowej platformie rozwoju polityki wczesnej edukacji. Jest to relatywnie nowa koncepcja, zwłaszcza w krajach anglosaskich. W jej ujęciu dziecko nie jest kapitałem wzrostu ekonomicznego, ale w pełni

człowiekiem (McCuaig i in. 2012: 2). Podkreśla się przy tym, że wczesne dzieciństwo to okres wielkiego potencjalnego wzrostu i rozwoju, ale także czas, w którym wiele dzieci wzrasta w niekorzystnych warunkach i pozostaje z tyłu w porównaniu z rówieśnikami rozwijającymi się w sprzyjających warunkach. Za podstawę oddziaływań pedagogicznych uznaje się wczesną interwencję, ponieważ umiejętności ukształtowane we wczesnym dzieciństwie w grupie rówieśników, a zwłaszcza kompetencje personalne, pewność siebie i poczucie odpowiedzialności, stanowią podstawę dalszego uczenia się, akumulacji kapitału ludzkiego i sukcesów na rynku pracy. Natomiast opóźnienia w rozwoju poznawczym i rozwoju ogólnym często mają długotrwałe konsekwencje dla dzieci, ich rodziców i społeczeństwa (Neadeau at al. 2011: XIII).

W ostatnich dekadach bardzo szybko rozwija się wiedza o wczesnym rozwoju dziecka, ponieważ faza ta uznawana jest za najbardziej krytyczną dla rozwoju człowieka. **Neurobiologia oraz inne badania nad rozwojem mózgu doprowadziły do wniosku, że wiele struktur mózgu kształtuje się w pierwszych pięciu latach życia.** Panuje wysoka zgodność co do twierdzenia, że w okresie wczesnego dzieciństwa mózg przekształca się z prędkością nigdy później nie występującą w życiu człowieka. W związku z tym istnieją pewne okresy sensorywne przed ukończeniem trzeciego roku, w których konieczna jest stosowna stymulacja, ponieważ w przeciwnym razie rozwój będzie opóźniony. Podkreśla się, że wczesna interwencja jest najbardziej efektywna ekonomicznie, ponieważ minimalizuje potrzebę podejmowania specjalistycznych działań w okresie późniejszym. Zarazem trzeba pamiętać, że współczesne dzieci rozwijają się w warunkach znacznie bardziej złożonych niż pokolenia wcześniejsze, co dla wielu z nich jest zbyt stresujące. Choć rodziny oraz ich potrzeby zmieniają się, nie zmieniają się jednak usługi zaprojektowane dla ich wspierania. Programy wczesnej edukacji skupiają się przede wszystkim na kompensowaniu negatywnych doświadczeń dziecięcych: konfliktów, braku stymulacji czy niedożywienia (*The child care* 2008: 14–15; *Global education...* 2010: 49; McCuaig i in. 2012: 2).

Dane z podłużnego studium przeprowadzonego w Stanach Zjednoczonych wskazują, że największe korzyści poznawcze występują u dzieci, które rozpoczęły wczesną edukację między 2 a 3 rokiem życia. Podobne są konkluzje z badań przeprowadzonych na Filipinach (Neadeau at al. 2011: 83–84).

Dobrze udokumentowany jest również wpływ wczesnej edukacji na kształtowanie gotowości szkolnej. W Nowej Zelandii i we Francji wczesna edukacja jest nastawiona przede wszystkim na uczenie się dzieci (*Early childhood...* 2010: 60), a ponadto uznawana za czynnik wyrównujący start szkolny. Doprowadziło to do wniosku, że powinna być ona postrzegana w kategoriach dobra publicznego (*Starting strong...* 2006: 12, 36–37), ponieważ korzyści – znacznie większe niż osiągnięte przez dzieci wzrastające w korzystnych warunkach – wynoszą z niej dzieci z rodzin biednych (Bartnett 2008: 10). Powyższe dane, pochodzące ze Stanów Zjednoczonych, są zbliżone do danych zgromadzonych we Francji, dotyczących rozwoju dzieci imigrantów (*Global education...* 2010: 50). Znaleźć można również wyraźne dowody, że uczestniczenie w dobrej wczesnej edukacji prowadzi do lepszych wyników w testach PISA i PIRLS (*Early childhood...* 2011:1). W Danii,

Francji oraz Izraelu dzieci, które uczęszczały do przedszkola, uzyskiwały znacznie lepsze oceny z czytania niż ich rówieśnicy nieobjęci wczesną edukacją (*Little steps...* 2013:1). Korelacja między edukacją przedszkolną i osiągnięciami uczniów w 15 roku życia jest największa, jeżeli większość dziecięcej populacji chodzi do przedszkola nie krócej niż dwa lata, oraz jeżeli mniejsze są proporcje między nauczycielem i liczbą dzieci, a ponadto większe nakłady na dziecko. Raport OECD kończy konkluzją: zwiększenie dostępu do przedszkoli może polepszyć zarówno ogólne osiągnięcia szkolne, jak i zredukować różnice między dziećmi z różnych grup społeczno-ekonomicznych.

We Francji od lat 60. minionego wieku prawie wszystkie dzieci trzyletnie uczęszczają do przedszkoli. Skutkuje to wyższymi dochodami i redukowaniem nierówności społeczno-ekonomicznych (*Policy in France...* 2004). W krajach nordyckich wczesna edukacja nie tylko przygotowuje dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej, ale jest też traktowana jak inwestycja w społeczeństwo obywatelskie. W Danii była ona do 2001 r. integralną częścią społeczeństwa opiekuńczego, jednak neoliberalny rząd obciął publiczne wydatki na edukację (*Early childhood...* 2010: 60). Natomiast świadomość znaczenia wczesnej edukacji jest największa w społeczeństwie angielskim, austriackim, kanadyjskim, singapurskim, szwedzkim i nowozelandzkim (Neugebauer i in. 2009: 36).

III. Kluczowe trendy, kwestie i polityki

W pierwszej dekadzie XXI wieku nastąpił globalny **wzrost dostępu** do wczesnej edukacji o 46%. Największy postęp miał miejsce w Azji (*Global education...* 2010: 106). Korea Południowa zamierzała w 2013 r. objąć wczesną edukacją wszystkie dzieci w wieku 3 i 4 lat. Podobnie ambitne plany miała Turcja (*Little steps...* 2013: 1). Natomiast znacząco niższy był dostęp do edukacji dla dzieci najmniejszych – od narodzenia do 3. W niektórych krajach odzwierciedla to normę kulturową, zgodnie z którą opieka na dziećmi w tym wieku i ich edukacja są uważane za obowiązek rodzicielski, głównie matek. Tak się dzieje przede wszystkim w krajach muzułmańskich. Znacznie częściej jest to jednak związane z brakiem możliwości wczesnej edukacji. W wielu krajach rozwiniętych opieka nad dziećmi do lat 3 nadal ma charakter prywatny i nieuregulowany, a także jest prowadzona przez słabo wykształconą kadrę, realizującą kiepskie programy (*Early childhood...* 2010: 7, 16). W krajach rozwiniętych ujawnia się jednak trend do korzystania z usług opieki i wczesnej edukacji poza domem, zwłaszcza w instytucjach finansowanych publicznie. W Stanach Zjednoczonych 90% niemowląt otoczonych jest jakąś formą opieki (tamże: 21). W Ameryce Północnej i Europie Zachodniej dostęp do wczesnej edukacji zamyka się w granicach od 65% w Finlandii, do 99,5% we Francji. W naszym regionie najwyższy dostęp do wczesnej edukacji – powyżej 85% – występuje w Estonii, Białorusi i Słowenii. W Polsce w 2011 r. kształtował się na poziomie 64%. Natomiast odsetek dzieci w wieku od 1 do 3 lat, objętych wczesną edukacją w instytucjach publicznych, był najwyższy w Norwegii – 79% – oraz Danii – 68%, a Nowa Zelandia zamierza zwiększyć dla nich dostęp do 96% (*Right beginnings...* 2012: 13–14).

Ekspansja wczesnej edukacji na świecie ma miejsce przede wszystkim w miastach, obejmując zwłaszcza dzieci z rodzin dobrze sytuowanych, a znacznie rzadziej dzieci wiejskie i z obszarów oddalonych od centrów. Analizy sugerują, że na uczestniczenie dzieci we wczesnej edukacji mają znaczny wpływ wykształcenie matek i dochód rodziny. Dzieci 20% rodziców najbiedniejszych dysponują możliwościami o połowę mniejszymi niż ich lepiej sytuowani rówieśnicy (*Summary of progress...* 2011: 6). Oznacza to w przypadku dzieci najbardziej potrzebujących zredukowanie możliwości rozwoju, jakie niesie wczesna edukacja. W związku z tym powiększają się różnice w poziomie gotowości szkolnej (*The hidden crisis...* 2011: 38). Różnice w dostępie do wczesnej edukacji są cechą krajów z wysokim poziomem decentralizacji i znaczną autonomią. Uderzającym przykładem tego stanu rzeczy są Stany Zjednoczone (*Right beginnings...* 2012: 28).

Wiele krajów z mieszanymi efektami wprowadza obowiązek wczesnej edukacji. Uniwersalny dostęp wymaga co najmniej zapewnienia możliwości uczestniczenia w niej wszystkim dzieciom, których rodzice tego chcą. Z raportu OECD wynika jednak, że potrzeby w tym zakresie znacznie przekraczają istniejące możliwości. Tylko sześć krajów: Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Norwegia i Szwecja – osiągnęło w 2002 r. cele założone przez Unię Europejską, zapewniając dostęp do wczesnej edukacji dla 1/3 dzieci do 3 lat i dla 90% w wieku od 3 do 6 lat (*Starting strong...* 2006: 87).

W krajach rozwiniętych dominują **publiczne instytucje** wczesnej edukacji, a prywatne stanowią 10%, lecz ich liczba ciągle się zwiększa. Na niedostateczne zasoby tej edukacji oraz niewystarczające jej finansowanie wskazują związki zawodowe z większości krajów (*Early childhood...* 2010: 24). Dane z państw o wysokich i przeciętnych dochodach narodowych wskazują, że na wczesną edukację trzeba przeznaczyć 1% GDP, by zapewnić jej dobrą jakość (*Starting strong...* 2006: 105). Jednak nawet w krajach OECD przeciętne nakłady publiczne na wczesną edukację w 2007 r. wynosiły 0,5%, w Europie Centralnej i Wschodniej – 0,5%, w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych – 0,4% (*Right beginnings...* 2012: 19). Rok wcześniej ta instytucja stwierdziła, że najmniej na ten cel wydaje Kanada (McCuaig i in. 2012: 2). Natomiast publiczne finansowanie dominuje w Japonii i w Korei. Wydatki na wczesną edukację w większości krajów wynoszą mniej niż 10% ogółu wydatków publicznych na kształcenie, a Nowa Zelandia wydaje na ten cel ponad 11% z budżetu na wydatki publiczne (*Right beginnings...* 2012: 21).

Jedną z najpoważniejszych przeszkód w organizowaniu powszechnej wczesnej edukacji jest jej **koszt**, którego największą część stanowią pensje kadry, wynoszące od 60% do 90% (tamże: 35). Nakłady na jedno dziecko w Stanach Zjednoczonych wynoszą 9\$, a w OECD – 5,5\$ (*Education at glance* 2012). Niektóre samorządy organizują wczesną edukację w szkołach, ponieważ obniża to koszty takiego rozwiązania (*Early childhood...* 2010: 43). Wiele krajów podwyższyło nakłady na omawiane usługi, czego spektakularnym przykładem jest Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii, gdzie wzrosły one niemal czterokrotnie (*Right beginnings...* 2012: 22). B. Obama przyznał w 2011 r. dodatkowe 2 biliony dolarów na wczesną edukację (*Little steps...* 2013: 1). Dużo łożą na nią także Austria, Szwecja i Nowa Zelandia (Neugebauer i in. 2009: 34).

Finansowanie przez rząd może mieć wpływ na jakość usług, przy czym jego formy są różne. Finansowane są albo instytucje bezpośrednio, albo rodzice otrzymują subsydia na opłacenie kosztów, albo państwo pokrywa niektóre koszty, na przykład pensje nauczycieli.

W zakresie **zarządzania** coraz większa liczba krajów konsoliduje odpowiedzialność za wczesną edukację w jednym ministerstwie, by zwiększyć spójności polityki w tym zakresie. Od późnych lat 80. w krajach nordyckich rozwija się trend zmierzający ku powierzeniu ministerstwu edukacji odpowiedzialności za dzieci od urodzenia do rozpoczęcia obowiązku szkolnego. Standardy jakości, dotyczące wykształcenia nauczycieli czy proporcji liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela, są na ogół jednakowe. Odkąd wczesna edukacja staje się częścią systemu edukacji, bardziej prawdopodobne jest postrzeganie jej w kategoriach dobra wspólnego (*Right beginnings...* 2012: 24). Jednak konsolidacja opieki i edukacji jest względnie nową ideą i może wywoływać konflikt interesów, jak np. w Korei Południowej. OECD stwierdziło, że – choćby Kanada – nie ma spójnej koncepcji wczesnej edukacji, która przypomina patchwork. To skłania decydentów politycznych do budowania mostów między opieką i edukacją oraz do tworzenia bardziej spójnej polityki w tym zakresie. W tym kraju integracja znajduje się na wstępnym etapie rozwoju (McCuaig i in. 2012: 5; *The state of...* 2013: 9).

Decentralizację często uznaje się za strategię zwiększającą transparentność usług i dostosowanie ich do potrzeb i warunków lokalnych, np. na obszarach wiejskich i zamieszkałych przez ludność poszkodowaną. Może to wszakże prowadzić również do zwiększania nierówności w dostępie do wczesnej edukacji i zróżnicowanej jakości. Decentralizacja ma miejsce przede wszystkim w krajach, w których dominuje ekonomia rynkowa (McCuaig i in. 2012: 24–25). W Stanach Zjednoczonych nie ma federalnej polityki w zakresie wczesnej edukacji i nie ma federalnego departamentu odpowiedzialnego za nią, jednak rząd troszczy się o szerokie cele tej edukacji i finansuje usługi dla dzieci z grup ryzyka. Przykładem tego typu programu jest profesjonalny Head Start prowadzony od 1965 r., jednak jest on dostępny dla niewielu dzieci uprawnionych. Z kolei departament obrony ma solidny program dla dzieci rodziców ze służb mundurowych (*Global monitoring...* 2007: 174; *Early childhood...* 2010: 88).

Trzeci wymiar zarządzania wczesną edukacją stanowi **polityka prywatnych aktorów**. W Stanach Zjednoczonych rynek prywatnych usług obejmuje 66% ogółu instytucji dla małych dzieci. Często edukację tę inicjują i prowadzą agencje prywatne i charytatywne, ale coraz częściej jest postrzegana jako kluczowa odpowiedzialność publiczna. Nawet odsetek instytucji prywatnych zajmujących się dziećmi w wieku od 0 do 3 lat pozostaje taki sam, jak przed rokiem 2005 lub zmniejsza się. Jest to związane z filozofią małej ingerencji rządu w sprawę rodziny, a jej rezultat to brak narodowej polityki wczesnej edukacji (*Right beginnings...* 2012: 7, 12; *Early childhood...* 2010: 88).

Większość krajów wskazuje na silną korelację między kwalifikacjami kadry i **jakością** jej **pracy** a osiągnięciami dzieci. Dowodów dostarczają różne studia międzynarodowe, badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii. Wnioski z badań amerykańskich wskazują, że wczesna edukacja prowadzona w małych grupach: nie wię-

cej niż 20 dzieci, przez dobrze wykwalifikowaną kadrę, odpowiednio wynagradzaną, daje duże korzyści krótko- i długoterminowe. Programy realizowane w gorszych warunkach nie przynoszą podobnych rezultatów (Barnett 2008: 19; Neadeau at al. 2011: 86–87). M. Renck Jalongo ze współautorami pisze, że wczesna edukacja osiąga dobrą jakość, jeżeli ma sensowną filozofię i program, dysponuje wysokiej jakości środowiskiem edukacyjnym i odpowiednią koncepcją pedagogiczną rozwoju dzieci, jest dostosowana się do potrzeb dzieci – zarówno podstawowych, jak i specjalnych, respektuje rodzinę i wspólnotę lokalną, zatrudnia wykwalifikowaną kadrę oraz wdraża rygorystyczny program ewaluacyjny (Jalongo at al. 2004: 143).

Programy przedszkoli stały się za bardzo podobne do szkolnych, co jest najbardziej widoczne w Wielkiej Brytanii oraz w Estonii (Potulicka 2012: 352; Neugebauer i Goodeve 2009: 36). Ich celem jest wczesna alfabetyzacja powiązana z utylitarnymi zadaniami przygotowania do podjęcia nauki szkolnej, z implikacjami dotyczącymi późniejszego przygotowania do pracy. Pod pojęciem „wczesnej alfabetyzacji” kryje się to, co dzieci wiedzą, zanim opanują czytanie i pisanie. Chodzi o poznanie liter, głosek, wyrazów, rozwój słownictwa i umiejętność opowiadania (Bird 2013: 2). W 2009 r. Anglia wprowadziła *Early Years Foundation Stage (Poziom Fundamentalny dla Wczesnych Lat)*, obejmujący dzieci od 0 do 6 lat. Jednak A. Smithers z tego kraju ostrzega, że nadmierna presja zbyt wcześnie wywierana na dzieci może prowadzić do ich późniejszych porażek (*Little steps...* 2013: 1).

Drugi typ programów jest nastawiony głównie na rozwój poznawczy, czyli na uczenie się dzieci, ale jest mniej preskryptywny. Nordyckie ramy programowe zrewidowane w 2006 r. były pierwszymi tego typu w Europie. Miały wbudowaną koncepcję uczenia się z uwzględnieniem umiejętności językowych i szeroko rozumianych umiejętności komunikowania się oraz umiejętności interakcji społecznych. W Norwegii u podstaw wczesnej edukacji leży jasno wyartykułowana wizja dziecka i grupy dziecięcej oraz ich miejsca w społeczeństwie i w relacji ze środowiskiem. Praca pedagogów silnie akcentuje kształtowanie tożsamości narodowej. Zabawę łączy się z uczeniem uwzględniając kulturę narodową i lokalną (*Early childhood...* 2010: 72; *Starting strong...* 2006: 338). Natomiast pedagodzy w Danii do 2004 r. przeciwstawiali się tworzeniu narodowego programu dla przedszkoli.

Od czasu opracowania Europejskich Ram Kwalifikacji programy w tej części świata są bardzo skoncentrowane na założonych celach, ze standardami w zakresie umiejętności matematycznych i językowych. Od 1996 r. wczesna edukacja przedszkolna została włączona do systemu szkolnego, mając na względzie tworzenie ścisłych relacji między przedszkolem a nauczaniem wczesnoszkolnym. Programy podkreślają więcej celów uczenia się i bardziej je uszczegóławiają, stawiają też większe wymagania przed pedagogami. Szwecja starała się połączyć dwie tradycje: nastawienia na przygotowanie do szkoły oraz nastawienie na rozwój społeczny dzieci. W kraju tym nie ma formalnych ocen dzieci, które praktykowane są we Francji i w Anglii (*Starting strong...* 2006: 138–142).

W Danii bardzo istotną rolę odgrywa koncepcja „swobodnej zabawy” dziecka, w której bierze się pod uwagę jego perspektywę, a świat jest rozważany z perspektywy dziecka.

Ważnymi elementami treści programowych natura i środowisko, uwzględnia się rady rodziców i prowadzi nieformalne dyskusje. Dzieci z grupy wiekowej od 0 do 2 lat są w tym samym centrum z dziećmi w wieku od 3 do 5 lat. Instytucje dla nich nazywa się „Domem Dziecka” lub „Centrum 0–5”. Pedagodzy duńscy zwracają uwagę na to, że międzynarodowe testy osiągnięć, jak PISA, negatywnie wpływają na ogniskową wczesnej edukacji i zachęcają rządy do reformowania jej struktur przez wprowadzanie elementów menadżerskich, co wymaga coraz większej dokumentacji (*Early childhood...* 2010: 43).

4. Konkluzje

Brytyjski „The Economist” podsumowuje refleksje nad wczesną edukacją stwierdzeniem, że klucz do jej sukcesu ciągle jest niejasny. Raport „*Starting well*” (*Dobry start*), opracowany przez *Economist Intelligence Unit*, za najlepszą w tym względzie uważa Finlandię, w której co najmniej 98% dzieci w wieku 5–6 lat jest objętych wczesną edukacją. Jednak inne kraje, będące jej entuzjastami: Szwecja, Norwegia, Francja, Belgia i Dania, nie odnoszą zbyt dużych sukcesów na kolejnych etapach edukacji, podczas gdy Japonia i Korea Południowa – charakteryzujące się kulturą niezwykle konkurencyjnych egzaminów w przedszkolach – mają wyższe osiągnięcia. Tak więc wczesna edukacja nie jest panaceum. Z kolei A. Schleicher na podstawie ostatniego raportu PISA stwierdził, że praktykowanie drylu we wczesnym latach dziecięcych nie prowadzi automatycznie do sukcesów w uczeniu się. W ogóle metodologia badań PISA budzi wiele zastrzeżeń i najmniej nadaje się do porównywania osiągnięć uczniów z różnych krajów. Jednak największe sukcesy edukacja wczesnoszkolna przynosi w przypadku dzieci najbardziej jej potrzebujących, z biednych, zaniedbanych i niestabilnych rodzin (*Little steps...* 2013: 2).

Modele edukacji kształtują się w określonym kontekście kulturowym, społecznym, ekonomicznym i politycznym. Odzwierciedlają one szczególnie punkt widzenia tego, jaki powinien być świat. Zwykle jednak wykazują ograniczenia w uwzględnianiu kompleksowości i sprzeczności występujących w świecie. Zbyt często rządy i organizacje międzynarodowe faworyzują jeden model, a ignorują alternatywy potrzebne do wdrażania w praktykę różnych modeli. P. Moss (2008: 38–39) pyta, czy model rynkowy i model demokratyczny są niekompatybilne? Z kolei R. Unger opowiada się za wielką konkurencją między różnymi modelami (*The future...* 2005: 173), natomiast inni, jak W. Carr i A. Hartnett, twierdzą, że edukacja demokratyczna nie akceptuje modelu rynkowego. Prawdopodobnie elementy konkurencji w obszarze wczesnej edukacji są nieuniknione, ale rozumienie konkurencji jest bardzo odmienne. W modelu rynkowym jest ona podstawową wartością i metodą dyscyplinowania, natomiast w edukacji demokratycznej rozumie się ją jak przyjazne porównywanie w systemach, w których priorytetem jest współpraca i wsparcie dla dobrej edukacji dla wszystkich dzieci (Carr, Hartnett 1996).

Kluczowym celem edukacji jest dobro i holistyczny rozwój dzieci. Najpoważniejszym jej problemem jest polepszenie statusu i warunków pracy jej kadry, które są gorsze niż w przypadku nauczycieli zatrudnionych na wyższych szczeblach systemu szkolnego.

Jednak rządy ograniczają finansowanie instytucji publicznych, dlatego wczesna edukacja musi rozwijać partnerstwo publiczno-prywatne w odpowiednio uregulowanych ramach (*Early childhood...* 2010: 12; *Right beginnings...* 2013: 60).

Literatura

- Barlett S. (2010), *Improving learning achievements in early primary and low-income countries*. Aga Khan Foundation.
- Barnett W.S. (2008), *Preschool education and its longlasting effects*. Boulder, Education and Public Interest Center.
- Bentley T. (2005), *Everyday democracy*. London, Demos.
- Bird K. (2013), *3 ongoing trends in early childhood education and how they impact you*, <http://www.rasmusen.edu/degrees/education/blog/3-ongoing-trends>.
- Cagliari P., Barozzi A., Giudici C. (2004), *Thoughts, theories and experiences for an education project with participation*. „Children in Europe”, Vol. 6.
- Carr W., Hartnett A. (1996), *Education and the struggle for democracy*. Buckingham, Open University.
- Cleveland J. at al. (2007), *An economic perspective on the current and future role of nonprofit provision of early learning and child care services in Canada*. <http://www.childcarepolicy.net/research/documents/final-report-FINAL-print.pdf>, 01.10.2014.
- Davies B., Saltmarsh S. (2007), *Gender economies*. „Gender and Education”, Vol. 17, No. 1.
- Early childhood education: A global scenario* (2010). Brussels. Education International.
- Early childhood education and care* (2011). Brussels, European Commission.
- Education at glance* (2012), Paris 2012, OECD.
- Education for All* (2007). Washington D.C., UN Secretary General Report and Resolution on Implementing Rights in Early Childhood.
- Education today. The OECD perspective* (2008). Paris, OECD.
- EFA global monitoring report* (2011), Paris, UNESCO.
- Fairholm R. (2009), *Literature review of socioeconomic effects and benefits of ECEC labour market*. Ottawa, Child Care Human Resources Sector Council.
- Global education digest 2010* (2010). Paris, UNESCO-UIS.
- Jalongo M.R. at al. (2004), *Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education*. „Early Childhood Education Journal”, Vol. 32, No. 3.
- Little steps. Learning for the very young* (2013). „The Economist”, February 9ts.
- Mańkowska A. (2012), *System edukacji w Norwegii*. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marengos A., Plantegna J.(2006), *Introducing market forces*. „Children in Europe”, Vol. 11.
- McCuaig M., Bertrand J., Shanker S. (2012), *Trends in early childhood education and care*. Toronto, Atkinson Centre for Society and Child Development.
- Moss P. (2008), *Market and democratic experimentalism. Two models for early education and care*. London, Institute of Education, University of London.
- Naedeau S. at al. (2011), *Investing in our children*, Washington D.C., World Bank.

- Neugebauer R., Goodeve E. (2009), *Global trends in early childhood education*. „Exchange”, May/June.
- Osgood J. (2004), *Time to get down to business?* „Journal of Early Childhood Research”, Vol. 2, No. 1.
- Policy in France* (2004). Paris, OECD.
- Policy review report: Early childhood care and education in Brazil* (2007), Paris. UNESCO.
- Potulicka E. (2012), *System edukacji w Wielkiej Brytanii*. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Right beginnings: Early childhood education and educators* (2012). Geneva, International Labour Office.
- Starting strong: Early childhood education and care* (2006). Paris, OECD.
- Sylva K. at al. (2004), *The effective provision of preschool education*. <http://www.ioe.ac.uk/schools/findings%20from20Preschool.pdf>, 01.10.2014.
- Summary of progress towards education for all* (2011). Paris, UNESCO.
- Too small to fail. Preparing America's children for success in the 21st century* (2013). Washington D.C., Clinton Foundation/Next Generation.
- Treasury H.M. (2004), *Choice for parents, the best start for children*. London, The Stationary Office.
- The future of the left. James Crabtree interviews Roberto Unger* (2005). „Renewal”, Vol. 13, No. 2/3.
- The hidden crisis. Armed conflict and education* (2011). Paris, UNESCO.
- The child care in transition* (2008). Florence, UNICEF.
- The importance of early childhood development to education* (2013). Dakar, The Consultancy Group on Early Childhood Care and Development.
- The state of early childhood education in Canada 2012* (2013). Toronto, Child Care Resource and Research Unit.
- UNESCO Data Centre (2011), <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.uspx>, 01.10.2014.
- Vargas-Baron E., Schipper J. (2012), *Review of policy and planning indicators in early childhood*. Paris, UNESCO.

Piotr Zamojski

Uniwersytet Gdański

pedpz@ug.edu.pl

Simulating education. The bureaucratisation of schooling as a production of the simulacra

Summary

The argument presented in this article stems from the experience of being engaged in a debate with schoolteachers, who pointed to the bureaucratisation of schooling as their main concern. Taking their way of formulating this problem as a guidepost for my thinking I have made an attempt aiming at understanding the link between bureaucracy and schooling. Starting from Max Weber classical view, thanks to its critique made by Claude Lefort I try to interpret the bureaucratisation of schooling with reference to Jean Baurillard theory of simulation as the production of the simulacra.

Keywords: schooling, bureaucracy, documenting, simulation, simulacra

...thought itself arises out of incidents of living experience and must remain bound to them as the only guideposts by which to take its belongings (Arendt [1968] 2006: 14)

The argument presented in this paper has an empirical origin. Hence, it aims at understanding a phenomenon that is particular in nature. However, this concern refers to a general issue that would appear to be important for all of those who are interested in education and schooling. Being pressed on all sides by hegemonic discourses, performed policies, and common understandings of education, apart from a critical engagement in unmasking the dangers that they produce, educationalists are starting to pose some fundamental questions, such as: What is education? What is schooling? What is school? (see i.e. Biesta 2010a; Masschelein 2011)

Indeed, such issues struck me by the virtue of two particular and locally meaningful experiences. While coordinating a project of Public Educational Debates at the University of Gdańsk¹ about developing science education, I was struck time and time again by

¹ The Public Educational Debates of the University of Gdańsk were undertaken as an element of a wider project, financed by the European Union Social Fund (UDA-POKL.04.01.01-00-180/08-00), which concerned the modernisation of the University as a space conducive for the emergence of various educational processes. During the project, from November 2009 to April 2010, five public debates on the issue of science education were organized, and about 300 school teachers, university students, academics, officials, parents, and interested citizens, took part in these fully open and inclusive events (the public were informed about the events through advertisements in the local press). Every debate was recorded, which made possible the development of a public statement on the issue, derived from the voices, standpoints,

a statement coming independently from school teachers working in various places. This pointed to the bureaucratisation of schooling as one of the essential problems in their work, and one which it was most important to discuss². What particularly caught my attention however was the lexis they used to express their concerns, and specially the word: ‘instead’³. These teachers argued that ‘instead of schooling’, ‘instead of working with pupils’, ‘instead of educating’ – they were compelled, more and more, to dedicate their time to filling out or incessantly creating an increasing amount of documentation. They argued therefore that *instead* of thinking, *instead* of being attentive, *instead* of creating their own educational practice, they were forced to work according to an externally imposed, standardized matrix of behaviour that could be indexed, measured, and reported. Here is an exemplary statement of one of the school teachers participating in the debate on 2nd February 2010:

We, the school teachers, are so incredibly entangled in the system, so incredibly enslaved by school officials, so incredibly compelled to plan, check, control, that even if we try to do something else in a different manner, we get a slap on the wrist. That is not good. Instead of bringing teachers’ knowledge into play, we are obliged to act according to imposed ways, to fill up the logbook, to control ourselves – and that’s terrible (February debate; schoolteacher voice).

Simultaneous to that experience, I advised on an undergraduate study (Jurczyk 2010) which, as one of its results showed, the average elementary school teacher has to fill out or produce about 620 pages of documents a year, and that almost every kind of activity by her or his pupils should be documented⁴.

While attempting to respond to Hannah Arendt’s call – taken as a motto for this exercise – to *remain bound* to those experiences, and regard them as *guideposts* for my thinking, it occurred that the questions arising from such particular cases are of general nature. What is bureaucracy and bureaucratisation? How can it be conceived of and explored? What does it mean for education? What does it do to what education is? What does schooling become because of it? Hence, the following argument does not concern a systemic analysis of the empirical data collected during the research, and it is not my intention to

and arguments of the participants. Such a report was published in various locations (Zamojski 2011; Szomburg 2011; <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1446-budujmy-spoleczne-srodowisko-oswiatowe> [20.03.2011]). Moreover, the whole enterprise was constructed as a project in the form of a piece of research-intervention (conducted as participatory action research) aiming at building a public sphere around education.

² Such opinions were also stated informally during the after-debate talks at the University bar / lobby.

³ Apart from its direct use, there were cases of statements in which the word ‘instead’ was unspoken, rather its use was implied in the opinion spoken.

⁴ It is worth noting that even a 30 minutes excursion with pupils into the nearby park requires about 20 pages of documentation which includes an estimate, and regimen of the tour. All of which has to be approved beforehand by the school authorities. One should not be surprised that – in accordance with the research outcomes – such requirements refrain teachers from organizing activities outside their classroom.

prove a thesis about the empirical reality. Instead, my intention is to propose a hypothetical mode of understanding the issue of schooling bureaucratisation, and so a mode of answering to these questions.

Naturally these are not new questions, they have been, and still are being addressed. Indeed, bureaucracy is recognized as an important issue in research on schooling, and as such it is investigated from various perspectives, for example: in relation to student and school performance (see i.e. Bothe 2001; Smith and Larimer 2004), as a systemic factor disturbing educational processes (see i.e. Endres 2007; Meyer 2010), or as a dimension of schooling that could and should be transformed in order to establish a space for horizontal collaborative practices and criticism (see i.e. Carlile 2012; Honig 2006).

Despite the differences between these perspectives, in general bureaucracy is seen as something external to education, that is either an obstacle that the teachers are obliged to cope with, or the institutional dimension of schooling which could be redesigned in order to work for the good of educational practices. Following the thread brought about by the debating teachers, I assume that the relation between bureaucracy and educational practice (as schooling) is rather problematic. However undoubtedly it is not the case that ‘...schools are fundamentally bureaucracies’ as Ángel Díaz de Rada suggests (2007: 207). In his view, school is reduced to its institutional form and opposed to a living culture explored by ethnography. Such a reductive perspective could be countered partially with the insight delivered by Benjamin Endres (2007), who, with reference to Anthony Giddens, conceptualises schools as a terrain of conflict between abstract systems (bureaucracies) and face-to-face interactions (education). However, in line with Heinz-Dieter Meyer (2010), I believe that the relation between bureaucracy and education is not dialectical as Endres assumes; it cannot be conceived in terms of an opposition or a negation, and it cannot be solved by some imaginary synthesis or a ‘...new integration of these conflicting ideals’ (Endres 2007: 180). With reference to Jürgen Habermas’ thesis on the colonization of the lifeworld by the system, Meyer (2010) argues that the inherent logics of the educational lifeworld of schools is being overwhelmed by bureaucracy (833). So it is not about conflict, but about colonization: an incessantly enforced intervention of external logic into the realm of education, that – if we would follow Habermas further on – could be conceived in terms of juridification (Habermas 1987: 368–373). It is therefore *a process of taking over*, not a mere tension between two contradictory logics.

Hence, the following argument does not concern school bureaucracies as such, but the process of schooling bureaucratisation. Taking the statements of the debating teachers as the guidepost for my thinking, I am interested in the process of making schooling (not the institution of school) more and more subordinated to the requirements of bureaucracy, increasingly dominated by its logic. Therefore, I am interested in the relation between the logics of education (as schooling) and bureaucracy, which can initially be perceived in Habermasian terms as colonisation of the former by the latter.

This process, however, is being analysed by critical educationalists also from a different perspectives than the Habermasian. One of them refers to the thesis of *the explosion*

of *audit* developed by Michel Power (1994, see also idem 1997). In line with the critical approach, such an *explosion* cannot be seen only as the proliferation of auditing practices, which are applied gradually in the following sectors of social life (including education), but in relation to certain transformations of society as a whole.

According to Power, one of them is the shift in the patterns of governance. He argues that contemporary ‘...reinvention of government is informed by two opposite tendencies’ (Power 1994: 12): to devolve, decentralise, release the state commitments – is the one, and to maintain control – is the other. It is crucial to note that the tendency to decentralise is understood here in terms of privatisation of the state agency in different fields. Hence, the other side of the opposition, that is the tendency to control, is shaped according to a financial mode: as professional, unbiased, and apolitical. Such a control has to refer to abstract and quantifiable criteria in order to gain the qualities of independency and objectivity (16, 26).

Gert Biesta (2004: 238–239) links such an ‘...odd combination of marketized individualism and central control’ with the fall of the welfare state and the rise of the neoliberalism. This shift have radically reshaped the relations between the state and the citizens, from their political form, to an economic one. Public issues to debate about, and to decide about became public services (often run by a private entities) and so questions of strategic directions, general aims and rules were replaced by the question of the quality of the services. This

...positions citizens as consumers who can “vote” about the quality of the service delivered by the government but who don’t have a democratic say in the overall direction of the content of what is being delivered (Biesta 2004: 239).

Linking the state with the citizen through financing the services for the citizens by the state results in the reduction of the idea of accountability to its technical-managerial use: ‘...an accountable organisation is one that has the duty to present auditable accounts of all of its activities’ (Biesta 2004: 235). This means that an accountable organisation (e.g. school) providing the service for the citizens financed by the state, has to present measurable indicators of the quality and effectiveness. It also means that it does not have to be open for the discussion whether these qualities and effects are desirable or not. Instead, such an organisation is being pressed by the audit culture to prove its excellence, that is to examine its performativity. To meet such requirements such an organisation or institution has to be *made auditable* (Power 1994: 25; see also Biesta 2004: 239), which means that it has to emphasise what is measurable and demonstrable as an unbiased, objective, and apolitical proof of excellence, and simultaneously suppress everything that does not fall under such criteria. Naturally in reference to education such a colonisation is extremely problematic, since it is the very education which has to be suppressed to make the school auditable⁵.

⁵ It is hard to answer all important questions in one paper, however the argument presented here is founded on a particular answer to the question of education, which – at the same time – is not the subject of the argument itself. Throughout this article I refer to the understanding of education in terms of interaction between people (see i. e. Biesta 2006; Masschelein 2011) as opposed to a process of production of desired

Hence, schools adopt the strategy of fabrication:

...compulsion to succeed and 'look better' [...] means that schools are inevitably caught up in a process of fabricating themselves. By fabrication we mean the management and control of indicators of performance as reflected in the range of promotional activities designed to set off the school to its maximum advantage (Maguire et al. 2011: 6)

What is important to note here is that – following Stephen Ball – fabrications are '[v]ersions of an organisation which do not exist [...] they are produced purposefully in order »to be accountable«' (Ball 2001: 216).

I believe that such a strategy might be successful because audit is a form of bureaucratic control, that is the 'control of control'. According to Power '...audits generally act indirectly upon systems of control rather than directly upon first order activities' (1994: 15), which means that '[w]hat is subject to inspection is the auditee's own system for self-monitoring rather than the real practices of the auditee' (28). In other words, audit controls the abstract indexes which signify particular aspects of the social process under scrutiny. Such a control requires the reference to the documents testifying these indexes, documents representing the audited process, however it does not require the reference to the ongoing processes themselves. It is the documentation that is examined of how the audited practices are going on, not these practices themselves (15). This means that '...audit begins to take on a life of its own increasingly decoupled from the process and events which it is intended to address' (29).

Being detached from the direct contact with educational practices, indicators signifying these practices can be fabricated in order to produce an inexistent but commercially attractive view of particular school. However, I think that the fabrication is not the only process taking place. Following the thread indicated by the debating schoolteachers which started this inquiry, I believe that due to the very instrument of practicing audit, through the materiality consisting the audit culture, that is because of the use of bureaucratic means, schools being pressed by the 'conservative modernisation' (Apple 2005: 11), and defined as an accountable organisations not only fabricate themselves, but also simulate their work. So it is not only about production of the inexistent, the unreal, a false appearance, but it is also about production of the truth, production of the real. And it is not about colonisation of education, but about its substitution.

These teachers, whose insights I have been trying to follow, felt that facing the increasing amount of bureaucratic obligations imposed on their work leads to the renunciation of education. They stated to be compelled to document education *instead* of practicing it. To understand this 'instead' – which seem to refer to something more than just a simple appropriation the time of the teachers – I propose an exercise that would confront the re-

changes of people subjected as pupils/students; that is I see education as a social process of an ethical and political meaning, as opposed to a technical process of an economic importance.

flection on bureaucracy made by Max Weber, and its critique by Claude Lefort, in order to set in motion the insight of Jean Baudrillard.

Bureaucracy – the classical model

Max Weber in his masterpiece *Wirtschaft and Gesellschaft* ([1921] 1978) conceptualizes bureaucracy as the organizational form of the rational, that is legal authority. This form is conceived of as one of the three ideal (pure)⁶ types of legitimate domination (Weber 1978): traditional type refers to the authority of sacred Tradition; the charismatic type is based on order revealed by a sacred leader / hero; legal domination means obedience to objective ‘impersonal order’ (215).

The embodiment of this objective order is law, understood as a ‘...consistent system of abstract rules’ (217)⁷. Legal domination as an authority performed through ‘...a bureaucratic administrative staff’ (220) can act only within this cosmos of abstract rules which indicates order ‘...without regard for persons’ (i. e. 975); an objective order of a ‘matter-of-factness’ (978).

Hence Weber notes:

Bureaucracy develops the more perfectly, the more it is ‘dehumanized’, the more completely it succeeds in eliminating from official business love, hatred, and all purely personal, irrational, and emotional elements which escape calculation. [...] [it] demands the personally detached and strictly objective *expert*, in lieu of the lord of older social structures – who was moved by personal sympathy and favour, by grace and gratitude (975)⁸.

It is important to note the twofold result of the fact that a bureaucrat acts only within previously established legal standards. Not only is it prohibited to act outside the law, but bureaucratic agency is also impossible without a legal basis. Weber stresses the advantages of bureaucratic administration frequently (see i. e. Weber 1978: 973) but he seems to dispense with the limited (im)potency of this social device which will become significant in the last section of this paper.

Action within the realm of law moreover requires a capability to shape its rules into an administrative form of procedure. Thus the task of applying the abstract and impersonal order of law into the social body requires educated professionals (218) that are ‘impersonalized’ themselves. Their individual qualities, biases, private life and personal substance should be strictly separated from office (in opposition to the other two distinguished types)

⁶ On the idea of ideal types see: Max Weber ([1904] 2004: 359–405).

⁷ The abstract nature of these rules derives from the necessity to validate everyone *a priori*, with no exception and with no regard for persons as opposed to ‘...the agency to regulate the matter by individual commands given for each case’ (Weber 1978: 958), that takes place in the other two types of authority distinguished by Weber.

⁸ Emphasis in original. As Fritz Sager and Christian Rosser (2009) note such a view of legal domination is clearly indebted to Hegel’s ideas of law and the State. (See also Hegel [1821] 1991).

(218–219, see also 975). Hence, in order to eliminate the individual's ability to judge, bureaucratic procedures are constructed as a matrix: repetitive patterns of behaviour (988)⁹. Following Arendt it could be said, that a bureaucrat does not act, but behaves (Arendt [1958] 1998: 40–41).

Such a reduction of actions into repetitive schemes of behaviour as a disconnection from the ability to judge and the exposition of a purely executive position means that the Weberian ideal-type bureaucrat is perceived as a tool or an exchangeable element of a wider whole. Furthermore, in order to manage an increasingly complex social reality, rational administration by means of abstract procedures requires the fragmentation of composed actions into simple tasks (Weber 1978: 218, see also 956 and 988). This relates naturally to the process of the specialisation of the bureaucratic apparatus, understood as the formation of its different departments, which deal exclusively with a particular area of legal (or procedural) reality.

Differentiation of this kind causes a division and limitation of responsibility within the administrative staff. A bureaucrat deals only with a particular element of the procedure, and she or he is professionally responsible¹⁰ for this element exclusively. However, there has to be someone to plan and administrate not only the adjacent elements, but also the procedure as a whole. Hence a rational bureaucratic administration requires a hierarchy.

Naturally the hierarchical relationships between the administrative staff are purely formal, since the legal/rational/bureaucratic order is purely formal itself. In such an order therefore, we are dealing not with persons, but with *a priori* designed positions. Hence, superiors are not rulers, but merely take supreme positions.

Such a disregard for content is ambiguous. On the one hand, it means equality before the law, and hence it is related to the establishment of modern democracies in the aspect of '...the levelling of the governed' (Weber 1978: 985)¹¹. On the other hand, the ideal-type bureaucrat taking a position in the apparatus is an embodiment of instrumental rationality¹²: a strict executor of externally formulated tasks, who operates with reference to externally given norms while being detached from their ability to judge, interpret or empathize. A person fully concentrated on professional, fragmented duties, deprived of a meaningful symbolic horizon or an overall view of the whole, which she or he is part of. A bureaucrat's condition could therefore be named – following on from Arendt – as that of thoughtlessness (see i. e. Arendt 2003).

However, there is also one more argument concerning the formal character of bureaucratic order which appears to be the most decisive in the historical development of Western societies. As Weber notes:

⁹ See also Weber (1978: 979) on the discussion about the modern conception of the judge as an automaton.

¹⁰ For the difference between professional and moral responsibility in the context of bureaucracy and the dangers it brings see Zygmunt Bauman (1989: 98–102). Compare also with the notion of personal responsibility developed by Hannah Arendt (2003).

¹¹ Originally, whole cited fragment in emphasis.

¹² Understood with reference to the work of Max Horkheimer and Theodor W. Adorno (Horkheimer and Adorno [1944] 1973; Horkheimer [1947] 2004).

Experience tends to show that the purely bureaucratic type of administrative organisation [...] is, from a purely technical point of view, capable of attaining the highest degree of efficiency and is in this sense formally the most rational known means of exercising authority over human beings. It is superior to any other form in precision, in stability, in the stringency of its discipline, and in its reliability. It thus makes possible a particularly high degree of calculability of results for the heads of the organisation and for acting in relation to it. It is finally superior both in intensive efficiency and in the scope of its operations, and is formally capable of application to all kinds of administrative tasks (Weber 1978: 223)

Hence, starting from the time of both Weber and Kafka, we have witnessed an on-going expansion of bureaucratic devices that can be applied regardless of the matter under consideration or the direction of the desired changes. After all ‘...bureaucracy as such is a precision instrument which can put itself at the disposal of quite varied interests, purely political as well as purely economic ones, or any other sort’ (990). This naturally also concerns the realm of education, and this is what the teachers mentioned at the beginning of this article were talking about: the expansion of the bureaucratic apparatus or to put it more aptly, the bureaucratisation of education.

However, to investigate the latter it is perhaps better to leave Weber’s formal approach and turn to its critique, performed by Claude Lefort.

The content of the form

With reference to Hayden White’s study (1978) it could be said that Claude Lefort is interested in the formal content of bureaucracy. What Weber describes as the most rational type of domination, according to Lefort’s argument cannot be treated as a purely formal, neutral, and transparent instrument of power. As he claims, Weber refuses ‘...to accept that bureaucracy has its own dynamic and intrinsic goal; thus he fails to investigate its constitute features, that is the ways it is rooted in its social being and increases its power’ (Lefort [1960] 1986: 100).

This means that bureaucracy is ‘...a framework which goes beyond the active core of bureaucrats’ (107) and creates an order (108) that affects the social world as a whole.

The logic of this order is exposed in ‘...the need to develop forms of calculation and prediction which are as rigorous as possible’ (109). So what bureaucracy wants to do to the reality which it dominates, is to make such a domain technically manageable and calculable. Social reality under such authority thus becomes a set of cases that are firstly recognized and qualified in reference to purely formal, quantitative criteria, then modelled according to the outlines of the procedure, and finally evaluated on the basis of the former indexation¹³.

¹³ In accordance with a Weberian formal perspective, it seems that bureaucracy tends to evaluate the reality under its authority, while excluding its own influence on that reality. Hence – with regard to education – from a bureaucratic point of view, it is schooling that is ineffective or a pupil that is below expectations, and it is not an issue of an unreasonable criteria or an oppressive procedure. (See, on that issue, Meyer 2010: 840).

Moreover – as Lefort notes – ‘naturally conservative’ (Lefort 1986: 112) bureaucracy is striving to preserve the conditions of the actual social *status quo* by means of its own expansion. Hence, here we are dealing with a double proliferation: of bureaucrats and of their unproductive functions (109)¹⁴.

We usually name this process bureaucratisation and we can experience its strength and velocity with reference to one of Lefort’s own examples. Back in 1960, he argued that a secondary-school teacher should not be considered as a bureaucrat because: ‘the content of his [her] activity is only very partially determined by ministerial decisions’; ‘the teacher is not aiming to make a career out of his [her] profession’; ‘the division of labour may require him [her] to specialize in one branch of teaching [...] but it does not generate a unified production process’ (102–103). Are these arguments valid today? To what extent can we agree with them in the face of, for example, evidence-based educational policy (see Biesta 2007, 2010b), the regime of randomized controlled field trials as the ‘golden standard’ of educational research, assessment, and examination, or other more or less systemic devices aimed at making education a calculable and manageable production of *a priori* designed effects¹⁵?

However, the bureaucratisation of education does not only mean that in order to make it technically manageable, education starts to be perceived as a standardized production process. What seems to be most revolutionary and interesting in Lefort’s approach, is the acknowledgment that bureaucracy ‘...establishes a certain order and style of relations between its members, produces a history of its own’ (Lefort 1986: 99), and that it demands a particular ‘...behaviour which should be manifested by any member of the bureaucracy placed in the same conditions’ (103). Hence bureaucracy cannot be conceived exclusively as a form of domination, as it creates a system of social relations and an aggregate of intersubjective interactions, that impose definitions of particular situations, indicate a repertoire of possible (acceptable and unacceptable) behaviours, a palette of available means for action and a horizon for understanding the world as a whole. In short: it develops a culture that is disseminated into the social world constantly by the work of the proliferating apparatus (see also Meyer 2010: 840).

In other words, bureaucracy is a social device that apart from being an effective instrument of management – socialises (Lefort 1986: 107); that is, it adjusts people to the *office world* (104), and makes them think and act according to its own logic. So ‘...the development of bureaucracies [...] must affect the nature of the political and economic system’ (98), and hence, the ‘...social nature of bureaucracy cannot be deduced from its economic function; it must be observed in order to be understood’ (116), it must be ap-

¹⁴ Such an acknowledgement of the unproductivity of bureaucracy can be linked to the critique of the alienation process concerning bureaucratic institutions. This naturally refers to a perspective governed by an opposition of truth and false appearance (truth and false consciousness), in which bureaucracy can be interpreted as neoplastic in nature. According to my earlier statement I will try to present another, and, I believe, more radical perspective, acknowledging the proliferation of bureaucracy in terms of the production of the simulacra aimed at the destruction of the foundation (of the origin).

¹⁵ Such as, for example, the European Qualifications Framework.

proached ‘...as a system of meaningful behaviour, and not simply as a formal system of organization’ (120).

Thus Lefort calls for inquiries into the behavioural connection between formal features and the intrinsic tendencies of bureaucracy (noted by Marx, Weber, and Lefort himself), such as: the internal hierarchy of professional relationships, the pursuit to control a particular domain of social reality, and the imperative of procedural coordination of the systematically fragmented and specialized actions of the apparatus.

In order to respond to such a call we should go back again to the empirical origin and the guidepost of this investigation, that is: our teachers participating in the public debate on education and their indication of the bureaucratisation of schooling as one of the central obstacles for them to deal with¹⁶. As I argued at the beginning of this article, it is the form of this indication that seems to be crucial: they linked bureaucratisation of education with an irrational growth of the obligations to document most of the activities that they initiate or witness. As they put it: documenting education is what they do *instead of* educating. Hence, what should be investigated here, is documenting as the behavioural adhesive of bureaucrats, and the bureaucratic tendency to relate to social reality through its substitution.

Documenting as producing the simulacra

Documenting is the life of the bureaucratic apparatus exactly in the same way as *law is the ethical life* of the Hegelian subject (see Hegel 1991, §147, p.191)¹⁷. Documenting is the principle and the means of a bureaucrat’s action. It is a method of managing reality and a method to control this management. It is an instrument for the coordination of the specialized sectors of the bureaucratic apparatus, and simultaneously an instrument of authority performed by this apparatus. Documents are the reality of bureaucracy.

A bureaucrat does not act in the realm of law – as Weber stated – but in the realm of documents that are produced in reference to particular legal standards. The design and the development of the procedures is not an overall bureaucrat prerogative. However, all of them participate in the circulation of documents (which is naturally set in motion and controlled by these procedures). Every bureaucrat deals with documents. Handling documents is what they do.

But what is a document? It can be seen as a medium, through which bureaucracy perceives and – at the same time – controls reality. A document testifies about the real and its *status quo*, but simultaneously it also has the power to change this *status quo*. For a bureaucrat reality manifests itself only through documents. As (in line with Weber) the action of the apparatus is impossible without a legal basis, as the bureaucrat’s perception

¹⁶ In doing so I also follow Lefort’s advise ‘...to define the bureaucratic attitudes and behaviour by listening to those who know them, those who are not easily misled by the bureaucrats and who, in being dominated by them, form the basis upon which the bureaucrats became what they are’ (Lefort 1986: 120–121).

¹⁷ See also Weber on documenting (1978: 219).

of the administrated reality is impossible without documents. Hence, the documents not only testify, they substitute reality, they *are* the bureaucrat's reality.

Moreover, it is not only a matter of perception, but it is the overall *relation* with reality that is mediated by documents. A bureaucrat communicates with reality only through documents and manages reality only by such a medium. It means that what bureaucracy does is 'substituting signs of the real for the real itself, that is, an operation to deter every process by its operational double' (Baudrillard [1981] 1983: 4).

While documenting managed reality and through the process of managing itself, bureaucracy tends to substitute reality with documentation, which – as a testimonial of a particular *status quo* – *simulates* both: facts and the process of handling them. Hence, in the world of bureaucracy an official certificate can testify to the existence of a fact inexistent outside of the documentation¹⁸ (which is possible by means of purely formal procedures and criteria as the basis of documenting behaviours that make a bureaucrat interested only in a purely formal, indexical description of the *status quo*, regardless of all the other possible data counter to such a description).

So it is not a matter of false appearance or false consciousness (Baudrillard 1983: 25), it is a matter of simulation, that is: the production of reality. A bureaucrat perceives through documents, acts within them, but at first: produces them. Thus, it is a closed circle 'exchanging in itself, in an uninterrupted circuit without reference or circumstance' (11).

According to Jean Baudrillard's analysis, simulation takes place by virtue of two operations: the duplication of reality with signs (18,23) and the substitution of those signs in place of reality (4–5,11). Signs that substitute (not re-present) reality are named *simulacra*. To simulate reality means to produce simulacra. In a bureaucratic apparatus of power, documents function as simulacra. They function *instead of* reality:

No mirror of being and appearances, of the real and its concept. [...] The real is produced [...] it can be reproduced an indefinite number of times. It no longer has to be rational, since it is no longer measured against some ideal or negative instance. It is nothing more than operational. (3)

Simulating education

Following the argument presented above, it could be said that the bureaucratisation of schooling by virtue of the imperative to document the processes taking place in schools (that is, while duplicating them) develops the conditions for, or even directly forces the substitution of those processes by the simulacra. Thanks to this, the (im)potency of bureaucracy initially understood in Weberian terms as the impossibility to act without a legal basis, is to be conceived now in terms of the (in)existence of the (un)documented. In the

¹⁸ This is a commonly known fact which is brought into play mostly by criminals. Their success in using false documents depends on such a detachment by the bureaucratic apparatus from the living reality that is simulated (certified and managed) within the realm of documents.

eyes of bureaucracy the undocumented (competences, achievements, activities, situations, events... etc.) are inexistent. However, it is not a confirmation of the reality that documents are supposed to assure. Bureaucracy does not need any kind of relation with reality, as such, anymore; it is not interested in reality – it is interested exclusively in the formal fact of certification, regardless of the actual existence of what is certified. The existence of anything apart from the simulacra – is meaningless. Our debating teachers then, noted this disregard – they felt compelled to document education *instead* of practicing it.

Again, we are dealing here with two phases of simulation as introduced by Baudrillard. If the lifeworld of a school is not yet fully colonised by the bureaucratic apparatus, the work of teachers is duplicated: they act in the realm of interactions and in the realm of documents. So, as long as teachers complain and criticize the bureaucratisation of schooling in terms of a parasitizing set of obstacles, their work is still doubled and related to the realm of interactions, and we can still interpret the bureaucratisation of schooling in Habermasian terms. As long as teachers duplicate their work, we can perceive its documented version as an effect of fabrication. However, if they see their work in terms of documented procedures and hence tend to ritualise their actions, these rites and scripts of behaviour (methodical procedures), substitute the relations and interactions between educational subjects, and education is simulated as such. In this case there is nothing left to be colonized, no double of the real and its fabricated view, and so we are dealing only with the operational, the documented image of education as education.

But what does it mean that education is simulated? Is it important to notice this view on bureaucratisation of schooling? My answer to this would be ‘yes’, as I think there are at least three meaningful issues opened up by this perspective.

Firstly, it is not only education that is simulated. Naturally, bureaucratisation also concerns other domains of social life which are affected by its logic. Such a view is thus something to think about in order to re-think our contemporary human condition.

Secondly, acknowledging that school education is simulated means the necessity to redefine the critical perspective of educational research on schooling. The approach derived from the critique of false consciousness, aiming at unmasking social oppression and defining the work of school in terms of alienation, assumes an essential relation with a ‘true’ reality – a relation which is ruptured by the simulacra. Simulation means that reality is produced (not masked or unmasked, revealed or unrevealed, presented or represented etc.), so in relation to schooling it poses a question about reality that is produced by the bureaucratized work of schools. What kinds of worlds do schools bring into presence? What is the meaning of their simulations?

Finally, directing ourselves from the critique of false consciousness, towards the critique of simulation, we have to redefine our understanding of the normative which cannot be related to the notion of truth anymore, as it is an issue of death or ‘murder’. Simulating school education is a substitution for the realm of intersubjective relations and interactions by the realm of documenting. As Baudrillard suggests, such a substitution is lethally dangerous for the reality which is substituted. In the end simulacra are the ‘...murders of

the real, murders of their own model...’ (1983: 10), they are copies without the original. Hence, any answer to the question about what is produced must be mediated with an essential question about what is lost, what is ‘murdered’ in simulating education? Or maybe, in a more optimistic variant: what is to be lost, but can still be saved, cared for, attended to, reminded?

References

- Apple M.W. (2005), Education, markets, and an audit culture. “Critical Quarterly”, 4 (1–2).
- Arendt H. ([1958] 1998), *The Human Condition*. Chicago – London, The University of Chicago Press.
- Arendt H. ([1968] 2006), *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York, Penguin.
- Arendt H. (2003), *Personal Responsibility Under Dictatorship*. In: J. Kohn (ed.), *Hannah Arendt, Responsibility and Judgment*. New York, Schocken Books.
- Ball S.J. (2001), *Performativities and fabrications in the education ceremony: Towards the performative society*. In: D. Gleeson and C. Husbands (eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. London, Routledge Falmer.
- Baudrillard J. ([1981] 1983), *Simulations*. Transl. Paul Foss, Paul Patton, Philip Beitchman. New York, Semiotext[e].
- Bauman Z. (1989), *Modernity and the Holocaust*. Cambridge, Polity Press.
- Biesta G.J.J. (2004), *Education, Accountability, and The Ethical Demand: Can The Democratic Potential of Accountability Be Regained?* “Educational Theory”, 54 (3).
- Biesta G.J.J. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder-London, Paradigm Pub.
- Biesta G.J.J. (2007), *Why ‘What Works’ Won’t Work: Evidence-Based Practice and The Democratic Deficit in Educational Research*. “Educational Theory”, 57 (1).
- Biesta G.J.J. (2010a), *Good Education in the Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder – London, Paradigm Pub.
- Biesta G.J.J. (2010b), *Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education*. “Studies in Philosophy and Education”, 29.
- Bothe J. (2001), *School Bureaucracy and Student Performance at the Local Level*. “Public Administration Review” 61 (1).
- Carlile A. (2012), *‘Critical bureaucracy’ in action: embedding student voice into school governance*. “Pedagogy, Culture & Society” 20 (3).
- Díaz de Rada Á. (2007), *School bureaucracy, ethnography and culture: Conceptual obstacles to doing ethnography in schools*. “Social Anthropology/ Antropologie Sociale” 15 (2).
- Endres, B. (2007), *The Conflict between Interpersonal Relations and Abstract Systems in Education*, “Educational Theory” 57 (2).
- Habermas, J. ([1981] 1987), *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2. Transl. Thomas McCarthy. Boston MA, Bacon Press.
- Hegel G.W. F. ([1821] 1991), *Elements of the Philosophy of Right*, A.W. Wood (ed.), transl. H.B. Nisbet. Cambridge, Cambridge University Press.

- Honig M.I. (2006), *Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation*, "Educational Evaluation and Policy Analysis", 28 (4).
- Horkheimer M., Adorno T.W. ([1944] 1973), *Dialectic of Enlightenment*. Transl. John Cumming. New York, Continuum.
- Horkheimer M. ([1947] 2004), *Eclipse of Reason*. London – New York, Continuum.
- Jurczyk M. (2010), *Relacja między biurokratycznym a twórczo-refleksyjnym aspektem pracy nauczyciela w wymiarze deklaracji i działania pedagogicznego* [On the Relation Between the Bureaucratic and the Creative / Reflective Aspect of Teacher's Work in Declarations of Teachers and Their Actions], Bachelor Thesis, manuscript, University of Gdańsk
- Lefort C. ([1960] 1986), *What is bureaucracy?* Transl. John B. Thompson. In Claude Lefort, *The Political Forms of Modern Society. Bureaucracy, Democracy, Totalitarianism*. Edited and introduced by J.B. Thompson. Cambridge MA, The MIT Press.
- Maguire M., Perryman J., Ball S., Braun A. (2011), *The ordinary school – what is it?* "British Journal of Sociology of Education", 32 (1).
- Masschelein J. (2011), *Experimentum Scholae: The World once More... But Not (Yet) Finished*. "Studies in Philosophy and Education", 30 (5).
- Meyer H-D. (2010), *Local Control as a Mechanism of Colonization of Public Education in the United States*. "Educational Philosophy and Theory" 42 (8).
- Power M. (1994), *The Audit Explosion*. London, Demos.
- Power M. (1997), *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford, Oxford University Press
- Sager F., Rosser Ch. (2009), *Weber, Wilson and Hegel: Theories of Modern Bureaucracy*. "Public Administration Review", 69 (6).
- Smith K.B., Larimer Ch. W. (2004), *A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance*. "Public Administration Review", 64 (6).
- Szomburg J. (2011), *Podmiotowość dla rozwoju. IV Pomorski Kongres Obywatelski* [Subjectivity and Development. The Fourth Pomeranian Civic Congress]. Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Weber M. ([1921] 1978), *Economy and Society. An Outline of Interpretative Sociology*. Transl. Ephraim Fischhoff et al, Guenter Roth, Claus Wittich (ed.). Berkeley – Los Angeles – London, University of California Press.
- Weber M. ([1904] 2004), *The 'objectivity' of knowledge in social science and social policy*. Transl. Keith Tribe. In: S. Whimster (ed.), *The Essential Weber: A Reader*. London, Routledge.
- White H. (1978), *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore – London, The John Hopkins University.
- Zamojski P. (2011), *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych* [Re/thinking school... Science education in public debates], Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego. <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1446-budujmy-spoeczne-srodowisko-oswiatowe> (21.03.2011).

Reda Ponelienė

Šiauliai University (Lithuania)
rponeliene@gmail.com

Sigitas Balčiūnas

Šiauliai University (Lithuania)
balciunas@cr.su.lt

TV advertising and children's consumer culture

Summary

The paper presents the results of the research on consumer experience of 6–7 year old children investigated from the child's perspective. The authors employed the method of interview with the child about TV advertisements, using stimulus material. The authors state that children recognize TV advertisements shown for them, make a distinction between advertisements and other television programmes, and have a certain knowledge about them. The study disclosed that the child's approach to advertising depends on adults' behaviour. It also revealed rudiments of critical assessment of advertising, which are mainly determined by negative experience of the child itself using the advertised item. According to the authors, in order to achieve the child's critical attitude towards consumption and advertising, the adult who is together with the child must have similar features and values.

Keywords: consumerism, children as consumers, children's approach to advertising

Introduction

From birth, today's children encounter consumer culture. It manifests itself in the abundance of goods and services, shopping centres, advertising, mass consumption, etc. in children's immediate environment; consumption manifestations do not decrease when children start attending a pre-school educational institution and later, school. Thus, on one hand, from an early age children are exposed to consumer culture, and on the other hand, they are 'forced' to live in it (Ponelienė 2014).

Children's consumer culture is part of modern culture and at the same time a little explored field of social researches. Interest in children's consumer culture arose around 1990, when childhood was identified as being increasingly more commercialised while the children themselves were no longer treated as outsiders in modern consumer culture (Martens, Southerton et al. 2004). Thus, the construct of children's consumer culture is quite new and at the theoretical level has not been defined (Cook 2008). Meanwhile empirical studies on children's consumer culture are conducted, focusing on the behaviour of children as consumers (Rossiter 1979; Pikturienė, Grod 2006; Butkus, Stravinskiene

et al. 2012), impact of TV advertising on the child, and preferences of goods for children, or on consumers' socialisation (Beasley, Danesi 2002; Rumbo 2002; Molčanovas, Soročenko (Молчанов, Сороченко) 2007; Ali, Blades et al. 2009).

TV advertising as a component of children's consumer culture

According to scientists (Kline 1993; Beasley, Danesi 2002; Rumbo 2002; Linn (Линн) 2006; Babaalioutas, Papadopoulou 2007), children's consumer culture and consumer-oriented lifestyle are influenced by television and by the advertising broadcasted on it, which through construction of the virtual world, socialises children, and creates attitudes, values, and lifestyle.

Television is the first media through which the child encounters advertising, directed towards him/her. Children get interested in TV commercials at the age of two and on average spending 2 hours every day in front of TV, they daily encounter 20 minutes of advertising (Brand 2008). Lithuanian television is the most popular disseminator of TV advertising: in 2012, TV advertising made up 47,8 per cent, in 2013, 47,5 per cent of the whole advertising market. In Lithuania 4–14 year old children spend on average 2 hours and 21 minutes in front of TV (Review of media studies 2012).

Children who spend a lot of time watching TV are more often involved in consumer culture (Hill 2011). According to data from the organization 'Good Childhood' operating in Great Britain, 89 per cent of adults report that today's children distinguish themselves by materialistic values more than previous generations (Rowntree 2008). Children bring consumer experience to educational institutions; their possessed consumer experience changes their development and learning (Khan 2006). Moreover, consumption is forming children's culture, reflecting the social orientations of today's children (Ruckenstein 2010). In this way, new opportunities are opened up for a child; the child can acquire new competences required for understanding modern consumer culture.

At the same time the child faces certain threats dictated by the consumer culture, when advertisers start manipulating the child and the child is subject to advertising strategies, seeking commercial goals. The main problem, which is emphasised when discussing the child-TV advertising relationship, is that up to a certain age children do not assess the information conveyed by TV advertising critically. Scientists indicate different age limits of perception and assessment of children's advertising (Table 1).

Generalising data presented in Table 1, it can be stated that at an early age children do not distinguish between advertising and another TV content; pre-school children are suggestible to advertising and cannot assess it critically and comprehensively. Pre-school and pre-primary age children are beginning to make a distinction between advertising and another TV content but still lack abilities to understand motives of persuasion hidden in advertisements. The goals of advertising are understood and negative attitudes towards advertising are formed during adolescent period. At that time children start assessing advertising more critically and objectively (Ponelienė 2014). Marshall (2010) states that television affecting consumption experience of today's children is only one among other

Table 1. Perception and assessment of advertising and its elements

Age	Perception and assessment of advertising and its elements	Scientists
Up to 4(5) years	Children do not distinguish between promotional messages and television programmes. Because of its brightness, tunefulness, shortness advertising for such children is the most interesting programme.	Rubin, 1974; Jokubauskas 2003; Linn (Линн) 2006; European Economic and Social Committee 2012
4–5 years	Children cannot assess advertising critically and comprehensively.	Pilkauskaitė-Valickienė 2011
	Pre-school children are more suggestible to given information and accept such information uncritically.	Stonkienė 2013
5–8 years	Children already differentiate advertising from other television content. However, they recognize promotional messages by external, formal attributes (for example, the advertisement is short while the programme is long), still not quite understanding motives of persuasion and selling behind advertising images. Therefore, they cannot view advertising critically and consciously resist its impact.	Jokubauskas 2003; Berns 2009
8(9)–11(12) years	Children almost distinguish the content of promotional messages. They start realising that the goal of advertising is to convince. They realize that advertisements indicate what items one should purchase; they can view advertising more critically and objectively, and consciously resist its influence. The ability to accept advertising critically becomes more important than the total number of advertisements viewed. Senior adolescents already create negative attitudes towards advertising and pay much less attention to the majority of advertisements.	Jokubauskas 2003; Berns 2009; Butkus, Stravinskienė et al. 2012; European Economic and Social Committee, 2012

Source: R. Ponelienė (2014), *Educational Conditions for (Self-)Development of Pre-Primary Age Children's Resistance to Consumerism in the Family: doctoral thesis*. Šiauliai, BMK Publishing House

aspects. The scientist raises questions as to how in the rapidly changing and consumer-oriented environment children learn to resist purchasing and constantly attacking brands and encourages seeing it all from the perspective of the child itself. In this way research on the child's knowledge about advertising AND on possessed consumption experience gains relevance.

Research goal

The research goal was to disclose 6–7 year old children's knowledge about TV advertising and the influence on children's consumer behaviour of TV advertising as a component of children's consumer culture. The research goal was detailed by the following research questions:

- How do 6–7 year old children recognise advertising?
- How do they perceive the meaning and purpose of showing advertisements on TV?
- What is the impact of advertising on the behaviour of the child as a consumer?

Research methods

Thematic interview with the child (focusing on one particular problem) and *free (non-formalised, non-standardised) interview with the child* (Valickas 1994; Tidikis 2003) were applied as the research methods. The interview with the child took place in the lounge of the educational institution. The place was chosen bearing in mind the fact that the researcher and the respondent were not impeded and that the conversation was confidential. During the interview with the child, stimulus material was used, enabling the child to relax and the researcher to give questions more easily (Merriam 2002). Stimulus material used for the interview with the child consisted of images of TV advertisements. From April 30 till May 6, 2012, the content of TV programmes shown on the most popular Lithuanian TV channels (TV3 and LNK) during the most watched time¹ (on weekdays between 7.00 pm and 9.30 pm, at the weekends between 9.00 am and 1.00 pm) was recorded. Time for recording was chosen according to the specificity of investigated children's (6–7 year old) day routine. It is likely that children watch TV when, together with parents, they return from the pre-school educational institution and in the morning at the weekends. In total, material lasting 41 hours, recording 679 cases of demonstrating promotional videos and the total of 195 different advertisements, was recorded. Out of 679 promotional videos, 19 TV advertisements were selected. The research instrument was prepared following results and insights of conducted researches (Larson 2001; Brand 2008; Calvert 2008). The basis for selection of advertisements was as follows:

- the frequency criterion of showing TV advertisements,
- the approach that the TV advertisements must portray the child,
- the approach that the list of selected TV advertisements must include TV advertisements oriented both to adult and child audiences as well as TV advertisements, the addressees of which are both the child and the adult.

It was maintained that advertisements oriented to child audiences were those addressed to children under 6 years of age or between 6 and 11 and which advertised goods that were exclusively intended for children (toys, food products, beverages, etc.). It was maintained that advertisements oriented to both child and adult audiences were those that promoted goods or services which were most frequently used by the whole family (food products: yogurt, breakfast cereals; beverages: juice, lemonade; and entertainment: cinema, circus; etc.). Advertisements, advertising goods intended to be used exclusively

¹ The USA researcher Swallow (1997) indicated that the best time for television advertisers aimed at an audience of children was Saturday morning and on weekdays, straight after the lessons. Tereškinas (2007), who has presented the depiction of the family in advertisements, indicated that the most viewed evening time (in the terms of TV watching) was between 7 pm and 10 pm.

by adults (women's and men's personal care products, household appliances, vehicle advertisements, etc.) were treated as advertisements oriented to an adult audience.

Out of 19 selected TV promotional videos, 26 printed fragments (pictures) of promotional videos were prepared. Extracts were prepared so that in twelve of them the brand and the situation shown in the promotional video could be seen; e.g., *Samsung* (Fig. 1); in the remaining fourteen a certain situation seen during the promotional video is portrayed; for example, the *Persil* (Fig. 2) advertisements, but the brand itself is not shown. Researchers explain this idea of the research instrument by the fact that theoretical studies, analyzing and summarizing the already conducted studies on TV advertising-child relationships, emphasise that 6–7 year old children already recognise brands, distinguish advertising from another TV content.



Fig. 1. Extract from the 'Samsung' advertisement



Fig. 2. Extract from the 'Persil' advertisement

Research sample

The research included sixteen 6–7 year old children, attending pre-primary groups in Šiauliai nursery-kindergarten, of whom 10 were girls and 6 were boys. The educational institution was selected applying the targeted sampling method (Kardelis 2007). The educational institution according to the contingent of children attending it, educators' qualifications, occupied territory, and other aspects can be named as a typical urban public kindergarten. The author of the research knows educators of this kindergarten, has communicated with children and taken part in the activities of these learners' groups before the research.

Research process

During the research children were shown pictures prepared according to fragments of selected TV commercials. After being shown every picture, children were asked whether they had seen the shown picture before, they were asked to tell the plot of the shown picture. All the children who attended the research earlier or later identified the demonstrated picture as an advertisement.

Further interviews with children developed, focusing on the following topics: experiences of watching advertisements and behaviour during advertising, the conception of advertising, the meaning and purpose of advertising, the impact of advertising on the child's behaviour.

The interviews revealed the child's knowledge and understanding of advertising, signs of the impact of TV advertising on the child. Interviews with children were recorded using a dictaphone and transcribed.

Analysis of research data

The analysis of research data was conducted using qualitative content analysis. The text was analysed consistently, inductively distinguishing meaningful units, formulating them into subcategories, later joining in categories. Merged categories make up themes, describing the analysed phenomenon (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė 2008).

Results of the research

Recognition of the TV advertisement

All the children who participated in the research indicated that they had seen advertisements advertising 'Persil' washing powder (Fig. 3), the mobile operator's 'Tele2' advertisement (Fig. 4), the 'Saga' tea advertisement (Fig. 5) and juice 'Kubus' advertisement (Fig. 6). Two of these advertisements are intended for adult audiences ('Persil', 'Tele2'), one is aimed at adults and children ('Saga'), and one is intended for target audience of children ('Kubus').



Fig. 3. Extract from the 'Persil' advertisement



Fig. 4. Extract from the 'Tele2' advertisement

During the investigation period these advertisements were among *the most frequently shown advertisements*, for example the 'Tele2' advertisement was shown 17 times, 'Persil', 6 times. Table 2 presents attributes of TV advertisements that are most easily recognised by children.



Fig. 5. Extract from the 'Saga' advertisement



Fig. 6. Extract from the 'Kubus' advertisement

Table 2. Attributes of TV advertisements that are easiest to recognise

Category	Subcategory	More characteristic examples
Plot of the advertisement	The plot of the advertisement is approached to life realia, holidays	'Here they advertise when it was Mums' day so that they congratulate mummy' (10/34). 'There where you can speak with your mother for free' (7/49).
	Entertaining plot	'This is the advertisement about 'Tele2'. There they joke with everybody' (2/47). 'This looks like this, they are very funny. And sometimes there is such a funny movie' (14/25).
	Animated characters of the advert	'This is the Swedbankas' advertisement', where they portray three kids and a small squirrel-father has a pram in his hands' (8/19); 'Father near the house watches his kids <...> this is from the bank [advertisement]' (2/23).
	Usage of the child's image	'This is the little daughter lying in bed who gives Raffaello' (2/19). 'Here the mother of that girl who dribbled advertises 'Persil'. To wash clothes' (5/45).
Advertised product	The product intended for the family is advertised	'Family tea' (10/35).
	The wish to taste and try out the advertised item	'Because I watch that advertisement and I'd like to taste it' (10/35). 'I want it always but mother doesn't want it for some reason. Well, she doesn't want it, she wants to save Litas' (8/46).
	Known product	'Because they bought 'Kubus' many times for me' (16/34). 'When the girl gave her mother very tasty sweets which I really like Raffaello' (8/16). 'This is Fanta <...> yesterday I drank it.'

Summarising data presented in Table 2, it can be stated that the memorability of TV commercials for children can be determined by the plot of the TV commercial or by the advertised product.

The most memorable TV advertisements for children were the ones, **the plot** of which **is approaching life realia, important dates, and holidays**. These are advertisements advertising ‘Raffaello’ and ‘Tele2’ mobile operator, which were shown before Mother’s Day. In the ‘Raffaello’ advertisement they invite people to congratulate mothers, presenting them with advertised sweets, *‘The special day is approaching. The day when you will say to your mother how you love her. Give her ‘Raffaello’ the almond surrounded by a soft cream, coated in coconut flakes. ‘Raffaello’ says more than 1000 words.’* A similar situation is observed in ‘Tele2’ advertisement (Fig. 4), the content of which is oriented namely to a reminder of Mother’s Day. During recognition of this advertisement there were 4 cases when children word-by-word repeated the content of the advert. This is one story, *‘Here they said on Mothers’ Day (I’m already tired of that), ‘Protect the picture of your mother like your eye.’ This one, ‘OK’. Then he looked into the mirror and said, ‘Victor. Like Victor the detective.’ He threw the pipe and burst out laughing, <...> and the light went off. He turned on the little light and saw that his mother’s picture was gone, only grandmothers’ remained. And painted. Then came that one (points to the picture), ‘What has happened to your mother?’.’ Says, ‘Nothing.’ (7 year old girl).*

An entertaining plot of the advertisement is attractive for children. According to Beasley, Danesi (2002), the use of humour is one of the ways to anchor awareness of the product in the public consciousness and create a sense of loyalty towards the product. Children’s speech shows a certain attitude to constantly repeated advertisements (*‘... I have already got tired of this...’*); i.e., 6–7 year old children gradually begin to express negative attitudes towards advertising.

The ‘Swedbank’ advertisement is intended for adult audiences, but its presentation is also acceptable to children because the **characters of the advertisement are animated**. For the latter reason, children both named characters of the analysed advertisement and said that such an advertisement was on television, but they related the image they saw to the advertised product, *‘Father near the house watches his kids <...> this is from the bank [advertisement]’ (2/23)*. Advertisers using animated characters know that such advertising will be attractive to children who watch it, although the advertised product is intended for adult audiences only. Such a decision of the bank can be assessed as development of loyalty to the bank in at as early an age as possible.

Using the image of a child in TV advertising can also determine the memorability of the advertisement. The fact that children both recognize the advertisement and memorise its content is demonstrated by children’s remarks, *‘Here the small daughter lying in the bed gives Raffaello.’ (2/19), ‘Here the girl hugged her mother and gave Raffaello.’ (5/16)*.

The memorability of TV commercials can be determined by both the content of advertising and the very frequently advertised product **intended either for the child or the family**; for example, advert of tea ‘Saga’ (Fig. 5) (*‘Family type tea.’ (10/35)*). The latter advertisement also appeals to children owing to **their wish to try the advertised product themselves**. Some of the children indicated that they wanted to taste the advertised tea (*‘Because I watch that advertisement and I’d like to taste it’ (10/35)*), but in some cases, children’s wishes do not

coincide with the wishes of adult members of the family, *'I want it always but mother doesn't want it for some reason. Well, she doesn't want it, she wants to save Litas'* (8/46). Thus, it is important for children to try the product themselves, but they cannot always satisfy this wish. T. Vladykino (Т. Владыкина) (2006) explains the necessity for the child to try the product by the child's wish to have information about one or another product because advertised goods are the topic of conversations and discussions in the peer group.

The strategy of the 'Kubus' juice advertisement (Fig. 6) is directly oriented to child audiences, and additional means are employed for enhancing attractiveness of the product (if you buy juice, you can win certain prizes). Children who took part in the research perfectly memorised this message of the creators of the said advertisement, *'Where you can win all sorts of prizes'* (7/57). Recognition of the said advertisement could have been determined **by the focus** of the advertisement **on the target audience of children** and the fact that 'Kubus' juice is **known and purchased product in Lithuania**. The latter statement is also supplemented by the explanation of the seven year old boy who took part in the research as to how he knows what kind of juice is advertised, *'Because they bought 'Kubus' for me many times.'* (16/34).

Manifestation of approaches of 6–7 year old children to TV advertising

Children in the study were asked whether they watched advertisements. Most often children would say that they *sometimes* watched advertisements. According to children, advertisements are attractive for them and they watch them **if they are interesting and if they advertise products intended for children**, *'I watch sometimes if it is interesting. About all kinds of movies, toys, it is interesting for me.'* (6/75). It was also possible to understand from children's remarks that some of the adult **members of the family limited TV watching, and particularly advertisement watching**, *'If dad does not switch off – [I watch]'* (13/42); *'[I don't watch] because my mother and grandmother do not allow'* (3/66). One of the reasons for not watching advertisements may be **the emerging critical approach to advertising**. The 7 year old boy who participated in the research explained, *'I don't find these advertisements interesting. Previously I watched because it was interesting.'* (7/60).

In order to disclose children's understanding of the purpose of advertising, the participants of the research were asked to describe **what advertising constituted** (Table 3).

Children who took part in the research most often named advertising as **a pause or break between programmes or movies**. Only the explanations of what that pause was for differed. In one case, children provide understanding, typical of their age, that advertising was necessary so that *'actors who make these movies, videos'* (10/54) have rest; *'Directors who say what happened or act, have a rest and after the break act again.'* (8/77). Otherwise advertising is necessary for the audience to have a rest, *'So that the audience could also relax.'* (2/79); *'So that the eyes could rest <...> legs don't stiffen.'* (4/81). This concept of advertising is determined by the behaviour of adult family members, who, taking care of children's health, use advertising as a recreational break.

Table 3. Goal and conception of advertising

Category	Subcategory	More characteristic examples
Conception of advertising	A pause or a break between programmes or movies	'Directors who say what happened or act, have a rest and after the break they act again.' (8/77). 'So that viewers could also have a rest.' (2/79); 'To give some rest to your eyes <...> so that legs don't stiffen.' (4/81).
	Novelty	'Where novelties appear. For example, the old toy and they make a new one.' (16/64).
	Informing	'Advertising... well, when they want to spread something, then on television <...> what they want to show to people who are watching television.' (3/72).
Goal of advertising	Sales of goods or services	'This is 'Top up' advertisement so that they buy cards.' (8/30). 'So that people trust and buy.' (9/109).
	They advertise what they directly show	'They advertise that girl how she dribbled.' (9/51); 'Here they advertise when mums' day was so that they congratulate mummy' (10/34).

Some of the children *identify* advertising *with novelties*, 'Where novelties appear. For example, the old toy and they make a new one.' (16/64), *the pursuit to inform potential buyers*, 'Advertising... well, when they want to spread something, then on television <...> what they want to show for these people who are watching television.' (3/72). Explaining what advertising is, children also gave *examples of other forms* (not just TV) *of advertising*: 'When there are such small papers, not newspapers, but where they write, for example, the cost of a chair or a greenhouse; they also call it advertising.' (9 / 107).

Recognizing TV adverts, previously analysed children's remarks disclosed that children understood the purpose of advertising in two ways. On one hand, *the advertisement is intended for selling the merchandise or service*, 'This is 'Top up' advertisement so that they buy cards.' (8/30). Some of the children who took part in the research understood that the main goal of advertising is to make the audience buy the advertised product, '[the ad is shown so that] *people trust and buy*.' (9/109). On the other hand, it seems to children that they *are advertising what they are showing in the advertisement directly*, 'They advertise that girl who dribbled.' (9/51); 'Here they advertise when mums' day was so that they congratulate mummy' (10/34). In other words, the child uses the concept *to advertise* in his/her speech but its content is inaccurate and these children have not yet realised the direct goals of advertising.

To sum up, it can be said that in the opinion of children, the goals of showing advertisements are informing, familiarisation with novelties, giving free time for viewers and sales promotion of goods or services.

In order to distinguish the potential impact of TV advertising on children's behaviour as consumers, children were asked whether they *had asked for advertised products*. Most often children indicated that they had asked for toys, 'I had. When I saw the princess, I really wanted the one with wings and the magic wand: you press and there a flower

appears on the wings. And I really wanted it. Then I saw these small animals and I wanted them very much too.' (10/57; 7 year old girl) or *'Well yes, I saw the Lego I was telling you about, which I badly want. I saw it for the first time and I really wanted it.'* (8/82; 6 year old boy). Children's responses to the latter question disclose **strategies for (self-) development of resistance to consumerism applied by parents and proposed by the children themselves**; for example, the agreement to postpone the purchase for a later time, *'Well I really wanted the horse with flexing legs and head. Well, I said to my mother, 'Will you be able to buy it for me today?' She says, "No, daughter, I cannot buy this one, it is very expensive. <...> Well, I say, 'Mom, I know. You will buy the horse for my birthday.'* *'OK, for your birthday. We'll see if you deserve anything, if you will help me a little somehow, you'll deserve the horse.'* (4/83).

We should not absolutise the impact of advertising on children. Advertising is not the only factor promoting consumerism. The influence of peers, parents, teachers and the experience of the children also play an important role (Jokubauskas 2003). This was also disclosed during our study. The 6 year old boy told me that he found out about a toy he wanted from a group mate in the kindergarten, *'That's what Simas told me. Because he had bought before me.'* (8/26); the 7 year old girl recognised the advertisement for *'Transformers'* shown in the picture but having been asked whether she had seen this advert before, she replied negatively, having clarified that she knew about these machines only because *'boys used to bring them'* (5/71). These remarks reveal that the formation of children's consumer approaches is affected by those communication agents with whom children spend most of their time (in this case, peers). Parents' comments and discussion about advertisements can facilitate the development of children's appropriate conception of advertising. Equally important is the experience of the child itself as a consumer. It can be illustrated by an extract from the interview with the 7 year old girl. Asked why they are showing advertisements of various items, the girl answered, *'So that people trust and buy them.'* Having clarified whether one should believe in advertising, the girl answered negatively, *'No, because it may be a poor quality item... Once I bought what they were advertising, but it broke immediately'* (9/112).

Conclusions and generalisations

Consumer experience of 6–7 year old children in consumer culture can be investigated from the child's perspective, using ways that are attractive and involve children. The presented research employs the method of interview with the child about TV advertisements, using stimulus material. Children recognize TV advertisements shown for them, make a distinction between advertisements and other television programmes, and have a certain knowledge about them.

6–7 year old children better recognise advertisements, the plot of which corresponds to their life situations and is entertaining, advertisements with animated characters, advertisements that promote a product intended for children, particularly if the child has

tried that product out himself/herself or has seen his/her peers doing this. Links between the concept of the goal of advertising and its direct purpose are still only beginning to form. The advertisement is perceived as a break between programmes or movies, focusing not on the advertised product, but on the plot of the advertisement. The informational and stimulating function of advertising is more clearly understood if the advertised product is intended for children. The study disclosed that the child's approach to advertising depends on adults' behaviour: the image of advertising as a break is determined by parental concern about the child's health, when advertising is used for recreation. The study discloses rudiments of critical assessment of advertising, which are mainly determined by the negative experience of the child itself using the advertised item.

Educators, in turn, who have knowledge of advertisements that are memorable for children and affect them, can use this knowledge in developing a critical approach to advertising, since the possessed knowledge would enable parents to understand that consumer culture which children experience at that time. Advertisements recognised by children disclose their preferences, which can indicate the direction of the educational process both to family members and educational institutions.

TV advertising, as a cause and consequence of consumerism, must be both discussed and watched together with the child, as it is necessary to speak about goals of advertising when the child is asking for advertised products. Parents' constant bans (not to watch, not to buy advertised products) will not give a positive result; on the contrary, children may encounter difficulties socialising with peers, but the development of a critical approach, teaching the child to select, weigh the pros and cons, and the creation of suitable conditions for that are important and significant for the children themselves. Moreover, through their acquired experience they learn a lot. The same children who took part in the research are able to find ways of solving problems when together with parents they look for compromises regarding the item or entertainment they want to purchase. It should be also emphasized that being big talkers and acting the opposite way themselves, parents will not reach a positive outcome. In order to achieve the child's critical attitude towards consumption and advertising, the adult who is together with the child must have similar features and values.

References

- Ali M., Blades M., Oate C.J., Blumberg F.C. (2009), *Young children's ability to recognize advertisements in web page designs*. "British Journal of Developmental Psychology", 27(1). Prieiga per EBSCO Publishing.
- Babaalioutas D., Papadopoulou M. (2007), *Teaching Critical Literacy through Print Advertisements: An Intervention with 6th Grade Students (Ages 11–12)*. "The International Journal of Learning", 14 (7). Prieiga per EBSCO Publishing.
- Beasley R., Danesi M. (2002), *Persuasive Signs: the Semiotics of Advertising*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Berns R. (2009), *Vaiko socializacija*. Vilnius, Poligrafija ir informatika.

- Bitinas B., Rupšienė L., Žydzžiūnaitė V. (2008), *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda, S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Brand J.E. (2008), *Advertisements, Commercials, and the Development of a Child's Multicultural Worldview*. In: Asamen J.K., Ellis M.L., Berry G.L. (eds.), *The Sage Handbook of Child Development, Multiculturalism and Media*. Los Angeles, SAGE Publications, Inc.
- Butkus P., Stravinskienė J., Stravinskas T. (2012), *Prekės ženklų poveikis vaiko vartotojo elgsenai*. "Economics and Management", 17(2).
- Calvert S.L. (2008), *Children as Consumers: Advertising and Marketing*. "The Future of Children", 18(1). Prieiga per EBSCO Publishing.
- Cook D.T. (2008), *The Missing Child in Consumption Theory*. "Journal of Consumer Culture", 8(2). Available on SAGE journals (<http://www.sagepublications.com>).
- Ekonomistė dr. Aušra Maldeikienė: finansiniu ugdymu turėtų rūpintis NVO* (2014). [referred 2014-02-11]. Available on internet: <http://www.vartotojai.lt/index.php?id=8887>.
- Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komiteto nuomonė „Dėl jaunimui ir vaikams skirtos reklamos taisyklių”*. 2012-09-18, Briuselis [referred 2012-11-15]. Available on internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:351:0006:0011:LT:PDF>.
- Hill J.A. (2011), *Endangered childhoods: how consumerism is impacting child and youth identity*. "Media, Culture & Society", 33(3). Available on EBSCO Publishing.
- Jokubauskas D. (2003), *Reklama ir jos poveikis vartotojui*. Vilnius, InSpe.
- Kardelis K. (2007), *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai, Lucilijus.
- Khan S.K. (2006), *Harnessing the Complexity of Children's Consumer Culture*. "Complicity: An International Journal of Complexity and Education", 3(1). Available on EBSCO Publishing.
- Kline S. (1993), *Out of the Garden: Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*. London, New York, Verso.
- Kotler Ph., Keller, K.L. (2007), *Marketingo valdymo pagrindai*. Klaipėda, Logitema.
- Larson M.S. (2001), *Interactions, Activities and Gender in Children's Television Commercials: A Content Analysis*. "Journal of Broadcasting and Electronic Media", 45(1). Available on EBSCO Publishing.
- Marshall D. (2010), *Understanding Children as Consumers*. SAGE Publications Ltd.
- Martens L., Southerton D., Scott S. (2004), *Bringing Children (and Parents) into the Sociology of Consumption: Towards a Theoretical and Empirical Agenda*. "Journal of Consumer Culture", 4(2). Available on SAGE journals (<http://www.sagepublications.com>).
- Merriam S.B. (2009), *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 3rd ed. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Pikturnienė I., Grod I. (2006), *Vartotojų elgsenos kaitos tendencijos*. "Marketingas", 11(23).
- Pilkaukaitė-Valickienė R. (2011), *Reklamos supratimas ikimokykliniame amžiuje* [referred 2011-10-18]. Available on internet: <http://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/reklamos-supratimas-ikimokykliniame-amziuje/5784>.
- Poneliene R. (2014), *Priešmokyklinio amžiaus vaikų atsparumo vartotojiškumui ugdymo(si) šeimoje pedagoginės sąlygos: daktaro disertacija*. Šiauliai, BMK leidykla.
- Rossiter J.R. (1979), *Does TV Advertising Affect Children?* "Journal of Advertising Research". Available on EBSCO Publishing.
- Rowntree N. (2008), *Children damaged by aggressive marketing and a negative media*. "Children & Young People Now", 2(27). Available on EBSCO Publishing.

- Rubin R.S. (1974), *The Effect of Cognitive Development on Children's Responses to TV Advertising*. "Journal of Business Research", 2. Available on EBSCO Publishing.
- Ruckenstein M. (2010). *Time scales of consumption: Children, money and transactional orders*. "Journal of Consumer Culture, 10(3). Available on SAGE journals (<http://www.sagepublications.com>).
- Rumbo J.D. (2002), *Consumer Resistance in a Word of Advertising Clutter: The Case of Adbusters*. "Psychology and Marketing", 19(2). Available on EBSCO Publishing.
- Stonkienė M. (2013), *Ikimokyklinio amžiaus vaikams žiniasklaida daro didesnę poveikį*. [referred 2013-09-30]. Available on internet: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2013-09-26-prof-dr-marija-stonkiene-ikimokyklinio-amziaus-vaikams-ziniasklaida-daro-didesni-poveiki/107630>.
- Swallow A.L. (1997), *Images of Female Children in TV Commercials* [referred 2007-12-17]. Available on internet: <http://people.wcsu.edu/mccarneyh/acad/swallow.html>.
- Tereškinas A. (2007), *Esė apie skirtingus kūnus*. Vilnius, Apostrofa.
- Žiniasklaidos tyrimų apžvalga 2012 [referred 2013-04-02]. Available on internet: http://www.tns.lt/data/files/Metines_apzvalgos/Ziniasklaidos%20tyrimu%20apzvalga%202012.pdf.
- Владыкина Т. (2006), *Привычка к лучшему с пеленок*. [referred 2007-01-20]. Available on internet: <http://www.rg.ru/2006/04/27/reklama.html>.
- Линн С. (2006), *Проданное детство*. Москва, *Добрая книга*.
- Молчанов И., Сороченко В. (2007), *Детская реклама*. [referred 2007-01-20]. Available on internet: <http://www.psyfactor.org/recl15.htm>.

Анна Алимпиева

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград
anna_alimpieva@mail.ru

Система образования и охрана здоровья: нормативные модели, практики, самосохранительное поведение обучающихся

Summary

Education system and health protection: normative models, practices, and learners' health-seeking behaviour

The paper presents the results of research conducted in the Kaliningrad Region, the subjects of which were preschoolers and younger school children, as well as university students. The values connected with health protection and the process of shaping of these values in an educational context were the objects of the research. The author not only shows the unsatisfactory level of the learners' knowledge about the possibility of undertaking preventive health-seeking actions, but she also presents components of the learners' attitudes and beliefs that inhibit the implementation of changes in this area. The author situates the reasons of the majority of the problems in the declarative character of the assumptions of the Russian educational health policy.

Keywords: health education, health practices and health-seeking actions, educational policy

В настоящее время одной из серьезнейших проблем для нашей страны является состояние здоровья ее граждан. Нынешнее поколение россиян значительно менее здорово, чем предыдущее, при этом прогнозируется дальнейшее снижение уровня здоровья нации. Наибольшее беспокойство вызывает здоровье (или правильнее сказать – нездоровье) подрастающего поколения – детей, подростков и молодежи.

Подобные тенденции во многом объясняются спецификой социально-экономического и социокультурного развития России в последние десятилетия, в том числе: неблагоприятной экономической обстановкой, низким уровнем жизни большинства населения, разрушением системы профилактического обследования, отдыха и оздоровления граждан, отсутствия возможностей для массовых занятий физкультурой, общим состоянием аномии, все большим распространением ценностей и установок общества потребления, снижением эффективности выполнения функции социализации институтом семьи и др. Усугубляют проблему длительные и все более разрушительные реформы в системе здравоохранения, в результате которых снизились и продолжают снижаться доступность и качество медицинского обслуживания большинства населения страны.

Давно известно, что на состояние здоровья человека, влияют различные факторы, включая наследственность, экологию, состояние медицины и пр. Однако, клю-

чевым фактором сохранения здоровья, является поведенческий, характеризующий отношение самого человека к собственному здоровью, его активность, направленная на заботу о здоровье и соблюдение правил здорового образа жизни.

Исследования показывают, что для современных россиян характерно преимущественно потребительское, инструментальное отношение к здоровью, которое выражается в низкой информированности граждан о факторах риска для здоровья и правилах здорового образа жизни, низкой позиции здоровья в иерархии личных жизненных ценностей, отношении к здоровью как к ресурсу, средству для достижения целей, низком уровне сформированности навыков, стереотипов поведения, необходимых для сохранения здоровья.

Следовательно, встает вопрос о целенаправленной и комплексной работе по формированию и развитию у людей *самосохранительного поведения*, как системы действий и отношений, опосредующих состояние здоровья и продолжительность жизни индивида (Журавлева 2006).

Мы считаем, что в первую очередь такая работа должна вестись в рамках системы образования, поскольку это единственный социальный институт, который способен обеспечить длительную (на протяжении критичного, с точки зрения формирования и развития личности, периода жизни) и последовательную (за счет многоуровневой структуры системы образования), охватывающую большую часть населения (в идеале всех детей и подростков, значительную часть молодежи) и эффективную (за счет целенаправленного и систематизированного воздействия на личность обучающегося, возможность органичного включения вопросов здоровья в учебно-воспитательный процесс, наличия технологий передачи знаний и формирования навыков) *самосохранительную социализацию*, выступающую основным механизмом формирования, прогнозирования и регуляции здорового образа жизни и самосохранительного поведения.

Такая работа подразумевает, среди прочего:

- создание в образовательных учреждениях условий, обеспечивающих безопасность жизни и здоровья обучающихся;
- упреждение негативного воздействия на социальные и индивидуальные факторы здоровья детей и подростков;
- целенаправленную и системную деятельность педагогов по формированию и развитию у обучающихся готовности к самосохранительному поведению и соответствующих навыков.

В настоящее время, подобная система или какие-то иные, сопоставимые с масштабом проблемы и реализуемые по всей стране программы отсутствуют. В то же время приоритет жизни и здоровья человека рассматривается в качестве «основы политики в области образования», а право на охрану жизни и здоровья фигурирует в числе ключевых прав учащихся (*Об образовании...*). Однако, до сих пор в большинстве случаев задачи охраны здоровья обучающихся остаются пустой декларацией или

наполняются содержанием, игнорирующим роль образовательно-воспитательного фактора в охране здоровья.

Об этом свидетельствует и наше исследование, включавшее диагностику самосохранительного поведения детей, подростков и молодежи, обучающихся на разных ступенях образовательной системы г. Калининграда, а также анализ нормативных моделей и практик охраны здоровья обучающихся в российской системе образования.

Диагностика самосохранительного поведения обучающихся проводилась на основе разработанной нами методики. Методика позволяет оценить как самосохранительную установку и поведение в целом, так и их отдельные аспекты – когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный (потенциально-поведенческий) компоненты установки, развитость отдельных поведенческих феноменов в сфере здоровья (умений, привычек и навыков; поведенческого опыта; системных диспозиций (стратегий), а также определить наиболее проблемные, с точки зрения охраны здоровья, зоны в организации жизнедеятельности обучающегося (режим активности и отдыха; санитария и гигиена в быту; питание и др.) (Симаева, Алимпиева 2011).

Исследование, проведенное нами на разных ступенях образовательной системы (в дошкольных учреждениях, младшей и старшей школах, средних специальных и высших учебных заведениях) выявило ряд проблем в развитии самосохранительного поведения обучающихся.

Они заметны уже на уровне *самосохранительной установки* (аттитюда) – намерения, готовности индивида действовать таким образом, чтобы не нанести вред или принести пользу своему здоровью.

В целом, самосохранительный аттитюд у испытуемых развит недостаточно. На когнитивном уровне в большинстве групп учащихся сложились некоторые схемы и представления о нормах поведения по отношению к здоровью, однако, в них наблюдаются серьезные пробелы (например, большинство испытуемых подросткового возраста и старше не знают своей группы крови и телефона скорой помощи), и целостной системы они не образуют (например, испытуемый убежден, что «пользоваться чужой зубной щеткой и расческой нельзя», но не считает, что «нельзя пить и есть из одной посуды с другим человеком»).

Эмоциональный компонент установки на здоровье (а он является стержневым в установке) во многих группах испытуемых выражен меньше, чем когнитивный. Это значит, что зачастую виды поведения, вредные для здоровья, вызывают у учащихся (даже младших школьников) позитивные ощущения и оценки («я люблю быструю езду», «меня привлекают экстремальные виды спорта»), а полезные, наоборот, – скорее неприятны («я боюсь лечить зубы»).

Еще менее выражен у испытуемых конативный компонент установки на здоровье, что означает отсутствие сформированной мотивации, намерения поступать и действовать таким образом, чтобы не нанести вреда своему здоровью. Здоровье для ребят, как правило, не является решающим фактором при выборе того или иного

способа поведения и значительно уступает другим мотивам (например, «если у меня есть важное дело, я буду им заниматься, даже если плохо себя чувствую», «я могу выпить алкогольный напиток для того, чтобы расслабиться», «в сексе главное – не безопасность, а удовольствие»). Даже совершая полезные для здоровья действия, испытуемые нередко руководствуются иными, несамосохранительными мотивами (например, «я стараюсь правильно питаться, потому что не хочу набрать лишний вес»).

Далее, можно говорить о низком уровне собственно *самосохранительного поведения* обучающихся на всех уровнях образовательной системы. Наиболее развитым элементом в его структуре являются умения (как способность выполнять действия, приобретенная в результате обучения или жизненной практики), большинство из которых (например, умение полоскать горло, пользоваться градусником, разогревать пищу) формируется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Приобретаемые в более позднем возрасте специфические умения (как, например, самообследование груди, дыхательная гимнастика или гимнастика для глаз) у большинства школьников и студентов не сформированы.

Испытуемые по всех группах имеют недостаточный позитивный опыт самосохранительного поведения – например, занятий физкультурой, закаливания, профилактических осмотров у врачей-гинекологов/androлогов (у подростков и молодых людей). Напротив, негативный опыт в сфере самосохранительного поведения (курение, употребление алкоголя и наркотиков, ранняя половая жизнь и пр.) характерен для многих старшеклассников и студентов.

Слабо сформированы у учащихся самосохранительные привычки и навыки – формы поведения, не требующие сознательной регуляции, а потому очень важные в обеспечении регулярной заботы о здоровье. Всем группам учащихся не хватает позитивных навыков – мыть руки с мылом дважды, чистить зубы после еды, делать зарядку по утрам, переходить дорогу только по пешеходному переходу и пр. В то же время широко распространены «вредные» привычки: употребление продуктов фаст-фуд, поздний прием пищи, позднее отправление ко сну, просмотр телевизора / чтение во время приема пищи, и пр.

Системные диспозиции, лежащие в основе индивидуальных стратегий поведения в отношении здоровья – наиболее ценного результата самосохранительной социализации в целом, и наиболее отчетливо проявляющиеся в ситуациях, требующих принятия нерутинных решений («если нет возможности помыть руки, я хотя бы протираю их мокрой салфеткой», «если нет возможности почистить зубы, я хотя бы полощу рот», «если друзья предложат мне что-то опасное для моего здоровья, я откажусь»), у учащихся практически не развиты.

Установки учащихся на здоровье и их самосохранительное поведение не только недостаточно развиты, но не согласуются друг с другом: наличие установки часто не отражается в реальном поведении. Эта тенденция проявляется в самых разных сферах жизнедеятельности, важных с точки зрения здоровья (питание, режим работы и отдыха, и пр.). По некоторым сферам (сексуальные отношения, самопомощь, само-

сохранительная активность) ни установки, ни поведенческие практики пока не оформлены, что указывает на необходимость работы в соответствующем направлении.

В целом, можно говорить об отсутствии цельности и равномерности в развитии самосохранительного поведения и его отдельных компонентов у обучающихся. Это указывает на неэффективность самосохранительной социализации подрастающего поколения в целом и заставляет задаться вопросом о роли системы образования в этом процессе, оценить которую мы пытались с помощью анализа нормативных моделей и реальных практик охраны здоровья обучающихся в системе образования.

Аналізу подвергались следующие документы и материалы:

- нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность российской системы образования в целом (федеральный закон об образовании, государственные образовательные стандарты, федеральные методические рекомендации в области охраны здоровья и др.) (8 документов);
- нормативно-правовые и управленческие документы регионального и муниципального уровня (региональные законы об образовании, концепции, стратегии и программы развития), определяющие ориентиры и механизмы функционирования и развития системы образования и сопряженных с ней сфер общественной жизни (семьи и детства, физкультуры и спорта, молодежной и демографической политики) (137 документов);
- разнородные материалы (научные публикации, новостные сообщения, дидактические и публицистические материалы), представленные в сети интернет и отражающие примеры практической деятельности по охране здоровья обучающихся в системе образования (52 документа).

Анализ нормативных моделей охраны здоровья, представленных на *федеральном уровне*, показал, что в целом, происходит некоторая переориентация приоритетов образования: не только качество образования, но и обеспечение здоровья (физического, социального, психического) учащихся признаются значимыми его результатами.

В «основном» документе системы образования – федеральном законе об образовании – постулируется приоритет жизни и здоровья человека. Более того, закон указывает на охрану здоровья как на функцию института образования и устанавливает, что организацией охраны здоровья обучающихся (за исключением оказания первичной медико-санитарной помощи, прохождения периодических медицинских осмотров и диспансеризации) занимаются сами организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Соответственно, мы наблюдаем нацеленность образовательных программ для разных ступеней образования на формирование личностных и предметных результатов, связанных с вопросами здоровья, а также обсуждение организационной составляющей охраны здоровья обучающихся (обеспечение соответствующих условий обучения, питания и т.д.).

Однако, в федеральных документах пока не находит отражение сама идеология и методология охраны здоровья через самосохранительную социализацию обучаю-

щихся на протяжении всего образовательного маршрута (об этом свидетельствует и разная степень внимания, уделяемая вопросам охраны здоровья в стандартах различных ступеней); не идет речь о включении в образовательные стандарты важнейшей, с точки зрения охраны здоровья, компетенции обучающихся и педагогов – готовности к самосохранению. Пропаганда и обучение навыкам здорового образа жизни признается всего лишь одним из, но не стержневым направлением деятельности образовательной системы. Позитивной тенденцией можно признать то, что более новые государственные образовательные стандарты рассматривают вопросы охраны здоровья более системно, глубоко и разносторонне.

На *региональном уровне* обнаруживается еще более печальная ситуация. Проблематика охраны здоровья подрастающего поколения представлена в большинстве проанализированных документов, однако, часть документов, среди которых региональные законы, концепции и программы развития образования, этот вопрос вообще не поднимают. Упоминание проблемы охраны здоровья в документе не означает ее глубокой и всесторонней проработки, напротив, часто речь идет о формальном или точечном ее присутствии, при обсуждении частных педагогических инициатив и практик. Кроме того, реже всего вопросы охраны здоровья обсуждаются на стратегическом уровне – при определении стратегических целей и направлений развития, общих принципов и задач функционирования образования.

В разрез с федеральным законом об образовании, охрана здоровья рассматривается как приоритет и ведущий принцип деятельности системы образования примерно в четверти изученных региональных документов. То же касается и заявленных в них целей. Даже если охрана здоровья обучающихся присутствует среди декларируемых целей, речь часто идет о ее отдельных аспектах, формулировки носят абстрактный или рекомендательный характер, специфика самосохранительной социализации у разных возрастных групп и на разных ступенях образовательного процесса игнорируется, среди направлений деятельности по охране здоровья редко присутствует важнейшее – формирование культуры здоровья, развитие соответствующих установок, навыков и поведенческих стратегий.

Конкретные мероприятия, по мнению авторов документов, призванные способствовать решению задачи здоровьесбережения, хоть и присутствуют в трех четвертях документов, редко оказываются тщательно проработанными и связанными в целостную систему. В основном, они касаются физических и медицинских аспектов, совершенствования материально-технической базы образовательных учреждений, крайне редко – формирования у учащихся навыков здорового образа жизни.

В целом, полученные данные указывают на отсутствие целостной идеологии охраны здоровья и комплексного подхода к решению этой проблемы в российской системе образования: абстрактные формулировки и организуемые мероприятия, формально носящие здоровьесберегающий характер (проведение дней здоровья, фестивалей на тему здорового образа жизни и пр.) выдают непонимание самой сути

феномена здоровья, его факторов, механизмов его охраны, важности выполнения образованием функции охраны здоровья.

Помимо собственно нормативно-управленческих документов, нами был проанализирован *опыт практической реализации мер по охране здоровья обучающихся* в системе образования. Мы обнаружили, что в российских учреждениях образования реализуется значительное количество подобных инициатив. В зависимости от уровня образования, компетенции педагога, его профессионального функционала данные инициативы очень разнятся, однако общей предпосылкой их внедрения является осознание актуальности проблемы здоровья детей, подростков и молодежи, и того факта, что система образования не может игнорировать эту проблему. Однако, практически всем обследованным примерам практик охраны здоровья учащихся в системе образования не достает системного, комплексного подхода к ее решению.

Несистемность, единичность, однобокость внедрения здоровьесберегающих технологий в наименьшей степени выражена на уровне дошкольного образования, что определяется самой спецификой его организации (материально-техническая база, формы взаимодействия воспитателей, педагогов-специалистов, психологов, сочетание и разноплановость функциональных обязанностей сотрудников, возможность обеспечения режима жизнедеятельности и прямого внешнего контроля за поведением воспитанников).

На уровне начального школьного образования практические инициативы по охране здоровья реализуются сравнительно активно, однако ввиду специфики организации учебного процесса, педагог уже не может оказывать влияние на воспитанников во всех сферах жизни. В начальной школе начинает проявляться тенденция к разрозненности педагогической, психологической, организационной деятельности по охране здоровья. Собственно педагогическая деятельность учителей в сфере здоровьесбережения имеет прикладной, инструментальный характер и подчиняется, прежде всего, логике образовательного процесса, делая его менее затратным для ребенка с точки зрения ресурса здоровья. Сама же ценность здоровья транслируется только в рамках преподавания физической культуры и отдельно взятых мероприятий, посвященных здоровью и здоровому образу жизни.

Данная тенденция усиливается в средней школе, тем более, что здесь учебная нагрузка возрастает. При этом практические меры, направленные на охрану здоровья, становятся все более спорадическими, редкими и односторонними, в итоге редуцируясь к старшим классам до уроков физкультуры.

На уровне профессионального образования практикуется наименьшее количество инициатив по внедрению здоровьесбережения в образовательный процесс, существующие практики касаются в основном физического развития и совершенствования материально-технической базы, но не формирования и развития культуры здоровья.

Независимо от ступени образования, обнаружил себя и ряд универсальных тенденций:

1. Отсутствие теоретико-методологического обоснования охраны здоровья в системе образования, единой теоретической модели «здоровья», «здоровьесберегающих технологий», общего понимания закономерностей и технологий его формирования. Трудности создает и отрывочный характер знаний, имеющих у педагогов и менеджеров системы образования. Анализ показал, что помимо определения здоровья, данного ВОЗ, в качестве теоретического обоснования своей работы педагоги используют большое количество различных определений, относящихся к плохо совместимым подходам к проблеме здоровья и его формирования. Это создает почву для различных интерпретаций, смещению акцентов в пользу одной из составляющих здоровья, чаще всего – физическому развитию.
2. Непроработанность или непонимание сквозного механизма охраны здоровья обучающихся, предполагающего обеспечение непрерывной и последовательной самосохранительной социализации на разных уровнях образовательной системы. Ее следствием является отсутствие преемственности между звеньями системы образования в деле охраны здоровья обучающихся, что нивелирует результаты работы, проведенной на предыдущих ступенях образования или в ходе единичных даже самых успешных педагогических инициатив.
3. Смешанный стиль планирования, характерный для практических мероприятий и инициатив по охране здоровья в системе образования. Одна их часть ориентирована на сравнительно длительный период реализации, другая – на однократное применение; одни посвящены «вечной» проблеме (например, выработке режима деятельности и отдыха), другие являются реакцией на текущую ситуацию (например, эпидемию гриппа). Задача эффективной охраны здоровья, в том числе в части формирования готовности к самосохранению, требует определения логики и последовательности всех внедряемых инициатив, их интеграции в единый комплекс действий, хорошо осознаваемый всеми участниками образовательного процесса – педагогами, самими учащимися, их семьями. Также необходим мониторинг эффективности реализации здоровьесберегающих мер, основанный на системе строгих критериев оценки достигнутых результатов, включающей не только медицинские показатели, данные о посещении занятий и успеваемости обучающихся, но, в первую очередь, показатели сформированности установок, навыков, стратегий самосохранительного поведения и их динамики в процессе образования.

В целом, анализ нормативных моделей и реальных практик охраны здоровья в российской системе образования позволяет охарактеризовать их следующим образом:

- приоритет здоровья и его охраны в системе образования четко заявлен пока только на уровне федерального законодательства; охрана здоровья не воспринята как ключевая, стратегическая цель образования; соответственно, стратегия функционирования и развития системы образования как института охраны здоровья подрастающего поколения отсутствует,

- однозначная и единая для всей системы образования идеология и научно-методическая основа охраны здоровья обучающихся через самосохранительную социализацию отсутствует, что приводит к односторонним и малоперспективным с точки зрения результативности здоровьесберегающей деятельности интерпретациям,
- готовность к самосохранению не рассматривается в качестве ключевой компетенции обучающихся и педагогов, целевые показатели охраны здоровья и формирования самосохранительного поведения отсутствуют в критериях эффективности функционирования образования,
- не разработан и не внедрен сквозной механизм системного превентивного формирования и развития самосохранительных стратегий у обучающихся в условиях образовательных учреждений, идеология охраны здоровья не интегрирована во все аспекты образовательного процесса, в том числе в методики обучения и воспитания детей и молодежи по дисциплинам, на всех ступенях образовательной системы,
- будучи ориентированной на инновационное развитие и более высокую результативность, система образования не учитывает рисков для здоровья обучающихся, связанных с ростом физической и психологической нагрузки, и не обеспечивает компенсацию этих рисков; слабо учитываются также актуальные угрозы здоровью и распространение заболеваний определенного типа на текущем этапе,
- практические мероприятия по охране здоровья, в системе образования формируются на вскидку, в стиле реактивного, а не упреждающего планирования, отдельные оздоровительные мероприятия разнонаправлены, нескоординированы, не образуют системы, порой не имеют научного обоснования и не учитывают сензитивных периодов, когда целенаправленное воздействие по формированию самосохранительных установок и поведения может быть наиболее эффективным. Соответственно, их реализация не способна обеспечить достижение устойчивых позитивных результатов;
- инициатива «снизу» по формированию самосохранительного поведения и охране здоровья обучающихся в системе образования присутствует, однако, в системную работу это не выливается,
- отсутствует четкое понимание ведущей роли образования в охране здоровья подрастающего поколения, что приводит к разбросу и размыванию компетенций и ответственности в этой сфере, а также препятствует созданию устойчивой системы связей и взаимодействий между акторами системы образования и другими агентами социализации (педагоги, менеджеры образования, медики, СМИ и пр.) в сфере здоровьесбережения.

Таким образом, имеющиеся нормативные модели охраны здоровья в основном не отражают ни масштаба и серьезности проблемы здоровья нации, ни понимания субъектами управления образованием стратегической роли этого института в ее решении,

а реализуемые здоровьесберегающие практики оказываются нерезультативными. Об этом свидетельствуют и данные осуществленной диагностики, которые подтверждают, что по мере взросления и повышения образовательной ступени показатели развития самосохранительного поведения обучающихся ухудшаются (рис. 1).

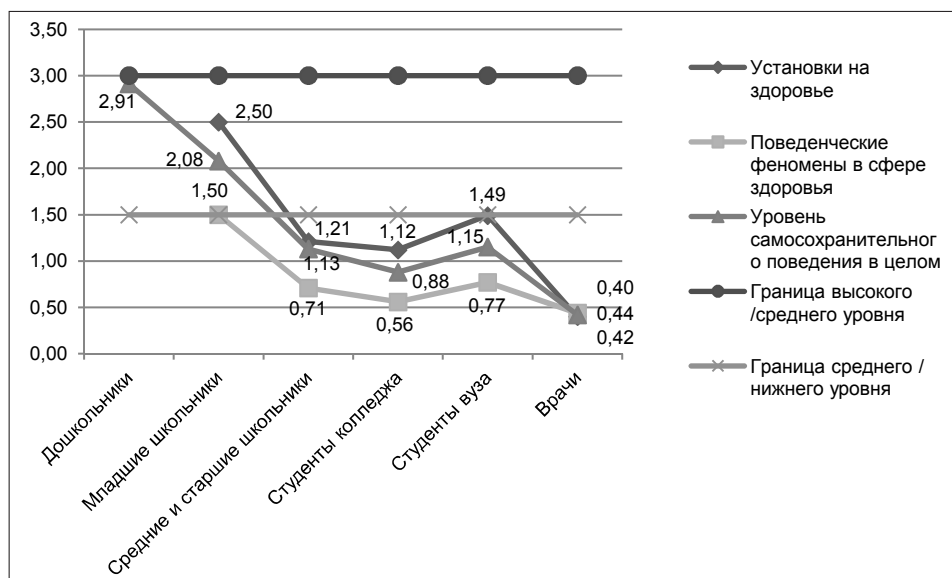


Рис. 1. Сравнительные показатели самосохранительных установок и поведения обучающихся на разных ступенях образовательной системы

Наиболее благополучной группой, с точки зрения сформированности самосохранительного поведения, выглядят дошкольники. Опираясь на эти данные, можно утверждать, что фактически единственным звеном системы образования, где уделяется внимание вопросам здоровья (как результата собственного поведения индивида), формированию самосохранительных паттернов является дошкольное образование. За счет системности и регулярности осуществляемых воздействий (постоянство режима активности и отдыха детей, организации регулярного питания, прогулок, занятий физкультурой и пр.), а также прямого внешнего контроля достигается сравнительно высокая результативность в процессе формирования самосохранительного поведения.

В школьном и, особенно, в постшкольном образовании подобные систематические воздействия отсутствуют, а внешний контроль ослабевает. При этом существенно повышается нагрузка на ребенка в связи с обучением, а значимость учебной успеваемости серьезно завышается – как педагогами, так и родителями. Таким образом, здоровье в системе приоритетов самого ребенка, его семьи, школы оказывается на периферийных местах, а у детей и подростков не формируются и не развиваются новые, соответствующие возрасту, установки и навыки поведения в сфере здоровья.

Успехи в формировании самосохранительных паттернов, достигнутые в дошкольном возрасте, еще некоторое время сохраняют инерцию, что сказывается на сравнительно высоких показателях самосохранительного поведения у младших школьников. Но, не находя подкрепления со стороны системы образования (а также семьи и СМИ), часть уже сложившихся у школьников паттернов разрушается, часть заменяется другими, саморазрушительными. Кроме того, не происходит (или происходит недостаточно эффективно) формирования новых позитивных самосохранительных установок и поведенческих навыков, сообразных возрасту. Соответственно, показатели самосохранительного поведения учащихся средней и старшей школы заметно снижаются по сравнению с младшими школьниками.

Кроме того, по мере взросления ребенка, возрастают риски его вовлечения в саморазрушительные формы поведения (курение, употребление алкоголя и пр.), противостоять которому можно только при наличии сложившейся системы самосохранительных ценностей, диспозиций и мотивов.

Даже в случае реализации отдельных образовательных программ, направленных на предотвращение вовлечения обучающихся в проблемные формы поведения, искомый результат, как правило, не достигается. Большинство подобных программ адресованы подросткам, а то и молодым людям, многие из которых уже приобрели свой собственный опыт в сфере сексуальных отношений, употреблении алкоголя, наркотиков и пр., в то время как эффективность подобного обучения возможна только при соблюдении принципов своевременности и упреждения, то есть при обучении детей заблаговременно, задолго (желательно – за три года) до того, как они начинают приобщаться к такому опыту (первая сигарета, первый сексуальный контакт и т.п.).

Поведенное исследование позволяет оценить сегодняшнюю роль системы образования в решении вопросов охраны здоровья как пассивную. В образовании отсутствует системная целенаправленная работа по обучению детей и молодежи адекватным действиям в сфере здоровья, результатом чего является недостаточно высокий уровень самосохранения и, что особенно важно, его негативная динамика в процессе взросления и обучения. Сложившаяся ситуация требует принципиальных изменений в функционировании образования, которые позволят использовать его потенциал и возможности для обеспечения эффективной самосохранительной социализации обучающихся и, как следствие, формирования, развития и укрепления здоровья у подрастающего поколения.

Литература

Журавлева И.В. (2006), *Отношение к здоровью индивида и общества*. Москва.

Симаева И.Н., Алимбиева А.В. (2011), *Охрана здоровья и образование: институциональный подход: монография*. Часть 2. Калининград.

Об образовании в Российской Федерации, Федеральный закон, <http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php>, 10.10.2014.

Anna Ciepielewska-Kowalik

Polska Akademia Nauk

annac@isppan.waw.pl

Rola sektora publicznego oraz prywatnego (for i non-profit) w zmniejszaniu różnic w edukacji przedszkolnej w Polsce AD 2013. Zmodyfikowany model mieszany czy prywatyzacja usług przedszkolnych?

Summary

The role of the public and private (for and non-profit) sectors in diminishing differences in preschool education in Poland in 2013. Modified mixed model or privatization of preschool services?

The role of the public and the private for and non-profit sectors in decrease in inequalities in preschool education in Poland in 2013. Modified welfare mix or privatization of preschool services? The aim of this article is to investigate the role of the public and the private sector (for and non-profit) in decrease in inequalities in preschool education in Poland in 2013. It is presented in relation to two different models of reforming early childhood education and care policy (ECEC), such as demand-driven privatization that coincides with the market model and supply-driven privatization that coincides with the democratic experimentalism. Taking into consideration territorial inequalities in preschool education in Poland, the author analyses what influence have both types of reforming ECEC policy on building the universal system of high quality preschools. Reforms in ECEC policy in 2007–2012, according to the most present changes in legal frameworks in preschool education is also examined in this article. Finally, different types of challenges in institutionalization of supply-driven privatization/democratic experimentalism and demand-driven privatization/market model of reforming ECEC policy is investigated. The article is based on Polish and foreign literature, as well as the analysis made by the author in her research project in 46 non-profit organisations running preschools in four voivodeships in Poland.

Keywords: preschool education, inequalities, demand-driven privatization, supply-driven privatization, market model, democratic experimentalism, non-profit organizations

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, nierówności, prywatyzacja ukierunkowana na rozwój popytu, prywatyzacja ukierunkowana na podaż, model rynkowy, demokratyczne eksperymentowanie, organizacje non-profit

Wprowadzenie

Rozwój powszechnego systemu wysokiej jakości usług w zakresie opieki i edukacji przedszkolnej uznawany jest obecnie w Polsce za jeden z najistotniejszych celów oświatowych. Ma to związek z wytycznymi europejskimi, którym sprostać muszą kraje członkowskie¹ oraz ze współczesnymi wyzwaniami demograficznymi, takimi jak zahamowanie procesu starzenia się społeczeństwa, ekonomicznymi, tzn. podniesieniem aktywności zawodowej grup tworzących rezerwy pracy (kobiety) oraz społecznymi, czyli wzmocnieniem spójności społecznej przez zmniejszenie skali ubóstwa wśród dzieci i młodzieży. Wobec tak zarysowanych celów niniejszy artykuł przedstawia specyfikę reformowania polityki opieki i edukacji przedszkolnej w Polsce w ostatnich latach. Zmiany te ukazane są w kontekście dwóch odmiennych modeli budowy nowej architektury społecznej, tzn. prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu, zbieżnej z modelem rynkowym oraz prywatyzacji ukierunkowanej na podaż usług przedszkolnych, zbieżnej z modelem demokratycznego eksperymentowania. W artykule wykorzystano najnowsze doniesienia krajowej i zagranicznej literatury przedmiotu oraz analizy własne autorki².

Edukacja przedszkolna w Polsce w latach 1989–2013 – stare dysproporcje, nowe wyzwania

W latach 90-tych XX wieku na skutek zmian o charakterze popytowym (zmniejszenie liczby dzieci w wieku przedszkolnym, wzrost bezrobocia wśród kobiet, co umocniło rodzinny model opieki), podażowym (wpisanie edukacji przedszkolnej na listę zadań własnych gmin) i ustawowym (brak obligatoryjności wychowania przedszkolnego), liczba przedszkoli uległa istotnemu zmniejszeniu. W latach 1990–1999 liczba tych placówek w miastach zmniejszyła się o ok. 30%, a na obszarach wiejskich o ok. 40% (Levitas, Herczyński 2002). W efekcie, w zestawieniu z nieznacznie rosnącą dynamiką demograficzną oraz powolną zmianą demograficzno-ekonomicznego modelu rodziny, w którą wpisane jest kurczenie się zasobów opieki rodzinnej nad dziećmi, zmiany te w latach 2005–2012 uwidoczniły głęboką lukę instytucjonalną w dostępie do usług w zakresie opieki i edukacji przedszkolnej. Dostępność usług przedszkolnych jest w Polsce silnie zróżnicowana terytorialnie, zarówno w podziale wojewódzkim, jak również na linii miasto-wieś. Według danych Systemu Informacji Oświatowej w 2012 r. w zajęciach realizowanych we wszystkich typach placówek przedszkolnych uczestniczyło 69,7% dzieci w wieku 3–5 lat, w tym

¹ Zgodnie z wytycznymi Rady UE, przyjętymi podczas szczytu w Barcelonie w 2002 r., państwa członkowskie zostały zobowiązane do 2010 r. do zapewnienia opieki instytucjonalnej dla 90% dzieci w wieku przedszkolnym. W 2009 r. Rada UE podwyższyła ten wskaźnik dla dzieci 4-letnich do 95% w 2020 r. (Rada UE 2009).

² W ramach projektu pt. „Fundacje, stowarzyszenia i organizacje społeczne w polityce opieki i edukacji przedszkolnej w Polsce w okresie zmiany ustrojowej. Nowy model inwestycji społecznych i aktywizacji wspólnot lokalnych (2011–2013)”, współfinansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (konkurs Preludium 1).

w miastach 83,7%, a na obszarach wiejskich 50,8%. W sumie w 2012 r. funkcjonowało w Polsce 19 906 placówek wychowania przedszkolnego, do których uczęszczało 1 160 509 dzieci w wieku 3–5 lat. Jednak aż 787 158, czyli 67,8% z nich pochodziło z miast. W 2006 r. wskaźnik uczestnictwa dzieci 3–5 lat w edukacji przedszkolnej wynosił ogółem 44,6%, a dla wsi tylko 21,4%. W latach 2007–12, m.in. wskutek dywersyfikacji typów placówek przedszkolnych przez wprowadzenie tzw. innych form wychowania przedszkolnego (punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego w 2007 r.) oraz zwiększeniu dostępności funduszy unijnych, utworzono ponad 200 tys. miejsc przedszkolnych. Mimo tego jednak w systemie nadal brakuje ok. 100 tys. miejsc dla dzieci w wieku 3–5 lat (Sejm RP 2012).

W 2011 r. najwyższą dostępnością przestrzenną usług świadczonych w tradycyjnych przedszkolach (bez uwzględnienia innych form wychowania przedszkolnego) charakteryzowały się niezmiennie województwa najsilniej uprzemysłowione oraz z największymi ośrodkami miejskimi, tzn. woj. opolskie (301,6 miejsc na 1000 dzieci w wieku 3–6 lat), małopolskie (186,7), wielkopolskie (165,6) i śląskie (130,7). W pozostałych województwach dostępność przestrzenna usług przedszkolnych kształtowała się na poziomie średnim, tj. w przedziale 120–90 miejsc przedszkolnych na 1000 dzieci w wieku 3–6 lat (woj. świętokrzyskie, lubuskie, lubelskie, mazowieckie, pomorskie, łódzkie, podkarpackie) lub niskim, tj. ok. 70 miejsc (woj. kujawsko-pomorskie, dolnośląskie i warmińsko-mazurskie). Wyjątek stanowią woj. podlaskie i zachodniopomorskie, gdzie w 2011 r. na 1000 dzieci w wieku 3–6 lat przypadało ok. 40 miejsc w przedszkolach, czyli ponad siedmiokrotnie mniej niż w woj. opolskim.

Nawet jednak w województwach silniejszych, tak jak w Wielkopolsce i na Mazowszu, występują dysproporcje, które pozwalają na wyodrębnienie obszarów o wysokiej dostępności usług przedszkolnych (metropolie i gminy podmiejskie leżące w strefie ich wpływów) oraz obszarów problemowych (pozametropolitarnych, wiejskich, gmin typowo rolniczych), gdzie dostępność jest istotnie niższa. Przykładowo w woj. mazowieckim w 2012 r. tzw. coverage rate dla dzieci w wieku 3–5 lat³, przy średniej dla tego regionu 75,6%, wyniósł na obszarach miejskich 87,8%, a na wsi o ponad 1/3 mniej (51,8%). Dla porównania: odsetek dzieci w wieku 3–5 lat korzystających z edukacji przedszkolnej w Warszawie wyniósł 93,6%, podczas gdy w podregionie radomskim na wsi zaledwie 42,7%.

Przytoczone dane dowodzą, iż Polska, mimo niekwestionowanej poprawy wskaźników objęcia dzieci edukacją przedszkolną w latach 2007–2012, nadal w tym obszarze zajmuje jedno z ostatnich miejsc w Europie. Z kolei wskaźnik objęcia edukacją przedszkolną dzieci 4-letnich (w 2012 r. 66,3%) wskazuje na wciąż dzielący Polskę znaczny dystans wobec wytycznych Unii Europejskiej.

³ Zgodnie z wytycznymi Rady UE, przyjętymi podczas szczytu w Barcelonie w 2002 r., państwa członkowskie zostały zobowiązane do 2010 r. do zapewnienia opieki instytucjonalnej dla 90% dzieci w wieku przedszkolnym. W 2009 r. Rada UE podwyższyła ten wskaźnik dla dzieci 4-letnich do 95% w 2020 r. (Rada UE 2009).

W stronę nowego modelu reformowania systemu opieki i edukacji przedszkolnej w Polsce?

Ograniczona i zróżnicowana dostępność usług edukacji przedszkolnej sprawia, iż bardziej niż kiedykolwiek wcześniej po 1989 r. stanowi ona przedmiot troski polityków i społeczeństwa, a także pole realizowanych i planowanych reform. Jest to tym istotniejsze, że po ponad dwudziestu latach od rozpoczęcia przebudowy sfery społecznej zdecentralizowany sektor publiczny, będący w Polsce głównym podmiotem stanowiącym i realizującym politykę opieki i edukacji przedszkolnej, znalazł się w potrzasku. Paradoks samorządów wynika z potrzeby budowy powszechnego systemu usług przedszkolnych wskutek wzrostu zapotrzebowania i oczekiwań społecznych w tym zakresie oraz decyzji i nacisków politycznych z poziomu centralnego (rząd i MEN), oznaczających stopniowe rozszerzanie zadań przedszkolnych⁴, w związku z dążeniem do sprostania nowym rodzajom ryzyka społecznego i koniecznością dostosowania kraju do wytycznych europejskich. Z drugiej strony mamy do czynienia z pogarszającą się sytuacją budżetową samorządów, powracającymi planami ograniczenia ich możliwości finansowych oraz realizacją w okresie zmiany systemowej paradygmatu pełnej, a od 2013 r., wskutek wprowadzenia dotacji celowej dla gmin na przedszkola, utrzymania rozbudowanej⁵ odpowiedzialności organizacyjno-finansowej za przedszkola na szczeblu lokalnym.

W takiej sytuacji zaspokojenie potrzeb społecznych i realizacja zadań politycznych w zakresie podniesienia dostępności usług edukacji przedszkolnej stały się niemożliwe przy utrzymaniu dotychczasowych zasad finansowania i świadczenia tych usług. Przeprowadzone po 1989 r. reformy, polegające na przełamaniu monopolu państwa i pluralizacji organów świadczących usługi przedszkolne oraz przekierowaniu odpowiedzialności za te usługi na poziom lokalny, okazały się niewystarczające. Wobec tego w polskiej debacie publicznej i literaturze przedmiotu, podobnie jak w państwach Europy Zachodniej, coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę rekonstrukcji obecnej architektury społecznej, w tym przebudowę systemu opieki i edukacji przedszkolnej. W tym kontekście podkreśla się potrzebę dokonania redefinicji roli i zakresu zaangażowania państwa (sektora publicznego szczebla lokalnego i centralnego) oraz podmiotów prywatnych for i non-profit w finansowanie i świadczenie usług edukacyjnych. W nowym układzie brane są również pod uwagę formy współdziałania międzysektorowego na rzecz budowy powszechnego systemu usług przedszkolnych. Rozpatrując sygnalizowaną wyżej problematykę, Asoli i Ranci (2002) piszą o nowej prywatyzacji sfery społecznej oraz wskazują na dwa odmienne modele tego procesu, tj. prywatyzację ukierunkowaną na rozwój popytu (demand-driven privatization) i na podaż usług społecznych (supply-driven privatization). W podobnym

⁴ W ramach projektu pt. „Fundacje, stowarzyszenia i organizacje społeczne w polityce opieki i edukacji przedszkolnej w Polsce w okresie zmiany ustrojowej. Nowy model inwestycji społecznych i aktywizacji wspólnot lokalnych (2011–2013)”, współfinansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (konkurs Preludium 1).

⁵ Wskaźnik mierzący dostępność usług przedszkolnych, tzn. odsetek dzieci w określonym wieku korzystających z opieki przedszkolnej.

tonie wypowiada się Moss (2009), wyróżniając odmienne modele reformowania systemu opieki i edukacji przedszkolnej, tzn. model rynkowy i demokratyczne eksperymentowanie. Wybór formy prywatyzacji/modelu reformowania systemu opieki i edukacji przedszkolnej jest niezwykle istotny. Warunkuje bowiem zakres obowiązków i możliwości rozwojowe poszczególnych sektorów w zakresie świadczenia usług przedszkolnych. Ponadto wpływa na możliwość poprawy dostępności i jakości tych usług oraz faktyczną realizację zasady równości szans dzieci bez względu na status społeczno-ekonomiczny, kulturowy i edukacyjny rodziny pochodzenia dziecka oraz jego miejsce zamieszkania.

Prywatyzacja ukierunkowana na rozwój popytu, zbieżna z modelem rynkowym, zakłada ograniczenie aktywności sektora publicznego w świadczeniu usług opieki i edukacji przedszkolnej, przy jednoczesnym rozwoju instrumentów stymulujących wzrost popytu prywatnego na te usługi. Podstawą tego modelu jest pogląd, że odpowiednie wsparcie i system zachęt państwa jest w stanie przekierować popyt na usługi przedszkolne na prywatnych dostawców. Stosowane w tym modelu prywatyzacji/reformowania bony, vouchery i zwolnienia podatkowe dla odbiorców usług przedszkolnych (rodziców) stanowią przykład nowych form wsparcia publicznego, które stymulują wzrost popytu prywatnego na usługi wczesnej opieki i edukacji (Ascoli, Ranci 2002; Karwowska-Struczyk 2012 za: Moss 2009). Przykładem zastosowania tego modelu w warunkach polskich są rozwiązania wpisane do ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3⁶, które przewidują system zachęt dla nabywców usług opiekuńczych świadczonych przez nianie⁷. Podobną funkcję miałaby spełniać postulowana przez Prawo i Sprawiedliwość propozycja wprowadzenia tzw. bonu rodzinnego w wysokości 300 zł miesięcznie, odciążającego gospodarstwa domowe w zakupie usług opieki żłobkowej i edukacji przedszkolnej w placówkach publicznych i niepublicznych (PiS 2012). Z kolei zwiększenie w 2012 r. ulgi podatkowej dla rodzin z trojgiem i więcej dzieci sprzyjać ma zwiększeniu siły nabywczej rodzin wielodzietnych, co w konsekwencji wzmocni popyt prywatny na usługi opiekuńczo-edukacyjne dla dzieci w wieku poniżej obowiązku szkolnego.

Prywatyzacja ukierunkowana na rozwój popytu i model rynkowy w reformowaniu edukacji przedszkolnej przewidują rozdział finansowania pozostającego w gestii państwa od świadczenia usług edukacyjnych, którym zajmować ma się sektor prywatny for i non-profit. Wobec tego oba modele oznaczają zasadniczą zmianę w strukturze organizacyjnej współczesnego systemu edukacji. Rola sektora publicznego zostaje bowiem ograniczona do zagwarantowania świadczenia usług na minimalnym poziomie, skierowanych do grup

⁶ Mowa tu o nałożeniu na gminy od 2011 r. obowiązku zapewnienia miejsca do realizacji wychowania przedszkolnego dla każdego dziecka w wieku 5 lat (ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458). Obowiązek ten od 2014 r. rozszerzono na dzieci 4-letnie, a od 2016 r. na dzieci 3-letnie (ustawa z dn. 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2013 r., poz. 827).

⁷ Od września 2013 r. gminy otrzymują dotację celową na przedszkola. Wyniki konsultacji społecznych dotyczących tego rozwiązania wskazują jednak, iż w opinii przedstawicieli większości samorządów w Polsce, wysokość planowanych środków nie odpowiada rzeczywistym potrzebom władz lokalnych i jest niewspółmierna do skali rozszerzonych zadań przedszkolnych (MEN 2012).

społecznych o najniższych dochodach, które nie są w stanie korzystać z rozbudowanego rynku usług oferowanych przez dostawców prywatnych. Dla pozostałych grup społecznych głównym świadczeniodawcą usług przedszkolnych pozostaje sektor prywatny for i non-profit. Zwolennicy tych modeli podkreślają, że wprowadzenie na szeroką skalę dostawców prywatnych zapewnia faktyczną realizację zasady „wolności wyboru”. Zwiększenie decyzyjności odbiorców usług, dzięki stymulowaniu popytu prywatnego zmusza bowiem dostawców prywatnych do zwiększenia jakości usług (zasada konkurencyjności), poprawy ich skuteczności (najlepsza możliwa usługa za określoną cenę), urealnienia te usługi (udoskonala je lub likwiduje) oraz wprowadza innowacyjne rozwiązania. A wszystko po to, aby zachęcić rodziców do zakupu usługi (Karwowska-Struczyk 2012). W rezultacie więc przejście w kierunku otwartej konkurencji w zakresie świadczenia usług opieki i edukacji przedszkolnej ma zapobiegać obniżeniu ich jakości.

Podstawową przyczyną popularności politycznej modelu rynkowego i prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu pozostaje możliwość znacznej redukcji (lub co najmniej zamrożenia na obecnym poziomie) wydatków publicznych na opiekę i edukację przedszkolną. W obu modelach zakłada się bowiem, iż podmioty prywatne for i non-profit będą pozyskiwały istotną część środków na działalność nie z sektora publicznego, ale ze źródeł rynkowych, czyli od odbiorców usług. Doświadczenia państw zachodnich realizujących omawiane modele, w tym m.in. USA, Australii i Wielkiej Brytanii wskazują jednak, że poszukiwanie alternatywy dla źródeł publicznych skłania dostawców prywatnych for i non-profit do skoncentrowania na świadczeniu usług przedszkolnych dla grup o większych możliwościach nabywczych. W efekcie, hasła „wolności wyboru” oraz „prawo do wyboru” mają wyłącznie wymiar symboliczny. Wiele rodzin niżej uposażonych, dysfunkcyjnych oraz zamieszkujących obszary socjoekonomicznie zaniedbane nadal pozostaje wykluczona z dostępu do usług przedszkolnych. Paradoksalnie, wykluczenie z usług przedszkolnych utrzymuje się więc najsilniej tam, gdzie dla dobra przyszłego rozwoju dzieci i społeczeństwa, powinno być najszybciej zniesione. Ponadto, o ile koncentrację na grupach najsilniejszych ekonomicznie można zrozumieć w przypadku podmiotów prywatnych działających dla zysku (for-profit), o tyle wzrost udziałów rynkowych w strukturze dochodów organizacji non-profit, przy ograniczaniu finansowania publicznego osłabia jedną z podstawowych funkcji sektora społecznego, jaką jest świadczenie usług dla grup w trudniejszej sytuacji społecznej i ekonomicznej. Tymczasem wystarczy spojrzeć na dane ilościowe, żeby przekonać się, jak znaczącą rolę odgrywają w Polsce fundusze publiczne w przypadku organizacji społecznych świadczących usługi opieki i edukacji przedszkolnej. W 2008 r. środki finansowe ze źródeł publicznych stanowiły 63,8% budżetu wszystkich fundacji, stowarzyszeń i innych organizacji społecznych prowadzących placówki przedszkolne. Przychody z tego źródła wykazało $\frac{3}{4}$ tych podmiotów. Dla porównania: przychody ze źródeł rynkowych stanowiły 18,5% budżetu organizacji non-profit prowadzących placówki przedszkolne, a wykazała je mniej niż $\frac{1}{3}$ (29%) tych podmiotów. Ograniczenie finansowania usług przedszkolnych świadczonych przez organizacje non-profit w drodze prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu

oraz implementacja modelu rynkowego w reformowaniu systemu edukacji przedszkolnej są szczególnie niebezpieczne na obszarach wiejskich. Dotacja gminna jest bowiem tutaj znaczącym, a w wielu przypadkach jedynym źródłem finansowania działalności przedszkolnej. Wyniki badań autorki, zrealizowane w latach 2011–2012 w 38 organizacjach non-profit na obszarach wiejskich czterech województw Polski⁸ dowiodły, iż dotacja gminna stanowiła 75–90% budżetu tych podmiotów. Organizacje non-profit na obszarach wiejskich cechuje ponadto wyraźne ograniczenie możliwości pozyskiwania środków ze źródeł rynkowych, z uwagi na niską siłę nabywczą odbiorców usług. W 2008 r. 78% stowarzyszeń, fundacji i innych organizacji społecznych w gminach wiejskich prowadziło wyłącznie nieodpłatną działalność statutową, nie pobierając od rodziców żadnych opłat w związku ze świadczeniem usług przedszkolnych. Badanie ilościowe autorki, którym objęto 309 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkoli non-profit potwierdziło, iż dostępność ekonomiczna usług opieki i edukacji przedszkolnej stanowi jeden z podstawowych czynników przy wyborze przedszkola przez rodziców. Przystępne opłaty za opiekę nad dzieckiem stanowiły czwarty najczęściej wskazywany powód wyboru placówki przedszkolnej prowadzonej przez organizację pozarządową. Ten czynnik został wskazany przez rodziców w 40,9% przypadków, w tym aż w 78,6% przez rodziców z obszarów wiejskich.

Wyniki badań terenowych autorki wskazują, że skutek zastosowania prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu/modelu rynkowego w wielu gminach w Polsce (⅓ spośród 31 objętych badaniem) dochodzi nie tylko do przeniesienia na podmioty niepubliczne odpowiedzialności za świadczenie usług przedszkolnych, ale i za ich finansowanie. Przykładem takiego rozwiązania jest przekazywanie przez samorząd gminny organizacjom non-profit prowadzącym przedszkola budynków na działalność edukacyjną wraz z przeniesieniem na organizację pełnych kosztów związanych z utrzymaniem i eksploatacją bazy lokalowej (zarówno opłat bieżących, jak i inwestycji wymagające większych nakładów, w tym remontów). Rolę „reduktora” wydatków publicznych na edukację przedszkolną w modelu rynkowym/prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu może też spełniać art. 5 ust. 5g ustawy o systemie oświaty. Zapis ten zezwala na przekazanie przez samorząd placówki oświatowej, do której uczęszcza nie więcej niż 70 dzieci, innemu podmiotowi, w drodze umowy, tj. bez uprzedniej likwidacji przekazywanej szkoły lub przedszkola. W intencji ustawodawcy rozwiązanie to, funkcjonujące w polskim systemie od 2009 r., miało na celu ochronę małych, głównie wiejskich szkół przed likwidacją z powodów ekonomicznych/demograficznych. W praktyce, w niektórych miejscach w Polsce, stanowi sposób na pozbycie się przez samorząd całości (w przypadku szkół subwencjonowanych z budżetu państwa) lub części (w przypadku przedszkoli) ciężaru kosztów związanych z prowadzeniem placówki oświatowej, głównie dzięki wyjściu z zobowiązań wpisanych w Kartę Nauczyciela. Bywa również, jak w przypadku przedszkoli w Radomiu w 2011 r., że zapisy art. 5 ust. 5g są nadużywane, a uspołecznienie staje się de facto ukrytą prywatyzacją bez ograniczeń, która ma na celu

⁸ Dz. U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235.

jedynie oszczędności budżetowe w samorządzie⁹. W takich przypadkach model rynkowy i prywatyzacja ukierunkowana na rozwój popytu stanowią sposób na odpolityzowanie odpowiedzialności państwa za rozwój edukacji przedszkolnej. Struczyk-Karwowska (2012: 125) zauważa, że „konkurencja i prawo wyboru jednostki (...) jest antidotum dla państwa na brak sukcesu (...) w upowszechnianiu dobrej jakości edukacji publicznej dla małych dzieci”.

Zatem zasadne wydaje się postawienie pytania, czy w Polsce prywatyzacja ukierunkowana na rozwój popytu, zbieżna z modelem rynkowym reformowania polityki opieki i edukacji przedszkolnej, faktycznie prowadzi do wzrostu demokracji i uspołecznienia systemu przez włączenie na szeroką skalę inicjatyw prywatnych? Czy raczej implementacja obu modeli jest wynikiem trudności budżetowych samorządów i wiążącej się z tym potrzeby zmniejszenia obciążeń z finansowania usług opiekuńczo-edukacyjnych przez sektor publiczny? Tak postawione pytania nabierają szczególnego znaczenia w perspektywie pojawiających się co jakiś czas propozycji i planów reformowania edukacji. Chodzi m.in. o propozycje resortu oświaty z 2011 r., w których dopuszczono możliwość zlecania zadań oświatowych w zakresie prowadzenia wszystkich szkół i przedszkoli, tj. bez limitu uczniów, wyłącznie organizacjom działającym w sferze pożytku publicznego z zastosowaniem procedury otwartego konkursu ofert, na zasadach określonych w ustawie o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (MEN 2011). Zniesienie limitu uczniów w przekazywanych placówkach, które ma poszerzyć aktywność podmiotów prywatnych for i non-profit w edukacji jest także popierane przez organizacje samorządowe stanowiące Stronę Samorządową Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego. Te propozycje stwarzają szansę na wzmocnienie instytucjonalizacji podmiotów prywatnych, zwłaszcza w środowiskach miejskich, gdzie do placówek edukacyjnych uczęszcza z reguły więcej niż 70 dzieci. Z drugiej strony, w przypadku samego art. 5 ust. 5g i jego poszerzenia znoszącego limit uczniów, budzi się silny sprzeciw nauczycieli i nauczycielskich związków zawodowych. Środowiska te kwestionują zgodność powyższych przepisów z konstytucją RP, wskazując, że samorządy masowo zaczną cedować odpowiedzialność za realizację zadań oświatowych na podmioty prywatne, co doprowadzi do urynkowania oświaty, a także stoi w sprzeczności w zasadą równego dostępu do usług edukacyjnych (ZNP 2013). Nie ulega jednak wątpliwości, iż nauczycieli można uznać za grupę najsilniej obciążoną kosztami prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu oraz wdrożenia modelu rynkowego reformowania edukacji przedszkolnej. Wyniki badań nauczycieli zrealizowanych przez autorkę w 46 organizacjach non-profit¹⁰ wskazują, iż ich sytuacja zawodowa w wielu (co nie oznacza, że we wszystkich) placówkach prowadzonych przez organizacje społeczne odbiega od poziomu realizowanego w przedszkolach samorządowych. Chodzi o z reguły niższe wynagrodzenia (brak powiązania wynagrodzenia ze

⁹ Mowa tu o przeniesieniu odpowiedzialności za opłacanie składek na ZUS za legalnie zatrudnione nianie z pracodawców-nabywców usług opiekuńczych (rodziców) na państwo.

¹⁰ Badaniem ilościowym objęto 96 nauczycieli, uzupełniając w 16 placówkach przedszkolnych non-profit przeprowadzono z nauczycielami indywidualne wywiady pogłębiące.

stopniem awansu zawodowego, słabo rozbudowane systemy motywacyjne, brak dodatków, np. tzw. trzynastki), wyższy tygodniowy czas pracy (35% nauczycieli miało pensum dydaktyczne w wymiarze 30–35 godzin), mniej stabilne warunki zatrudnienia (brak umowy mianowania), ustawowy brak możliwości realizacji ścieżki awansu zawodowego w innych niepublicznych formach wychowania przedszkolnego oraz mniej korzystne warunki rozwoju zawodowego (brak lub niewielkie budżety pracodawców na podnoszenie kwalifikacji). Niestety autorka nie dysponuje wynikami badań nauczycieli w placówkach for-profit. Niemniej jednak można przypuszczać, że w sektorze komercyjnym, ze względu na wyższą siłę nabywczą rodziców, pewne negatywne charakterystyki sytuacji zawodowej nauczycieli widoczne w przedszkolach społecznych mogą ulec zminimalizowaniu lub zatarciu (np. wyższe wynagrodzenie rekompensujące wyższe pensum lub brak możliwości realizacji ścieżki awansu zawodowego). Z całą pewnością należy jednak podkreślić, iż czynnikiem różnicującym sytuację nauczycieli pracujących w przedszkolach samorządowych i społecznych jest brak wystarczającego dokapitalizowania organizacji społecznych świadczących usługi przedszkolne. To ograniczone środki budżetowe, którymi dysponują podmioty non-profit, a nie podstawy prawne zatrudnienia (brak Karty Nauczyciela) pogarszają sytuację zawodową nauczycieli w przedszkolach społecznych. Badania autorki dowodzą, iż w organizacjach społecznych, w których poziom finansowania odpowiada potrzebom organu prowadzącego, co ma miejsce w największych aglomeracjach miejskich takich jak Warszawa i Poznań oraz strefie ich wpływów, sytuacja nauczycieli nie odbiega znacząco od przedszkoli samorządowych. Te wyniki potwierdzają tezę, że skierowanie usług przedszkolnych na tory prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu i wdrożenie modelu rynkowego może szczególnie pogorszyć sytuację zawodową nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach prywatnych (z reguły non-profit) na obszarach, na których poszukiwanie źródeł finansowania poza sektorem publicznym jest utrudnione. Oba modele reformowania edukacji przedszkolnej mogą w rezultacie doprowadzić do spadku atrakcyjności placówek społecznych jako miejsc pracy, co skutkować będzie pogorszeniem jakości usług przedszkolnych.

Przedstawiona charakterystyka modelu rynkowego i prywatyzacji ukierunkowanej na rozwój popytu, dowodzi, iż oba modele, bez wyraźnej kontroli państwa, w swojej czystej postaci, raczej wzmacniają niż redukują swoistą segregację dzieci w polskim systemie edukacji. W takim ujęciu najniższy szczebel kształcenia, jakim jest edukacja przedszkolna nie wyrównuje, ale konserwuje lub nawet pogłębia istniejące różnicowanie szans rozwojowych młodego pokolenia. W rezultacie, prywatyzacja ukierunkowana na rozwój popytu ani system rynkowy „nie jest w stanie dostarczyć usługi oczekiwanej przez polityków oświatowych, w szczególności równego dostępu do dobrej jakości, stałej usługi” (Karwowska-Struczyk 2012: 97 za: Moss 2009: 21).

Dlatego wydaje się, że w warunkach polskich, w których ograniczone możliwości ekonomiczne rodzin mogą stanowić barierę dla rozwoju powszechnego i w pełni równego rynku usług przedszkolnych finansowanych przez nabywców prywatnych, znacznie korzystniejszy jest drugi model prywatyzacji i reformowania edukacji przedszkolnej,

tworzący model mieszany (welfare mix), oparty na solidarności społecznej i zasadzie pomocniczości. Prywatyzacja ukierunkowana na podaż usług społecznych (supply-driven privatization) (Ascoli, Ranci 2002) zbieżna z tzw. modelem demokratycznego eksperymentowania (Moss 2009) nie zakłada zmiany fundamentów systemu edukacji, ale jego rekonstrukcję przez wdrożenie zasad współzarządzania z podmiotami prywatnymi for i non-profit. Sektor publiczny przekazuje odpowiedzialność za organizację usług edukacji i opieki przedszkolnej podmiotom prywatnym, ale utrzymuje odpowiedzialność za finansowanie tych usług. Oba modele bazują więc na współpracy międzysektorowej, z tym, że zastępują relację współzależności sektora publicznego i prywatnego opartą na zaufaniu, relacjami bazującymi na wymianie. W nowym układzie państwo pełni rolę płatnika i nabywcy usług przedszkolnych, które są świadczone przez sektor prywatny for i non-profit. W ostatnich latach w polskim systemie edukacji przedszkolnej pojawiły się elementy, które potwierdzają próby wdrożenia modelu prywatyzacji ukierunkowanej na podaż usług/modelu demokratycznego eksperymentowania. Świadczy o tym redefinicja finansowania usług przedszkolnych przez wprowadzenie od 2013 r. dotacji celowej dla gmin na przedszkola, która utrzymuje jednak odpowiedzialność finansową za usługi przedszkolne po stronie sektora publicznego. Organizacja usług przedszkolnych coraz częściej jest natomiast powierzana podmiotom prywatnym for i non-profit, m.in. dzięki rozwiązaniom wpisanym do wspomnianego już art. 5 ust. 5g ustawy o systemie oświaty. Tworzenie wielosektorowej struktury dostawców usług przedszkolnych wspierane jest rozwojem eksperymentalnych form partnerstwa publiczno-prywatnego. Wspomnieć można o rezerwowaniu puli miejsc przedszkolnych przez samorząd w placówkach niepublicznych dla dzieci, które nie dostały się do przedszkola gminnego (praktykowane w gminie Prażmów i na warszawskiej Białoleńce), tworzeniu przez samorząd lokali na działalność przedszkolną dla podmiotów prywatnych, udostępnianych na warunkach preferencyjnych (Gdańsk) czy budowa tzw. modułowych przedszkoli (Wrocław).

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że mankamentem prywatyzacji ukierunkowanej na podaż usług społecznych/modelu demokratycznego eksperymentowania jest zmniejszenie dywersyfikacji źródeł finansowania podmiotów niepublicznych przez koncentrację na funduszach publicznych. Środki rynkowe od nabywców usług (rodziców) w tych modelach stanowią bowiem zaledwie niewielką część i mają charakter uzupełniający. Taka strategia w Polsce, przy ograniczonych możliwościach finansowych sektora publicznego, może być niewystarczająca dla budowy powszechnego systemu wysokiej jakości usług przedszkolnych. Po drugie, oba modele, zachęcając do tworzenia wielopoziomowej struktury dostawców usług, zakładają wprowadzenie mechanizmów rynkowych w dostępie do środków publicznych. W rezultacie konkurujące o środki publiczne podmioty prywatne for i non-profit muszą nie tylko spełniać określone normy i standardy, ale też poddawać się procedurom biurokratycznym i unifikacyjnym. Paradoksalnie bowiem państwo będące gestorem środków publicznych na finansowanie usług edukacji przedszkolnej, świadczonych przez podmioty prywatne, bardziej docenia i chętniej finansuje te inicjatywy, które charakteryzuje umiejętność efektywnego zarządzania zakontraktowany-

mi usługami, a nie programy eksperymentalne. W tym kontekście należy mieć na uwadze ryzyko pozbawienia podmiotów prywatnych, a zwłaszcza organizacji non-profit niezależności, innowacyjności i elastyczności reagowania na potrzeby i oczekiwania społeczne, czyli cech uznawanych za podstawowe w sektorze społecznym. Ponadto należy pamiętać, że to właśnie wskazane cechy pozwalają sektorowi społecznemu realizować programy, które z powodu zbyt wysokiego ryzyka ekonomicznego nie stanowią przedmiotu zainteresowania sektora komercyjnego lub publicznego, tak jak zajęcia przedszkolne dla dzieci ze środowisk socjoekonomicznie, edukacyjnie i kulturowo zaniedbanych na wsiach popegeeerskich w Polsce. Wyniki badań jakościowych przeprowadzonych przez autorkę dowodzą, iż w warunkach polskich wysoki poziom wykorzystania środków publicznych w świadczeniu usług przedszkolnych nie stanowi zagrożenia dla zachowania autonomii organizacji non-profit oraz nie ogranicza ich innowacyjności, a także nie wzmaga ryzyka izomorfizmu wobec placówek samorządowych¹¹. Finansowanie publiczne zapewnia bowiem podniesienie dostępności i jakości usług świadczonych przez podmioty non-profit, co realizowane jest przez objęcie edukacją większej liczby dzieci, rozbudowanie oferty edukacyjnej oraz polepszenie warunków i infrastruktury techniczno-dydaktycznej. W badanych organizacjach non-profit, mimo wysokiego finansowania ze źródeł publicznych, nadal realizowane były programy niewykorzystywane na większą skalę w przedszkolach samorządowych, takie jak praca z grupą różnowiekową, metoda projektów edukacyjnych, hipoterapia, felinoterapia, dogoterapia, bajkoterapia czy eksperymentalne zajęcia ruchowe takie jak mix-ball (zajęcia z piłkami rehabilitacyjnymi). W przekonaniu autorki izomorfizm w przypadku utrzymania wysokiego poziomu finansowania ze środków publicznych w usługach edukacji przedszkolnej świadczonych przez sektor non-profit może dotyczyć aspektu pozytywnego, jakim jest profesjonalizacja działań wskutek zwiększenia zatrudnienia płatnego personelu, a nie bazowania na wolontariacie. W 2008 r. 69% stowarzyszeń, fundacji i innych organizacji społecznych prowadzących placówki przedszkolne, które wykazały środki ze źródeł publicznych, zatrudniało płatny personel. Profesjonalizacja działań organizacji non-profit, dzięki zwiększonym środkom publicznym, pozwala na realizację wystandaryzowanych wymogów systemu edukacji w zakresie w zakresie podstawy programowej, wymagań dotyczących wykształcenia i kwalifikacji zawodowych nauczycieli oraz warunków infrastrukturalnych. To z kolei stanowi gwarancję wysokiej jakości usług przedszkolnych świadczonych zarówno przez sektor publiczny, jak i prywatny for i non-profit.

Podsumowanie

Analiza przedstawiona w artykule dowodzi, iż w Polsce w ostatnich kilku latach stosowane były oba różne od siebie typy prywatyzacji (ukierunkowana na popyt versus podaż

¹¹ Izomorfizm definiowany jest jako coraz silniejsze upodabnianie się organizacji społecznych do innych struktur prowadzących działania w tych samych warunkach (Leś 2000), w tym przypadku przedszkoli prowadzonych przez samorządy gminne.

usług) oraz reformowania (model rynkowy versus demokratyczne eksperymentowanie) systemu opieki i edukacji przedszkolnej. Różnice te widoczne są w wartościach kształtujących oba modele, tzn. wolnym rynku i pluralizmie w przypadku pierwszego typu, w przeciwieństwie do solidarności i wspólnej odpowiedzialności państwa i społeczeństwa w drugim typie. Niemniej jednak wydaje się, że w związku z naczelnym priorytetem oświatowym, jakim jest budowa powszechnego systemu wysokiej jakości usług przedszkolnych do roku 2016, zakładającego realizację zasady równości szans dzieci, bardziej korzystne jest utrzymanie wiodącej roli państwa w finansowaniu usług wczesnej opieki i edukacji. W istniejącym systemie edukacyjnym chodzi bowiem, w moim przekonaniu, bardziej o poprawę skuteczności i efektywności polityki opieki i edukacji przedszkolnej, niż o całkowitą zmianę jej struktury organizacyjnej (czemu zdają się przeczyć nieustannie podejmowane w systemie edukacji reformy). Architektura polityki opieki i edukacji przedszkolnej oparta na współdziałaniu państwa i obywateli, zgodna z modelem demokratycznego eksperymentowania/ prywatyzacją ukierunkowaną na podaż usług zapewnia poprawę dostępności usług przedszkolnych dla wszystkich dzieci, niwelując ryzyko segregacji dzieci przedszkolnych ze względu na zamożność rodziców lub ich miejsce zamieszkania (wielkie aglomeracje miejskie versus obszary wiejskie). Ponadto, sprzyja utrzymaniu wysokiej jakości usług przedszkolnych, których gwarantem stają się nie tylko najnowsze pomoce dydaktyczne, ale wysoko wykwalifikowane kadry nauczycielskie, nieodróżnicowane ze względu na organ prowadzący placówkę przedszkolną (samorząd-podmioty prywatne for i non-profit) lub typ tej placówki (publiczna-niepubliczna; przedszkola-inna forma wychowania przedszkolnego). Prywatyzacja ukierunkowana na podaż usług przedszkolnych i model demokratycznego eksperymentowania tworzą również model mieszany, w którym za zaspokajanie potrzeb społecznych odpowiadają poza tradycyjnymi podmiotami, tj. państwem i rynkiem, również organizacje społeczne reprezentujące obywateli. Tym samym modele te przyczyniają się do poszerzenia demokracji partycypacyjnej, redukując deficyt demokratyczny charakterystyczny dla demokracji reprezentatywnej i zapewniając odnowę architektury społecznej zgodnie z wyznaczonymi celami oświatowymi.

Literatura

- Ascoli U., Ranci C. (2002), *The Context of New Social Policies in Europe*. In: U. Ascoli, C. Ranci (ed.), *Dilemmas of the Welfare Mix: The New Structure of Welfare in an Era of Privatization*. Boston, Dordrecht, London, Moscow, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers/Nonprofit and Civil Society Studies.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Leś E. (2000), *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Levitas A., Herczyński J. (2002), *Decentralization, Local Governments and Education Reform in Post-Communist Poland*. In: K. Davey (ed.), *Balancing National and Local Responsibilities:*

- Education Management and Finance in Four Central European Countries*. Budapeszt, LGI-Open Society Institute.
- MEN (2011), *Projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw z dn. 9 marca 2011 r.* <http://bip.men.gov.pl/images/stories/NZ/projekt/projekt.pdf>, 11.08.2012.
- MEN (2012), *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty z dn. 03.10.2012.* www.bip.men.gov.pl, 25.10.2012.
- Moss P. (2009), *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Working papers, 53. Haga, Bertelsmann Stiftung/ Bernard van Leer Foundation.
- Nowicki M., *Protest przeciw prywatyzacji przedszkoli*. <http://niezalezna.pl/20677-protest-przeciw-prywatyzacji-przedszkoli>, 20.12.2011.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400).
- Sejm RP (2012), *Sprawozdanie Stenograficzne z 9 posiedzenia Sejmu RP w dniu 1 marca 2012 r.* (trzeci dzień obrad). Warszawa, Sejm RP.
- Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 z późn. zm.).
- Ustawa z dn. 7 września 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2007 r. Nr 181, poz. 1292).
- Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458).
- Ustawa z dn. 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz. U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235).
- Ustawa z dn. 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2013 r., poz. 827).
- ZNP (2013), *Wniosek o zbadanie zgodności z Konstytucją RP ustawy z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, ZPE/079/7-7/KL/13. www.znp.pl, 07.09.2013.

Miroslaw Dąbrowski

Uniwersytet Warszawski
mirekd@mimuw.edu.pl

Analiza uczniowskich błędów – narzędzie polityki edukacyjnej kraju?

Summary

Error analysis – a tool used in state educational policy?

Error analysis has been in use as a tool of improving the mathematics teaching – learning process since the 30s of the last century. In Poland, however, this method of developing mathematics teachers' skills has been shown some interest since not earlier than 30 years ago. Moreover, it doesn't seem to be in common use nowadays. Meanwhile, with the growing popularity of external exams and all kinds and levels of skills examining, error analysis may not only help with developing an individual teacher's professional skill, but can also become a tool for improving the quality of the mathematics educational system in global terms. It seems to be essential because the most important tools used in our educational policy – core curriculum and external exams – are likely to reinforce some categories of pupils' errors and so become misleading in the difficult process of school mathematical education. The above will be illustrated with some examples taken from pupils' mathematics skills examining carried out within the last few years.

Słowa-klucze: nauczanie matematyki, błędy uczniowskie, egzaminy zewnętrzne, polityka edukacyjna

Keywords: mathematics teaching process, pupils' errors, external exams, educational policy

Analiza błędów uczniowskich jest wykorzystywana jako narzędzie doskonalenia procesu nauczania i uczenia się matematyki od lat trzydziestych minionego wieku (Radatz 1979). W Polsce zainteresowanie badaniem uczniowskich błędów w tym obszarze procesu kształcenia jest znacznie świeższe – dotyczy przede wszystkim ostatniego trzydziestolecia (np. Krygowska 1989, Ciosek 1992). W większości publikacji poświęconych tej tematyce podkreśla się, i słusznie, ogromne znaczenie analizy błędów dla dalszego matematycznego rozwoju dziecka oraz doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela (np. Booker 1989, Freudenthal 1989, Krygowska 1989, Hansen 2005). Wśród proponowanych przy tej okazji typologii uczniowskich błędów zwraca uwagę ta zaproponowana przez G. Bookera (Booker 1989), który wyróżnił m.in. błędy systematyczne, będące efektem utrwalenia się w świadomości dziecka fałszywych wyobrażeń i stosowania przez nie błędnych strategii postępowania. Zdaniem G. Bookera źródło błędów systematycznych

tkwi nie w uczniu, lecz w procesie kształcenia – w sposobie wprowadzania dziecka w poznawane zagadnienia matematyczne. Spójrzmy z tej perspektywy na niektóre wyniki prowadzonych w ostatnich latach badań umiejętności matematycznych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej.

W latach 2005–2012 Centralna Komisja Egzaminacyjna realizowała projekt, współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny, pod tytułem: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej* (www.trzecioklasista.edu.pl). W okresie jego funkcjonowania m.in. przeprowadzono na reprezentatywnych próbach cztery badania testowe umiejętności językowych i matematycznych uczniów kończących klasę trzecią – w latach 2006, 2008, 2010 oraz 2011 (por. Dąbrowski, Żytko 2007, Dąbrowski 2009, 2011, Murawska, Żytko 2012). W ramach projektu zrealizowano także dwie edycje dobrowolnego Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów: OBUT 2011 oraz OBUT 2012, w których uczestniczyło po około 10.000 szkół i prawie po 300.000 trzecioklasistów (por. Pregler, Wiatrak 2011, 2012). W niniejszym opracowaniu odwołam się do tych badań (por. także Dąbrowski 2013).

O sztuce czytania (rozwiązywania?) zadań tekstowych

Jednym z podstawowych obszarów umiejętności matematycznych rozwijanych w szkole podstawowej jest rozwiązywanie zadań tekstowych. Od lat, czy to podczas sprawdzianu w klasie szóstej, czy różnorodnych „testów kompetencji” nasi uczniowie ujawniają, że potrafią nieźle radzić sobie tylko z najbardziej typowymi zadaniami. Zobaczmy, co o stosowanych przez nich przy tej okazji strategiach mówią ich błędne rozwiązania. Poniżej przytaczam kilka zadań tekstowych z kolejnych edycji wspomnianych wcześniej badań. Przy każdym zadaniu podany jest rok, w którym było ono wykorzystywane oraz poziom poprawnych rozwiązań.


ZADANIE 1 (2008, 52,6%)

Ania trzyma swoje książki na dwóch półkach. Na górnej ma ich 12, a na dolnej 3 razy więcej. Ile Ania ma łącznie książek?

W roku 2008 było to bardzo typowe dla naszego nauczania początkowego zadanie tekstowe złożone (czyli wielodziałaniowe) dotyczące tzw. porównywania ilorazowego. W aktualnej podstawie programowej kształcenia ogólnego porównywanie ilorazowe pojawia się dopiero na II etapie kształcenia.

Najczęściej powtarzający się przy jego rozwiązywaniu błąd polegał na ograniczeniu się tylko do wykonania mnożenia 12×3 :

4. W kinie są dwie sale. W pierwszej są 122 miejsca, a w drugiej jest o 35 miejsc więcej. Ile łącznie miejsc jest w tym kinie?



Odpowiedź: W kinie jest 157 miejsc łącznie.

Jednak jego nasilenie było nieco większe: 43,4% uczniów. W tym przypadku we wszystkich tego typu rozwiązaniach, bez wyjątku, mowa była o *liczbie miejsc łącznie* czy w *całym kinie*.

W takiej sytuacji na ogół przyjmuje się, że uczeń, zamiast zadania złożonego rozwiązał, być może przez zwykłe gapiostwo, odpowiednie zadanie proste. Jednak bardziej prawdopodobne wydaje się inne wyjaśnienie – uczniowie ci ujawnili stosowaną przez nich strategię radzenia sobie z zadaniami tekstowymi, która w swojej najprostszej wersji może brzmieć tak:

Znajdź (zaznacz) w tekście zadania liczby i dobierz do nich pasujące działanie, a potem znajdź (zaznacz) pytanie i sformułuj na nie odpowiedź, korzystając z uzyskanego wyniku.

ZADANIE 3 (2010, 34,8%)

Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112. Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie było 150 kajzerek. Ile kajzerek dowieziono?

To zadanie jest nietypowe dla naszego nauczania początkowego – w jego treści podana jest odpowiedź: *dowieziono tyle, ile wcześniej sprzedano, czyli 112*.

Tylko trzech uczniów (0,3%) podało samą poprawną odpowiedź, reszta autorów dobrych rozwiązań, czyli 34,5% trzecioklasistów, liczyła:

6. Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie bylo 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

150	150	150
	- 112	- 38
	38	112

Odpowiedź: Do sklepu dowieziono 112 kajzerek.

Ponad ¼ trzecioklasistów (27,3%) podała w odpowiedzi wynik odejmowania „wyczytanego” z pierwszego wiersza treści zadania:

6. Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie bylo 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

150 - 112 = 38

Odpowiedź: Dowieziono 38 kajzerek.

Skąd taki pomysł? Żeby to zrozumieć, wystarczy przyrzeć się uważnie początkowi zadania:

$$150, \text{ sprzedano}, 112, \text{ zatem } 150 - 112 = 38.$$

Prawie tyle samo uczniów (20,2%) „doczytało” to zadanie do końca:

6. Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie bylo 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

Obliczenie: $150 - 112 = 38$ $38 + 150 = 188$

Odpowiedź: Dowiedziono 188 kajzerek.

*150, sprzedano, 112, zatem $150 - 112 = 38$;
dowiedziono, 150, czyli $38 + 150 = 188$.*

Zatem 47,5% uczniów prawdopodobnie dobierało obliczenia do liczb podanych w treści, posiłkując się dodatkowo analizą występujących w niej słów – mamy więc do czynienia z rozbudowaną wersją strategii opisaną wcześniej. Także i w tym zadaniu pewna grupa uczniów sięgnęła po strategię w jej najprostszej postaci, dodając wszystkie czy niektóre z podanych liczb:

6. Rano dostarczono do sklepu 150 kajzerek. Do południa sprzedano ich 112.
Z piekarni dowieziono kolejny transport i znowu w sklepie bylo 150 kajzerek.
Ile kajzerek dowieziono?

$150 + 112 + 150 = 412$

Odpowiedź: 150 kajzerek^{ów} dowieziono 412.

ZADANIE 4 (2010, 30,9%)

Na drzewie siedziało 40 wróbl. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała. Ile wróbl zostało na drzewie?

Kolejne zadanie z odpowiedzią podaną w treści, na pozór zdecydowanie prostsze od poprzedniego. Być może by było prostsze, gdyby uczniowie nie poszukiwali z determinacją jakiegoś obliczenia do wykonania:

6. Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?

$40 - 8 = 39$

Odpowiedź: Na tym drzewie zostało 39 wróbli.

Prawie połowa trzecioklasistów: 49,1% po „przečyčytaniu” treści zadania: 40, 8, odleciało doszła do wniosku, że poprawną odpowiedzią jest 32:

6. Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?

$40 - 8 = 32$


Odpowiedź: Na tym drzewie zostało 32 wróbli.

ZADANIE 5 (2008, 17,1%)

Beczka z kapustą kiszoną ważyła 16 kilogramów. Gdy sprzedano z niej połowę kapusty, ważyła już tylko 9 kilogramów. Ile ważyła sama beczka?

Także i to zadanie daje się rozwiązać z pomocą absolutnie elementarnych operacji:

6. Wzdłuż drogi, przy której mieszka Kamil, posadzono 13 młodych drzewek. Drzewka sadzono co 10 metrów. Pierwsze drzewko posadzono na początku drogi, a ostatnie na jej końcu. Jaką długość ma ta droga?

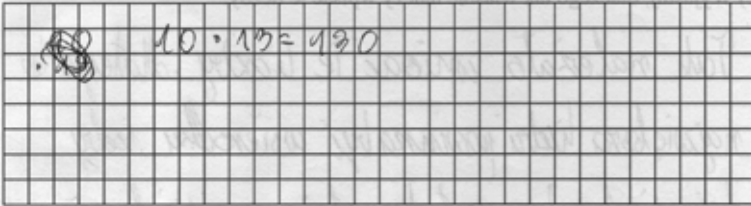


10 * 13 = 130

Odpowiedź: Droga ma 130 m.

Jednak dominowało inne podejście:

6. Wzdłuż drogi, przy której mieszka Kamil, posadzono 13 młodych drzewek. Drzewka sadzono co 10 metrów. Pierwsze drzewko posadzono na początku drogi, a ostatnie na jej końcu. Jaką długość ma ta droga?

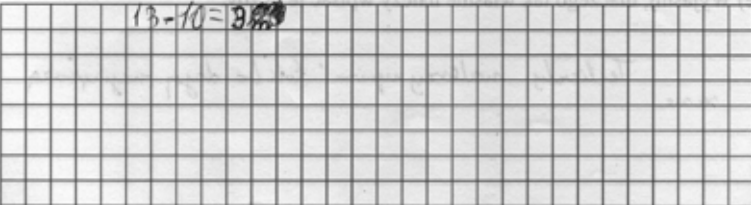


~~10 * 13 = 130~~

Odpowiedź: Ta droga ma 130 m.

Znowu, prawdopodobnie, znana już z poprzednich przykładów strategia: zaznaczam liczby i pytanie, szukam pasującego działania i formułuję odpowiedź. Aż 63,4% uczniów uznało, że najlepiej pasującym działaniem jest mnożenie, 16,1% zdecydowało się na dodawanie albo odejmowanie:

6. Wzdłuż drogi, przy której mieszka Kamil, posadzono 13 młodych drzewek. Drzewka sadzono co 10 metrów. Pierwsze drzewko posadzono na początku drogi, a ostatnie na jej końcu. Jaką długość ma ta droga?



13 - 10 = 3

Odpowiedź: Droga ma długość 3 m.

Łącznie aż 79,5% badanych trzecioklasistów mogło w ten sposób „przeczytać” treść tego zadania.

Zbierzmy jeszcze raz przytoczone powyżej dane.

Tabela 1. Poziom poprawnych rozwiązań przytoczonych zadań oraz rozwiązań, w których trzecioklasiści mogli zastosować omawiane strategie (w procentach)

Rozwiązania	Zadanie 1 półki	Zadanie 2 kino	Zadanie 3 bulki	Zadanie 4 wróble	Zadanie 5 beczka	Zadanie 6 droga
Poprawne	52,6	47,9	34,8	30,9	17,1	5,3
Błędne, z użyciem omawianych strategii	36,8	43,4	47,5	49,1	50,1	79,5

Niektóre z zadań tekstowych wykorzystywanych w badaniach trzecioklasistów na próbach reprezentatywnych zostały także użyte w badaniach OBUT (Pregler, Wiatrak 2011, 2012). Ze względu na specyfikę badań OBUT nadano im postać zadań zamkniętych, a dystraktory do nich zbudowano w oparciu o najczęściej pojawiające się kategorie błędów dla wersji otwartych. W efekcie, w roku 2011 aż w przypadku pięciu zadań (w tym jednego typowo algorytmicznego, dotyczącego obliczenia obwodu prostokąta o podanych bokach) uczniowie mogli wybrać dystraktory odpowiadające omawianym powyżej strategiom, co mogło wskazywać na to, że tak właśnie rozumowali, rozwiązując te zadania. Zobaczmy, jak intensywnie uczniowie po nie sięgali.

Tabela 2. Procentowy rozkład liczby wyborów dystraktorów, które mogą wskazywać na zastosowanie przez uczniów omawianych strategii rozwiązywania zadań tekstowych w badaniu OBUT 2011

Liczba wyborów dystraktorów omawianego typu	0	1	2	3	4	5
Procent uczniów	8,8	23,1	23,4	19,5	15,3	9,9

Jak widać, aż 44,7% trzecioklasistów zaznaczyło konsekwentnie te dystraktory w więcej niż połowie zadań, co może oznaczać, że omawiane strategie są dla nich codziennością.

Przyjrzyjmy się jeszcze jednemu zadaniu z badań trzecioklasistów:

ZADANIE 7 (2008, 75,1%)

Janek, Piotr i Michał zbierają modele samochodów. Janek ma już 24 modele. Piotr ma o 8 więcej niż Janek, a Michał o 2 mniej niż Piotr. Ile modeli ma Michał?

Uzyskany przez uczniów wynik budzi szacunek: $\frac{3}{4}$ trzecioklasistów zastosowało właściwy tok rozumowania przy rozwiązywaniu tego zadania. Tak dobrze sobie radzą z tego typu zadaniami złożonymi? A może przyczyna dobrego poziomu rozwiązań tkwi w czym innym? Przeczytajmy jego treść tak, jak – najprawdopodobniej – robi to część uczniów:

$$24, 8, \text{więcej, czyli } 24 + 8 = 32, \\ 2, \text{mniej, zatem } 32 - 2 = 30.$$

I zadanie dobrze rozwiązane.

Wystarczy coś w układzie danych w zadaniu zaburzyć, aby obraz umiejętności uczniów zaczął się zmieniać:

ZADANIE 7A (2008, 66,7%)

Janek, Piotr i Michał zbierają modele samochodów. Janek ma już 40 modeli. Piotr ma o osiem więcej niż Janek, a Michał o 2 mniej niż Piotr. Ile modeli ma Michał?

ZADANIE 7B (2008, 56,6%)

Janek, Piotr i Michał zbierają modele samochodów. Piotr ma o 8 modeli więcej niż Janek, a Michał o 2 mniej niż Piotr. Ile modeli ma Michał, jeśli Janek ma 16 modeli?

ZADANIE 7C (2008, 51,8%)

Janek, Piotr i Michał zbierają modele samochodów. Piotr ma o osiem modeli więcej niż Janek, a Michał o 2 mniej niż Piotr. Ile modeli ma Michał, jeśli Janek ma już 32 modele?

Reasumując: jest bardzo prawdopodobne, że dla mniej więcej połowy trzecioklasistów dopasowywanie działania (działań) do liczb i słów-kluczy podanych w treści zadania jest często stosowaną, a może nawet podstawową (jedyną?) strategią służącą rozwiązywaniu zadań tekstowych.

Szukając przyczyny

Używając nomenklatury G. Bookera mamy do czynienia z bardzo rozpowszechnionym błędem systematycznym w kluczowym dla matematycznego rozwoju uczniów obszarze. Jakie działania realizowane w procesie matematycznego kształcenia mogą przyczyniać się do powstawania tych strategii?

Częściowej odpowiedzi na to pytanie dostarczają sami uczniowie. Spójrzmy na poniższe rozwiązania zadania „o wróblach” (zadanie 4.):

6. Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?

He wróbli odle

Zadanie nie do rozwiązania

Odpowiedź: *zostało 8 wróbli*

6. Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?

40-32=8
40-32=8
40-32=8
40-32=8

*myśle że nie trzeba rozwiązywać tego zadania
gdya jego treść jest już podana*

Odpowiedź: *Na tym drzewie zostało 8 wróbli*

Jak widać, uczniowie jednoznacznie stawiają znak równości pomiędzy rozwiązywaniem zadania, a wykonywaniem i zapisywaniem obliczeń. Autor pierwszego z tych rozwiązań nawet, w „naturalnym” odruchu, chciał poprawić zadanie tak, aby jednak *dało się rozwiązać*, ale ostatecznie zrezygnował z tego.

Jak pokazują badania ankietowe nauczycieli czy obserwacje lekcji (por. np. Dąbrowski 2013) identycznie myśli większość nauczycieli i egzekwuje to przekonanie w procesie kształcenia. Moim zdaniem, to najważniejsza przyczyna analizowanego zjawiska – dominacja w praktyce szkolnej i w świadomości społecznej jednej z możliwych metod: *wykonanie obliczenia nad celem*, któremu ma ona służyć: *rozwiązanie zadania tekstowego*, czyli *znalezienie odpowiedzi na pytanie postawione w jego treści*. Co więcej, metoda ta wymaga dokonania matematyzacji sytuacji opisanej w zadaniu za pomocą języka symbolicznego, co sprawia, że jest metodą najtrudniejszą z możliwych.

Jeśli na to powszechne przekonanie „nałożymy” m.in.:

- tradycję podawania przez nauczyciela gotowej metody rozwiązywania danego typu zadania tekstowego,
- zwyczaj konsekwentnego utrwalania tej metody, czyli rozwiązywania wedle tego samego schematu serii identycznych strukturalnie zadań,
- małą strukturalną różnorodność zadań rozwiązywanych na I etapie kształcenia,
- materiały edukacyjne, gdzie od samego początku na podanie sposobu rozwiązania zadania tekstowego przeznaczona jest zazwyczaj wąska kratka, niekiedy z rozpoczętym już obliczeniem,
- długie serie zadań rozwiązywanych wedle tego samego schematu na kartach pracy czy stronach zeszytu ćwiczeń,

to sposób postępowania uczniów staje się znacznie bardziej zrozumiały.

Obawiam się, że w kolejnych latach zjawisko to będzie się jeszcze nasilać – i to za sprawą podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu kształcenia, w której znajduje się zapis, że uczeń kończący klasę pierwszą, czyli w wieku 7 lat, *zapisuje rozwiązanie zadania z treścią przedstawionego słownie w konkretnej sytuacji, stosując zapis cyfrowy i znaki działań* (Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. Nr 4, poz. 17)). Na dodatek aktualnie obowiązująca podstawa „dba” o to, żeby różnorodność rozwiązywanych zadań tekstowych była jeszcze mniejsza, przenosząc zadania złożone, a nawet niektóre typy zadań prostych na II etap kształcenia.

Rzut oka na egzaminy

A jak w przypadku starszych uczniów? Czy kolejne lata nauki matematyki eliminują błędne uczniowskie strategie dotyczące zadań tekstowych? Szukając odpowiedzi na te pytania przyjrzyjmy się kilku zadaniom z różnych edycji sprawdzianu w klasie szóstej (por. www.cke.edu.pl). Ze względu na sposób upubliczniania wyników egzaminów musimy ograniczyć się do zadań zamkniętych.

ZADANIE I (2008, 56,8%)

We wtorek sprzedano 35 butelek wody mineralnej, a w środę 3 razy więcej. Ile łącznie butelek wody sprzedano we wtorek i w środę?

A. 105

B. 73

C. 38

D. 140

Jest to zadanie strukturalnie identyczne z zadaniem 1. Poziom wykonania obu zadań jest bardzo zbliżony: 52,6% dla wersji otwartej w klasie trzeciej oraz 56,8% dla wersji zamkniętej w klasie szóstej. Dystraktor A w zadaniu I, który odpowiada najbardziej typowemu błędowi z klasy trzeciej (36,8%), został wybrany przez 40,6% szóstoklasistów.

Zobaczymy, w jaki sposób zostało wyjaśnione w sprawozdaniu ze sprawdzianu pochodzenie tego błędu (CKE 2008: 35): *Prawdopodobnie uczniowie potrafili zastosować porównywanie ilorazowe, ale zapomnieli o liczbie butelek sprzedanych we wtorek. A może*

raczej: uczniowie pomnożyli liczby podane w treści zadania, bo zastosowali zbudowaną już w nauczaniu początkowym strategię?

ZADANIE II (2007, 53,1%)

Marta, robiąc 10 kroków, pokonuje odcinek drogi długości 6 metrów. Na przejście z domu do szkoły potrzebuje 300 kroków. Jaką długość ma jej droga do szkoły?

A. 50 m B. 180 m C. 500 m D. 1800 m

Tym razem najczęściej wybieranym dystraktorem było D, czyli iloczyn liczb 6 i 300. Zdecydowało się na niego 30,5% uczestników egzaminu. Zobaczmy, jak zostało to skomentowane w omówieniu wyników (CKE 2007: 35): *Uczniowie prawdopodobnie obliczyli długość drogi bez uwzględnienia jednego warunku zadania. A może znaleźli wynik pasujący do iloczynu dwóch podanych w treści liczb?*

ZADANIE III (2008, 65,0%)

Na straganie wystawiono do sprzedaży 48 plażowych czapek. Przed południem sprzedano połowę z nich, a po południu $\frac{1}{3}$ pozostałych. Ile czapek sprzedano po południu?

A. 8 B. 16 C. 24 D. 32

Ponownie, najczęstszym błędem: 19,3% było wybranie iloczynu liczb podanych w treści, czyli dystraktora B. I komentarz (CKE 2008: 35): *Prawdopodobnie uczniowie obliczyli $\frac{1}{3}$ liczby 48, nie biorąc pod uwagę dwóch istotnych informacji: połowę i pozostałych. Fakt, ale dlaczego tak zrobili? Najprawdopodobniej dlatego, że w treści zadania zauważyli tylko dwie liczby i do nich dobrali odpowiednie działanie.*

Podobne zadanie wykorzystano w roku 2002:

ZADANIE IV (2002, 47,9%)

Jesienią świstak gromadzi pod skórą zapas tłuszczu na zimę, powiększając aż o $\frac{2}{3}$ masę swego ciała. Na początku lata świstak ważył 3 kg. Ile kilogramów będzie ważył tuż przed zapadnięciem w sen zimowy?

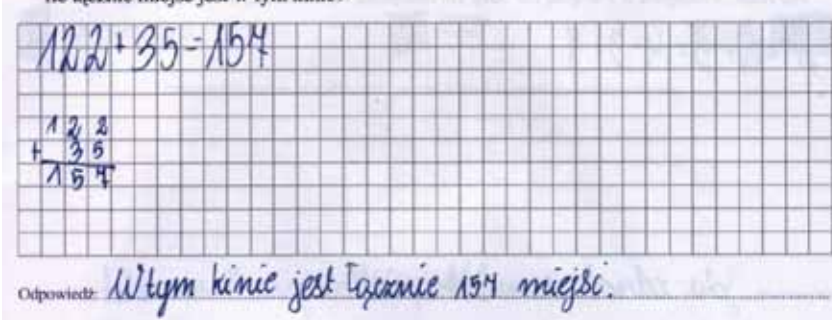
A. 2 B. 5 C. $4\frac{1}{2}$ D. $3\frac{2}{3}$

Iloczyn liczb z treści, czyli dystraktor A wybrało 8,8% szóstoklasistów, iloraz (C): 7,3%, a sumę (D) aż 35,1%.

Strategie opisane podczas omawiania zadań z klasy trzeciej pojawiają się na sprawdzianie także przy okazji zadań otwartych, ale nie znamy nasilenia tego zjawiska, gdyż CKE nie zbiera (?) tego typu informacji. Jak widać, problem pozostał, jego skali możemy się tylko domyślać.

I ostatnie już nawiązanie do systemu egzaminów zewnętrznych. Wyobraźmy sobie, że zadanie 2 pojawia się na sprawdzianie jako zadanie otwarte, a uczeń rozwiązał je dodając liczby podane w treści zadania:

4. W kinie są dwie sale. W pierwszej są 122 miejsca, a w drugiej jest o 35 miejsc więcej. Ile łącznie miejsc jest w tym kinie?



Odpowiedz: W tym kinie jest łącznie 157 miejsc.

Jak to rozwiązanie byłoby ocenione?

Gdyby za zadanie były 2 punkty do zdobycia, to klucz mógłby wyglądać tak:

- uczeń oblicza liczbę miejsc w drugiej sali – 1 punkt,
- uczeń oblicza łączną liczbę miejsc – 1 punkt,

zatem autor powyższego rozwiązania otrzymuje 50% możliwych punktów.

Gdyby zadanie zostało „wycenione” na 3 punkty, to klucz mógłby być nieco rozbudowany:

- uczeń oblicza liczbę miejsc w drugiej sali – 1 punkt,
- uczeń oblicza łączną liczbę miejsc – 1 punkt,
- uczeń podaje poprawną odpowiedź – 1 punkt.

Uczeń otrzymałby więc 1 punkt na trzy możliwe, czyli 33⅓% punktów do zdobycia za to zadanie. Wedle polskiej „normy maturalnej” ZDAŁ.

Błędy uczniów powinny być informacją dla nauczyciela, ale także, a może nawet przede wszystkim, powinny być informacją dla decydentów oświatowych. Uczmy się na błędach uczniów!

Literatura

- Booker G. (1989), *Rola błędów w konstrukcji matematycznej wiedzy*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, Seria V, Dydaktyka Matematyki 11.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2007), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2007*. Warszawa.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2008), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2008*. Warszawa.
- Ciosek M. (1992), *Błędy popełniane przez uczących się matematyki i ich hipotetyczne przyczyny*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, Seria V, Dydaktyka Matematyki 13.
- Dąbrowski M. (red.) (2009), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dąbrowski M. (red.) (2011), *Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dąbrowski M., Żytko M. (red.) (2007), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*. Cz. I. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Freudenthal H. (1989), *Błędy nauczyciela – analiza dydaktyczna samego siebie*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, Seria V, Dydaktyka Matematyki 11.
- Hansen A. (2005), *Children's Errors in Mathematics*. Exeter, Learning Matters Ltd.
- Krygowska A.Z. (1989), *Zrozumieć błąd w matematyce*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, Seria V, Dydaktyka Matematyki 10.
- MEN (2008), Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. Nr 4, poz. 17).
- Murawska B., Żytko M (red.) (2012), *Uczeń, szkoła, dom. Raport z badań 2011*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2011), *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2011*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2012), *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2012*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Radatz H. (1979), *Error Analysis in Mathematics Education*. „Journal for Research in Mathematics Education”, Vol. 10, No. 3.

Marzenna Nowicka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Marta Śliwa

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
marta.sliwa@uwm.edu.pl

Culturally programmed space of nursery¹ – where we are going?

Summary

The arrangement of the physical space of the nursery is culturally conditioned and is a very important element that influences the child development. The social functioning of children is being shaped directly by the type and origin of the elements present in kindergarten space, their arrangement, diversity and availability of different materials. Background of the research presented in the text refers to the theoretical perspective of the pedagogy of space, which emphasizes the role of the dialectical relationship between man and space in the formation of individual identity and the development of social relations. The method of visual ethnography and photographic documentation techniques supported by interviews with teachers of kindergarten were used in the study. The study included 9 kindergartens from Poland, Lithuania and the UK. The basic conclusion that emerges from the analysis of the accumulated body of research indicates that the spatial arrangement of kindergartens in post-communist countries still induces/ predisposes to the development of mirror identity operating efficiently under authoritarian rule. This kind of the interior arrangement reflects the conservative tendency to subordinate children and persistently correct their imperfections. Such a situation equals cultural look back, not forward – toward preparing children for a conscious and creative participation in society. Space of English nurseries promotes children's autonomy and self-determination.

Key words: physical space of nursery, cultural determinants, pedagogy of space, visual ethnography

Introduction

Discussions concerning the quality of pre-school education usually focus on the core curriculum, diversity of the didactic offer of kindergartens, availability of those facilities in various areas, applied methods or the teacher's preparation to work with children. Con-

¹ Different terms/names (nursery, preschool, kindergarten) relating to childcare are adopted in EU countries. It depends on children's age. Generally, in this article we refer to institutions of care and education for children between 3 and 5–6 years of age.

centration on those issues most frequently leaves out a very important element related to the quality of early education of children, namely, the conditions in which it is carried out, and more precisely – the physical space of a kindergarten.

Meanwhile, the place of education of a small child, the physical environment in which the child stays, is very important for development. The type and origin of elements present in the space of the kindergarten, their layout, availability, directly determine/shape the cognitive and social functioning of children.

Physical space is a part of material culture, understood as the totality of the products of the particular community. It consists of the immaterial part, such as patterns of thinking, human behaviour, norms, values, ideologies. These parts are closely linked, mutually influenced, impacted on each other. This connection is particularly emphasized in the anthropological approach to culture seen as a set of dependencies and inter-related elements. Layer of material is treated as a result of human behaviour, as R. Linton describes: “Culture is a configuration of learned behaviour and results, which components are shared and transmitted by the members of a given society” (Linton 2000: 44).

Thus, the arrangement of each space is always the result/outcome and reflects the symbolic and social space of culture (Kłoskowska 2007: 67–81). This also applies to public spaces, the pre-school facilities.

Transformation of culture in Poland and Eastern bloc countries associated with the transformation of the political system in the ensuing 90 years of the last century are also reflected in the appearance of pre-primary education of children. Democratization of social life in conjunction with the free flow of educational ideas from the West, resulted in many educational reforms. They changed the nursery space and made it more friendly for children and parents. However, the question arises: has the transformation of culture made a fundamental change in the transmission of pre-semiotic space? This question has become an impulse of exploration undertaken by our research.

What is space and what is its meaning for a human being?

All activities undertaken by man are performed at a specific place and within a specific space. Space does not exist by itself; it is a human product and a tool of his thought. A human being is a point of reference in studies concerning space, since he is the one that affects its form. Space is “always *created by something* and exists *in time*, makes space for *something* and is created between *something*: objects, places, continents, events and thoughts (...)” (Papp 2002: 43).

Space is a starting point, the beginning for the existence of a place. H. Kwiatkowska observes that man, by taming space, creates places, through which the world becomes closer and more favourable to him (Kwiatkowska 2001: 63–64). The place has specific limits, clear barriers, but in return gives intimacy, safety and shelter; it is an asylum. On the other hand, space is limitless and boundless; it is considered equivalent to freedom and movement. Space becomes a place when it starts to be perceived as well-known to a given

entity (Zwiernik, 2009: 404). In the opinion of Y.-F. Tuan, “a place means safety, space means freedom: we are attached to the former and we miss the latter” (Tuan 1987: 13).

While analysing relations between the man and space, we should draw attention to E.T. Hall’s proxemic theory of space. This theory clearly articulates an inseparable relation between the man and his environment. Hall claims that “the relationship between man and the cultural dimension is one in which both man and his environment participate in moulding each other. Humans are in a position of creating the worlds in which they life, (...) which determines what kind of an organism they will be” (Hall 1997:13).

According to the social and cultural paradigm of environmental psychology, an entity is also not treated as an autonomous form, “but as an element of society, which in association (interaction) with other persons, searches for meanings in the environment and creates them” (Bańka 2002: 97). The essence of this paradigm lies in treating the environment as the entirety of social and physical processes, which constitute a result, but also a cause, of specific behaviours of the entity. “The entity is not therefore totally free in defining its own environment, since it is continuously defined by the environment” (Ibidem).

A small child is also defined by the conditions of the environment in which it stays – first of the family home, then the kindergarten. By undergoing socialization processes, the child internalizes the world that surrounds it. In the space of kindergarten, the child becomes a part of its surrounding, which includes things and other persons (Modrzewski 2008: 96).

Pedagogy of place and development of child identity

The Polish precursor of the idea concerning the pedagogical role of the place in which educational processes are run is Maria Mendel. She created a category of “pedagogy of place”, emphasizing the educational importance of the physical environment conditions. She emphasized that “place is always meaningful, since ‘everything’ has its place. Events are held in some places, senses through which we understand the reality, and ourselves within it, are set in some places, with more or less clear, but always a present sense of relationship with a place” (Mendel 2006: 21). Places cannot exist without the meaning given to them by people, but at the same time, people cannot exist without places. Various relations are formed between those components (Mendel 2006: 32). Each place makes it an important space for humans, affecting their activity. Both adults and children behave differently at home and differently in various places outside. The understanding of the place is subjective, since this is what individual people take it for; one place can have many meanings (Męczkowska 2006: 29).

The space of the institution where children spend time is closely related to the course and the effects of teaching. As emphasized by J. Kruk, “an educational process always runs in real space, in specific conditions, which in a significant way determine its character (Kruk 2009: 487). Also R. Meighan observes, with reference to school, that its places

“suggest the possibility and opportunity to teach and to learn” (Meighan 1993: 44). The physical space of a kindergarten is thus related to the quality of education carried out in it.

The place also plays a self-creative role in the life of each entity. Through a place, the human being creates his own identity (Męczkowska 2006: 39). M. Mendel claims that everybody “becomes themselves with the educational ‘support’ of the place (...), since their being dwells in it, it is made possible through it. Educational interaction, deliberately and intentionally mediated through the place which by an attempt of the educator has been properly formed or – left unchanged – simply ‘played’ as educating, is the use of this interrelation” (Mendel 2006: 27). A. Męczkowska, for whom the notions of *place* and *space* are interchangeable, also noted the importance of a place for constructing human identity. As she emphasized – “a place, as a space for experiencing the world, makes a meaningful space for the processes of constructing the identity of entities” (Męczkowska 2006: 39). However, this is not a deterministic relation. This identity concerns mainly relations produced by humans in relation to space. Cultural transformation and the multitude of worlds of experiencing indicate that “human identity is not produced as much in specific places, but rather than in relation to those places” (Ibidem). And although man moves between different places, a larger part of the source place, primary in relation to others (for example, his homeland), always remains in him, which means that he identifies himself with this place and this place builds his identity (Ibidem: 39–40).

The significance of a place for the development of own identity of an entity is presented in a phenomenological approach by P.L. Berger and T. Luckmann. The process of a child’s internalization of the social world concerns not only interactions with persons in the environment, but also an affiliation to the place, things and items. The authors write that “identity acquisition is related to an assignment to a specific place in this world. Along with the subjective absorbance of this identity by the child, (...) the world indicated by this identity is absorbed” (Berger, Luckmann 1983: 207).

The spatial and physical conditions of a kindergarten room determine what type of “educating place” (Mendel 2006: 26, 28) the kindergarten will become. Signs present in its space make it possible or force specific behaviours of a child, providing the bases for the development of the foundations for the child’s own identity.

While referring to the issue of identity, it is worth noting that nowadays, in the age of cultural changes caused by the “postmodernist breakthrough in thinking” (Karkowska, Skalski 2010: 29), the conditions of its development are redefined. In the “liquid modernity” (Bauman 2006), former fundamental and clearly defined principles for constructing identity do not apply. It is not treated as the aim or the limit to be reached and it is not considered in terms of “necessity, irreversibility and essence” (Melosik, Szkudlarek 1998: 58). The identity of the contemporary person is a dynamic and changeable construct. Its character is negotiable and ‘process-able’. As J. Nikitorowicz writes: “it is a continuous task to be completed, renewing due to constant interactions, experiences, unceasing revisions of views and approaches, and an internal and external dialog” (Nikitorowicz 2005: 61). This meaning of identity is closely related to the construction of child

autonomy, strengthening its causation and raising criticism of the surrounding reality (Ibidem). Space and place play here a huge role, particularly since, following the track of Foucault's reflection (1998a: 29), they are involved in the knowledge-authority discourse, inseparably combining mechanisms of cognition and coercion. This knowledge is not emerging without impact of various types, and it is always used for justification of the message sent by the authority. For Foucault, an entity is a "susceptible body", which the authority disciplines and controls through produced knowledge and practices resulting from it (Foucault 1998b: 174).

Research method

The diagnosis of culturally programmed transformation of the physical space of educational children institutions has been planned as a comparative ethnographic study of space of kindergartens in Poland, Lithuania and England. Selection of the research sample was purposeful and dependent on the availability of gathering research material. In these three countries, theoretically speaking, the same kindergarten education model (preparation for school) is used (Sobotka, 2011, p. 17). Cultural and historical background of this model is significantly different. Poland and Lithuania belong to the so-called "Communist capital bloc", which for many decades meant radically different political situation and the same time the different conditions of acting of educational institutions than in England.

The aim of the research was to examine the contemporary physical cultural environment of kindergartens and what behaviour sources are transmitted through this environment to children. The research was of a cognitive nature, and interpretation of spatial elements was aimed at determining the conditions for the children's activity, for building their self-determination and autonomy, which are the bases for creating their own identity.

Treating elements of space as a product of culture, we directed our interests towards visual ethnography. This method offers the possibility of applying various paths of data collection. The research used photographic documentation obtained through a technique referred to in the literature as *participatory photography*, or more adequately, in our case, as *talking pictures* (Nowotniak 2012, p. 86). The pictures were taken by the kindergarten teachers themselves, who implemented a general topic of the session entitled "Physical space of the kindergarten". The research covered three kindergartens in Poland (in a large city, children aged 3 to 6 years) three in England (one in a large and two in a medium-sized city, children aged 3 to 5,6 years), and three kindergartens in Lithuania (in a large city, children aged 4 to 6 years). Additional data were gathered with the use of interviews carried out on the basis of photos (one for each country), during which kindergarten teachers characterized the spatial elements presented in the pictures. The study was conducted in the first half of 2014.

Analysis of the kindergarten's space

The general appearance

England

Entrance and hall

It is used to encourage the entry to kindergarten, children are welcome here. In two kindergartens we can read on the door – ‘Welcome!’ The teacher in one kindergarten every day stands and greets all incoming calls. In the lobby, there are also places where parents can read the information for them. In one kindergarten there is a shelf for books about children, which parents can borrow. In the second one parents can attach their proposals regarding the classes or nursery decoration to a special tree.

Classrooms

Classrooms of English kindergarten are very large, often made up of several rooms. They are wide and open glazed. It is impossible reach visually every place in the room from a general view, because it is divided into many corners, ‘nooks and crannies’, alleys and alcoves. The cabinets are arrayed in different directions, not at the walls, they often form narrow passages. Children can play in them without being seen by the teacher, may remain in seclusion. But there are also places where groups can play together and the tables do not stand in the rows allowing children to play together in groups. Hall, when you look at it vertically, is divided into two parts – the first is the level of children’s activity. Shelves, equipment toys, space for hanging e.g. pictures on the wall are at the level of their vision and growth of children. Above, in the second part, different elements are prepared for children: tables, illustrations, information ornaments. There are also places for teachers and for parents. The general plan gives the impression of a multitude of equipment and components. The classroom is colourful and full of children’s creations. There is no doubt that this space is child-centered. There is no central part such as carpeting and there is not clearly extracted and exposed space such as teacher’s desk. The floor has a various texture, in places to work it is easy to keep the order, in the place for relaxation there are carpets and cushions.

The classrooms are bright, well-lit, indoors is a lot of light. Glazing provides open space, accessibility for everyone. There are many elements hanging on the walls and it is difficult to determine which of them is most important.



English kindergartens

Poland and Lithuania

Separate analyzes of Polish and Lithuanian space nursery were conducted. As a result, it was found that the material environment of these institutions, considered in isolation from the political and social context in which they were generated, are very similar². So here we present their join characteristics, without clear separation description of kindergartens in these countries.

Entrance and hall

This is a visit card of both, Polish and Lithuanian, kindergartens. It is used primarily for the presentation and exposition of kindergarten activities. This is a typical place designed for parents. There are some beautiful illustrations and photos of various activities and events, the cutest children's work are hung on the walls. Often we can find objects of tradition there or cabinet with trophies and diplomas that kindergarten won for participating in various competitions, unique single toys for occasional use.

Classroom

Halls, both in Polish and Lithuanian kindergarten are also large. There is one classroom for one age group of children. Classrooms are usually with the large windows, they are bright. Despite the size, kindergarten hall can be grasped at a glance and all its parts are easily visible, regardless of the point of observation. Teacher can see every child as well as who and what is playing with. Classrooms are rectangular in shape and clearly separate the front and back associated with the division into two parts: relaxation – with carpeted floors and open children's play areas and educational – with tables and chairs and the teacher's desk. Lockers are arranged along the walls, the tables – straight in a row. One large carpeting is used to play and for common activity, such as reading books with teacher. Its central placement does not provide intimacy.

There is always one main wall in the hall/classroom, usually the teacher's desk, audio-visual equipment, the most important information for children (illustrations of the alpha-

² The political contexts, social and cultural impact on the material space of kindergartens hasn't been taken into consideration in this research.

bet, code of conduct, etc.) or expensive aids or toys are located close to it. Especially these toys are rarely used and the children have to ask the teacher for permission to use them. Doors clearly separate hall space from other rooms in the building. No one can unintentionally look from corridor into the hall, and when parents bring their child they usually stand in the doorway. General view of the hall leads to the conclusion that everything here is in the perfect order. Everything is arranged, organized, many elements of the décor just embellishes the classroom and we can see that this space is prepared by the teacher. There are beautiful drawings, charts and computer printouts visible on the walls. There is a very little evidence of child's work.



Polish kindergarten



Lithuanian kindergarten

Elements of the space

England

In the kindergarten room we can see a lot of elements located in cabinets, shelves, on the walls. These are teaching aids, toys, children's works and relatively little amount of toys which are ready to use, like playground themed kitchen, theatre, shop. Definitely the most of space is occupied by boxes, cases, trays, drawers, containers, bowls, cups, in which there are elements for processing by children. They show clearly that children are the creators here; they work independently and can explore and observe. They can use all these elements, combine them, paint, press, soak, bury in the sand, and wash in water. The pads, drawing materials, shapes cut out of paper, crayons are prepared (often directly sprinkled on the table) and wait for children. Everything is immediately available, saying "Use me." Most importantly, these items are often changed.

As one of the teachers' said in an interview:

For example, coming into the room in the morning I had to prepare a place for children to work: to put some paper, glitter, cereal, pebbles in empty containers, to boil pasta and put it inside (...) It was necessary to insert the paper into the compartments. It had to be thin paper and thick cardboard and coloured one for children's choice. In addition to the containers it should have been some kind of a paper towel tube or box, because children like to tape and

create some models. I had to check that everything is in sufficient quantity, and if not, then I had to add something.

All elements in the corners allow for self-exploration and the children decide themselves how to use them. As another teacher said:

Toys and utensils are located everywhere and there are within reach for children. (...) It is the children's decision what they want to do and what to play with.

The books are stored in coffers, compartments; there are permanent elements of nursery space accessible to children. The corners, full of soft mattresses and pillows, allow easy viewing of books, or listening to them during the teacher's reading. An essential element in the space of each nursery, whose pictures we watched, was an array with markers, in the direct access of children. An important element was also the house where the children can play in complete seclusion. Classrooms in English kindergarten are very rich and varied. Moreover, by looking at the most of the elements it is not obvious whether a part is designed for girls or boys. The both gender can use them.

Poland and Lithuania

Elements of equipment are very tidy in the Polish kindergarten room. The space is dominated by thematic areas (corners), in which objects have their clear, unambiguous purpose. Strong gender domination is also visible here, for example, the areas for girls are full of dolls and in the corners for boys there are lots of cars. In two Polish and one Lithuanian kindergartens children had the small house/cabin they could play with. As one of the Polish teachers said:

All love to play with it and often quarrel about who might be there.

Some items, which had been placed too high, are not available for children. Similarly, the items are not destroyed which means that children do not have access to them. Permanent element of the room is a desk of kindergarten teacher. It's his/her personal space. Children have limited access to it, and it is a clear sign of the dominance of the teacher in the room. Private teacher's things, like a cup or bag, are on the desk. A pin board with notes, often lockable cabinet with teacher's stuff and a used kettle are close to it. Very often audio-visual equipment is also located here. Although it stands at a height of children, they are not free to approach and use it. It's actually owned by the teacher. In one of the photographed rooms the TV was locked in the cabinet inaccessible to children. In the nursery room children do not have personal belongings. In an interview, one of the teachers said that children can bring to the kindergarten their own toys only one day, on Friday.

In the halls for six year olds, and often even for five year olds layout of equipment is very similar to a classroom. This is evident both in the Polish and Lithuanian nurseries. Teacher's desk is located near blackboard, which additionally increases her/his rank as

a dominant person in dealing with children. Blackboard and what is written on it is the most important, more important than the toys that are located on the back of the room.

All elements in the kindergarten classroom clearly underline the teaching and they were teacher-centered. It can be seen who possess these elements, who is in charge, who is the most important. Perfect order, meticulous decoration of the walls indicate that here the important one is the teacher, who with his height provides, organizes, presents and allows child to do something.

Places are not prepared for children. Empty tables will be the site of action just in time marked by the teacher with the use of objects which she/he authorises. Elements of the space are among the teacher and she/he allows or not to use them. The child can't see some elements, because the teacher hides them in cabinets or in the back and brings when it deems appropriate. Despite the variety and colours of the Polish and Lithuanian kindergartens, classroom is static, and game components can be considered as 'finished', already 'invented' to play with at certain framework.

The social nature of space

England

English nurseries are friendly to children and their space is a pro-social. Definitely it can be felt that the premises are subordinate to children. A homely atmosphere and small corners provide a sense of security. Children also have free access to any place in the room, they can move freely. They also have access to all the elements of space. In the space there is no sterile order. As in the workshop, everything has its place, but the layout of objects and furniture in the room is not pedantic. Depending on the needs, the children can play in small groups, in a secluded place, or individually. Thanks to divided crannies in the room the children do not have to interfere with each other. In many places, at the table, in the music corners or reading areas they have the opportunity to conduct individual talks with teacher or colleagues, without compromising on the observation of others. The corners for children's free play and movement are also provided. They can also relax on the soft, comfortable cushions. Pastel-coloured walls contribute to cheerful mood of the children.

Poland and Lithuania

The space in the Polish and Lithuanian nurseries belongs to the teachers and has limitations that could prevent children's socialization. Although it is seemingly colourful and filled with appliances for many children, it is clearly dominated by the teacher. A teacher has own personal space. Climate of the hall is stiffened, official, and everything has a designated place. It is underlined with the particular static system of placing the equipment in a room and the permanent arrangement of the tables. Children in this area are not able to retreat, shelter from view of others. One big rug in the middle of the room forces them to be in the community, constantly side by side with all the children in the group, with no rest or even partial isolation.

Children can't speak individually with the teacher without exposure to the observations of others. They can rarely play individually or in small groups. To take a break from their peers they have to look for another space—for example, the bathroom, where they will be alone, provided that the other children will not be using bathroom at the same time. Comfort of the child in the Polish and Lithuanian kindergartens interferes with the fact that children can't use freely all gathered toys. Many toys in kindergarten classrooms are located too high, and the use of some of them is dependent on the consent of the teacher (expensive toys, new aids). The colours of the walls in Polish nurseries are pastel. However, in the Lithuanian one of the walls is pink, which gives the artificial, infantile character.

Autonomy and creativity

England

Space and objects in kindergarten favour the formation of a child's autonomy. It is expressed primarily in the availability of all elements of the kindergarten classroom. A child, without asking the teacher for permission, can use any equipment, toys and space. Also, what is extremely important, children have the opportunity to make their own decisions about what they will deal with. There is no priority seats for the teacher, while the child in different locations can act autonomously without intrusive interference of a teacher. In one kindergarten a child has got the opportunity to choose cabinets, in which will be the stored its clothing this day. That is not acceptable in Polish and English kindergartens. The quality of the items in the nursery are shapes the child's creativity. They are not 'ready', 'finished' but they are ready to transform. Often these elements also change. They could be even defined using the term 'garbage.' These are fragments, components for 'treatment', next to which there are always readily available tools that allow children to process them. The child must just think of the use of these elements, must think to expand their functions and try them out. In the kindergarten space hangers with aprons, overalls often can be seen which testifies to the fact that children perform different jobs and this can make them dirty.

It is characteristic that the children do not perform similar works to each other. Everyone creates its own interpretation on the same topic given by the teacher. The decor of the classroom does not matter, but the matter is what they can do in it, what actions they can take. We can say that the space is flexible, provides children the opportunity to freely move around and test environment.

Poland and Lithuania

In the Polish and Lithuanian kindergartens the space is teacher-centred. There are signs of teacher's dominance in the classroom, the main symbol of it is the teacher's desk. The child is not allowed to decide what they will be dealing with, and must ask the teacher for permission to use various items. Everything has to be arranged as required by the teacher. Children in a very small way participate in the preparation of the decor of the classroom. Mostly children have access to a ready-made toys. Their purpose, method of use is limited, 'programmed': dolls are for cuddles and carrying in a cart, and cars are for driving on the

carpet, on which the streets are drawn. That purpose is easy to identify by children, so they are playing with what defines the objects. Individual art works of children which can be seen on the walls of kindergarten classrooms are mostly the same, made with the same technique and actually difficult to tell them apart.

Summary

The research demonstrated great differences in the organization and equipment of the kindergarten classroom space in England and in the so-called post-communist countries of Poland and Lithuania. These differences concern the general layout of the kindergarten classroom, the quality of elements, the social character of space and the direction of the child identity being released. Kindergarten classrooms in Poland and in Lithuania are very similar to one another, schematic, usually with a rectangular layout, with clearly separated relaxing and educating areas. Classroom's decorations are made for show and most elements are made by the teachers. There is a lot of equipment in the rooms, but they are characterized by stability and invariability. The furnishing of play areas demonstrates gender stereotypization.

In English kindergartens, the space is divided into small areas for individual or small group activities of children. The equipment with items of various types is very rich. Their characteristic feature is "processability". The elements prompt children to play, to experiment and to act.

The space of Polish and Lithuanian kindergarten is sociofugal. Teacher's domination limits children activities to a significant extent. Furnishing indicates the imposition of stiffly determined social roles. Children work, play and rest always under the teacher's supervision. They have limited opportunity to make their own decisions: they are to play according to the intended use of the toy, according to teacher's instruction, or using those elements and equipment that the teacher makes available to them. Therefore, children autonomy is clearly limited.

In English kindergartens, space has a clearly sociopetal character. Children can stay together in small groups, or play on their own, in isolation. They can choose their own activity and the teacher does not constantly supervise their activities.

The analysis of space in English kindergartens and in kindergartens in Poland and Lithuania demonstrates child and adult models assumed in education in those countries. Children in English kindergartens are treated as autonomous persons, endowed with many skills and abilities. They are granted the right to decide with what, when and with whom they may act. Thus, they are perceived as independent and creative persons, able to independently experience and explore the surrounding reality. Teachers trust the children's competences and pay attention to their activities and products. They are not afraid of the unpredictability of children's behaviour, and their main task is to create interesting cognitive, non-schematic, not-stereotypical situations with high potential for promoting development.

On the other hand, children in Poland and Lithuania are treated as dependent persons, who must be managed. It is assumed that their abilities will develop only through their activity carried out under the supervision of an adult. Teachers have no confidence in child competences; they precisely determine all activities and strictly define patterns of desirable behaviours. Their superior function is to control children's activity and to ensure constant supervision, since it is supported by the space of the kindergarten classroom. If we refer here to Foucault's reflection on the effect of institution, it can be claimed that the space of the kindergarten classroom is a particular panoptikon. A child is observed like a prisoner: "it can be seen, but it does not see; it is an object of information and not the subject of communication" (Foucault 1998a: 195). The space of kindergarten depersonalizes a child through the possibility of keeping incessant control over its behaviour.

Conclusion

The kindergarten is a socially created space which has been assigned specific functions and a given meaning (Jałowiecki, Szczepański 2006: 316). This is space in which the child spends long hours every day, being subjected to its socialization effect. Kindergarten space is not neutral. "Places in which something happens are not clean. We are surrounded in them by rules and system, where space itself and certain codes make some practices possible and others impossible" (I. Wentzel-Winther 2006: 14). In this context, a discussion on the creative potential of the kindergarten space seems worthwhile.

The qualitative analyses, we used, do not authorize us to formulate generalizations. Certainly, to deepen and broaden the legitimacy of applications it should be studies social and cultural changes in individual countries consider their dynamics and direction and relationship with the education and upbringing of children. It also should be considered the selection of representative surveyed institutions in every countries. Although our qualitative analyses may be used to demonstrate certain tendencies in organizing the material environment for children at the stage of pre-school education.

A fundamental conclusion drawn from the analysis of the gathered research material is that the space layout in English kindergartens favours child autonomy and self-determination, i.e. features required for the development of mature identity in the future, while in post-communist countries it induces/predisposes towards a preference for features appropriate for foreclosure and uniform identity. Those features are needed for efficient functioning under conditions of authoritative power, and do not correspond to the contemporary social reality in those countries.

A 'foreclosure identity' means a strong attachment to an authority and unreflective acceptance of opinions and judgment propagated by those authorities. It manifests itself in involvement in activities of a totalitarian character, recourse into something that is known, and the lack of readiness to verify one's own views. An entity representing this type of identity is characterized by conservatism, a tendency to subordinate and distrust in contacts with cultural diversity. The space of Polish and Lithuanian kindergartens favours

the development of such a type of identity, since the quality and the layout of elements placed in this space block child autonomy by rewarding submissiveness and amenability with the teacher's domination stiffens rules for playing social roles and restricts activation of the causative nature of children. This space also prompts the development of a unified identity. By rewarding similar tasks and behaviours, achieved with the use of the same elements and aimed at obtaining identical effects, children are accustomed to being average, mediocre, submissive and well-behaved. Children in kindergarten are to act and think in a similar way, ideally at the same pace, using identical material resources. Therefore, the question should be posed how they will face up to changeable, variable conditions of acting in the reality outside of the kindergarten.

Cultural changes of recent decades, linked also with Polish and Lithuanian accession to the European Union, have almost removed old totalitarian inclinations in the activities of educational institutions from the social consciousness. However, as research showed interior decor and furnishings in Poland and Lithuania provide an expression of conservative tendencies to gain control over children and to persistently correct their imperfections, which means backward and not forward-looking culture, towards preparing children for conscious and creative social participation.

It seems, therefore, that in spite of the social changes and program declarations regarding the development of children, they are still educated in semiotic transmission of the physical space of the old regime. Compared to the old days, this physical space is only superficially changed, slightly powdered by colours and light, decorated with modern gadgets as toys or plastic utensils. Its hidden meanings, however, remain without substantial changes. Characteristically, this happens in both post-communist countries, which may indicate deeply established mental habits concerning the conditions of raising children in the community. Implementation of arrangement solution of space used in countries with well-established democracies such as England, it seems to be more difficult to realize. For this reason, it would be worthwhile to take further, broad, multi-faceted analysis of the physical space of institutions educate children in order to better identify the nature of these difficulties.

References

- Bańka A. (2002), *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Berger P.L., Luckman T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (1998b), *Podmiot i władza*. „Lewą Nogą” 9.
- Foucault M. (1998a), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Hall E.T. (1997), *Ukryty wymiar*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Jałowiecki B., Szczepański M.S. (2006), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

- Karkowska M., Skalski T. (2010), *Kultura, socjalizacja, tożsamość*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłoskowska A. (2007), *Socjologia kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruk J. (2009), *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska – Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska H. (2001), *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Linton R. (2000), *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Melosik Z., Szudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, in Mendel, M. (ed) *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Męczkowska M. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, in Mendel, M. (ed), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Modrzewski J. (2008), *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*. W: J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje)*. Kalisz-Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Papp S. (2002), *Przestrzeń*. Kraków, UNIVERSITAS.
- Sobotka A. (2011) *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*. Warszawa, UW, ORE, EFS.
- Tuan Y.-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa, PIW.
- Wentzel-Winther I. (2006), *Dom jako własna przestrzeń dziecka*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Zwiernik J. (2009), *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Beata Adrjan

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
beata.adrjan@gmail.com

Założenia programowe jako kontekst kultury szkoły (w perspektywie prawdy i czasu) na przykładzie Polski i Ukrainy

Summary

Programme assumptions as school culture connects (from the perspective of truth and time) in the example of Polish and Ukrainian schools

In this article I have shown the programme assumption as part of school culture. Through Edgar Schein's Model of Organizational Culture I have made an analysis of: programme, students' book, and teachers' book. I have compared them by interpretation based on the foundation of truth and time (from E. Schein Model). The result is that both school cultures have a similar foundation based on passing (time) and objectivism (truth). It means that our countries (Poland and Ukraine) after almost 25 years of freedom from soviet ideology up to now are at the same stage of thinking about school.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, kategorie prawdy i czasu, model kultury organizacyjnej E. Scheina, analiza porównawcza założeń programowych szkoły

Keywords: school culture, foundation of truth and time, E. Schein Organizational Culture Model, comparative analysis of programme assumptions of school

Zamierzeniem podjętym w tym artykule jest ukazanie założeń programowych szkoły jako elementu jej kultury. Moim celem jest pokazanie podstawowych dokumentów szkoły polskiej i ukraińskiej w perspektywie koncepcji modelu kultury organizacyjnej Edgara Scheina. Aby to zrealizować, wybrałam porównywalny materiał badawczy, tj. dokumenty obowiązujące w szkołach na Ukrainie i w Polsce: program nauczania, podręczniki oraz materiały dla nauczyciela.

Kultura szkoły

Kultura w perspektywie antropologicznej rozumiana może być jako „konfiguracja wyuczonych zachowań i ich rezultatów (...) podzielanych i przekazywanych przez członków danego społeczeństwa” (Linton, 2000: 47), „kolektywne zaprogramowanie umysłu, które

odróżnia ludzi jednej grupy od innej” (Hofstede, Hofstede 2007: 17) czy „wzorec podstawowych założeń (...) sprawdzonych w działaniu i przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania” (Schein, za Tuohy 2002: 23). Kultura w takim ujęciu jest całością, systemem, konfiguracją czy układem. Zawsze także dotyczy grupy ludzi w taki sposób, że stanowi cechę różniącą jedną grupę ludzi od innych. Relacje między szkołą a kulturą można rozpatrywać z w wielu perspektyw. Przede wszystkim szkoła jest usytuowana w określonej kulturze, charakterystycznej dla społeczeństwa, w którym funkcjonuje. Możemy tu mówić o kulturze materialnej, mentalnej, ideologicznej czy moralnej. Inną perspektywą kulturową jest widzenie szkoły jako instytucji oświatowej, uwikłanej w kulturę systemowego zarządzania oświatą poprzez standardy nauczania, dokumenty, przepisy, programy. Szkoła wreszcie sama wytwarza kulturę, która jest niejako kombinacją wartości danych szkole z zewnątrz i przez nią wewnątrz wytwarzanych. I to ostatnie podejście pokazuje szkołę i jej relacje wobec kultury w aspekcie antropologicznym; jest całością, systemem, dotyczy pewnej grupy ludzi i odróżnia tę grupę od innych. Kultura szkoły jako instytucji, w której przez wiele lat kształtuje się dzieci i młodzież, wydaje się być warta analizy badawczej.

Model kultury organizacyjnej, którym posługuję się w tym artykule, wywodzi się z teorii zarządzania. Jest ona (kultura) definiowana w sferze symbolicznej i aksjologicznej. W sferze symbolicznej oznacza system zbiorowo akceptowanych znaczeń (odnoszących się do symboli, języka, ideologii, wierzeń, systemów wiedzy, rytuałów i mitów), a w sferze aksjologicznej jest podzielanym zbiorowo systemem wartości oraz związanym z nimi obowiązującymi normami funkcjonującymi w danym czasie i w danej grupie (Konecki 1985: 237). Do pedagogiki pojęcie kultury organizacyjnej wprowadził wraz z wydaniem książki „Dusza szkoły” David Tuohy (2002). Autor w swojej pracy posługuje się modelem kultury organizacyjnej Edgara Scheina. Kultura organizacyjna, w tej koncepcji, przedstawiona jest symbolicznie w postaci trójwarstwowego trójkąta. Najwyżej w trójkącie, na jego szczycie umieszczona warstwa, najmniej pojemna i najbardziej zauważalna, to obszar wytworów – efektów jej istnienia: językowych, behawioralnych i materialnych. Kolejną warstwą (środkową w trójkącie) są normy i wartości, które warunkują wytwory i są częściowo widoczne i uświadamiane przez uczestników kultury. U podłoża całego gmachu kultury, należące do trzeciej, najniższej położonej i najrozleglejszej warstwy, znajdują się założenia: o związkach z otoczeniem, o naturze ludzkiej, o naturze ludzkich działań, dotyczące prawdy i czasu i o związkach między ludźmi. Ta warstwa kultury jest całkowicie niewidoczna i nieuświadamiana przez członków kultury (Kostera i in. 2000: 373).

Z przedstawionego powyżej modelu kultury szczegółowo została poddana analizie warstwa założeń. Schein wyodrębnia w niej pięć podobszarów: założenia o relacjach szkoły z otoczeniem, założenia o naturze ludzkiej, założenia dotyczące prawdy i czasu oraz założenia dotyczące relacji między ludźmi. Badanie wymienionych założeń jest więc badaniem efektów działania kultury szkoły, a zarazem próbą odkrycia znaczenia, rozumienia, nazwania czy odkrycia bazy, fundamentów, na których owa kultura została zbudowana.

W niniejszym opracowaniu przyjmuję założenia dotyczące prawdy i czasu jako narzędzie opisu fragmentu kultury szkoły na przykładzie szkół polskiej i ukraińskiej.

Materiał badawczy

Materiał badawczy, który wybrałam do analizy, to dokumenty programowe, podręczniki w i materiałów dla nauczyciela. Miałam do materiałów ukraińskich: programu, przewodnika dla nauczyciela dla klasy pierwszej, podręcznika do matematyki do klasy pierwszej, elementarza i podręcznika do edukacji społeczno – przyrodniczej. Aby umożliwić porównanie, wybrałam w tym zakresie dokumenty obowiązujące w szkole w Polsce: podstawę programową z 2008, przykładowy podręcznik, wydawany przez renomowane wydawnictwo (WSiP) oraz przewodnik dla nauczyciela (wydawany w zestawie z podręcznikiem).

Szczegółowe nazwy dokumentów ukraiński to: program nauczania (*Programi dla serednioj zagalnooswitnoj szkoły 1–4 klasi*), plan pracy dydaktycznej dla nauczyciela każdej z czterech klas (*Kalendarne planowania*). Obowiązujący obecnie ukraiński program został opublikowany w 2006 roku, więc jest dokumentem stosunkowo nowym. Jest obszerny, zawiera aż 500 stron. Treści kształcenia podzielone są na przedmioty. Szczegółowo podane są treści i cele kształcenia dla każdego przedmiotu z podziałem na klasy wraz z wykazem kompetencji zapisanych w postaci celów operacyjnych, które uczeń w każdym zakresie treściowym ma za zadanie opanować. Szczegółowo jest rozpisana liczba godzin do realizacji każdego z przedmiotów. Autorami programu są osoby zatrudnione w Instytucie Pedagogiki Ukrainy, każdy przedmiot ma innego autora. Program jest zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy. Analizowałam także zawartości podręczników¹. Aby umożliwić porównanie podobnych materiałów, wybrałam z propozycji ukraińskich materiały dla pierwszej klasy: elementarz (*Bukwar*), książkę do matematyki (*Matematika*) oraz książkę (*Wikoneczko*) do przedmiotu *Ja i Ukraina* (odpowiednik edukacji społeczno – przyrodniczej). Podręczniki w szkole ukraińskiej są jednakowe dla wszystkich uczniów w całej Ukrainie i są dopasowane zawartością do wymogów zamieszczonych w jedynym obowiązującym programie. W zestawie podręczników nie ma zeszytów ćwiczeń. Materiały do czytania są dość jednorodne w obszarach leksykalnym i tematycznym. Dominują treści związane z pielęgnowaniem tradycji narodowych, wiele tekstów nawiązuje do kultury ludowej, zarówno w zakresie pracy (prace związane z rolnictwem), jak i tradycji ludowych (zwyczaje, święta, tradycyjne przekazy słowne, pieśni, legendy, bajki ludowe). *Bukwar* (Elementarz) zawiera biografie narodowych wieszczów także akcentujące tradycyjne wartości. W elementarzu znajdują się kolejne litery do nauczenia się przez dzieci. Teksty do czytania zawierają litery, które zostały przez dzieci wcześniej poznały. Szata graficzna podręcznika jest dość jednorodna w zakresie kolorystyki, jak i grafiki. Podręcznik do matematyki zawiera jednostki tematyczne rozpoczynające się definicją każdego pojęcia. Począwszy od pierwszej liczby dzieci zapoznają się z definicją pojęcia podsta-

¹ Podręczniki w szkole początkowej są własnością Państwa i są wypożyczane dzieciom na czas nauki (od 2014 w Polsce także zaczyna obowiązywać ten sposób „zarządzania” podręcznikiem).

wowego. Materiały dla nauczyciela w szkole ukraińskiej to „Plan – Kalendarz” (w języku ukraińskim *Kalendarne Planuwannia*) oraz książka dla nauczyciela. Tematy zajęć są kolejno zaplanowane. Treści, które ma za zadanie zrealizować na lekcji nauczyciel, są szczegółowo podane z podziałem na przedmioty. *Kalendarne Planuwannie* zawiera także zaplanowane wypowiedzi nauczyciela w postaci scenariusza z pełnymi frazami, których ma użyć na lekcji wraz z didaskaliami, jak się podczas wypowiedzania poszczególnych kwestii zachowywać².

W związku z tym, że na Ukrainie jest program jednakowy dla wszystkich szkół, a w Polsce porównywalnego do programu ukraińskiego nie ma (jest wiele programów), dla potrzeb artykułu przyjąłem dokument także jednorodny, obowiązujący w całej Polsce – podstawę programową. Zreformowane cele i treści kształcenia zostały zdefiniowane w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Zostało ono opublikowane w Dzienniku Ustaw nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009 r. Nowa podstawa (obecnie wydana już w wersji z poprawionej *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*), została przygotowana wraz z reformą „Szkoła Przyjaźnie Wymagająca” wprowadzającą od 2009 sześciolatki do klasy pierwszej. Podstawa programowa z 2009 roku, którą tutaj analizuję, była dokumentem dość pospiesznie przygotowanym, pomysł wcześniejszego rozpoczynania nauki w szkole przez sześciolatki powstał w ministerstwie oświaty i został opublikowany na stronach ministerstwa wiosną roku 2008, a już od 2009 roku wszystkich uczniów obowiązywała podstawa programowa przystosowana do sześciolatków. Wybrałam tę część dokumentu, która została przeznaczona dla pierwszego etapu edukacji, czyli dla klas od pierwszej do trzeciej szkoły podstawowej. Nie są w nim wyodrębnione przedmioty, zgodnie z założeniami kształcenia zintegrowanego, zamiast nich są obszary edukacji (m.in. edukacja polonistyczna, matematyczna, społeczna, przyrodnicza, muzyczna informatyczna etc.). Zawarto w *Podstawie...* cele (sformułowane w postaci celów operacyjnych), które uczeń powinien opanować po klasie pierwszej i po klasie trzeciej (w rozporządzeniu z 2014 tylko po klasie trzeciej). Polska podstawa programowa zamieszczona jest na stronach internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jest zawarta na dwudziestu stronach. Nie zamieszczono w niej danych autora tekstu. Podręczniki polskie, które poddałam badaniu, to w języku reformy *pakiet edukacyjny* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych „Wesoła szkoła i przyjaciele”, także adresowany dla klasy pierwszej³. Pakiet był zapisany w podstawie programowej jako obowiązkowy w realizacji zadań szkoły, zgodnie z podstawą programową z 2009

² Materiały ukraińskie zostały przeze mnie szczegółowo zaprezentowane w artykule: *Szkoła początkowa na Ukrainie. Analiza dokumentów*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2011, nr (13), s. 53–62.

³ Od roku 2014 obowiązuje w pierwszej klasie podręcznik ministerialny, jednakowy dla wszystkich uczniów. Alternatywnie mogą zostać zatwierdzone podręczniki wcześniej dostosowane do nowej podstawy programowej, w tym analizowany podręcznik „Wesoła szkoła i przyjaciele”.

roku, w pakiecie jest podręcznik (w pięciu częściach) wraz z ćwiczeniami, przystosowany do nauczania we wszystkich obszarach edukacyjnych (polonistycznym, matematycznym, społecznym, przyrodniczym, plastycznym, technicznym i muzycznym, komputerowym). Tematyka tekstów do czytania przez dzieci jest niezbyt różnorodna, skoncentrowana na życiu codziennym, rodzinie, szkole, bezpiecznym spędzaniu wolnego czasu oraz skupiona wokół kalendarza (pory roku, święta, szczególne dni). Do każdego pakietu dołączone są zeszyty ćwiczeń w postaci kart pracy. Materiały dla nauczyciela są przygotowane tematycznie, zgodnie z treścią podręcznika w postaci *Rozkładu materiału*. Jednostka lekcyjna jest zawarta w „zadaniach – propozycjach” do wykonania przez dzieci po przewodnictwem nauczyciela. Materiały dla nauczyciela szczegółowo, zgodnie z treścią podręcznika, instruują, w jaki sposób należy prowadzić zajęcia (są zawarte w nim także ćwiczenia – propozycje niezależne od treści podręcznika; zabawy ruchowe, zagadki, materiały do czytania przez nauczyciela etc.).

Model interpretacyjny zgromadzonego materiału badawczego

Narzędzie, które przyjąłem do obserwacji założeń programowych, zaczerpnęłam z wyżej już omówionej koncepcji kultury organizacyjnej E. Scheina. Zająłem się warstwą najgłębszą, fundamentem kultury, czyli założeniami. Autor koncepcji wymienia wspomniane już w tym tekście grupy założeń (o związkach z otoczeniem, o naturze ludzkiej, o naturze ludzkich działań, dotyczące prawdy i czasu i o związkach między ludźmi). Do analizy wybrałam założenie dotyczące prawdy i czasu. Założenie to pokazuje podstawy epistemologiczne, na jakich szkoła buduje rozumienie wiedzy jako prawdy o świecie; „wiedza uobecnia prawdę, która znajduje się gdzieś na zewnątrz, poza nią” (Zybertowicz, 1995: 74). Szkoła realizuje program o określonym kształcie, w którym pogląd na naturę prawdy i czasu jest kluczowy. Prawda jest tu rozumiana dychotomicznie, jako wartość poznawcza przysługująca sądom i określająca jakość zdobywanej wiedzy; prawda obiektywna jest niezależna od konkretnego doświadczenia, ponadludzka i uniwersalna, natomiast subiektywna jest konstruowana osobiście i społecznie, zależna od interpretacji i przekonań (Tuohy, 2002: 31). Takie rozumienie prawdy można porównać do sporu epistemologicznego empiryzmu z realizmem. Zadać tu należy pytanie, jaką opcję rozumienia prawdy szkoła preferuje, czy akceptuje się w szkole prawdę subiektywną; osobiście konstruowaną, czy pyta się uczniów o ich rozumienie świata, czy pobudza się ich do własnych konstruktywów myślowych w poszukiwaniu prawdy. Czy może raczej szkoła koncentruje się na przekazaniu uczniom prawdy obiektywnej (choć nie tylko uczniom, rozumienie prawdy przecież dotyczy także nauczycieli), jedynej, pełnoprawnej, owej uniwersalnej wersji prawdy? Czy szkoła daje uczniom do przyswojenia zewnętrzne znaczenia, skonstruowane przez innych, uznane za prawdziwe i niezmiennie?

Drugim wymiarem omawianego założenia jest czas. W koncepcji kultury Scheina jest on rozumiany z perspektywy wartości przypisywanej teraźniejszości, przeszłości czy przyszłości. Kultura może więc być zorientowana na przeszłość, na przyszłość lub teraźniej-

szość (Tuohy, 2002: 32). Czas jest traktowany jako sposób myślenia o świecie, jako właściwa ludziom metoda organizowania obserwacji i doświadczeń (Sztompka 2003: 474). Przeszłość, terażniejszość i przyszłość są właściwością rozumienia czasu. Socjologiczne więc ujęcie czasu pozwala na kulturowe odzwierciedlenia czasu w podzielanych zbiorowo symbolach, wartościach, regułach, wzorach czy normach (Sztompka 2003: 482). Przyjęcie rozumienia czasu w jednym z trzech wymiarów jest symptomatyczne socjologicznie, bo pokazuje orientację czasową danej społeczności. Dzięki takiemu podejściu można nakreślić „kulturowe profile czasowe” (Sztompka 2003: 482). Akcentowanie przeszłości jest charakterystyczne dla orientacji retrospektywnej, która największą wartość przypisuje pamięci. Terażniejszość to orientacją prezentystyczna, w której doświadczenie jest najważniejszym wymiarem postrzegania świata. Orientacja na przyszłość (prospektywna), przyjmuje zamiary jako narzędzie widzenia świata. Paralelne do takiej koncepcji czasu są ideologie wychowania opisane przez Kohlberga i Mayer (1993: 53–56). Trzem ideologiom można przypisać wartości czasowe. Transmisja kulturowa ma za zadanie przekazywanie uczniom wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości i w koncepcji socjologicznego rozumienia czasu jest zorientowana na przeszłość. W ideologii romantycznej koncentracja na naturalizmie, dowartościowaniu dzieciństwa i widzeniu świata z perspektywy dziecka jest rozumiana jako zorientowana na terażniejszość. Ideologia progresywistyczną rozumie rozwój dziecka jako postęp i osiągnięcie wyższego poziomu w przyszłości poprzez stymulowanie myślenia. Zdobywanie wiedzy jest w nim aktywną zmianą dostarczającą narzędzi na przyszłość. Można więc, uogólniając, wskazać progresywizm jako ideologię zorientowaną na przyszłość.

Rozważania do tej pory przeprowadzone doprowadziły mnie do postawienia problemu badawczego, który ukierunkuje analizę materiału badawczego: Jakie są założenia kultury szkoły w kategoriach prawdy i czasu, w których wzrastają uczniowie w Polsce i na Ukrainie. Czy istnieją, a jeśli tak, to jakie różnice w tym obszarze?

Analiza materiału badawczego

Szczegółową prezentację materiału badawczego przedstawiam w postaci tabeli zestawiającej badane (opisane powyżej) dokumenty.

Zestawienie dokumentów szkoły polskiej i ukraińskiej w analizie ogólnej pokazuje w większości jedynie powierzchowne różnice, wynikające jedynie z organizacji pracy w szkole w Polsce i na Ukrainie (np. zakres lat nauki, układ treści). Istotną różnicą jest jedynie objętość materiałów (na Ukrainie 500 stron, a w Polsce jedynie 20). Identyczne w obu krajach są założenia główne; „stworzenie warunków do rozwoju ucznia” (ukr.) czy „wspomaganie rozwoju ucznia” (pol.). Podręcznik w materiałach ukraińskich jest jeden dla wszystkich szkół w kraju, w Polsce po zmianach tegorocznych także wróciliśmy do koncepcji sprzed 1991 roku do jednej wersji podręcznika. Treści w zakresie nauki języka także mają podobne założenia. Jedynie różnica polega na nieobecności w materiałach podręcznikowych dla dzieci na Ukrainie zeszytów ćwiczeń. Zakres treści jest podobny,

Tab. 1. Zestawienie zawartości założeń programowych szkoły polskiej i ukraińskiej (programu, podręcznika i materiałów dla nauczyciela)

Dokumenty szkoły ukraińskiej:	Dokumenty szkoły polskiej:
Program	Podstawa programowa
Analiza ogólna	
<ul style="list-style-type: none"> dla szkoły początkowej (kl. 1–4) szczegółowo opisane przedmioty (11) program to oddzielnie opublikowany pięćsetstronicowy dokument wyodrębnione, szczegółowo opisane treści nauczania oddzielnie dla każdej z czterech klas 	<ul style="list-style-type: none"> dla I etapu edukacji dla klas I–III kształcenie zintegrowane w obszarach (11) dwudziestostronicowa podstawa programowa opublikowana na stronach MEN-u wyodrębnione treści po klasie I i po klasie III (w rozporządzeniu zmieniającym z 2014 roku tylko wyodrębniono treści po klasie III)
Analiza treści programu – założenia główne	
<ul style="list-style-type: none"> „powszechna średnia edukacja ma zapewnić warunki do intelektualnego, społecznego, moralnego i fizycznego rozwoju uczniów, wychowania obywatela – patrioty” 	<ul style="list-style-type: none"> „celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym”
Analiza treści podręczników	
Analiza ogólna	
<ul style="list-style-type: none"> elementarz taki sam dla wszystkich uczniów książka do matematyki taka sama dla wszystkich uczniów Ukrainy brak ćwiczeń dla ucznia w podręczniku 	<ul style="list-style-type: none"> pakiet edukacyjny do wyboru przez nauczyciela (od 2014 r. obowiązuje taki sam dla wszystkich uczniów podręcznik rządowy) ćwiczenia do uzupełniania zawarte w pakiecie
Realizacja treści językowych	
Bukwar	Pakiet edukacyjny
<ul style="list-style-type: none"> poznawanie kolejnych liter, czytanie tych, które zostały wcześniej wprowadzone tematyka skoncentrowana na wartościach narodowych, zajęciach dzieci, tradycjach i bajkach narodowych, znajomości „wieszczów” Ukrainy 	<ul style="list-style-type: none"> poznawanie kolejnych liter, teksty do czytania wprowadzane są już od początku elementarza, zawierają nie tylko wprowadzone wcześniej litery tematyka skoncentrowana na szkole, rodzinie, dziecięcych zabawach, elementach wiedzy ogólnej, związanej z kalendarzem (pory roku i zmiany w przyrodzie)
Zakres treści matematycznych	
Podręcznik do matematyki	Pakiet edukacyjny
<ul style="list-style-type: none"> liczby pierwszej dziesiątki własności przedmiotów figury geometryczne wielkości dodawanie i odejmowanie do 10, liczby 11–20 litr, kilogram, centymetr, decymetr 	<ul style="list-style-type: none"> liczenie i obliczenia rachunkowe (dodawanie i odejmowanie do 10) mierzenie obliczenia pieniężne proste figury geometryczne

Dokumenty szkoły ukraińskiej:	Dokumenty szkoły polskiej:
Program	Podstawa programowa
Realizacja treści poprzez:	
<ul style="list-style-type: none"> • definicyjne wprowadzanie wszystkich liczb i innych pojęć • zadania proste • brak zadań problemowych • brak ćwiczeń do uzupełniania 	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia liczby w aspektach, porównywanie liczb, • większość zadań tekstowych prostych • zadania problemowe występują bardzo rzadko • ćwiczenia obliczeniowe najczęściej uzupełnienia w tzw. „okienkach”
Materiały dla nauczyciela	
Kalendarz planowania	Scenariusze do podręczników
<ul style="list-style-type: none"> • tematy do przeprowadzenia (nauczyciel zapisuje tylko daty w kalendarzu planowania) • w książce dla nauczyciela zawarte są wszystkie planowane wypowiedzi nauczyciela do uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> • zależne od wydawnictwa (zgodnie z rozporządzeniem zmieniającym z 2014 jednakowe dla wszystkich) • tematy są ściśle powiązane z treściami podręcznika, szczegółowo wyodrębnione treści na każdą lekcję oraz ćwiczenia wraz z sugestiami, jak je należy wypełnić

Źródło: Opracowanie własne.

choć są tutaj także różnice; tematyka podręczników ukraińskich skoncentrowana jest na wartościach narodowych, natomiast w polskich – na życiu codziennym ucznia i tematach związanych z kalendarzem. Zakres treści matematycznych wykazuje także podobieństwa, choć zakres liczbowy w materiałach ukraińskich jest szerszy (dzieci liczą do 20, a w podręcznikach polskich do 10). Podręczniki ukraińskie w zakresie matematyki osadzone są tematycznie wokół definiowania pojęć (w pierwszej klasie liczb), a w polskich materiałach osią poznawania liczb są jej aspekty (kardynalny, porządkowy i miarowy). W obu podręcznikach dominują zadania proste, sporadycznie, jedynie w materiałach polskich można znaleźć zadania problemowe (specjalnie oznaczone na podkreślenie tego typu zadań). Podręczniki polskie i ukraińskie różnią się znacznie stroną graficzną i edytorską. Materiały ukraińskie przypominają podręczniki polskie wydawane przed 1991 rokiem. Materiały polskie są barwne i bardziej urozmaicone edytorsko. Poradniki dla nauczycieli także wykazują wiele podobieństw, w podobnym stylu „prowadzą” nauczycieli poprzez wyznaczanie dużej ilości ćwiczeń dla dzieci czy nawet (w materiałach ukraińskich) zawierają scenariusze z rolą do odtworzenia.

Treści poddane analizie wydawały się różnić obie kultury, ale szczegółowe badanie pokazuje więcej podobieństw niż różnic. Treści są podobne, często wręcz identyczne, szczególnie w rozumieniu wiedzy, zakresach tematycznych, a także podejściu metodycznym.

Założenia kultury dotyczące prawdy i czasu

Tematyka polskiego podręcznika jest w dużej części związana z życiem codziennym uczniów, z rodziną (w tekstach: *Ola maluje, Adam fotografuje, tata tuli, mama tuli*) oraz ze szkołą; (w tematach zajęć: *instrumenty szkolne, kwiaty w klasie, pracownicy szkoły*) Podręcznik ukraiński także zawiera treści związane z codziennością: życie w szkole, w rodzinie, prace polowe i ogrodowe. Jest też kilka tematów przyrodniczych (zoo, nazwy roślin, warzyw i owoców, nazwy zwierząt hodowlanych). Bajki w większości są związane z tematyką zwierzęcą oraz ludową.

Tematyka obu podręczników wykazuje wiele podobieństw. Pokazuje treści w większości znane dzieciom. Brak jest tematów związanych z zainteresowaniami dzieci. Temat na pierwszy tydzień klasy pierwszej *Upiększamy naszą klasę roślinami ozdobnymi...* sugerownie pokazuje, co autorzy podręcznika sądzą o dziecięcych zainteresowaniach (zapewne dracena, juka i pelargonie są interesującymi dziećmi nowościami...). Autorzy podręcznika zakładają, że dzieci powinny obracać się wokół zagadnień związanych z tym, co już znają bądź zakładają, że tak niewiele dzieci mają doświadczeń, a tematyka zaproponowana przez podręcznik będzie dla nich interesująca. Wersja prawdy prezentowana w podręczniku ma wymiar jedynie obiektywny. Jest ta prawda poza dzieckiem, autorzy podręcznika oddzielają konkretne doświadczenie, pokazują prawdę jako nienależącą do dziecka, uniwersalną, niezależną od dziecięcego doświadczenia. Rozumienie czasu pokazuje orientację na przeszłość, materiał nauczania oparty jest na pamięci; zarówno w zakresie sposobu nauczania – zapamiętywanie treści, jak i poprzez akcentowanie przeszłości w wyborze treści nauczania.

Poszukiwanie prawdy w sposobie nauczania także pokazuje podobne podejście. Na przykład początkowy sposób czytania jest taki sam dla wszystkich dzieci, zarówno w podręczniku polskim, jak i ukraińskim, oparty na metodzie fonetycznej, na analizie i syntezie słuchowej (różnią się jedynie znaki graficzne oznaczające głoski; w polskim rozróżnienie na samogłoski i spółgłoski, w ukraińskim jest jeszcze symbol spółgłoski miękkiej oraz oznaczenie akcentowanej samogłoski). Żaden z podręczników nie zakłada, że dziecko może już znać litery, nie ma także możliwości korzystania z innych metod nauki czytania. Brakuje tekstów dla dzieci już czytających. Ponownie prawda jest rozumiana obiektywnie jako oddzielona od indywidualnego doświadczenia. Sposób nauczania w obszarze edukacji społeczno – przyrodniczej w podręczniku ukraińskim także pokazuje tę tendencję: temat *Czym my patrzymy*⁴ zawiera tekst, pod tekstem ilustrację, na której należy znaleźć różnice i pytania: *Jakiego koloru masz oczy; czarne, niebieskie, szare, zielone, a może brązowe? Pod nimi polecenia do omówienia w klasie: Czemu nie wolno wycierać oczu brudnymi rękoma? Czemu nie wolno długo oglądać telewizji? Czy wstyd nosić okulary? Dlaczego trzeba ostrożnie obchodzić się z ostrymi przedmiotami?* W polskiej książce dziecko ma zapamiętać np. nazwy kwiatów (malwa, róża, astry, maki), oraz podział roślin na drzewa krzewy, rośliny zielne (powiązany z przyklejaniem naklejek z przedstawiciela-

⁴ H.M. Bibik, H.C. Kowal, *Wikoneczko, Ja i Ukraina*, Kijów 2002, A.C.K., s. 10.

mi każdej grupy). W ukraińskim podręczniku do matematyki tak dziecko „poznaje” liczbę: *Popatrz, jak utworzono liczbę dwa. Jak do jednego koralika dołożysz jeszcze jeden, to będzie liczba 2. Liczbę dwa oznaczamy cyfrą dwa*⁵. Taki sposób rozumienia wiedzy ponownie pokazuje wiedzę na poziomie prawdy wiedzy odtwarzanej jedynie, niezwiązanej w dziecięcym konstrukcjami poznawczymi. Transmisja kulturowa dominująca w takim podejściu jest świadectwem czasowej orientacji retrospektywnej.

Obserwacja polskich⁶ i ukraińskich⁷ materiałów dla nauczyciela także pokazuje wiele podobieństw: szczegółowo w obydwu rozpisana jest rola nauczyciela, właściwie w wersji „występu aktorskiego” do odegrania na lekcji. Materiały polskie:

N: Tablica służy do...

N. Kredą piszemy i...

Zabawa dydaktyczna prawda – nieprawda:

N. Kiedy powiem zdanie prawdziwe – wstajecie z ławek, a kiedy fałszywe – przykucniecie obok ławki.

N. Zegar wisi obok ławki. U. Wstają.

N. W klasie nie ma dzieci. U. Przykucają obok ławki.

Zabawa ruchowa „woda, wiatr, lew”. Dzieci stoją w pobliżu ławek.

N: Woda! U. wchodzą na krzesła.

N: Wiatr! U. kładą się na podłogę.

N: Lew! U. chowają się pod ławkę.

N: Deszcz! U. podnoszą ręce do góry tworząc daszek.

N. Ogień! U. stoją bok ściany.

Dla porównania w przewodniku ukraińskim w ćwiczeniu zatytułowanym *Przywitanie nauczyciela* jest zapisane:

N. Dzieci, o i staliście się uczniami. Tyle czekaliście na ten szczęśliwy dzień. I ja jestem bardzo zadowolona, że przyszlście do nas. Ja jestem waszą pierwszą nauczycielką (nauczyciel podaje swoje imię i imię po ojcu, uczniowie powtarzają). Dzisiaj wasz radośny dzień, wasze pierwsze szkolne święto. Was radośnie przyjęła szkoła. Popatrzcie, jaka ładna klasa, jakie czystutkie ławki. Tu wy będziecie uczyć się, przyjaźnić, odpoczywać.

Materiały dla nauczyciela ponownie pokazują prawdę konstruowaną nie tylko poza uczniem, ale także poza nauczycielem. Nie ma w materiałach propozycji do wyboru, są właściwie tylko zadania do wykonania, aby „zrealizować materiał”. Jeśli się pochylimy nad wartością powyższych kwestii do wypowiedzenia lub zasadnością ćwiczeń, możemy dojść do wniosku, że ten materiał obraża właściwie intelekt nauczyciela i dziecka, pozbawiając możliwości choćby wyboru czy rezygnacji z ćwiczeń, nie wspominając już

⁵ Tłumaczenia materiałów z języka ukraińskiego dokonane zostały samodzielnie przez autorkę tekstu

⁶ S. Łukasik, H. Petkowicz, E. Witkowska, *Wesoła szkoła i przyjaciele Przewodnik metodyczny*. Część 1. Warszawa 2013, WSiP.

⁷ N.O. Budna, N. Pohodźaj, H.B. Szost, *Lekcje nawczannia czytania i pisanie, 1 klasa, część pierwsza, pomocnik dla nauczyciela, cz. I*. Nawczalna Kniha – Bogdan, Termopil 2005.

o własnym rozumieniu czy interpretacji. Odtwarzanie czy realizowanie materiału także świadczy o retrospektywnym profilu czasowym kultury.

Paradoksalnie, dla nakreślonej tu kultury zorientowanej na prawdę obiektywną i czasowy profil retrospektywny zapisy w programach deklarują przeciwnie; osobisty, subiektywny sposób rozumienia prawdy, sprofilowany na przyszłość: *Powszechna średnia edukacja ma zapewnić warunki do intelektualnego, społecznego, moralnego i fizycznego rozwoju uczniów, wychowania obywatela – patrioty a w planie strategicznym utworzenie bazy do kształtowania demokratycznego współzycia, jaki wyznacza edukacja, wychowanie, kultura najwyższej wartości, niezmiennie czynniki stabilnego, przyspieszonego rozwoju Ukrainy*⁸. To rzeczywiście największy paradoks tych materiałów...

Podsumowanie

Tak zaprezentowany materiał badawczy po użyciu narzędzia badawczego, polegającego na spojrzeniu na dokumenty z perspektywy kultury szkoły, a szczególnie – założeń dotyczących prawdy i czasu, pozwala na pewne uogólnienia.

Tab. 2. Zestawienie badanych dokumentów w kontekście kultury szkoły (zgodnie z fragmentem koncepcji kultury organizacyjnej E. Scheina: założeniami dotyczącymi prawdy i czasu)

Uogólnione obserwacje materiału badawczego	Założenia dotyczące prawdy	Założenia dotyczące czasu
1. Obydwa programy ściśle wyznaczają treści nauczania, zakres, treści i sposób nauczania.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
2. We wszystkich analizowanych materiałach ukraińskich i polskich nie ma możliwości indywidualnego doboru treści do poziomu kompetencji i rozwoju dzieci.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
3. Świat społeczny w analizowanych podręcznikach uporządkowany jest wokół tematów szkoły, rodziny, ojczyzny, zaprezentowana jest wizja świata idealnego, a nie realnego	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
4. Podręczniki z obu krajów nie problematyzują rzeczywistości (brak pytań problemowych, zadań problemowych, realnych problemów do rozstrzygnięcia)	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
5. Nauczyciel w materiałach polskich i ukraińskich jest ograniczony podręcznikiem, scenariuszem, kalendarzem planowania, książką dla nauczyciela, pakietem edukacyjnym do wypełnienia, nie ma możliwość wyboru innych treści spoza „zadanych”.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość

⁸ *Programi dlia serednioj zagalnooswitnoj szkoły, 1–4 klasi*. Kijiw 2006, Wyd. Początkowa Szkoła.

Uogólnione obserwacje materiału badawczego	Założenia dotyczące prawdy	Założenia dotyczące czasu
6. Podobne zapisy programowe „symulują” otwartość systemu edukacji na rozwój indywidualny, natomiast szczegółowa analiza materiałów zaprzecza takiemu zapisowi, ponieważ nauczyciel zobowiązany jest do realizacji treści z podręcznika i materiałów zawartych w scenariuszu.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
7. Podręczniki w koncepcji nauczania bazują na zapamiętywaniu treści nauczania (orientacja retrospektywna); w podręczniku ukraińskim ma to jeszcze wymiar pamięci narodowej.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
8. Brak doświadczenia rzeczywistości przez dzieci, brak orientacji prezentystycznej.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość
9. Brak konstruowania zamiarów, uruchamiania wyobraźni. brak orientacji prospektywnej.	prawda jako wartość obiektywna	orientacja na przeszłość

Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedź na postawiony przed analizą materiału badawczego problem badawczy brzmi następująco:

Kultura szkoły polskiej i ukraińskiej w swoich założeniach zorientowana jest na prawdę rozumianą obiektywnie. Prawda w takim rozumieniu ma wartość uniwersalną, jest konstruowana ponad i poza jednostką, niedostępna jest osobistemu poznaniu. Wylacza więc uczniów z aktywności poznawczej, dając im jedynie możliwość przyswojenia wiedzy, która jest poza nimi, niejako „z drugiej ręki”, poprzez podręcznik czy nauczyciela. Kultura szkoły polskiej i ukraińskiej w założeniach dotyczących czasu zorientowana jest na przeszłość. Nie dostarcza więc uczniom umiejętności i możliwość rozumienia i oswojenia przyszłości. Koncentracja na przeszłości świadczy także o dominującej ideologii transmisji kulturowej. Nie ma w tym zakresie żadnych istotnych różnic pomiędzy kulturą szkoły polskiej i ukraińskiej.

Literatura

- Ornstein A.C., Hunkins F.P., (1998), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa, WSiP.
- Bibik H.M., Kowal H.C., (2002), *Wikoneczko, Ja i Ukraina*. Kijiw, ACK.
- Bogdanowicz M.B., (2001), *Matematyka 1*, Kijiw, „Oswita”.
- Budna N.O., Pohodźaj N. A, Szost H.B., (2005), *Lekcje nawczannia czytania i pisanie, 1 klasa, część pierwsza, pomocnik dla nauczyciela. Cz. I*. Termopil, Nawczalna Kniga – Bogdan.

- Hofstede G., Hofstede G.J., (2007), *Kultury i organizacje*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kalendarne planuвання, 2010–2011 nawczalnij rik, 1 klas*, (2010). Tarnopol, Wyd. Podręczniki i Pomoce.
- Kohlberg L., Meyer R., (1993), *Rozwój, jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spyry o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, IBE.
- Konecki K., (1985), *Kultura organizacyjna*, „Studia Socjologiczne”, nr 3–4.
- Kostera M., Kownacki S., Szumski A., (2000), *Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna*. W: A.K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korczevska O., Korduba N., (2004), *Matematyka. Konspekty lekcji, 1 klas*. Tarnopol, Wyd. Podręczniki i Pomoce.
- Linton R. (2000), *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukasik S., Petkowicz H., (2013), *Wesoła szkoła i przyjaciele. Podręcznik. Edukacja wczesnoszkolna*. Klasa 1. Część 1. Warszawa, WSiP.
- Programi dlia serednij zagalnooswitnoj szkoły, 1–4 klasi*, (2006). Kijiw, Wyd. Początkowa Szkoła.
- Sztompka P., (2003), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Tuohy D., (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa, Wydawnictwo naukowe PWN.
- Waszulenko M.C., Skripczenko N.F., (2010), *Bukwar*. Kijiw, Wyd. „Oswita”.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nieklasycznej socjologii wiedzy*, Toruń, UMK.

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
udernowska@aps.edu.pl

Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole

Summary

The culture of achievement and its construction in school

Building the culture of a school takes time and effort. The culture of the school is not something that can be left to chance, nor can it be seen as something beyond our control. Having a mission is an important step in improving student achievement. It focuses people inside the place called school on a common purpose. According to Douglas Fisher, Nancy Frey, and Ian Pumpian, five pillars that hold up the mission statement are presented: *welcome, do no harm, well chosen words, it's never too late to learn, and efficacy and reflection*. These pillars are critical to building a culture of achievement in school. The author also makes a few comments on some aspects of Polish school reform.

Słowa kluczowe: kultura szkoły, kultura osiągnięć, misja szkoły, wczesna edukacja, reforma edukacji

Keywords: school culture, culture of achievement, school mission, early education, education reform

Misja szkoły a kultura osiągnięć uczniów

Misja szkoły wskazuje na jej edukacyjne priorytety, określa zasadnicze zadania instytucji i sposoby ich realizacji, jest zatem – innymi słowy – charakterystyką miejsca zwanego szkołą oraz tego, co i w jakim celu będzie się w nim działo. Misja szkoły ma sens wtedy, kiedy traktowana jest jak punkt wyjścia do działań i zmian w otoczeniu, w jakim przebiega kształcenie, w procesie kształcenia i uwikłanych w niego podmiotach, w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej – a nie jak zbiór mniej lub bardziej spójnych deklaracji, które wprawdzie są wyartykułowane, niekiedy w sposób niewolny od patosu i dość lotnych haseł, ale nie prowadzą do jakichkolwiek zmian, nie niosą za sobą konsekwencji dla praktyki. Tworzenie i wdrażanie systemu opercjonalizowania misji prowadzi do zapewnienia uczniom warunków sprzyjających uczeniu się i rozwojowi oraz budowania kultury osiągnięć. Implementacja praktyk temu służących wymaga zaangażowania i współpracy całej społeczności szkolnej, począwszy od rodziców i uczniów, poprzez personel szkolny, a skończywszy na nadzorze oświatowym, przedstawicielach środowiska lokalnego czy rządzących w kraju. Ta współpraca nie jest możliwa bez znajomości przedmiotu będącego jej istotą, czyli misji właśnie, oraz bez jej zaakceptowania i przyjęcia odpowiedzialności

za realizację wynikających z niej zadań, co wiąże się ze świadomością własnej roli w jej urzeczywistnianiu.

W artykule zaprezentowałam jedno z możliwych spojrzeń na kulturę szkoły, jakim jest stanowisko D. Fishera, N. Frey oraz I. Pumpian (2012), zmierzając do ustalenia warunków sprzyjających konstruowaniu kultury osiągnięć w szkole oraz wymiarów tego procesu. Ważnym elementem rozważań są także uwagi na marginesie wdrażanej w Polsce reformy prowadzącej do obniżenia wieku rozpoczynania przez dzieci edukacji szkolnej. Przyjrzenie się proponowanym i wprowadzanym obecnie zmianom w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy misji szkoły pozwoli określić możliwości budowania kultury osiągnięć w określonych warunkach organizacyjno-prawnych.

Pojęcie kultury osiągnięć

Zacznijmy od tezy, że kultura szkoły nie może być ukryta i istnieć *implicite*, a wręcz przeciwnie – musi być tak uświadomiona jak podejście do nauczania i uczenia się. Kultury „nie tworzy się w ciągu jednej nocy bądź planując ją w samotności z ołówkiem w rękę” (Fisher i in. 2012: 6). Wyłania się ona z wizji organizacji, jej misji, wartości i przekonań. Ustalenie misji szkoły jest ważnym, choć niewielkim krokiem w stronę tworzenia optymalnych warunków nauczania-uczenia się, sprzyjających wysokim osiągnięciom dydaktycznym uczniów. Natomiast kultura rozwija się i wzrasta poprzez akumulację „działań, tradycji, symboli, ceremonii i rytuałów, które są sprzymierzone z tą wizją” (tamże).

Kultura szkoły, budowana i rozwijana w sposób, który promuje poszukiwanie i rozumienie, myślenie i działanie, sprzyja zaangażowaniu każdego ucznia w aktualne i dalsze doświadczenia edukacyjne. D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012) piszą, że jest ona „przyzwalająca”; taka, w której „warunki do uczenia się są zawsze obecne”, w której jesteśmy w stanie ustalić, „w jaki sposób nasze zachowanie wpływa na nas samych, innych i nasz świat”; w której panuje powszechne przekonanie, że jesteśmy „częścią czegoś wyjątkowego i wspaniałego”. W takiej kulturze język kreuje i ułatwia „poczucie dumy z przynależności do miejsca, jakim jest konkretna szkoła, osiąganie ustanowionych celów i odkrycie potencjału temu sprzyjającego” (tamże).

Posiadanie misji to niewątpliwie pierwszy i ważny krok w stronę tworzenia warunków do poprawy osiągnięć uczniów, ponieważ to właśnie misja – z jasno wyartykułowanymi celami ogólnymi, dla których osiągnięcia szkoła istnieje i właściwymi sobie funkcjami, które wypełnia oraz zadaniami, które zamierza wykonać – skupia różnych ludzi wewnątrz organizacji. Jeśli nie ma zgodności co do zasadniczej orientacji edukacji szkolnej, trudno jest ustalić działania i dbać nie tylko o jakość tychże, ale też ich skutków. Trwała zmiana szkoły wymaga porozumienia co do znaczenia jakości, a to nie jest możliwe bez konstruktywnych rozmów i zgody między dyrekcją a nauczycielami oraz uczniami i ich rodzicami. Osiągnięcie konsensusu związanego z jakością jest kluczowe, jeśli wysiłki prowadzące do rozwoju zawodowego lub też informacje zwrotne ze strony nadzoru czy ewaluacji mają być efektywne (zob. Marzano i in. 2011).

Ludzie często definiują jakość, używając specyfikacji, standardów czy innych miar, co jest wiedzą użyteczną dla organizacji, ponieważ ukierunkowuje jej uwagę na punkt widzenia klientów. Konsumenci w życiu codziennym kierują się jakością produktów, kiedy kupują żywność, jedzą w restauracji czy podejmują ważne decyzje dotyczące większych zakupów. Jakość oznacza wówczas poziom czegoś określaną w stosunku do podobnych produktów (Fisher i in. 2012). Im wyższy jest ten poziom, tym chętniej wybierany jest produkt.

Wspólna definicja jakości jest istotna także w szkole, ponieważ stanowi ona element jej kultury, przyczynia się do czynnego zaangażowania wszystkich w działania na rzecz jakości kształcenia oraz wzmacnia wysiłki z nimi związane. Temu zaangażowaniu sprzyja czytelny komunikat wysłany do członków organizacji, że są wartościowi, a ich wkład w jej efektywne działanie jest kluczowy. Kultura jest budowana poprzez podzielane doświadczenia i język, a jej skoncentrowanie na jakości prowadzi do wzrostu osiągnięć uczniów.

Próbując ustalić sieć powiązań i zależności koniecznych do sprzymierzenia działań i zadań organizacji z jej misją, D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012) odwołują się do badań, których autorzy analizują efektywnie działające organizacje, funkcjonujące w różnych sektorach, między innymi: edukacji, opieki zdrowotnej, agend rządowych i pozarządowych, małego biznesu czy produkcji. Dla obszaru edukacji ustalono siedem pól, na których należy skoncentrować uwagę, jeśli szkoła ma skutecznie realizować swoją misję. Są to: przywództwo, planowanie strategiczne, koncentracja na podmiocie działań, pomiar, analiza i zarządzanie wiedzą, koncentracja na pracownikach, koncentracja na działaniach oraz wyniki.

Mówiąc o „podmiocie działań” w szkole mamy na myśli wiele podmiotów, łączących się w grupy: przede wszystkim uczniów, ale również członków ich rodzin, nauczycieli, pracowników administracyjnych, obsługę, a także społeczność lokalną. Kultura szkoły winna dobrze służyć wszystkim, a nie tylko jednej z grup tworzących organizację, jaką jest szkoła.

Efektywna szkoła operacjonalizuje swoją misję, eksponując wymiar akademicki jako istotną część konstruowania pozytywnej kultury. Wiedza i umiejętności jej nabywania, akumulowania i rekonstrukcji, ciekawość poznawcza i chęć eksploracji rzeczywistości, odporność na niepowodzenia i porażki wpisane w proces poznania, traktowanie błędów w procesie uczenia się jako cennego źródła informacji o dalszym przebiegu tego procesu – wszystko to jest ważną częścią pracy, którą nauczyciele wraz z uczniami powinni wykonać, jeśli ich uczniowie mają osiągać wysoki poziom kompetencji. Nauczyciele są ważni, lecz jeszcze ważniejsze jest to, co i jak robią. Bez wątplenia powinni posiadać umiejętności dydaktyczne i wykazywać rozumienie treści przedmiotowych. Konieczne jednak w ich pracy są także systematycznie wdrażane procedury, budujące taką kulturę szkoły, która sprawia, że uczniowie i każdy członek organizacji staje się biculturowy. Oznacza to, że każdy uczy się funkcjonować na styku dwóch kultur: własnej, indywidualnej, tworzonej przez środowisko rodzinno-lokalne, w której jednostka jest zanurzona i z którą wkracza do szkoły oraz tej, która jest kulturą kreowaną w szkole. Obydwie mogą czerpać od siebie nawzajem, przenikać się, jeśli na przykład uczniowie, zwłaszcza różniący się między sobą etnicznie, religijnie, narodowościowo, ekonomicznie czy społecznie, będą mieli w szkole okazje do opowiadania swoich historii i dzielenia się narracjami z innymi (zob.

Powell, Kusuma-Powell 2011). Społeczeństwa są coraz bardziej heterogeniczne i coraz mniej lokalne, dlatego szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie, bez względu na ich wygląd, przynależność kulturową czy pochodzenie, spotkają się ze zrozumieniem, szacunkiem, tolerancją, ponieważ bez tego nie ma tworzenia kultury szkoły sprzyjającej odnoszeniu przez uczniów sukcesów w nauce.

Kultury szkoły nie można pozostawić przypadkowi ani pozostawić poza kontrolą. Mamy obowiązek budować pozytywną, odpowiedzialną i dynamiczną kulturę, a pomocne w tym procesie mogą okazać się następujące zasady (Fisher i in. 2012):

1. Misja i wizja szkoły jest rozwijana i rewidowana przez reprezentatywną grupę osób zainteresowanych powodzeniem podjętej działalności edukacyjnej.
2. Troska o otoczenie lub warunki sprzyjające kształceniu jest udziałem wszystkich uczestników szkolnej wspólnoty. Język używany w szkole, podejmowane w niej działania i kształt codzienności sprawiają, że uczniowie, ich rodzice i personel czują się komfortowo, wiedzą, że są w niej mile widziani, ważni, rozumiani.
3. Koncentracja na jakości nauczania, interakcji i zarządzania jest powiązana z ich cykliczną analizą i poprawą tej jakości.
4. Troska o dobór personelu i jego rozwój są konieczne do implementacji działań kreujących kulturę osiągnięć.

R.D. Ramsey (2008), analizując uwarunkowania procesu kształcenia w szkole, zwraca uwagę na następujące elementy kulturowe, sprzyjające dydaktycznym osiągnięciom uczniów: wysokie standardy, wysokie oczekiwania, swoboda i wolność poznawcza, traktowanie każdego (nawet tych mało spektakularnych) osiągnięć w kategoriach wartości, odejście od „masowości” w szkole, uznanie indywidualnych różnic w procesie uczenia się i uznanie prawa do popełniania w nim błędów, wzajemny szacunek oraz etyka w działaniu, ale także nauczycielski i uczniowski humor, kreowanie sytuacji poznawczych wolnych od stresu i deprecjonowania przez nauczyciela uczniowskich wysiłków związanych z poznawaniem i rezultatami tego procesu.

Z kolei J.S. Bruner (2006) – odwołując się do uwarunkowań i przebiegu procesu uczenia się człowieka oraz uwzględniając zmiany dokonujące się w rzeczywistości społecznej – dostrzega konieczność pełnienia przez szkołę „odnowionej” funkcji w społeczeństwach doświadczających przemian. „To pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy” (tamże: 120). Szkoła staje się więc miejscem praktykowania kulturowej wzajemności, a to z kolei oznacza „rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego” (tamże). Edukacja – zdaniem J.S. Brunera – nie jest zwykłym technicznym przedsięwzięciem, polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji. O jej istocie nie stanowią też programy szkolne, strategie dydaktyczne czy „osiągnięcia” uczniów mierzone za pomocą testów czy sprawdzianów. To raczej subtelny, a zarazem złożony „proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków

oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (tamże: 69). Szkoła sama jest kulturą, a nie tylko „przygotowaniem” do uczestnictwa w niej. J.S. Bruner zwraca także uwagę na fakt, że wszelkie dążenia reformatorskie lub działania zorientowane na zmianę szkoły, wymagają wsparcia i zaangażowania ze strony nauczycieli. Pożądane jest więc nie tylko włączenie ich do debaty nad zmianami, ale także ich aktywne uczestniczenie w projektowaniu rozwiązań, które w przyszłości właśnie oni będą wdrażać (tamże).

Wymiary budowania kultury osiągnięć uczniów w szkole i w klasie

Kultura osiągnięć wspiera się na kilku filarach, które „podtrzymują założenia misji. Są one elementem pośredniczącym między założeniami misji a podłożem czy raczej obszarem, na którym ludzie nauczają i uczą się” (Fisher i in. 2012: 2). Pozostając w kręgu semantycznym zaproponowanej metaforyki można przyjąć, że budowanie kultury szkoły opiera się na pięciu filarach, które są kreowane przez: atmosferę miejsca; troskę o to, by nie robić uczniom intelektualnej i emocjonalnej krzywdy; język w przestrzeni edukacyjnej; gotowość do ciągłego uczenia się; efektywność i refleksję (tamże). Warto scharakteryzować każdy z nich.

Opis obszaru tworzącego pierwszy filar warto poprzedzić przywołaniem historii, którą przedstawiają D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012):

Nancy, jako pracownik uniwersytetu, obserwuje lekcje prowadzone przez studentów w placówkach edukacyjnych. Jedną z nich miała odbyć się w szkole, w której Nancy nie była nigdy wcześniej. Poszukiwanie miejsca i błądzenie po okolicy sprawiły, że dotarła ona do szkoły na kilka minut przed rozpoczęciem zajęć. Pani w sekretariacie, do którego Nancy udała się najpierw, początkowo nie zwracała na nią uwagi, zajęta przeglądaniem jakichś dokumentów. Po jakimś czasie kobieta zerknęła na czekającą Nancy i zapytała o cel jej wizyty. Po uzyskaniu odpowiedzi machnęła tylko lekceważąco ręką, podając informację, że „Odwiedzający wpisują się tam”, i wskazując zeszyt znajdujący się w drugim końcu pomieszczenia. Nancy wpisała swoje dane do zeszytu jako pierwsza w tym dniu, a potem podała kobiecie numer sali i zapytała o jej lokalizację, na co ta – nie podnosząc wzroku znad biurka – udzieliła potrzebnych informacji. Nancy udała się w pojedynkę na poszukiwanie tego miejsca. Atmosfera szkoły, tworzona przez tego typu interakcje, nie pozwoliła Nancy czuć się w niej dostrzeżoną, ważną, mile widzianą i rozumianą.

Przedstawiony kontekst pozwala na postawienie pytania: Czy szkoła może być na tyle przyjaznym miejscem, by każdy, kto przekroczy jej próg – gość, rodzic, uczeń, pracownik, wizytator – czuł się komfortowo oraz uznał, że jest do niej zaproszony i zauważony? Wiele polskich szkół w swoich statutach deklaruje, że są „otwarte”, czyli nie tyle umożliwiające fizyczne wejście to szkoły, ile wytwarzające atmosferę sprzyjającą dobremu samopoczuciu ludzi w niej przebywających. Deklaracje to jednak jeszcze za mało, by mogło tak być w rzeczywistości, ponieważ o dobrą i przyjazną atmosferę miejsca trzeba zabiegać i współtworzyć ją. Dyrekcja szkoły winna obserwować zachowania innych, lecz również je modelować, przyjąć na siebie rolę trenera zachowań sprzyjających tworzeniu

dobrych warunków do bycia ze sobą i wspólnej pracy, ale także oczekiwać takich działań od każdego członka szkolnej społeczności. Charakteryzowany obszar kultury osiągnięć obejmuje więc wartości i normy zachowań oraz rytuały związane z powitaniem i włączeniem do społeczności szkoły i klasy nowych uczniów (na przykład rytuał przejścia, jakim jest pasowanie dziecka na ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej), z przyjęciem do grona nauczycieli nowych osób, ze sposobami kontaktowania się z rodzicami czy podejmowaniem odwiedzających szkołę gości.

To, co sprawdzone w biznesie, czyli różne sposoby integrowania społeczności organizacji, które następnie przekładają się na lepszą jakość współpracy pracowników i sukcesy rynkowe firm, może – zastosowane w edukacji – doprowadzić do osiągnięć i sukcesów uczniów w szkole. Z aspektem tym wiążą się jednak liczne pytania:

- Dokąd dotrze w szkole czy w klasie uczeń bądź rodzic zanim zostanie powitany i przyjęty przez kogoś?
- Ilu nauczycieli musi minąć uczeń, zanim zostanie przez kogoś rozpoznany?
- Czy poziom frustracji zdenerwowanego rodzica lub przestraszonego dziecka wzrasta czy zmniejsza się z każdym krokiem po ich wejściu do szkoły?

Udzielenie odpowiedzi na te pytania na pewno przyczyni się do uzyskania lepszego wglądu w przestrzeń wewnątrzszkolnych interakcji oraz ich jakości. „Emocjonalna inteligencja organizacji musi być rozwijana i owocować przekonaniem każdego jej członka, że jest ważny i potrzebny, a w konsekwencji angażować do nauczania, uczenia się, rozwoju i osiągnięcia” (Fisher i in. 2012: 37).

Kolejny metaforyczny filar, na którym wspiera się kultura osiągnięć uczniów w szkole, znajduje się w bliskim sąsiedztwie wcześniej opisanego. Poza atmosferą miejsca, normami i rytuałami związanymi z tworzeniem pozytywnych warunków do społecznego obcowania wielu różnych ludzi przebywających ze sobą w szkole, ważne jest także, by uczniowie w szkole czuli się bezpieczni, by nie doświadczali krzywdy ze strony innych, zwłaszcza nauczycieli. Zasady postępowania i dyscyplina są istotne w szkole, ale należy pamiętać, że to nie zasady, lecz inne osoby nauczają uczniów, jak się zachowywać, a czego robić nie wolno.

By pytanie o zasady i ich funkcje w procesie kształcenia w szkole było pytaniem sensownym, czyli nie sprowadzało się do uzyskania odpowiedzi uzasadniającej na przykład, dlaczego nie uznaje się za właściwe żucia gumy w trakcie lekcji, musi być ono ulokowane w szerszym kontekście, a więc powinna je dopełniać refleksja nad celami edukacji jako takiej i nad misją szkoły. Problemem pozostaje jednak, czy sporządzenie (nawet wspólnie z uczniami) listy zasad zgodnych z misją szkoły, które będą niekonsekwentnie i sporadycznie egzekwowane, pomoże nauczyć uczniów dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów, refleksji nad własnym zachowaniem oraz wzajemnego poszanowania i czynienia dobra, niewyrządzania krzywdy sobie i innym?

Dorośli w szkole, którzy szeroko pojmują jej i własną misję, w trakcie interakcji z uczniami nauczają ich oceny własnych działań oraz inspirują do namysłu, czy są one właściwe, czy raczej łamią normy etyczne? Tego typu zabiegi znacznie wykraczają poza

proste odwołanie do takich lub innych zasad, których istoty uczniowie czasami albo nie rozumieją, albo traktują jak coś zewnętrznego względem nich, narzuconego, z czym się nie identyfikują. Wspólna praca dorosłych i dzieci w szkole, która jest zorientowana na kształtowanie zdolności planowania i coraz wyższego poziomu panowania podmiotu nad własnymi zachowaniami, a także ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje podejmowanych działań i poczucie sprawstwa, przebiega dwutorowo. Obejmuje ona bowiem rozwijanie w dziecku troski i odpowiedzialności za siebie i innych a także za miejsce, jakim jest szkoła, choć nie tylko. Wszystko to służy stworzeniu uporządkowanego środowiska, sprzyjającego uczeniu się. Uczniowie muszą jednak zrozumieć, że każdy, a oni także – a może przede wszystkim – mają w tym procesie swój udział, zaś troska o siebie, innych oraz miejsce jest nie tylko kategorią opisu i analizy ich zachowań, ale ważnym czynnikiem wspierającym proces kształcenia i rozwoju w tak zorganizowanym środowisku (Fisher i in. 2012).

Język w przestrzeni szkoły i klasy może wzmacniać kulturę osiągnięć, wspierać jej tworzenie, podtrzymywać bądź blokować jej konstruowanie, czy wręcz przyczyniać się do jej upadku. Zależy to jednak od tego, jaki jest ten język, co promuje, czy słowo kierowane do innego jest przemyślane, odpowiednio dobrane, jaki przekaz ze sobą niesie. P. Denton (2007) uważa, że język, którego używają nauczyciele, pełni trzy zasadnicze funkcje: umożliwia uczniom rozwijanie samokontroli i budowanie wspólnoty oraz służy posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami akademickimi. P.H. Johnston (2004) zwraca natomiast uwagę, że język w szkole „kreuje światy i kształtuje tożsamości”, a więc słowa kierowane do uczniów winny prowokować ich do opowiadania o sobie, nazywania tego, czego doświadczają w procesie kształcenia, co sprzyja lepszemu, pogłębionemu pojmowaniu jego uwarunkowań i przebiegu. Takie narracje pozwalają dziecku oswoić rzeczywistość edukacji sformalizowanej, w której od pewnego momentu swego życia jest ono zanurzone. Jeśli natomiast w klasie szkolnej uczniowie słyszą słowa deprecjonujące rezultaty podejmowanych przez nich działań poznawczych, dewaluujące ich rozumienie świata, w którym żyją i który na różne sposoby poznają, ich wiedzę potoczną, która może jednak okazać się cennym fundamentem dla wiedzy naukowej, innymi słowy: jeśli słyszą, że nie są w stanie sprostać wymogom szkoły i oczekiwaniom nauczyciela, ich osiągnięcia stają się adekwatne do tego typu oczekiwań, co zostało dobrze udokumentowane przez badaczy zajmujących się efektem Pigmaliona w klasie szkolnej.

Warto więc, analizując ten wymiar budowania kultury osiągnięć ucznia w szkole i przyglądając się konkretnej placówce, zadać następujące pytania:

- Czy szkoła jest miejscem, w którym uczniowie odkrywają, rozwijają i używają swoich talentów, zdolności i całego potencjału, którym dysponują?
- Czy nauczyciele świadomie rozwijają samoświadomość ucznia, czy pozwalają mu odkryć własne możliwości i poznać ograniczenia?
- Czy narracje w klasie szkolnej są przez nich cenione i traktowane jako ważny sposób poznawania i rozumienia świata oraz samego siebie (Fisher i in. 2012).

Jeśli odpowiedzi na te pytania będą negatywne, to znaczy, że uczniowie, którzy nie nabędą przekonania o swojej zdolności do odnoszenia sukcesów w szkole, odnajdywania nowych pasji czy samodzielnego rozpoznawania i oceniania jakości wykonanej pracy poznawczej, nie będą w stanie zbudować osobistego związku z własną edukacją, będą w nią mniej zaangażowani, a ich uczenie się będzie utrudnione, jeśli wręcz nie zablokowane. Uczeń – niezależnie od poziomu kształcenia, na jakim się znajduje – który widzi swoje odbicie w lustrze, powinien zobaczyć zdolnego matematyka, obiecującego pisarza czy niestrudzonego czytelnika, a do tego konieczne jest, by komunikaty umożliwiające mu zbudowanie takiego obrazu siebie wypełniały przestrzeń pomiędzy dorosłymi i dziećmi w szkole.

W architekturze filary wspierają określoną strukturę, utrzymują jej ciężar sprawiając, że elementy danego układu znajdują się tam, gdzie być powinny, że owa struktura nie runie pod własnym ciężarem. Takim kluczowym „filarem”, jeśli chodzi o misję szkoły, jest gotowość ciągłego uczenia się, która dotyczy po pierwsze filozofii kształcenia, a dopiero po wtóre – wynikających z niej procedur. W ocenie samych nauczycieli, na których opinie powołują się D. Fisher, N. Frey oraz I. Pumpian (2012), kreowanie w szkole gotowości do ustawicznego uczenia się wymaga przede wszystkim naprawę dobrego nauczania, a pomocne mogą w nim być takie choćby strategie, jak: *guided instruction* (zob. Fisher, Frey 2008), uczenie się we współpracy (zob. Dernowska 2011), niezależne uczenie się czy wreszcie chociażby praca domowa, która – jeśli jest sensownie, w sposób zaplanowany i przemyślany rozdzielana – stać może się ważnym narzędziem uczenia się.

Twierdzenie, że na uczenie się nigdy nie jest za późno, jest założeniem dotyczącym kompetencji. Trudno oczywiście oczekiwać, że uczniowie, którzy przybywają do szkoły, dysponują od samego początku zestawem umiejętności czy bogactwem strategii uczenia się, raczej nabywają je i rozwijają w trakcie relacji z nauczycielem-tutorem. Te interakcje z wpływem czasu także ulegają przeobrażeniom, zmieniają się sytuacje dydaktyczne, które nauczyciel organizuje uczniom, zmienia się ich pozycja i rola w tych sytuacjach.

Na nic jednak „zdadzą się cele, warsztaty i spotkania im poświęcone, jeśli grupa nie wierzy, że ma to, czego potrzebuje, by je osiągnąć. Tym, czego potrzeba w wymiarze kultury szkoły, jest przekonanie, że potrzebne są umiejętności nauczania i wsparcie to nauczanie podtrzymujące” (Fisher i in. 2012: 132). Efektywność jako taka okazuje się zatem nie tyle zgodnością celów z rezultatami, ile raczej – jeszcze wcześniejszą – wiarą w to, że uda się urzeczywistnić to, co wcześniej zamierzone. To przekonanie daje impuls do wszelkich działań. Nie ma jednak efektywności bez refleksji, a ta jest jednocześnie „lustrem” i „oknem” nauczyciela. Powinien on tak często, jak to tylko możliwe, „przeglądać się w tym lustrze”, a więc poddawać namysłowi swoje działania dydaktyczne, ponieważ bez tego nie ma mowy o doskonaleniu nauczania, a tym samym i o efektywności kształcenia. Refleksja nauczyciela powinna być zorientowana na następujące elementy: operowanie głosem w klasie szkolnej, język, postawa, kontakt wzrokowy, sekwencje planu lekcji, przemieszczanie się, kierowanie klasą, sposoby dyscyplinowania grupy, metody nauczania, wykrywanie błędów i praca nad nimi, dobór materiałów i pedagogii.

Refleksja jest procesem analitycznym, w trakcie którego człowiek wydobywa wiedzę ze swoich doświadczeń. W procesie tym dochodzi również do porównywania, które jest wspomnianym „oknem”, przez które patrzy nauczyciel. Metafora okna związana jest z pytaniem o to, jaką optykę przyjmuje nauczyciel, analizując własne doświadczenia dydaktyczne? Okno to jest stworzone bowiem z wyobrażenia szkoły idealnej, miejsca, w którym panuje kultura osiągnięć, gdzie zapewnione są optymalne warunki do pracy i nauki, inaczej mówiąc: takiej szkoły, do której nauczyciel chciałby posłać własne dzieci.

Konstruowanie kultury osiągnięć w polskiej szkole?

Kilka uwag na marginesie reformy edukacji wczesnoszkolnej

Reforma zorientowana na obniżenie wieku, w jakim dzieci rozpoczynają edukację szkolną, służy – zdaniem jej autorów – wyrównywaniu szans edukacyjnych oraz umożliwieniu wczesnego wykrywania i rozwijania potencjału oraz szczególnych uzdolnień dzieci. Argumentowano, że jest ona podyktowana troską o lepsze losy szkolne dzieci, zwracając przy tym uwagę chociażby na: zmiany cywilizacyjne i związane z nimi wcześniejsze osiągnięcie przez dzieci dojrzałości szkolnej, potrzebę wyrównywania szans edukacyjnych (zwłaszcza na terenach wiejskich), sytuację w innych krajach europejskich i ich doświadczenia związane z obniżeniem wieku szkolnego czy też na korzystne dla reformy zmiany demograficzne. Wskazywano również, że nowe podstawy programowe sprawią, że uczniowie klas pierwszych nie będą powtarzać tego, czego uczyli się wcześniej. Stopniowy sposób wprowadzania reformy miał doprowadzić do tego, by – jak pisała swego czasu w liście do uczniów, rodziców i nauczycieli z okazji inauguracji roku szkolnego 2008/2009 minister Katarzyna Hall – sześciolatki i siedmiolatki jak najłagodniej wchodziły do szkoły, a ich rodzice ufali, że ich pociechy znajdą w niej dobrą opiekę oraz mądre powiązanie zabawy z edukacją. Założenia omawianej reformy określają charakter edukacji w klasach pierwszych, podkreślając, że powinna być ona zindywidualizowana i dostosowana do różnorodnych potrzeb oraz możliwości dzieci, a nauczanie winno odbywać się poprzez zabawę. Zgodnie z wymaganiami organizacyjnymi w salach należy wydzielić część edukacyjną i część rekreacyjną, a – w miarę możliwości architektonicznych szkół – warto wydzielić także korytarze dla uczniów nauczania początkowego. Autorzy reformy mieli więc świadomość, że szkoły muszą uprzednio zostać przygotowane na przyjęcie dzieci sześciolatków, których poziom wiedzy i umiejętności może być bardzo zróżnicowany. Stworzono nawet dyrektorom szkół możliwość podziału pierwszoklasistów na oddziały w zależności od poziomu ich edukacyjnego zaawansowania (Pawlak 2011).

Ten zarys proponowanych reform warto dopełnić hasłem, które widnieje na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej: „Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna”, by następnie odwołać się do wyników badań R. Pawlaka (2011) dotyczących percepcji proponowanych zmian. Pozwoli to ukazać – z uwzględnieniem perspektywy uwarunkowań kultury osiągnięć w szkole – zasadnicze wnioski płynące z poznania opinii nauczycieli, rodziców i dyrektorów szkół na temat wdrażanych reform. Badania, o których mowa, mia-

ły charakter jakościowy. Materiał empiryczny zgromadzono za pomocą indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz zogniskowanych wywiadów grupowych. Grupa badana liczyła 54 osoby.

Wyniki badań R. Pawlaka (2011) nie pozostawiają wątpliwości, że większość badanych rodziców kategorycznie sprzeciwiała się wysyłaniu dzieci sześciolletnich do szkół, uważając, że reforma zaproponowana przez rząd w ogóle nie powinna być wprowadzona w życie i należy z niej zrezygnować. Tylko nieliczni wyrazili przekonanie, że można te rozwiązania poprawić, trzeba jednak nad tym pomyśleć. Wiele negatywnych słów wypowiedziano pod adresem autorów reformy, oskarżając ich o niekompetencję, nieznamość procesów rozwojowych dziecka i kierowanie się pobudkami ekonomicznymi, a nie dobrem obywateli, przede wszystkim tych najmłodszych. Zdaniem rodziców, reforma nie tylko nie wyrównuje szans edukacyjnych, ale wręcz przeciwnie – poszerza i pogłębia nierówności. Skrytykowane przez rodziców zostały także infrastruktura szkół oraz ich przygotowanie na przejście sześciolletnich uczniów. Wyrażano silne obawy o bezpieczeństwo dzieci narażonych na przemoc i agresję ze strony starszych uczniów. R. Pawlak (tamże) zauważa jednak, że chociaż krytycznie wypowiedziano się na temat przygotowania szkół, to gotowość wsparcia placówek w czasie reformy była bardzo ograniczona.

Niepokojące są opinie badanych rodziców na temat nauczycieli, którzy – zdaniem rodziców – nie są odpowiednio przygotowani do pracy z małymi dziećmi, są zbyt wymagający oraz nieczuli na ich potrzeby, a część nauczycieli wręcz w ogóle nie powinna pracować w szkole. Są rodzice, którzy uważają, że należy poddać nauczycieli testom psychologicznym, by potwierdzić ich zdolność do pracy z dziećmi. Z wypowiedzi rodziców wylania się dość ponury obraz szkoły, jako instytucji skostniałej, nienowoczesnej, autorytarnej, z centralną pozycją nauczyciela. Ta wizja ma jakieś podwaliny, którymi są bez wątpienia konkretne doświadczenia edukacyjne, zarówno te indywidualne, zdobyte przez osoby badane w czasie, gdy funkcjonowały one w roli ucznia, jak i te zgromadzone przez ich starsze dzieci.

Badani nauczyciele i dyrektorzy szkół twierdzili, że byli słabo poinformowani o planowanej reformie i nie mieli dostatecznego rozeznania w jej szczegółach, choć mieli świadomość, że zmiany są przygotowane. O nowych planach rządu najczęściej dowiadywali się, podobnie zresztą jak i rodzice, z telewizji, prasy, Internetu, ale też od swoich przełożonych bądź od innych nauczycieli. Rozmówcy wyrażali niezadowolenie, że rząd nie informuje ich o swoich zamierzeniach. Brakowało im wiadomości na temat celów i założeń reformy, kosztów jej realizacji, przygotowania dzieci do szkoły, konstrukcji testów dojrzałości szkolnej i tego, kto będzie je przeprowadzał. Dostrzegali także niedostatek informacji o oczekiwany przygotowaniu i kwalifikacjach nauczycieli. Badani nauczyciele zwracali także uwagę na bunt i niezgodę rodziców na proponowane rozwiązania, a przede wszystkim brak rzeczowego i rzetelnego informowania rodziców na temat planowanej reformy, co wywołało nie tylko ogromny niepokój i opór w środowisku (akcja „Ratuj Maluchy”), ale i błędne niekiedy rozumienie zmian. Nadto, z wypowiedzi nauczycieli jasno wynika, że nie traktują oni reformy jako „własnej”, ważnej i potrzebnej, nie czują

się odpowiedzialni za jej pomyślne wdrożenie i realizację założeń, które uznają za słuszne i warte urzeczywistnienia, wręcz przeciwnie – stali się jej oponentami, ponieważ uważali, że w tym kształcie służy ona wyłącznie interesom rządzących. Badani nauczyciele nie dostrzegli, że być może reforma daje szansę na stworzenie dodatkowych miejsc pracy w szkolnictwie. Jednak badania R. Pawlaka (tamże) ujawniły też istotne różnice zdań wśród personelu szkolnego: uznano, że obniżenie wieku edukacji samo w sobie jest dobrym posunięciem, wymaga natomiast rzetelnego przygotowania (dostosowanie programów i budynków, przygotowanie kadry), z kampanią informacyjną włącznie. Nauczyciele i dyrektorzy obawiali się jednak obowiązków i pracy, które będą zmuszeni wykonywać kosztem wolnego czasu. Zdecydowanymi przeciwnikami reformy byli natomiast nauczyciele pracujący w przedszkolach. Uznali oni za błędną samą ideę obniżenia wieku szkolnego, jak i jej implementację w postaci zaproponowanej reformy.

Na niepokoje społeczne, które towarzyszyły ministerialnej decyzji o obniżeniu wieku szkolnego, zwrócono także uwagę w opinii Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN, przygotowanej przez D. Klus-Stańską¹. Mimo wyraźnej niechęci rodziców do tej zmiany, MEN nie tylko nie podjęło autentycznej z nimi dyskusji na temat założeń i sensu reformy, ale kontynuowało wdrażanie przyjętych rozwiązań, odmawiając rodzicom prawa do partycypowania w przygotowaniu kolejnych etapów zmiany. Do ich wdrożenia nie przygotowano jednak w dostatecznym stopniu także szkół, przy czym nie chodzi tu jedynie o aspekty materialne, ponieważ w tym wymiarze nie było najgorzej, a raczej o przygotowanie pod względem kadrowym i organizacyjnym. W omawianej opinii gotowość szkoły do przyjęcia dzieci sześciolletnich uznano za niewystarczającą, zwracając uwagę na: przestarzałą metodykę, wydziedziczenie z kultury macierzystej, archaiczną organizację przestrzeni klasy szkolnej, dyscyplinę i rygor kolektywnego myślenia, wartościowanie uczniowskich odpowiedzi w oczekiwaniu na tę „jedynie właściwą”, bo pożądaną przez nauczyciela, dezintegrację wiedzy i ignorowanie edukacyjnej wartości potocznych doświadczeń dzieci, obniżanie kompetencji społecznych i stygmatyzację odmienności. Podkreślano też, że szkoła kształtuje u dzieci postawy rywalizacyjne i lękowe, przyczynia się do ukształtowania ich poznawczej niemocy i poczucia braku sprawstwa. Nadto dostrzeżono, że zmuszenie gmin do zapewnienia warunków koniecznych do rozpoczęcia wcześniejszej edukacji przez dzieci sześciolletnie uznać można za wyraz braku całościowej wizji proponowanych rozwiązań, ponieważ koszt zmian jest znaczny, a obciążanie nim gmin, zwłaszcza tych z uboższych regionów kraju, może doprowadzić do obniżenia jakości pracy szkoły i pogłębienia rozwarstwienia społecznego.

Chociaż idea obniżenia wieku szkolnego sama w sobie jest słuszna, jej implementacja w postaci konkretnych zmian wprowadzanych do szkoły, powinna być poprzedzona przygotowaniem gruntu pod te rozwiązania. Mowa tu o głębokiej, a nie tylko kosmetycznej zmianie obrazu szkoły i filozofii kształcenia, która powinna dokonać się zanim do szkoły posłano dzieci sześciolletnie. Tymczasem przyspieszenie startu edukacyjnego, którego byliśmy i jesteśmy świadkami, wielu kojarzyć się będzie jedynie z prymitywnie rozumianą

¹ Źródło: sliwewski-pedagog.blogspot.com [dostęp dn. 06.11.2014]

„kulturą osiągnięć” w szkole, czyli zbiorem deklaracji, założeń, haseł, ministerialnego „chciejstwa” i politycznych życzeń.

Podsumowanie

Autorzy reformy oświatowej prowadzącej do obniżenia wieku startu szkolnego argumentowali, że będzie ona procentować dobrymi wynikami w nauce, niskim wskaźnikiem drugoroczności i odpadu szkolnego, a w dalszej perspektywie przyczyni się do polepszenia jakości życia jednostek i społeczeństwa (Pawlak 2011). Tak wyartykułowane założenia mają jednak charakter życzeniowy i nie tylko obnażają uproszczony sposób myślenia elit rządzących (oraz bezpośrednio autorów tej zmiany) o edukacji (wczesnoszkolnej), ale także ujawniają brak rozeznania głębszego, poza ekonomicznym, sensu i istoty wdrażanej reformy. Tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się i rozwojowi jest procesem, nie aktem dokonującym się za dotknięciem „czarodziejskiej różdżki” polityków. Kultury osiągnięć w szkole nie konstruuje się przecież w ciągu jednej nocy ani nie planuje się jej w pojedynkę, „z ołówkiem w rękę” (Fisher i in. 2012). R. Pawlak, podsumowując wyniki swoich badań, zauważa, że: „planując reformę nie wzięto pod uwagę kultury i klimatu panującego w placówkach. Badania ujawniły ogromną niechęć i brak zaufania rodziców do szkół, niski prestiż i autorytet nauczycieli oraz brak gotowości do współpracy z nimi w czasie reformy. Równie niechętnie były postawy nauczycieli wobec rodziców – uważano, że nie powinni oni przeszkadzać w pracy, nie krytykować ich, gdyż nie są ekspertami w dziedzinie edukacji i nie znają specyfiki ich zawodu. Brak dobrych relacji pomiędzy szkołą i rodziną może utrudniać implementację reformy” (Pawlak 2011: 124).

Ujawnione przez R. Pawlaka niekorzystne relacje pomiędzy uczestnikami życia szkolnego a także nierozumienie sensu zmiany dokonującej się w obszarze edukacji wczesnoszkolnej i uznanie jej przez znaczną część nauczycieli, rodziców, dyrektorów oraz przedstawicieli organów prowadzących szkoły za niewartą urzeczywistnienia, jest dowodem na brak wspólnoty dydaktycznej, bez której nie sposób zbudować solidnych filarów, na których wspierać się będzie kultura osiągnięć dziecka.

Konstruowanie kultury osiągnięć w szkole wymaga troski o język w przestrzeni edukacyjnej, gotowości do ciągłego uczenia się, efektywności i refleksji, ale nie tylko. Wymaga też dbałości o atmosferę miejsca, jakim jest szkoła. Nie uda się tego stworzyć w sytuacji braku zaufania rodziców dzieci sześcioletnich do nauczycieli i w sytuacji deprecjonowania przez nauczycieli pozycji rodziców w dyskursie na temat wczesnej edukacji ich dzieci.

Konstruowanie kultury osiągnięć wymaga również wykluczenia intelektualnej i emocjonalnej krzywdy, którą można wyrządzić dziecku w procesie kształcenia. Od lat edukacja początkowa budzi wiele niepokojów i zastrzeżeń formułowanych przez badaczy oraz znawców metodyki na tym etapie kształcenia (np. E. Gruszczyk-Kolczyńska, D. Klus-Stańska, J. Bałachowicz i in.). Apele i propozycje rozwiązań, ugruntowane w wynikach badań i poparte refleksją teoretyczną, nie przynoszą rezultatów. Siła zarzutów kierowanych pod adresem przestarzałej metodyki nie słabnie od lat. Mówi się też o tłumieniu

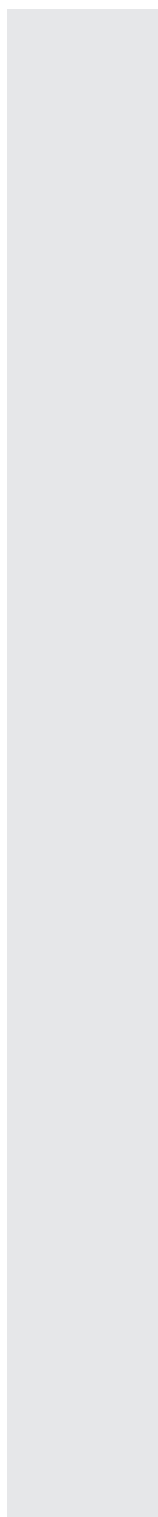
i niszczeniu przez szkołę spontanicznej ciekawości i aktywności poznawczej dziecka (tak typowych dla tego okresu rozwojowego), braku działalności badawczej na lekcjach, o incydentalności uczenia się we współpracy, krytykuje treść i formę podręczników. Do tego wystarczy dodać opresyjną dyscyplinę ciszy i znieruchomienia, stereotypizację postaw społecznych, kult jednej poprawnej odpowiedzi i kolektywnego myślenia, by uprzytomnić sobie, że w szkole mamy do czynienia z uprzedmiotowieniem dziecka, a nie z jego upodmiotowieniem czy usamodzielnieniem. Na tym etapie edukacyjnym zdecydowanie potrzeba filozofii kształcenia odwołującej się do aktywności dziecka, poczucia sprawstwa, samodzielności poznawczej. Potrzeba też, by edukacja „skuteczna, przyjazna i nowoczesna” przestała wreszcie być tylko hasłem powielanym przez kolejne ekipy rządzące.

Misja szkoły ma sens wtedy, kiedy traktowana jest jak punkt wyjścia do działań i zmian, a to nie jest możliwe bez jej znajomości, zrozumienia i akceptacji. Żadne deklaracje lub hasła – choćby te skądinąd słuszne, a bywa, że i niezwykle nośne – nie zbudują szkoły przyjaznej, a edukacja nie stanie się dzięki nim bardziej skuteczna i nowoczesna. Nie stanie się też taka bez zdolności do współdziałania, chęci podjęcia dialogu, wspólnego namysłu nad edukacją i kierunkami jej przemian, wspólnej troski o szkołę oraz jakości kształcenia. Trzeba, by tę oczywistą prawdę zrozumieli także ci, którzy podejmują decyzje dotyczące polskiej szkoły oraz jej zmiany, zwłaszcza w obszarze wczesnej edukacji. Bez wspólnej troski, zrozumienia i zaangażowania nie uda się przecież zbudować kultury osiągnięć w klasie i w szkole.

Literatura

- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Denton P. (2007), *The Power of Our Words: Teacher Language that Helps Children Learn*. Turners Falls, Northeast Foundation for Children.
- Dernowska U. (2011), *Uczenie się we współpracy z perspektywy konstruktywizmu*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Fisher D., Frey N. (2008), *Better Learning through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria, ASCD.
- Fisher D., Frey N., Pumpian I. (2012), *How to Create a Culture of Achievement in your School and Classroom*. Alexandria, ASCD.
- Johnston P.H. (2004), *Choice Words: How Our Language Affects Children's Learning*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Marzano R.J., Frontier T, Livingston D. (2011), *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. Alexandria, ASCD.
- Pawlak R. (2011), *Reforma oświaty "po polsku", czyli o tym jak rząd posyła sześciolatki do szkół*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Powell W., Kusuma-Powell O. (2011), *How to Teach Now? Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. Alexandria, ASCD.
- Ramsey R.D. (2008), *Don't Teach the Canaries not to Sing. Creating a School Culture that Boosts Achievement*. Thousand Oaks, Corwin Press.

NARRACJE I PRAKTYKI



Janina Zawadowska

Jak Walijszczy reformują swoją oświatę?¹

Summary

How do the Welsh reform their education?

The article contains a description of the experience of the representatives of the Federation of Educational Initiatives and the Association for the Development of Educational Initiatives at a study visit in Wales which took place in October 2008 under the European Programme Leonardo da Vinci, project: "New ideas in rural education: A Small School and a Small Kindergarten". Its aim was to familiarize the participants with the process of introduction of a reform of education which had been initiated by the drafting of a document "Wales: the Learning Country". My comments are on the planned changes in methods, core curriculum, and teacher education (for example, Trinity College in Carmarthen).

Key words: European Programme Leonardo da Vinci, Project "New ideas in rural education – A Small School and a Small Kindergarten," education reform in Wales, the document "Wales: the Learning Country", holistic education, core curriculum, teacher education

Słowa kluczowe: Europejski Program Leonardo da Vinci, projekt „Nowe idee w oświacie wiejskiej – Mała Szkoła i Małe Przedszkole,” reforma edukacji w Walii, dokument „Walia: Kraj uczący się”, uczenie holistyczne, podstawa programowa, kształcenie nauczycieli

Przedstawiciele Federacji Inicjatyw Oświatowych FIO i Towarzystwa Rozwijania Inicjatyw Oświatowych TRIO, którzy w październiku 2008 wzięli udział w wizycie studyjnej w Walii w ramach Europejskiego Programu Leonardo da Vinci, projekt: „Nowe idee w oświacie wiejskiej – Mała Szkoła i Małe Przedszkole,” chcą się podzielić swoimi doświadczeniami z obserwacji przeprowadzanej tam reformy oświaty. Jej etap pilotażowy w zakresie oświaty dzieci najmłodszych właśnie się zakończył i od września roku 2008 reforma wprowadzana jest do szkół walijskich dla dzieci najmłodszych. Sądzimy, że te informacje mogą być przydatne Ministerstwu Edukacji Narodowej w związku z przygotowywanym przez nie reformy systemu oświaty w roku szkolnym 2009/2010. Za najważniejsze elementy powodzenia tej reformy uważamy:

¹ Dr Janina Zawadowska była pedagogiem, nauczycielką, wicedyrektorką Departamentu Doskonalenia Nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej, wieloletnią dyrektorką Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, prezesem Towarzystwa Rozwijania Inicjatyw Oświatowych TRIO, członkiem Rady Programowej miesięcznika „Dyrektor Szkoły”, wychowawczynią młodzieży, oddaną sprawom polskiej edukacji i doskonaleniu nauczycieli. Zmarła 7 grudnia 2010 roku. Powstały tekst jest wynikiem udziału Autorki w wizycie studyjnej w Walii w związku z realizacją projektu.

1. Pozyskanie wszystkich ugrupowań politycznych w parlamencie dla przeprowadzanych zmian.
2. Przygotowanie założeń reformy w oparciu o badania i czerpanie przykładów z innych krajów (w przypadku Walii była to Szwecja, Dania i Włochy – Reggio Emilia).
3. Przetestowanie wprowadzanych zmian w wybranych szkołach (pilotaż).
4. Przygotowanie nauczycieli do wdrażania planowanych zmian.
5. Przekonanie rodziców do celowości reformy.

Jak Walijszczy przygotowali swoją reformę oświaty?

Nasza obecność w Unii Europejskiej oznacza, jak dotąd, intensywny strumień pieniędzy, który trafia do nas od kilku lat. I to nie tylko po to, żeby wspierać naszą kulawą gospodarkę czy latać dziurawe drogi. Dzięki programom europejskim mamy także dużo środków na edukację. Oznacza to między innymi ożywienie wymiany nauczycieli z różnych krajów, co stwarza możliwość dzielenia się doświadczeniami i przyglądania się „jak to robią inni”.

Dwie polskie organizacje pozarządowe, Federacja Inicjatyw Oświatowych FIO i Towarzystwo Rozwijania inicjatyw Oświatowych TRIO wykorzystały tę okazję, aby w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” – Leonardo da Vinci (Staża i Wymiany) zrealizować projekt „**Nowe idee w oświacie wiejskiej – Mała Szkoła i Małe Przedszkole**”.

Do udziału w projekcie zaproszono nauczycieli i dyrektorów wiejskich szkół podstawowych i przedszkoli – **animatorów, wyszkolonych i pracujących w ramach programu EFS realizowanego przez FIO “Małe Przedszkole w Każdej Wsi” oraz wykształconych przez TRIO edukatorów programu “Małe Wiejskie Przedszkole”,** realizowanego w latach 2000–2005 przy finansowym wsparciu MEN.

Projekt taki wymaga partnerów zagranicznych. Dla naszego projektu była to organizacje pozarządowe z Walii i Finlandii. Wybór krajów partnerskich nie był przypadkowy. O niezwykłych osiągnięciach oświaty fińskiej powszechnie wiadomo. To będzie druga część naszego projektu, realizowana wiosną 2009 roku. Ale równie interesującym krajem była dla nas Walia. Dotychczas system edukacji w Walii był wspólny z angielskim, Szkocja i Północna Irlandia miały systemy odrębne. Od paru lat jednak Walia zmienia swój system oświaty i było dla nas bardzo ciekawe, jak przebiega to reformowanie na etapie edukacji dzieci najmłodszych. W świetle planowanych od 2009 roku zmian w Polsce obserwacje reformy walijskiej mogą być interesujące i inspirujące nie tylko dla nauczycieli, ale i oświatowych decydentów, którzy te zmiany u nas przygotowują. W październiku 2008 odbyliśmy wizytę studyjną w Walii, zorganizowaną przez naszego walijskiego partnera ACWSS² i chcemy podzielić się naszymi wrażeniami i zdobytą wiedzą.

² Stowarzyszenie Gmin Walijskich Prowadzących Małe Szkoły na obszarach wiejskich (The Association of Communities in Wales with Small Schools, ACWSS) ma na celu przedsięwzięcia jednoczące wiele podmiotów działających na wsi na rzecz całościowego rozwoju społeczności lokalnej. Głównym ich celem jest, poprzez rozwój edukacji, zapewnienie zdobywania poszukiwanych kwalifikacji dla rozwoju zasobów ludzkich, zapewnienia zatrudnienia, a przez to podniesienie poziomu życia społeczności.

Podstawą walijskiej reformy była decyzja z roku 2001, kiedy to Parlament Walijski ogłosił dokument „**Walia; Kraj Uczący się**” (**Wales, The Learning Country**). Wtedy w Walii zdarzyło się coś, co w Polsce jakoś zdarzyć się nie może: **Wszyscy** posłowie, niezależnie od przynależności partyjnej, zawarli pakt ponad podziałami politycznymi, aby reformę edukacji przeprowadzić (!). Celem reformy jest podniesienie poziomu życia w Walii. W porównaniu z innymi krajami Zjednoczonego Królestwa Walia ma niską aktywność ekonomiczną, niski poziom umiejętności i kwalifikacji pracowników. Współpraca wszystkich sił politycznych na rzecz edukacji jest chyba głównym czynnikiem powodzenia takiego przedsięwzięcia.

Według dokumentu „Walia; Kraj Uczący się” planowane zmiany powinny zapewnić uczenie holistyczne o wszystkich aspektach życia na wszystkich poziomach edukacji i spowodować rozwój nowych umiejętności w społeczeństwie, aby sprostać szybkim zmianom w otaczającym świecie.

Obecna reforma jest odpowiedzią na **niezadowolenie nauczycieli z pasywnych metod nauczania, powodujących u dzieci nudę i utratę ciekawości otaczającego świata**, częstych (co 2, 3 lata) egzaminów zewnętrznych, wymuszających na nauczycielach uczenie „pod testy”. Planowane zmiany dotyczą więc także zaprzestanie stosowania metod podających (nauczyciel „uczy”, dzieci biernie słuchają), zamiast tego nauczanie odbywa się przez pracę własną dzieci (metoda projektów lub inne metody aktywizujące), w której uczniowie sami rozwiązują postawione przez nauczyciela zadania.

Wprowadzenie zmian na poziomie „Foundation Phase” (dzieci w wieku 3–7 lat)³ zostało poprzedzone poprzez pilotaż nowego curriculum (podstawy programowej) w latach 2004–2008 w wybranych szkołach, który następnie został poddany ewaluacji. Wypadła ona bardzo dobrze. Od września tego roku nową podstawę programową wprowadzono do wszystkich szkół⁴. Spowoduje to w następnych latach zmiany na kolejnych etapach nauczania, aż do szkolnictwa wyższego i uczenia się przez całe życie włącznie. Zmiany programowe dla dzieci w wieku 7–1 lat (Primary) już są opracowane i będą testowane od tego roku szkolnego.

Etos nowej podstawy programowej: uczyć się uczenia

Nowe podejście do nauczania małych dzieci polega głównie na promocji **umiejętności uczenia się i kreatywności**. Centralnym jego punktem jest holistyczny rozwój dziecka, a jego wiedza i umiejętności budowane na poprzednich doświadczeniach (konstruktywizm społeczny). Towarzyszy temu zapewnienie zrównoważonego rozwoju, wyrównywanie

³ Jak wiadomo, w Wielkiej Brytanii do szkoły przyjmowane są dzieci trzyletnie, mimo że ten pierwszy rok zdecydowanie ma charakter naszego przedszkola. Czterolatki mają już część zajęć o charakterze edukacyjnym w naszym sensie tego słowa. Grupy pięcio- i sześciolatków uczą się pisania, czytania, rachunków, przyrody i mają wiele zajęć artystycznych i aktywności fizycznej.

⁴ Dotyczy to wszystkich szkół, które zaczynają prace z trzylatkami. Te szkoły, które przyjmują dzieci od 4 lat, zaczną wprowadzać nową podstawę programową od przyszłego roku.

szans edukacyjnych, tworzenie środowiska dla poszanowania różnorodności, współpraca z rodzicami. **Poprzez umiejętnie ukierunkowaną zabawę dzieci eksperymentują, rozwiązują problemy, podejmują samodzielnie decyzje indywidualnie, w mniejszych lub większych grupach.** Zwiększa to ich poczucie własnej wartości, co jest bardzo ważne na tym etapie nauczania. Nowe metody uwzględniają także fakt, że rozwój dziecka nie zawsze jest równomierny i trzeba starannie obserwować, w jakiej fazie rozwoju ono aktualnie się znajduje. Znaczna część zajęć odbywa się poza budynkiem szkolnym, dzieci bezpośrednio obserwują zjawiska otaczającego je świata.

Nowa podstawa programowa obejmuje siedem dziedzin. Są to:

1. Rozwój osobisty i społeczny.
2. Język, pisanie i czytanie, komunikacja.
3. Rozwój umiejętności matematycznych, w tym technologie informacyjne wspierające wszystkie zdobywane umiejętności.
4. Język walijski.
5. Rozumienie otaczającego świata – przyroda.
6. Rozwój fizyczny.
7. Rozwój twórczości artystycznej.

Nowy program kładzie duży nacisk na współpracę ze społecznością lokalną, aby wyjść naprzeciw lokalnym potrzebom i priorytetom bardziej elastycznie niż dotąd, aby promować uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning).

Chcemy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt przygotowania tej reformy. Oprócz pilotażu **nauczyciele wszystkich szkół zostali przeszkoleni do wdrażania reformy od września tego roku.** Może warto się przyjrzeć, jak to zrobiono. Odwiedziliśmy kolegium nauczycielskie Trinity College w Carmarthen (nazwa walijska Caerfyrddin). Tam poznaliśmy program przygotowania nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole. Przygotowania to składało się z sześciu modułów o poniższych zakresach tematycznych:

1. Wprowadzenie do idei nowego programu.
2. Rozwój dziecka.
3. Świat zewnętrzny – nauka poza szkołą (np. „szkoły leśne”).
4. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
5. Obserwacja dzieci i ich ocenianie.
6. Planowanie zajęć szkolnych.

Szkolenie składało się ze spotkań warsztatowych i pracy własnej nauczyciela. W Trinity College mieliśmy też szansę porozmawiać o tym, jak wygląda podstawowe kształcenie nauczycieli. Dyrektor Departamentu Edukacji tego kolegium, dr Dylan V. Jonem przedstawił nam zarys programu kształcenia. Studia trwają trzy lata do uzyskania stopnia BA (Bachelor of Art). W każdym roku 6 tygodni zajmuje praktyka szkolna, która jest starannie monitorowana przez opiekuna ze strony kolegium i ze strony szkoły. Oznacza to, że przyszły nauczyciel ma szansę dobrze poznać swoją przyszłą pracę od strony praktycznej.

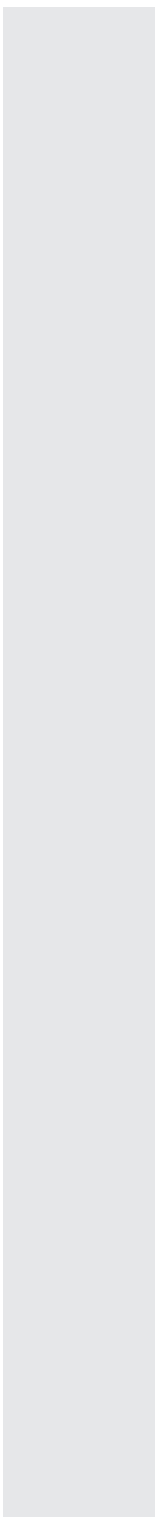
Pisząc o nauczycielach w Walii, nie można pominąć ważnej grupy pracowników szkolnych, to jest asystentów nauczycieli. Są to osoby wspierające pracę nauczycieli, które jednak

mają nieco inne zadania niż nauczyciele. Asystenci dzielą się na cztery grupy w zależności od poziomu wykształcenia, posiadanych umiejętności i stopnia odpowiedzialności.

Asystentem nauczyciela pierwszej grupy można zostać po ukończeniu szkoły na poziomie General Certificate of Secondary Education (GCSE) i ukończeniu rocznego kursu. To pozwala na pełnienie funkcji opiekuńczych w pracy z dziećmi i pomoc nauczycielowi w przygotowaniu zajęć. Dalsze szkolenie pozwala zdobywać kolejne stopnie kariery asystenta nauczyciela. Mieliśmy okazję obserwować zajęcia grupy kandydatów na drugi stopień, prowadzonych w szkole w Newport. Oczywiście, szkoleniom tym towarzyszy duża ilość praktyk. Asystent nauczyciela czwartego stopnia ma już szerokie uprawnienia, może też prowadzić niektóre zajęcia lub zastępować nauczyciela. W tej szkole asystentka pełni funkcje jednego z wicedyrektorów. Obecna reforma wprowadziła także zasadę: w szkole **na jedną osobę dorosłą** (nauczyciela lub asystenta) **może przypadać nie więcej niż ośmioro dzieci** (dotychczas było piętnaścioro).

Na koniec jeszcze jedna ważna uwaga wynikająca z obserwacji walijskiej reformy: **Walijscy nie twierdzą, że wymyślili ją sami. Korzystali z wzorów skandynawskich (Dania, Szwecja) oraz włoskich** (region Reggio Emilia). Czy nie jest to dodatkowa wskazówka dla autorów naszej reformy?

SPRAWOZDANIA



Małgorzata Dągiel

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
mdag@uwm.edu.pl

Małgorzata Kowalik-Olubińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

**Sprawozdanie z Międzynarodowej Interdyscyplinarnej
Konferencji Naukowej:
W świetle i cieniu idei Jana Jakuba Rousseau.
Uniwersytet Gdański, 6–7 października 2014 r.**

W dniach 6 i 7 października 2014 roku Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego zorganizował Międzynarodową Interdyscyplinarną Konferencję Naukową pt. *W świetle i cieniu idei Jana Jakuba Rousseau*. Honorowy patronat nad całością objął Prezydent Miasta Gdańska Paweł Adamowicz i Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Gdańskiego prof. dr hab. Bernard Lammek. Miejszem obrad był Wydział Nauk Społecznych UG.

Rousseau należy do kręgu tego typu twórców, których idee, redefiniowane krytycznie, nadal są nośne i twórcze nie tylko dla współczesnych pedagogów, ale także szerzej – dla przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych, a nawet prawnych. Dostrzeżenie tego faktu stało się inspiracją dla Pomysłodawców i Organizatorów gdańskiej konferencji: prof. zw. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej, prof. zw. dr hab. Ewy Szatan i dr. Wojciecha Siegienia do zaproszenia badaczy z kraju i z zagranicy zainteresowanych postacią i dorobkiem J.J. Rousseau.

Intencją Organizatorów było skupienie uwagi na postaci i ideach Jana Jakuba Rousseau, zamysł ten został określony w zaproszeniu w następujący sposób: *Genewski filozof i pedagog miał kluczowy wpływ na kształtowanie się nowoczesnej myśli pedagogicznej. Wychodzimy dodatkowo z założenia, że idee Jana Jakuba Rousseau definiują w dużej mierze do dzisiaj potoczne myślenie o dzieciach i ich rozwoju, wychowaniu i zdrowiu czy jakości życia. Rekonstrukcja wielokierunkowego wpływu J.J. Rousseau na współczesność wymaga interdyscyplinarnej refleksji*¹.

Interdyscyplinarność ujawniała się w trakcie obrad i w wydarzeniach towarzyszących. W obradach wzięli udział przedstawiciele pedagogiki, psychologii, antropologii, historii, filozofii, literaturoznawstwa, nauk prawnych, nauk o sztuce, a także medycyny i informatyki. Już na wstępie konferencji uczestnicy mieli okazję obejrzeć happening w realizacji

¹ http://wczesnaedukacja.edu.pl/wp-content/uploads/2014/03/Zaproszenie_Konferencja_JJR.pdf.

uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Kartuzach, skupionych w Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach. Przygotowaniem uczniów zajęły się: Anna Dereń, Martyna Plicht, Agnieszka Pacocha. To lekkie, kunsztowne wydarzenie artystyczne, nawiązujące do epoki Rousseau, połączone z wystawą prac fotograficznych, stanowiło interesujące wprowadzenie do dociekań naukowych.

Uroczystej inauguracji konferencji oraz powitania przybyłych gości dokonała prof. UG, dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych. W imieniu Prezydenta Miasta Gdańska głos zabrała Anna Kieturakis z Wydziału Rozwoju Społecznego Urzędu Miasta, koordynator współpracy kulturalno – edukacyjnej z zagranicą. Część oficjalną zakończyło wystąpienie prof. UG, dr hab. Sławomiry Sadowskiej, Dyrektor Instytutu Pedagogiki UG.

Na całość dwudniowej konferencji złożyły się trzy sesje obrad plenarnych oraz cztery sekcje. Pierwszej sesji plenarnej, złożonej z trzech referatów, przewodniczył prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak. Prof. Irina Manokha (East European Institute of Psychology, Kijów) dowodziła w swoim wystąpieniu *Jean-Jacques Rousseau and his ideas in the spectrum of pressing challenges of our time* prawdziwości tezy, zgodnie z którą idee głoszone przez J.J. Rousseau nie straciły na znaczeniu w czasach nam współczesnych. Szczególną uwagę Autorka zwróciła na ideę wychowania naturalnego, wychowania, w którym uwzględnia się trzy kluczowe elementy, a mianowicie naturę ucznia, „kochającego naturę” nauczyciela oraz naturalny sam w sobie proces kształcenia i wychowania. Powiązanie procesu edukacyjnego z indywidualnym rozwojem (naturą) dzieci stanowi w dalszym ciągu jedną z kluczowych kwestii podejmowanych przez współczesną pedagogikę. Przywołana tu idea znajduje także odzwierciedlenie w dążeniu do nadawania procesowi edukacyjnemu takiego kształtu, w którym relacje między nauczycielem i uczniami pozbawione są przemocy i w którym zapewnia się uczniom możliwość rozwijania zdolności do niezależnego eksplorowania świata oraz poszukiwania sposobów efektywnego funkcjonowania w nim.

Przedmiotem uwagi prof. dr hab. Doroty Żołędź-Strzelczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) była znajomość dzieła J.J. Rousseau „Emil, czyli o wychowaniu” w osiemnastowiecznej Polsce. Odwołując się do tekstów źródłowych, takich jak pisma i dokumenty Komisji Edukacji Narodowej, listy i pamiętniki polskiej arystokracji, Autorka stawia tezę, iż recepcja „Emila”, wydanego w 1762 roku, znalazła odzwierciedlenie w praktyce wychowania dziecka zgodnie z jego naturą, w naturalnym środowisku i naturalnymi metodami. Do szybkiego upowszechnienia idei Rousseau przyczyniła się znajomość języka francuskiego w kręgach arystokratycznych Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Obrady pierwszej sesji zamykał prof. Ivan Radish (Rosyjski Uniwersytet „Drużby Narodów”, Moskwa), który zaprezentował referat poświęcony biorytmom i ich związkom z jakością życia jako wątkiem mającym swoje korzenie w koncepcji życia zgodnego z naturą.

Prof. Elena Belavol (Moskiewski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny) przewodniczyła drugiej sesji plenarnej tego dnia. Jako pierwsza zabrała głos prof. Natalja Karabush-

chenko (Rosyjski Uniwersytet „Družby Narodów”, Moskwa). Referentka w wystąpieniu pt. *Элитизирующая среда вуза (по следам воспитательной системы Жан-Жака Руссо)* skoncentrowała swoją uwagę na problemie budowania na wyższej uczelni środowiska sprzyjającego samorealizacji i samokształceniu studentów, tworzącego warunki pozwalające na dokonywanie przez nich oceny swojej osoby i jakości podejmowanych przez siebie działań. Proces dydaktyczno-wychowawczy powinien obejmować trzy zasadnicze, kluczowe z punktu widzenia rozwoju studentów, sfery: twórczego działania, kompetencji i osobowości. Niezwykle istotną rolę w tworzeniu środowiska uczenia się studentów pełni, zdaniem Autorki, nauczyciel, który winien wychodzić naprzeciw potrzebom studentów, harmonijnie integrować informacyjno-kształcąco-wychowawczą przestrzeń szkoły wyższej, być wysoko kwalifikowanym specjalistą, żywo reagującym na wyzwania współczesności.

Rousseau i Korczak – na tropach związków i przeciwności, taki tytuł nosiło wystąpienie prof. UWM dr hab. Marzenny Nowickiej (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Poglądy pedagogiczne J.J. Rousseau stały się podstawą naturalizmu pedagogicznego, który zainspirował twórców ruchu Nowego Wychowania. Przedstawicielem tego ruchu był wybitny polski pedagog Janusz Korczak. Podobieństwa i różnice w poglądach obu twórców koncepcji dziecka i dzieciństwa, poprzedzone porównaniami biograficznymi, ukazała Autorka, odwołując się do ustalonych przez siebie kategorii, w odniesieniu do tekstu „Emila” oraz wybranych dzieł Korczaka.

Doktor Oleksandr Melnyk (z Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie) skupił uwagę słuchaczy na związku *przeżywania* i *racjonalności* w procesie rozwoju człowieka, prezentując referat pt. *Реалізація ідеї Ж.-Ж. Руссо про взаємозв'язок чуттєвого і раціонального в розвитку особистості в сучасній психолого-педагогічній науці*. Powiązał w ten sposób wybrane idee rozwojowe z rozwiązaniami oświatowymi na Ukrainie.

Dalsze obrady tego dnia miały miejsce w dwu równoległych sekcjach. Sekcji I przewodniczyła prof. UG dr hab. Maria Szczepska-Pustkowska. Wystąpieniem, które otwierało obrady tej sekcji, był referat prof. zw. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej (Uniwersytet Gdański) pt. *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*. Autorka przedstawiła kluczowe w rozumieniu dziecka i dzieciństwa (ujawniające się w praktykach edukacyjnych) kategorie *rozwoju* i *jakości* jego zapewniania w świetle najnowszych podejść psychologii krytycznej i pedagogiki poststrukturalnej. Analiza rozpięta między naturalizmem J.J. Rousseau i jego rozwinięciami a wybranymi współczesnymi sposobami odnośnienia myśli M. Foucaulta do dzieciństwa i wczesnej edukacji, zaowocowała ukazaniem pojęcia *rozwoju* jako „skonstruowanego kulturowo, kolonizującego nasze myślenie o najwcześniejszym okresie życia, dyskursywnego, nadużywanego i potencjalnie opresyjnego” (D.K.-S.). Przyjęcie tezy o nieoczywistości pojęcia rozwoju stało się podstawą dla prof. Doroty Klus-Stańskiej do wskazania nowych paradygmatów studiów nad dzieciństwem i nowych form relacji dziecko – dorosły w instytucjach edukacyjnych. W konkluzji Autorka stawia kluczowe pytanie, czy w ogóle należy mówić o rozwoju i czy coś takiego, jak rozwój istnieje.

Do związków idei J.J. Rousseau ze współczesnymi problemami edukacji i wychowania nawiązała mgr Ludmyła Hrycenok (Instytut Problemów Wychowania Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych, Kijów).

Śród przywoływanych w trakcie obrad tekstów Jana Jakuba Rousseau często sięgano do jego „Wyznań”, interpretując ten tekst z różnej perspektywy, czego przykładem może być wystąpienie dr. Wojciecha Siegienia (Uniwersytet Gdański) pt. *Pisarstwo i masochizm Jana Jakuba Rousseau. „Wyznania” jako patobiografia rozwojowa*. Analiza „Wyznań” pozwoliła Autorowi na postawienie tezy o *perwersji seksualnej* Rousseau i jej połączeniu z pisarstwem autora, rozumianym jako rodzaj ekspresji oraz podtrzymywanie przeżyć erotycznych.

Do oświeceniowej tradycji teoretyzacji natury, z podkreśleniem różnic w rozumieniu natury przez J.J. Rousseau nawiązała prof. UG dr hab. Lucyna Kopciwicz (Uniwersytet Gdański) w wystąpieniu zatytułowanym *Dyskursy natury. J.J. Rousseau w odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*. Głównym wątkiem wystąpienia był współczesny kryzys równości związany wyraźnie, zdaniem Autorki, z gloryfikacją „dyskursu natury” i ukazany w dwóch odsłonach. Za pierwszą z nich uznała Autorka próbę ponownego związania kobiet ze sferą prywatną i macierzyństwem w sposób kwestionujący zdobycze kulturowe emancypacyjnych ruchów społecznych lat 70. XX wieku. Druga z przywołanych odsłon kryzysu sytuowana jest w kontekście posthumanizmu „eksplorującego granice dzielące ludzkie tożsamości od nie-ludzkich postaci z nieantropocentrycznej perspektywy i przyglądającego się konstruowaniu społeczeństwa (w znaczeniu fizycznym i politycznym), uwzględniając obecność nie-ludzkich form istnienia (zwierząt i rzeczy)” (L.K.).

Historyczno-prawna analiza sytuacji dzieci w epoce Rousseau, obowiązująca na terenie ziem polskich oraz w wybranych krajach europejskich tj. w Anglii, Francji, Austrii, Niemczech i Rosji, była przedmiotem rozważań dr Sylwii Różyckiej-Jarosz (Uniwersytet Warszawski). Analiza dotyczyła prawa prywatnego kształtującego m.in. wzajemne relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi, regulującego prawnie metody wychowawcze oraz obowiązki dziecka względem rodziców. Istotnym wątkiem wystąpienia było zagadnienie zróżnicowanej sytuacji dzieci małżeńskich i pozamałżeńskich. Autorka zasygnalizowała również problem ponoszenia w epoce Rousseau odpowiedzialności karnej przez nieletnich sprawców czynów zabronionych w tamtym okresie.

Doktor Maksymilian Chutorański (Uniwersytet Szczeciński) dostrzegł w pisarstwie J.J. Rousseau krytyczny potencjał, by w referacie zatytułowanym *Emil, panopticon i urzędzenie edukacyjne* odnieść się do wybranych kategorii pojęciowych M. Foucaulta, szeroko analizując zagadnienie rozwoju, ze wskazaniem na współcześnie obowiązujący *przymus* rozwoju jednostki.

Obrady sekcji I zamykało wystąpienie pt. *Antropologia kulturowa Rousseau: „szlachetny dzikus” i nowożytnie spotkanie z Innym* dr. Sylwestra Zielki (Uniwersytet Gdański), w którym Autor nawiązał do siedemnastowiecznych i osiemnastowiecznych społeczno-politycznych sporów o kształt społeczeństwa. Wystąpienie skoncentrowane było na przeciwstawieniu koncepcji *szlachetnego dzikusa* z „opozycyjnym projektem *zwyrodniałego*

dzikusa autorstwa głównie Thomasa Hobbesa, który posłużył jako uzasadnienie władzy absolutnej w społeczeństwach europejskich, jak i społeczeństw europejskich nad społeczeństwami niezachodnimi” (S.Z.).

Obradom sekcji II przewodniczyła prof. UWM dr hab. Marzenna Nowicka. Rozpoczęła je prof. zw. dr hab. Ewa Szatan (Uniwersytet Gdański) referatem pt. *Myśl muzyczna Jana Jakuba Rousseau w koncepcjach Emila Jaques-Dalcroze’a, Zoltana Kodaly’ a i Carla Orffa*. Jak podkreśliła Autorka – Rousseau jako muzyk-amator, emocjonalnie bardzo silnie związany z muzyką, poświęcił jej wiele uwagi, interesowały go takie zagadnienia, jak język muzyki w operze, ekspresja języka, notacja muzyczna. Myśl muzyczna (zawarta w jego „testamencie”) i niektóre z idei wychowania (wyrażane w „Emilu”) wywarły wpływ na współczesną dydaktykę muzyczną, m.in. Jaques-Dalcroze’a, Kodaly’ a i Orffa.

W kręgu zdolności nie tylko muzycznych pozostawało wystąpienie dr Ewy Antoniny Muzioł (Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II Stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku) *Intelekt według Jeana-Jacquesa Rousseau a współczesne modele inteligencji i zdolności*. Wychodząc z założenia, że idee Rousseau definiują w dużej mierze współcześnie potoczne myślenie o dzieciach i ich rozwoju, wychowaniu, zdrowiu oraz jakości życia, Autorka dokonała analizy myśli J.J. Rousseau w poszukiwaniu intelektualnej inspiracji dla pedagogiki zdolności.

W czasie konferencji niejednokrotnie koncepcja referatu oscylowała wokół porównania wybranych kategorii/idei zaczerpniętych z dorobku Rousseau ze współczesnymi ich egzemplifikacjami, czego przykładem był referat prof. Eleny Belavol z Moskiewskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego pt. *Концепция свободного воспитания Ж.Ж. Руссо: теория и реальность* oraz wystąpienie poświęcone potocznym koncepcjom znaczenia szkoły dr Mariki Marcińczuk (Uniwersytet Gdański). W tych przypadkach koncepcje Rousseau zbudowały klimat, w którym Autorki konstruowały swoją wypowiedź i namysł nad dzieckiem, jego doświadczeniami i dziecięcym rozumieniem i odczuwaniem świata.

Na mniej znane związki J.J. Rousseau ze współczesnością wskazał dr inż. Adam Stański w wystąpieniu pt. *Co teorii gier po Janie Jakubie Rousseau?* Przybliżył słuchaczom m.in. wybrane zagadnienia teorii gier, dla której Rousseauński dylemat myśliwego był istotną inspiracją (problemy wyboru i wielorakie stany równowagi), poparte przykładami ludzkich zachowań, by w konkluzji podkreślić znaczenie problemów teorii gier wprowadzanych od najwcześniejszych etapów edukacji w celu poszerzenia rozumienia zysków płynących z kooperacji.

Kontekst historyczny był bliski dr Annie Niteckiej-Walerych (Uniwersytet Gdański), dokonującej porównania koncepcji wychowania fizycznego (cielesnego) opracowanych przez dwóch wybitnych przedstawicieli epoki Oświecenia: Jana Jakuba Rousseau i Jędrzeja Śniadeckiego.

Okazją do kontynuowania rozpoczętych w trakcie obrad dyskusji była uroczysta kolacja poprzedzona koncertem muzycznym. Jak podkreśliła prowadząca wieczorny koncert prof. Ewa Szatan „wypełniły go kompozycje barokowe P. Alarda, J. Fr. Fascha, G. Fr.

Haendla i klasyczne W.A. Mozarta. Wpisały się one stylistyką w tematykę konferencji, w epokę, w której żył J.J. Rousseau.” Wykonawcami utworów byli uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II Stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku –

Małgorzata Seklecka (skrzypce) oraz trio stroikowe w składzie: Dominika Burzyńska (obój), Marcin Łukasik (obój), Jakub Pawlisz (fagot), wzbogacone przez kontrabasistę Kacpra Urbańskiego realizującego partię basso continuo.

Sesję plenarną w drugim dniu obrad, prowadzoną przez prof. dr hab. Dorotę Żołądz-Strzelczyk, rozpoczął prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak od referatu pt. *Od idei poznania dziecka do pedagogii jako nauki o dziecku*. Rozwinął w nim tezę, iż pedagogia, kształtująca się w Europie i Stanach Zjednoczonych Ameryki od końca XIX wieku jako interdyscyplinarna nauka, miała swoją genezę w tradycji europejskiej pedagogii czasów nowożytnych, a szczególnie sięgających połowy XVIII wieku postulatach poznania dziecka. Wielki wpływ na kształtowanie i upowszechnianie poglądu, iż dzieciństwo należy traktować jako czas i etap rozwoju człowieka i uczenia się ról, miała twórczość Jana Jakuba Rousseau, a szczególnie traktat pt. „Emil” (1762), w którym znajdujemy tezę, iż wychowanie dziecka winno być poprzedzone jego poznaniem.

Problematyce wychowania we współczesnym świecie poświęciła uwagę dr Zlata Boyko z Rosyjskiego Uniwersytetu „Drużby Narodów” w Moskwie. Znakiem współczesności są m.in. szybko rozwijające się technologie informatyczne. Doc. Nina L. Sungurowa (Rosyjski Uniwersytet „Drużby Narodów” w Moskwie) podjęła w swoim referacie zatytułowanym *Psychological consequences of interaction of the pupils with information and computer technologies in the context of nature conformity principle of Zh. Zh. Russo* rozważania nad problem psychologicznych konsekwencji zaznajamiania uczniów z technologiami informatycznymi w kontekście zasady zgodności z naturą J.J. Rousseau. Prelegentka dokonała również analizy rezultatów badań empirycznych nad właściwościami psychologicznych postaw uczniów wobec technologii informatycznych.

Moderatorem sekcji III była dr Małgorzata Dągiel (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Prelegentami tej sekcji byli: prof. UG dr hab. Maria Szczepska-Pustkowska z Uniwersytetu Gdańskiego, mgr Irina Tkachuk z Instytutu Problemów Wychowania Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie, dr Anna Wasilewska z Uniwersytetu Gdańskiego, dr Małgorzata Kowalik-Olubińska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz dr Małgorzata Dągiel. Obok wystąpień zebrani mieli okazję zapoznać się z posterem *Rousseau, wyznania i akademia* autorstwa dr Heleny Ostrowickiej z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Celem pierwszego referatu, wygłoszonego przez prof. UG dr hab. Marię Szczepską-Pustkowską, była refleksja nad fenomenem dziecięcego filozofowania prowadzona z perspektywy romantycznej wizji dziecka jako „szlachetnego dzikusa” zanurzonego w przyrodzie. Wspólną cechą obu następnym wystąpień autorstwa dr Anny Wasilewskiej oraz dr Małgorzaty Dągiel było nawiązanie do tezy o ponownym odczytaniu/potencjalnych odczytaniach tekstu z pozycji dzisiejszego odbiorcy w odniesieniu do twórczości J.J. Rousseau jako pisarza. Dr Anna Wasilewska przedmiotem refleksji uczyniła „Wyznania”,

wykorzystała kategorię *językowego obrazu świata*, aby na podstawie analizy językowo-kognitywnej zrekonstruować sposoby interpretacji rzeczywistości oraz konstruowania tożsamości przez Rousseau. Celem badań, według zamysłu Autorki, było „dotarcie do podstaw tak niejednoznacznego odbioru teksów Jana Jakuba Rousseau i skrajnie różnej oceny jego życia”. Jak podkreśliła w wystąpieniu pt. *Zwodnicza szczerłość (?) Jana Jakuba Rousseau czyli narracja jako kreacja i doświadczenie świata* dr Małgorzata Dągiel, literatura pozostaje niejako zawieszona między fikcją a prawdą, między udawaniem a autentycznością. Wybrane do oglądu teksty Jana Jakuba Rousseau, naznaczone szczerością, intymnością, należą do literatury, formą wyrażania tejże szczerości jest literackość. Przedmiotem badań uczyniła dr M. Dągiel stosunek narratora do rzeczywistości przedstawionej, interesujący proces jej subiektywizowania, interpretowania, oceniania.

Dr Małgorzata Kowalik-Olubińska, biorąc za punkt wyjścia perspektywę badacza dzieciństwa, zaproponowała w tekście pt. *Jeśli nie naiwność, to co? Próba rekonstrukcji idei dziecka u J.J. Rousseau* własne odczytanie tejże idei w kontekście innych niż dotychczas kategorii. Nawiązując do prowadzonych współcześnie badań nad dzieciństwem, Autorka dowodziła, że coraz wyraźniej zaczyna dochodzić do głosu koncepcja dziecka kompetentnego i sprawczego, współtworzącego siebie, wpływającego na trajektorię własnego rozwoju i na życie innych ludzi. Ukazała też różnorodność sposobów przeżywania i rozumienia świata przez dzieci żyjące w odmiennych przestrzeniach społeczno-kulturowych. Odwołanie się do powyższych ustaleń pozwala, zdaniem Autorki, na zakwestionowanie oczywistości i uniwersalności idei dziecka jako istoty niewinnej, niedojrzałej, zależnej i pozbawionej możliwości wpływania na zdarzenia.

Sekcję IV prowadziła dr Zlata Boyko (Rosyjski Uniwersytet „Drużby Narodów” w Moskwie). Autorami wystąpień byli: dr Oskar Szwabowski z Uniwersytetu Szczecińskiego, Natalia i Volodymyr Chmielko z Gimnazjum „Potencjał” w Kijowie, dr Małgorzata Kozak z Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr Olga Masłowa z Rosyjskiego Uniwersytetu „Drużby Narodów” w Moskwie, prof. Olga Mikhajłowa z Rosyjskiego Uniwersytetu „Drużby Narodów” w Moskwie. Dr Oskar Szwabowski, nawiązując do twórczości J.J. Rousseau, podjął w swoim wystąpieniu rozważania nad problemem „edukacji genderowej”. Punktem wyjścia swojej wypowiedzi uczynił koncepcję edukacji Zofii i jej krytykę dokonaną przez M. Wollstonecraft. Odwołując się z kolei do koncepcji „braterskiej umowy społecznej”, wskazał na ograniczenia perspektywy M. Wollstonecraft. Jednocześnie dokonał problematyzacji koncepcji umowy społecznej przez odniesienie się do H. Arendt dystynkcji przestrzeni prywatnej i publicznej. Autor, powołując się na poglądy L. Neada i A. Negriego oraz M. Hardta, ukazał sposób rozwiązania problemów generowanych przez wcześniejsze ujęcia analizowanej problematyki.

Tekst *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście naturalizmu pedagogicznego* dr Małgorzaty Kozak został skoncentrowany wokół normatywnej koncepcji praw przynależnych dziecku. Prelegentka podjęła próbę nowego odczytania kategorii praw dziecka w kontekście naturalizmu pedagogicznego i racjonalizmu oświeceniowego myśliciela. Obrona koncepcji praw dziecka została przeprowadzona na

przykładzie prawa do edukacji oraz prawa do kontaktów z najbliższymi. Prezentowany tekst może stać się głosem na rzecz respektowania idei praw dziecka w relacjach między dorosłymi a dziećmi.

Dr Olga Masłowa w swoim wystąpieniu *Представления о любви: результаты эмпирического исследования* skoncentrowała się na fenomenie uczucia miłości jako przedmiocie badań mieszczącym się w ramach kierunku poszukiwań naukowych określanego mianem *psychologii pozytywnej*. Autorka analizowała wyniki badań empirycznych, których celem było ustalenie, na ile bliskie są współczesnym ludziom sentencje na temat miłości wypowiedziane przez słynnych myślicieli, pisarzy i poetów, w tym również przez Jana Jakuba Rousseau.

Naukowe spotkanie w Gdańsku przedstawicieli różnych nauk humanistycznych, społecznych i prawnych z Polski, Rosji i Ukrainy, zainteresowanych postacią i ideami Jana Jakuba Rousseau, zaowocowało wystąpieniami i dyskusjami na wysokim poziomie naukowym, było także dobrą okazją do wzajemnego poznania i wymiany myśli. W podsumowaniu konferencji, dziękując Gościom za aktywny i twórczy udział, prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska podkreśliła jej interdyscyplinarny charakter jako właściwy wybór, zgodny z redefinicją pól problemowych współczesnych nauk.

Zasługą Organizatorów była bardzo dobra atmosfera, pełna życzliwości, uwagi i wzajemnego zainteresowania, w jakiej przebiegały dwudniowe obrady oraz wydarzenia towarzyszące. Z pewnością przyczyniły się do tego symultaniczne tłumaczenia wystąpień w znakomitym wykonaniu Państwa Pauliny i Wojciecha Siegieniów.

Autorzy/Authors

Beata Adrjan – dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Анна Алимпиева – к.соц.н., Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград, Russia

Sigitas Balčiūnas – MSc, Šiauliai University, Lithuania

Anna Ciepielewska-Kowalik – dr, Instytut Studiów Politycznych PAN, Poland

Małgorzata Dągiel – dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Mirosław Dąbrowski – dr, Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki, Uniwersytet Warszawski, Poland

Urszula Dernowska – dr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

Małgorzata Kowalik-Olubińska – dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Marzenna Nowicka – dr hab. prof. UWM, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Reda Ponelienė – PhD, Šiauliai University, Lithuania

Eugenia Potulicka – prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Śliwa Marta – dr, Wydział Nauk Humanistycznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Piotr Zamojski – dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Poland

Janina Zawadowska – dr, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), 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**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają 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 nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są 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>, 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. 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 podjęta zostaje 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: 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 **klus_stanska@op.pl**, 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://pwe.ug.edu.pl/pliki/ oswiadczenie%20autorow.doc](http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc))** 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: **klus_stanska@op.pl**

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 14 pages.
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 key words (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), *Whyfly? 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>, 07.04.2011.
- 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).

Adres Redakcji/ Editor’s address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

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

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

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

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

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

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

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

Wysyłka książki 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 Gdansk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.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 Gdansk 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.univ.gda.pl