

DOROTA KLUS-STAŃSKA
Uniwersytet Gdański

WYJŚĆ POZA INSTYTUCJONALNĄ STANDARYZACJĘ DZIECKA. NOWE INSPIRACJE TEORETYCZNE DLA WCZESNEJ EDUKACJI

UZASADNIENIE KIERUNKU ANALIZ

Artykuł jest próbą problematyzacji dominującego nurtu myślenia o dziecku i wczesnej edukacji, opartego na logice linearnego rozwoju, mierzonego z odwołaniem do zewnętrznie ustalonych standardów i norm¹. Prowadzona analiza odnosi się do przedszkola i szkoły, a więc instytucji, w których dzieci spędzają znaczną część każdego dnia, a po wyjściu poza próg szkolny przedłużają niejako ten pobyt, wykonując codziennie w domu zlecone im przez nauczyciela zadania. Oddziaływanie tych zrytualizowanych instytucji dzieci odczuwają w każdej regulacji ich przedszkolnego i szkolnego życia. Jednocześnie ranga społeczna i biograficzna przedszkola, a tym bardziej szkoły jest dzieciom nieustannie przypominana przez otoczenie społeczne, choćby przez gratulacje, że zostało się przedszkolakiem lub uczniem, dopytywanie o osiągnięcia itd. W rezultacie wpływ tych placówek na psychospołeczną konstrukcję dziecka ma charakter zasadniczy i rozległy w skutkach. Jest on powszechnie postrzegany jako dobro społeczne i – poza negatywnym stosunkiem do przypadków rozproszonych patologii – traktowany jako niezbędny dla zapewnienia rozwoju jednostki.

¹ Tekst jest kontynuacją wątku podjętego przeze mnie w ostatnim okresie w następujących publikacjach: D. Klus-Stańska, K. Gawlicz, *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, w: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, s. 7–17; D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja” 2013, nr 4(64), s. 71–90; D. Klus-Stańska, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1(28); D. Klus-Stańska, *Odwrot od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, (w druku).

Z drugiej strony w pedagogice od lat mnożą się sygnały o niekoniecznie korzystnym oddziaływaniu wczesnej edukacji na objęte nią dzieci². Co istotne, autorzy tych badań nie mówią o patologicznych incydentach czy lokalnych dysfunkcjach, które występują na marginesie dobrze działającego systemu. Nie poddają też krytyce przedszkoli i szkół za odstępstwa od systemowych założeń i obowiązujących metodycznych rekomendacji. Przeciwnie: wskazują niekorzystne skutki działania placówek funkcjonujących zgodnie z modelem przyjętym, wdrażanym i podtrzymywanym przez resort oświaty, akceptowanym przez wielu pedagogów i traktowanym jako „słuszny” przez szerokie rzesze społeczeństwa. Kwestionują dobro edukacyjnej oferty (tej zalecanej lub wymuszanej prawem), legitymizowanej z użyciem różnorodnych normalizujących narzędzi eksperckich, takich jak podstawy programowe, system diagnoz gotowości szkolnej, kwestionariusze oceny rozwoju, inwentarze zachowania w klasie szkolnej, arkusze przystosowania dzieci do przedszkola lub szkoły itd.

Celem mojego tekstu jest więc podjęcie polemiki z pewnym stanem rzeczy, nader często w Polsce i wielu krajach uważanym za naturalny i niezastąpiony czy wręcz dobroczynny, oraz ukazanie jego dyskusyjności. W zakończeniu sygnalizuję także przykłady obiecujących alternatyw i kontrpropozycji realizowanych na świecie.

Problematyzowanym przeze mnie „naturalnym dobrodziejstwem” jest oferta kształceniowa edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej budowana na trzech założeniach, głoszących:

- linearną naturę rozwoju (czyli przechodzenie człowieka ze stanu niższego poziomu rozwoju do stanu wyższego),
- zasadność normalizacji tego rozwoju (przez przyjęcie uogólnionych, wystandaryzowanych norm rozwojowych),
- nieuniknioną instytucjonalizację rozwoju (a więc wymogu jego realizacji w warunkach instytucji jako koniecznej i optymalnej dla osiągnięcia powodzenia).

² J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Comandor, Warszawa 2009; D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014; K. Gawlicz, *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2008, nr 1(10), s. 37–54; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; D. Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2(8), s. 35–44; D. Klus-Stańska, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 4; H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011; B. Murawska, *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004; A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011; M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010; E. Siarkiewicz, *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000; M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010; B. Śliwerski, *Toksyczna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2013, nr 2(21), s. 6–16; M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

Motywy przewodnim podjętej polemiki czynię standaryzację, oprzyrządowaną arbitralnie przyjmowanymi wskaźnikami rozwoju dzieci oraz dekretującą i ujarzmiającą normalizację (w rozumieniu Foucaultowskim), która przenika wpływy socjalizacyjno-dydaktyczne, umacniane autorytetem instytucji oświatowych i psychologii rozwojowej.

Chodzi zatem o normalizację dyscyplinującą zachowanie, myślenie, emocje itd., którą Michel Foucault utożsamia z tworzeniem „optymalnego modelu skonstruowanego w kategoriach określonego rezultatu”³, który może być osiągnięty przez nakłanianie ludzi do działań mających na celu dopasowanie się do tego wzoru. Przy czym status normalnego uzyskuje dokładnie to, co jest w stanie dopasować się do tego modelu, a nienormalne jest to, co do takiego dostosowania jest niezdolne⁴.

Mimo polemicznego charakteru artykułu nie twierdzą, że placówki, o których mówię, funkcjonują „nieprawidłowo” (cokolwiek miałyby to znaczyć). Wiele z nich jest przyzwoitym miejscem dla dzieci, zapewniającym uzupełnienie pozainstytucjonalnego życia lub kompensację braków środowiskowych. W niektórych występują przejawy aberracji i wynaturzenia, ale zdecydowana większość spełnia wymogi prawa i powszechne wyobrażenia społeczne.

Jednak ani powszechność społecznych mniemań, ani stanowczość oświatowych regulacji tworzonych przez kolejne polityczne formacje rządowe, ani nawet – co wiemy szczególnie dobrze od czasu opublikowania przez T. Kuhna książki *Struktura rewolucji naukowych*⁵ – wysoki status teorii naukowych, w tym także dydaktycznych⁶, nie jest źródłem wiedzy pewnej, a tym bardziej jedynej. Warto zatem dokonać oglądu określonych założeń i kierunków działań, które są charakterystyczne dla edukacyjnych praktyk społecznych, a jakim – pod szyldem niekwestionowanego dobra biograficznego i społecznego – poddawane są kolejne generacje.

Punktem centralnym całego tekstu jest następująca teza:

Działania instytucji dla dzieci, ich funkcje, pedagogiczno-psychologiczne przesłanki teoretyczne leżące u podstaw ich misji, wizji i celów oraz zespoły norm kulturowych regulujących ich realizację, powszechnie przyjmowane jako naturalne, oczywiste i słuszne, są nieoczywiste i dyskusyjne.

Nadawanie określonym formom działań edukacyjnych i oświatowych statusu „oczywistości” prowadzi do przemilczania ich umownego i instytucjonalnie stronniczego charakteru, ich teoretycznej dyskusyjności, a także istnienia alternatywnych modeli myślenia o instytucjach dla dzieci. Waga przełamania tych przemilczeń wydaje się znacząca.

³ M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady z Collège de France 1977–1978*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

⁴ Ibidem, s. 57.

⁵ T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromięcka, Aletheia, Warszawa 2009.

⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, D. Klus-Stańska, L. Hurlo (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

KILKA PRZYKŁADÓW NORMALIZUJĄCEJ STANDARYZACJI W PRAKTYKACH PRZEDSZKOLA I SZKOŁY

Szeroko rozumiana norma pełni z pewnością ważne funkcje społeczne. Wskazuje zakres zachowań, parametrów i cech, które zapewniają względnie bezkolizyjne funkcjonowanie społeczne i szybkie, „ekonomiczne” poznawczo rozpoznawanie sytuacji. Umożliwia porozumienie i wspólną realizację celów.

Gdy jednak zapomina się, że norma społeczna jest wytworem mającym swoje lokalizacje kulturowe, umownym i zmiennym historycznie, czasem woluntarystycznym; gdy zaczyna się ją absolutyzować, a jej pochodzeniu przypisywać tzw. obiektywność, może stać się ona narzędziem opresji, zakreślającym pola wykluczeń oraz umożliwiającym manipulację i uprzedmiotowienie.

Kategoria normy społecznej obejmuje między innymi standardy diagnostyczne, budowane w mitologizującej retoryce obiektywizmu naukowego. Przypomnijmy, że jeszcze niedawno testy diagnostyczne identyfikowały leworęczność jako zaburzenie rozwojowe, a specjaliści stanowczo rekomendowali praktyki przedstawiania dzieci na praworęczność. Określenie „leworęczny” etykietowało wartościująco osoby spoza „praworęcznej normy”. Obecnie przyjmuje się koncepcję o ewolucyjnym pochodzeniu dominacji lewostronnej⁷. Pełna uprzedzeń dla odmienności wiedza nie oparła się więc czasowi, ale termin „zaburzenia lateralizacji” pozostał nienaruszony, wyznaczając logikę myślenia o specyfice jednostki.

Normalizujące standardy, które określają obszary diagnoz szkolnych, prowadzą do segregacji uczniów, determinują trajektorie ich szkolnych – a w konsekwencji całonocnych – biografii. Wszystko to, zatwierdzone autorytetem instytucji, nadaje tym „orzekającym rozpoznaniom” status metody naukowej i atrybut niedyskutowalności. W ich wyniku poszczególne dzieci zostają umieszczone w określonym miejscu systemów klasyfikacji, podlegają rozdzieleniu, manipulowaniu i kontrolowaniu, są sytuowane jako obiekty pomiaru w panującej w oświacie kulturze wartościowania, kwalifikowania, diagnostyki i terapii⁸. Historycznie skonstruowany i umocniony tradycją język oceniania wytwarza praktyki selekcji, zajęć wyrównawczych, klas dla dzieci zdolnych i całych systemów intensywnych działań dodatkowych: korekcyjnych i uzupełniających.

Placówki przestają być zobowiązane do tworzenia środowiska uczącego, w którym różne (nieznormalizowane) dzieci mają możliwość podejmowania różnorodnej aktywności, również tej inicjowanej oddolnie przez nie same. Zamiast tego w standaryzującej retoryce wyznaczają restrykcyjnie obszary dostępnej aktywności, komunikacji, przestrzeni i pozycji oraz zapewniają systemy karania za ich nierespektowanie. Tego rodzaju praktyki społeczne M. Foucault wiąże ze skomplikowaną grą poziomów normalności, których podstawową rolę jest klasyfikacja, hierarchizowanie i dystrybucja

⁷ M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1989; A. Grabowska, *Ewolucyjne korzenie leworęczności*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2000, nr 1(12), s. 42–50.

⁸ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*

rang⁹. Dzieci zostają przez system diagnoz i oświatowych klasyfikacji nie tylko poddane przemieszczeniom społecznym, ale też (wraz z ich rodzicami) zobowiązane do szczególnych starań w celu zaspokajania znormalizowanych oczekiwań. Segregacji przypisuje się rangę działań społecznie pożądaných i realizuje się ją w logice permanentnego ustalania poziomu i porządku, rejestrowania i nagradzania stopnia zaawansowania, pilności, ekonomicznych lub kulturowych zasobów rodzinnych itd.¹⁰

Jeszcze zanim dziecko wejdzie do placówki, już dysponuje ona wystandaryzowanym obrazem kandydata: wie, jaki będzie, a na pewno – jaki być powinien. Wyrazistym przykładem tego jest wymóg przygotowania dziecka do szkoły, oznaczający, że ma ono być do szkoły dojrzałe i gotowe. Powszechnie zakłada się, że o tym, czy dziecko sprosta wymaganiom stawianym mu przez szkołę, decyduje stopień osiągniętej przez nie dojrzałości szkolnej¹¹.

Innymi słowy, profesjonalna (wydawałoby się) placówka, powołana do tego, by w sposób dojrzały i z dużą gotowością dostosować się do zróżnicowanych potrzeb i możliwości dzieci rozpoczynających naukę szkolną, konstruuje kategorię dojrzałości/gotowości szkolnej przemieszcza odpowiedzialność za kondycję oferowanej edukacji, żądając zaspokojenia swoich oczekiwań od dzieci i egzekwuje to żądanie za pomocą biurokratycznych narzędzi i systemu tzw. diagnoz. Kolokwializując, możemy powiedzieć, że przedszkolom i szkołom chodzi o to, by dla ułatwienia im pracy kilkulatek usilnie popracował nad sobą i upodobnił się do wszystkich innych dzieci zdefiniowanych jako „normalne”¹².

Choć wśród pedagogów widoczne jest przejście od oczekiwania, by dziecko było dojrzałe, do wymogu dojrzałości szkoły¹³, jednak praktyki diagnostyczno-biurokratyczne pozostają niezakłócone i konserwują normalizującą kontrolę. Pełną stabilizację zapewnia im Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej [...] ¹⁴, które zobowiązuje szkołę do diagnozy, kontroli i tzw. działań naprawczych. W jego świetle moc prawną i status dobrodziejstwa zyskują unifikacja jednostki i jej oceniająca fragmentaryzacja na elementy arbitralnie uznane za ważne lub nieistotne. Dzieci zostają podzielone na te, które się nadają, które się nadają warunkowo

⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Aletheia, Warszawa 2009, s. 180.

¹⁰ Ibidem, s. 137 i nn.

¹¹ Wystarczy sprawdzić, na ilu stronach internetowych popularyzujących wiedzę na temat dojrzałości szkolnej dzieci, takie właśnie założenia przyjmuje się za kluczowe.

¹² Szerzej na ten temat piszę w: D. Klus-Stańska, *Szkoła dla dziecka czy dziecko dla szkoły, czyli garść uwag o gotowości szkolnej*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2013, nr 2(16), s. 16–21.

¹³ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy prognozy szkolnego*, w: *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998; M. Żytko, *Gotowość szkolna czy gotowość szkoły? Kilka refleksji na marginesie dyskusji o 6-latkach*, „Meritum” 2013, nr 2(29); M. Żytko, *Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. http://www.6latki.men.gov.pl/images/PDF/men_tom_1.pdf (dostęp: 1.04.2015).

(te będą naprawiane) i które się nie nadają do szkoły (choć Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w artykule 70 zapewnia równy dostęp do edukacji wszystkim). Dzieci, które odpadły (czyli semantycznie rzecz biorąc – odpady) muszą dołożyć starań, żeby spełnić kryteria szkolnych wymagań wstępnych.

Wymagania gotowości lub dojrzałości szkolnej są wyraźnie szkolnocentryczne. W ich świetle dziecko dojrzałe umysłowo „interesuje się czytaniem i pisanem” (ale już nie musi interesować się zjawiskami przyrody, sztuką czy techniką, bo polska szkoła marginalizuje te obszary edukacji), „opanowało w określonym przez program zakresie umiejętność czytania” (bo to program ustala, gdzie są granice rozwoju), „posługuje się mową poprawną pod względem gramatycznym” (bo w szkole dominuje kult poprawności, a na dalszy plan schodzi ekspresja, bogactwo argumentacji tak ważne w życiu pozaszkolnym), „myśli z zadowoleniem i z zaciekawieniem o nowych, szkolnych obowiązkach” (sic!).

Koncepcja dojrzałości/gotowości szkolnej jest tworem, który dobrze służy celom biurokratycznym. Trzeba przyznać, że swojego czasu spełniła ważną rolę w uświadomieniu, jak trudne dla wielu dzieci jest przekroczenie progu szkolnego. Jednak zamiast na tej świadomości budować zmianę środowiska szkolnego, by uczynić je sprzyjającym dobrostanowi dzieci i dynamizowaniu ich zróżnicowanych zasobów i potencjału, jaki wnoszą do placówki, ciężar zmiany zrzucono na dzieci. To trochę tak, jakby dla ułatwienia pracy służbie zdrowia, przyjmowano do szpitali wyłącznie pacjentów z zaburzeniami układu pokarmowego i to tylko tych, którzy wcześniej sami już trochę się podleczyli.

STANDARYZACJA UWSTECZNIAJĄCA

Od razu po wejściu do szkoły dzieci zostają poddawane specyficznemu procesowi standaryzacji nie wprost, wpisanej w szkolną codzienność i rozmytej w postępowaniu nauczyciela sterowanym podstawami programowymi. Występuje ona także w przedszkolu, choć nie przybiera tak restrykcyjnych form, polegając już nie na formalnym określeniu „minimum wejściowego”, ale na limitowaniu górnej granicy kompetencji dziecka. Uwaga nauczyciela jest skierowana na usuwanie odstępstwa od wzorca „normalnego ucznia”, nawet jeśli ma ono charakter postępu i przyrostu kompetencji. Dlatego na przykład dzieci, które umieją czytać i liczyć, są tego ponownie „nauczane” w szkole.

Gotowość szkolna definiuje, jakie dziecko musi być „co najmniej”, a podstawa programowa ustala, jakie może być „co najwyżej”. Unifikująca standaryzacja osiąga w ten sposób apogeum. Polska szkoła jest jedyną mi znaną na świecie, w której nauczyciel jest zmartwiony, że jego uczeń umie więcej, niż można by było oczekiwać.

Wieje grozą, jeśli spojrzymy, jakie górne limity rozwoju kompetencji i wiedzy MEN przewidziało dla polskich dzieci.

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej [...] ¹⁵, dziecko kończące przedszkole między innymi: układu krótkie zda-

¹⁵ Ibidem.

nia; słucha opowiadań; wymienia imiona osób bliskich; umie się przedstawić; wznosi konstrukcje z klocków; umie poprawnie umyć się i wytrzeć; zwraca się bezpośrednio do rozmówcy; stara się łączyć przyczynę ze skutkiem; wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw; próbuje samodzielnie organizować sobie czas wolny; umie posługiwać się rekwizytami (np. maską); interesuje się urządzeniami technicznymi stosowanymi w gospodarstwie domowym; nie zdejmuje czapki w mroźną pogodę; wymienia zwierzęta żyjące w lesie; zna następstwo dni i nocy itd.¹⁶ Wszystkie te kompetencje są dobrze opanowane już przez przeciętnego dwu-, trzylatka.

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej [...], uczeń kończący klasę trzecią m.in.: wie, jaki zawód wykonują jego najbliżsi; ma rozeznanie, że pieniądze dostaje się za pracę; wie, czym zajmuje się np. kolejarz, aptekarz, policjant, weterynarz; wie, że mieszka w Polsce; rozpoznaje i nazywa niektóre zwierzęta egzotyczne; nazywa podstawowe części ciała i organy wewnętrzne zwierząt i ludzi (np. serce, płuca, żołądek); dodaje i odejmuje liczby w zakresie 100; różnicuje przedmioty cięższe i lżejsze; odmierza płyny różnymi miarkami; rozpoznaje i nazywa koła, prostokąty (w tym kwadraty) i trójkąty; rysuje drugą połowę symetrycznej figury; rozpoznaje rodzaje maszyn i urządzeń: transportowych (samochody, statki, samoloty), informatycznych (komputer, laptop, telefon komórkowy); orientuje się w rodzajach budowli (budynki mieszkalne, biurowe, przemysłowe, mosty, tunele, wieże); określa wartość urządzeń z punktu widzenia cech estetycznych (np. ładne lub brzydkie); posiada umiejętność cięcia papieru; wie, że nie może samodzielnie zażywać lekarstw itd.¹⁷ Czy naprawdę Minister Edukacji Narodowej i otaczający go urzędnicy sądzą, że polskie dzieci potrzebują roku edukacji przedszkolnej (tzw. zerówki) i 3 lat edukacji szkolnej, by dopiero w wieku 9 lat zdobyć ten rodzaj kompetencji i wiedzy?

Jeśli odnieść to do sformułowanej przez L.S. Wygotskiego koncepcji stref aktualnego i najbliższego rozwoju¹⁸, zgodnie z którą wartościowym wyzwaniem poznawczym są wyłącznie te zadania, których dziecko nie potrafi jeszcze zupełnie samodzielnie wykonać, standaryzacja wynikająca polskich z podstaw programowych jest ściąganiem ucznia do strefy, którą można określić jako strefę minionego rozwoju, a może nawet strefę rozwojowej prehistorii.

Gdy weźmiemy pod uwagę, że według komentarza do podstaw programowych autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, włączonego do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej¹⁹, każde rozszerzenie podstaw wymaga napisania szczegółowego programu

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf (dostęp: 1.04.2015).

¹⁸ L.S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971, s. 542.

¹⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf> (dostęp: 15.05.2015).

autorskiego, podczas którego należy starannie unikać intensyfikacji wymagań, rodzi się pytanie, czy celem edukacji od samego początku nie jest tworzenie społeczeństwa rozwiniętego znacznie poniżej swojego potencjału.

NORMALIZACJA OSOBOWOŚCI I TOŻSAMOŚCI

Procesy ujarzmiającej normalizacji nie dotyczą jedynie obszaru osiągnięć, ale zawłaszczają całe pole osobowościowe dziecka. Są aktywizowane i aplikowane w praktykach przedszkola i klas początkowych wokół dominującej kategorii „grzeczności”. O ile przymiotnik „grzeczny” odniesiony do osób dorosłych jest synonimem takich cech, jak uprzejmy, kurtuazyjny, dżentelmeński czy ceremonialny, grzeczne dziecko jest posłuszne, podporządkowane i niesprawiające kłopotu dorosłym (to rozróżnienie semantyczne było wielokrotnie przedmiotem krytycznej uwagi J. Korczaka). Definicja roli społecznej przedszkolaka lub ucznia klas początkowych jest inspirowana kwestionariuszami przystosowania dziecka do placówki, i nawet – jeśli nigdzie niesformułowana *expressis verbis*, jest mocno zakorzeniona w świadomości nauczycieli. To zgodnie z nią dziecku w początkowych latach jego edukacji odmawia się prawa do zachowań i cech typowych dla najmłodszych. Dziecięcość – z typową dla niej żywiołowością, spontanicznością, ruchliwością i ciekawością świata oraz podkreśleniem swojej odrębności przez opór – znajduje się poza standardem szkolnym. Obraz „grzecznego” czy „dobrze przystosowanego” wychowanka jest znacznie bardziej „wyciszony” i restrykcyjnie konstruowany niż obraz słuchacza uniwersytetu trzeciego wieku.

K. Gawlicz, badaczka zajmująca się między innymi krytyczną analizą porównawczą przedszkoli polskich i skandynawskich, przedstawia w tekście: *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczenia w przedszkolu*²⁰, rozbudowane studium przypadku, będącego egzemplifikacją zabiegów urabiających wychowanka zgodnie ze znormalizowaną rolą społeczną. Autorka kreśli bulwersujący obraz „normalnych”, „wychowawczych” oddziaływań nauczycieli, skutecznie prowadzących do stygmatyzacji przedszkolaka za funkcjonowanie niezgodne z przedszkolną normą. Obserwowany przez nią chłopiec był karany nawet za zachowania po prostu inne, niekonwencjonalne, nieoczekiwane przez nauczyciela, jak: siedzenie na przewróconym krześle, domaganie się od nauczycielki spełnienia danej przez nią obietnicy, odmowę stania w parze z dziewczynką itd. Kary polegały na ostrych reprimendach, publicznym piętnowaniu, wykluczaniu chłopca z zabaw, a nawet udawaniu, że dzwoni się po policję, co wywołało śmiertelne przerażenie dziecka i jego błaganie, by nie wysłać go do więzienia. K. Gawlicz prowadzi nas przez wstrząsający opis wychowawczej normalizacji chłopca i wykluczania za to, że różni się od innych dzieci, chodzi własnymi i drogami i nie przejawia uległości wobec nauczyciela, a więc cechy, która należy do złotych standardów przedszkolaka. Dodajmy, że – jak pisze K. Gawlicz – w misji tego przedszkola, zatytu-

²⁰ K. Gawlicz, *Konstruowanie nieudacznika...*

łowanej „Szczęśliwe dziecko”, znajduje się zapis: „Każde dziecko traktujemy indywidualnie i podmiotowo. Sprawiamy, że czuje się ono kochane, akceptowane i szczęśliwe”²¹.

Dla kontrastu przypomnijmy, że A. Miller w bestsellerowej książce: *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*²², opisuje swoich pacjentów, których problem polega na tym, że byli dziećmi udanymi, nie sprawiali kłopotów i wskutek tego otrzymywali częste gratyfikacje i informacje zwrotne o tym, jak bardzo ich zachowanie cieszy ich opiekunów. Natomiast jako osoby dorosłe nie potrafią rozpoznawać własnych pragnień i dążeń, ale świetnie wiedzą, czego od nich oczekują inni. Pedagogiczne nagradzanie za „bycie grzecznym” konstruuje jednostkę, która nie ma kontaktu z własnymi potrzebami, za to przejawia zwiększoną gotowość spełniania cudzych oczekiwań. Wypełniając najwyższe standardy znormalizowanej jakości, dziecko zostaje uwikłane – jak to określa A. Miller – w obciążony poważnymi konsekwencjami tożsamościowymi dramat dziecka udanego.

Opresywna pedagogiczna konstrukcja tożsamości ma miejsce nie tylko wówczas, gdy dziecko odbiega od „grzecznych” zachowań, ale przyjmuje postać całokształtu oddziaływań biurokratycznych składających się na „świat życia” instytucji. W procesie tym zarówno dzieci, jak i ich nauczyciele nadają swojej osobowości kształt biurokratyczny, co opisała w latach 70. minionego wieku R. Moss-Kanter²³. Wyjaśniała ona, że w społeczeństwach zdominowanych przez struktury biurokratyczne kryteria zdrowia i rozwoju zaczynają korespondować z wymaganiami biurokratycznymi. Zachowanie dzieci poddanych socjalizacji i wychowaniu w takich placówkach jest odbiciem doświadczania przez nich fenomenologicznie biurokratycznego świata, prowadząc do konstrukcji tożsamości *the organization child* („dziecka organizacji”). Za pomocą ustalonego porządku praktyk, aktywności jasno ograniczonych w czasie i przestrzeni, mających swój wyraźny początek i koniec oraz zachowań strukturyzowanych za pomocą udostępnianego sprzętu i zabawek, a także wskazywania ich przeznaczenia i odpowiedniego sposobu oraz miejsca używania, kształtowane są jednostki, które cele i potrzeby instytucji traktują jako ważniejsze i posiadające wyższą rangę niż ich własne cele i potrzeby.

Intensywność biurokratyzowania tożsamości dzieci w warunkach polskich wzrasta z powodu typowych dla naszego kraju sformalizowanych metodycznych charakterystyk przedszkola i szkoły:

- z roku na rok w przedszkolach upowszechnia się dyktat metodyki i planu zajęć: placówki te chwala się stosowaniem wielu metod (całe listy) i regulują pobyt przedszkolaków szczegółowym planem dnia (normalizacja rytmu dnia, wpisano w codzienność pulsu czasu i przestrzeni),

²¹ Ibidem.

²² A. Miller, *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, tłum. N. Szymańska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2007.

²³ R. Moss-Kanter, *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, „Sociology of Education” 1972, nr 45, s. 186–212.

- dominuje metodyka pracy kolektywnej, usztywnionej przez narzucone projektom detale wykonania (normalizacja myślenia i działania),
- nagradzana jest poslušna wykonawczość dzieci (znormalizowana etyka),
- niewydolność kształceniowa szkoły prowadzi do postępującego zawłaszczania życia domowego uczniów przez zbyt rozbudowane prace domowe oraz wymagania, by rodzice uczestniczyli w odrabianiu lekcji, stanowiąc domową proteżę nauczycieli (znormalizowana prywatność).

Z badań porównawczych E. Zalewskiej nad podręcznikiem szkolnym w polskiej i niemieckiej wczesnej edukacji wynika, że w warunkach polskich instytucjonalizacja tożsamości dzieci jest silnie wzmacniana przez ten podstawowy nośnik wiedzy szkolnej. Już same tytuły podręczników: *Ja i moja szkoła*, *Kolorowa szkoła*, *Wesoła szkoła*, eksponują instytucję jako centralny punkt świata-życia dziecka. Polską kulturę podręcznikową cechuje, co uwidaczniają badania E. Zalewskiej, narzucanie bezkrytycznej aprobaty i pozytywnej waloryzacji szkoły. Wyraża się to między innymi w występowaniu pro-szkolnych poleceń w rodzaju: „Zastanów się w domu, co uczynić, by każdy dzień Twojej Pani był radosny i przyjemny?”, „Co możesz powiedzieć Pippi, żeby ją zachęcić do chodzenia do szkoły?”²⁴.

Dziecko, które staje się dzieckiem organizacji czy człowiekiem organizacji – jak 30 lat później nazwał podobny proces konstruowania tożsamości dorosłych W.H. Whyte²⁵ – traci zdolność orientacji na własne indywidualne zasoby i zastępuje je orientacją na oczekiwania biurokratyczne. Rozpoznając siebie, swoje motywy i pragnienia, konstruując znaczące punkty swojej biografii jednostka – wytwarzana przez dyskurs zbiurokratyzowanej instytucjonalizacji – identyfikuje się z celami i logiką funkcjonowania instytucji (przedszkola, szkoły), poddaje się obowiązującym w niej rytuałom, rezygnuje z indywidualnej kreatywności na rzecz kolektywnych wartości, działań i znaczeń nadawanych rzeczywistości, definiuje się przez publicznie określone role społeczne i etykę poslušności.

ŹRÓDŁA UPRAWOMOCNIENIA PRAKTYK NORMALIZACYJNYCH I STANDARYZACYJNYCH

Mechanizmy standaryzacji dziecka i dzieciństwa zasadzają się na biurokratyzacji i wpływach politycznych, o czym między innymi szeroko pisze B. Fuller w głośnej książce *Standardized Childhood*²⁶. Porównał on w niej edukację przedszkolną do „dobrze naoliwionej kampanii militarnej”, która – zamiast zapowiadanego z inspiracji idei

²⁴ Wykład otwarty E. Zalewska, *Socjalizacyjny potencjał podręczników szkolnych*, Uniwersytet Gdański, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Gdańsk 2012.

²⁵ W.H. Whyte, *The Organization Man*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia–Pensylwania 2002.

²⁶ B. Fuller (z M. Bridges, S. Pai), *Standardized Childhood. The political and Cultural Struggle over Early Education*, Stanford University Press, Stanford 2007.

humanistycznych „ogrodu uczenia się” („garden of learning”) – okazuje się dodatkowym szczeblem kształcenia zdominowanym tradycyjną dydaktyką i orientacją na wąskie dydaktyczne osiągnięcia. B. Fuller pokazuje wpływy zbiurokratyzowanej polityki na opiekę nad dziećmi, w wyniku czego następuje ujednolicenie języka, wiedzy i znaczeń podzielanych przez dzieci, ale także – na szczęście nie zawsze zakończone sukcesem – wykluczanie rodziców z wpływów na najmłodsze pokolenia.

Książka B. Fullera wywołała akademickie kontrowersje: spotkała się zarówno z ostrą krytyką, jak i gorącą obroną. Na przykład W.S. Barnett zarzuca jej w swojej recenzji straszenie, na które szczególnie wrażliwi są rodzice, i nazywa publikację tyradą przeciw standardom jakości²⁷. Natomiast L. Katz negatywnie ocenia między innymi styl narracji B. Fullera i wprowadzanie przez niego binarnych przeciwieństw między podejściem liberalno-humanistycznym a modelem określonym jako zorientowany na akademickie umiejętności (*academic skills*)²⁸. W obronie książki, a jednocześnie z oskarżeniem wobec amerykańskich instytucji przeznaczonych dla małych dzieci, występuje S.B. Neuman²⁹, który opowiada się po stronie prawa do różnorodności potrzeb i rozwiązań, wskazując na niebezpieczeństwo standaryzującego sterowania dzieciństwem. Jednak nawet mając świadomość, że argumenty B. Fullera są miejscami problematyczne i wywołują uzasadnioną polemikę, nie da się pominąć dostarczanych przez niego obserwacji i formułowanych tez.

Za uprawomocnienie polityczno-biurokratycznej standaryzacji obwinia się na Zachodzie także – co w Polsce jest przemilczane – psychologię rozwojową, która od dłuższego czasu spotyka się ze zmasowaną krytyką ze strony socjologów dzieciństwa (m.in. W.A. Corsaro, A. James, A. Prouta, J. Qvortropa), ale też samych psychologów (najbardziej radykalni to m.in.: E. Burman i J. Morss).

Psychologii rozwojowej zarzuca się, że zgubiła same dzieci, poszukując uniwersalnych praw rządzących ich rozwojem, permanentnie diagnozując ich rozwojowe osiągnięcia i wykluczając dzieci nietypowe poza granice arbitralnej psychologicznej normy. Dominujący w niej model badań uniemożliwia wyjaśnienie świata doświadczeń dziecięcych i ukazanie dziecięcej perspektywy jego rozumienia. Jak pisze D.M. Hogan³⁰, psychologia dzieci jest psychologią norm i przypadków dewiacji, przy milcząco przyjmowanym założeniu, że nietypowość ma charakter zaburzeniowy. Autorka ta dokonuje

²⁷ W.S. Barnett, *Misplaced Fear: Facts and Fancy in Standardized Childhood*, „Educational Researcher”, <http://edr.sagepub.com/content/38/1/56.full.pdf+html?ikey=QeR6ltE5YaobI&keytype=ref&siteid=spedr> (dostęp: 1.06.2015).

²⁸ L.G. Katz, *Where I Stand on Standardization*, „Educational Researcher”, <http://edr.sagepub.com/content/38/1/56.full.pdf+html?ikey=QeR6ltE5YaobI&keytype=ref&siteid=spedr> (dostęp: 1.06.2015).

²⁹ S.B. Neuman, *A Response to „Where I Stand on Standardization” by Lilian G. Katz and to „Misplaced Fears: Fact and Fancy in Standardized Childhood” by W. Steven Barnett*, „Educational Researcher”, <http://edr.sagepub.com/content/38/1/56.full.pdf+html?ikey=QeR6ltE5YaobI&keytype=ref&siteid=spedr> (dostęp: 1.06.2015).

³⁰ D.M. Hogan, *Researching ‘the Child’ in Developmental Psychology, w: Researching Children’s Experience: Approaches and Methods*, S. Green, D. Hogan (red.), Sage, London 2005.

analizy głównych założeń psychologii rozwojowej, które są podważane z pozycji paradygmatu krytycznego i konstruktywistycznego.

Psychologia rozwojowa, zdominowana przez paradygmat pozytywistyczny i pomiarowy, czyni dziecko przedmiotem badań, a nie ich podmiotem. W najbardziej powszechnym i akceptowanym modelu badawczym tej psychologii dziecko jest ujmowane w trzech perspektywach. Po pierwsze: jako oderwane od kontekstu, w którym żyje, a więc wyizolowane z czasu i przestrzeni społeczno-kulturowej. Odkrycie owej zanegowanej kontekstualizacji dzieciństwa, które legło u podstaw licznych argumentów krytycznych kierowanych przeciwko homogenicznym i uniwersalnym wzorcom rozwoju i celów edukacji, jest przedmiotem pogłębionej analizy dokonanej przez B. Rogoff³¹.

Po drugie, dziecko jest traktowane jako przewidywalne i przez to podpadające pod uniwersalne wzorce rozwojowe, co ma być wynikiem dominacji uwarunkowań biologicznych, czyniących z niego istotę nieswoistą i pasywną. Jawi się zatem ono jako zbiór cech zależnych od wieku, a nie od unikatowej indywidualności. Dodam, że w warunkach polskiej edukacji ta przewidywalność została podniesiona do rangi kluczowej charakterystyki. W przedszkolach i szkołach piętnowane i eliminowane są już nie tylko zachowania zdefiniowane jako „spoza normy”, ale także te „nieprzewidziane” i niekonwencjonalne³², a w procesie kształcenia panuje spetryfikowany model kierowania ucznia ku odpowiedzi oczekiwanej przez nauczyciela. Uśredniona przewidywalność stała się więc cnotą zasadniczą.

Po trzecie, pozytywizm każe postrzegać dziecko jako mniej ważnego autora rozumienia, więc – aby uzyskać o nim informacje – trzeba go poddać testowaniu według zewnętrznych punktów odniesienia³³. O ile psychologia rozwojowa przyjmuje swoją wizję dziecka traktowanego jak element rzeczywistości za bezdyskusyjną i jedynie słuszną, o tyle nie jest zainteresowana, jak rzeczywistość jest doświadczana przez dzieci. D. Hogan – za J. Flavellem – podkreśla, że z psychologii rozwojowej nie możemy się dowiedzieć, jak to jest być dzieckiem i jak świat według dzieci wygląda³⁴. Zauważmy jednak, że psychologia i pedagogika zachodnia uzupełniają ten brak licznymi badaniami nad dziecięcymi koncepcjami świata. W naszym kraju te badania są niemal nieznanymi i podejmowane bardzo rzadko, niekoniecznie przez psychologów.

W Polsce psychologia rozwojowa cieszy się ogromną estymą (sama wielokrotnie jej ulegałam). Jej koncepcje i rekomendacje traktowane są jako doniosłe i niepodważalne, nabierając tym samym rangi ostatecznej instancji w sytuacjach jakichkolwiek kontrowersji czy problemów edukacyjnych. Pod wciąż pozytywistyczną maską obiektywności, psychologia rozwojowa zdominowała dyskurs refleksji nad dzieckiem, czyniąc z pomiaru i testowania jedyny sposób badania dzieci.

³¹ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York–Oxford 1990. Szersze odniesienie do jej książki zawarłam w tekście: D. Klus-Stańska, *Odwrót od rozwoju...*

³² K. Gawlicz, *Konstruowanie nieudacznika...*

³³ D.M. Hogan, *Researching 'the Child'...*, s. 24–29.

³⁴ *Ibidem*, s. 23.

Jeśli ponownie sięgnąć do M. Foucaulta³⁵, możemy powiedzieć, że na gruncie psychologii rozwojowej, wskutek jej osadzenia w paradygmacie pozytywistycznym, rozproszona władza ekspertów wytwarza normy i ich wskaźniki, a na ich podstawie ustalany jest porządek społeczny, w którym jednostki spełniające standardy lokowane są na innych pozycjach społecznych (również w zakresie szans edukacyjnych) niż te, których trajektoria zachowań, działań, rozumienia i wartości itd. przebiega w innej konfiguracji.

W ten sposób normalizacja zachowuje w ukryciu swoją opresyjność. Norma wydaje się neutralna politycznie, pozadyskursywna, a ponadto promowana jest w języku wartości, by stać się celem starań jednostki, która samo-normalizuje się już z własnej woli, z zaangażowaniem i pragnieniem sukcesu. Bycie w normie (bycie normalnym) przez spełnienie standardów jest powszechnie akceptowanym dążeniem życiowym i buduje język interpretacji dzieciństwa oraz praktyk wokół niego podejmowanych. Etykietowanie, a czasem sekowanie „nienormalnych” (określonych jako nieprzystosowani, dyslektyczni, z ADHD, niegotowi do szkoły, wymagający zajęć wyrównawczych itd.) jest definiowane jako wsparcie rozwojowe, wyrównywanie szans, terapia i zapewnianie sprawiedliwości edukacyjnej.

PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ ALTERNATYWNYCH

Rozwiązania alternatywne wobec dotychczasowych ujęć dzieciństwa wystandaryzowanego i jego modelu biograficznego budowanego na koncepcji postępu i linearnego przyrostu, który wynika z osiągnięcia wyższych stadiów rozwoju, pochodzą zarówno z obszaru teorii, jak i praktyki. Zdobywają one na świecie rosnącą popularność. Co wydaje się zdumiewające, do Polski niemal nie docierają, a jeśli już, to jakby tylnymi drzwiami, po cichu, bez świadomości, jak potężnym przewrotem są w refleksji nad edukacją i stosowanych w niej praktykach.

Odejście od dotychczasowej idei dzieciństwa jest na świecie widoczne w dekonstrukcji paradygmatu rozwojowego dokonywanej zarówno przez samych psychologów, jak i przez przedstawicieli innych dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych. Nurt ten nie został dopuszczony do głosu przez polskich psychologów rozwojowych, stąd brakuje u nas nawet tłumaczeń prac z tego zakresu. Nieco lepiej wygląda stan refleksji krytycznej obszarze socjologii i pedagogiki, gdyż nie tylko przetłumaczono na język polski niektóre ważne prace z tego zakresu³⁶, ale prowadzone są u nas przez pedagogów znakomite badania na tym polu (B. Smolińska-Theiss, J. Zwiernik, M. Nowicka, K. Gawlicz, L. Telka, M. Szczepka-Pustkowska i inni). Jest w nich widoczne radykalne przesunięcie z badań laboratoryjnych na badania terenowe a także dominacja badań interpretatywnych w miejsce pomiarowych.

³⁵ M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium...*

³⁶ Jak np. M.J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008; G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*

Najsilniejszą inspiracją dla zmiany statusu dzieciństwa są dynamicznie rozwijane na świecie inicjatywy praktyczne. O ile w naszym kraju odejście od rozwiązań pozytywistycznych i postpozytywistycznych wciąż jest utożsamiane niemal wyłącznie z tym, co można nazwać oksymoronicznie „tradycyjnymi alternatywami”, takimi jak Plan Daltoński, pedagogika Marii Montesorii, szkoły waldorfskie itp., w których strategie postępowania wyznacza określona metoda i nazwisko twórcy, o tyle w Europie rosną w siłę placówki stwarzające dzieciom szerokie pole decyzyjności, wyborów i samoorganizacji. Rolą nauczyciela jest w nich kreowanie bogatego, stymulującego środowiska, obserwacja i podążanie za dzieckiem, któremu oddano prawo do samodzielnego przeżywania dzieciństwa. Mam tu na myśli inspirujące inne kraje placówki dla małych dzieci realizowane pierwotnie w pięciu włoskich społecznościach lokalnych (Reggio Emilia³⁷, Milan, Trento, Parma, San Miniato), czy placówki skandynawskie (opisywane w Polsce m.in. przez K. Gawlicz), budowane na idei swobodnego dzieciństwa. Te pierwsze są też znakomitym przykładem nowej konceptualizacji relacji między dziećmi i ich rodzinami a profesjonalnymi nauczycielami, członkami całej społeczności, lokalnych władz, placówkami służby zdrowia itd. Aktywna partycypacja dzieci i dorosłych w tworzeniu kulturowo skontekstualizowanych celów edukacji, zawsze unikatowych, pozbawionych uniwersalizujących roszczeń, czyni z wczesnej edukacji sprawę lokalną, budowaną oddolnie, wpisaną w ważne dla społeczności dążenia i wartości, a jednocześnie nieustannie refleksyjną i dyskutowaną, nigdy nieostateczną, zawsze niedokończoną, otartą na zmianę.

Ten rodzaj zmiany racjonalności edukacji wymaga tworzenia nowego języka, pozbawionego ukrytych założeń normalizacyjnych, i nowych wersji dokumentacji pedagogicznej, już nie planistyczno-sprawozdawczych, ale składających się ze szczegółowych opisów obserwacji dziecka bez naginania ich do normatywnych oczekiwań (rodzaj bogatej w detale, zdjęcia, dziecięce wytwory opowieści o dziecku)³⁸.

Wszystkie te kierunki poszukiwań stoją w opozycji do postrzegania dzieciństwa jako czasu przygotowania do „prawdziwego życia” i dziecka jako istoty będącej na niższym etapie rozwoju. Zakwestionowanie pojęcia rozwoju nie oznacza przyjęcia założenia, że dzieci się nie rozwijają, lecz jest wyrazem zanegowania jego określonego definiowania. Mamy tu do czynienia z niezgodą na utożsamianie rozwoju z unifikującym imperatywem znormalizowanych osiągnięć, i to osiągnięć wyłącznie z odgórnie ustalonej puli wybiórczo preferowanych kompetencji. Za znacznie bardziej obiecujące przyjmuje się kulturowe rozumienie trajektorii zmian, jakie przechodzi dziecko z jego prawem do dokonywania wyborów, własnego tempa zachodzących w nim przeobrażeń i wykorzystywania możliwości, jakie tworzy otoczenie społeczne w ścisłym związku z unikatową, lokalną kulturą.

³⁷ Reggio Emilia zostało najszerszej opisane w Polsce w: M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

³⁸ Por. G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*

PODSUMOWANIE

Założenia, na których oparte jest działanie placówek dla dzieci, nie są oczywiste ani jedynie słuszne. Do najbardziej dyskusyjnych należy ukryte w samym pojęciu rozwoju założenie, że obecne życie dzieci i znaczenia, jakie nadają one rzeczywistości, są mniej wartościowe niż przyszłe (rozwinęte). Postrzeganie dzieciństwa jako fazy przygotowawczej, dopiero prowadzącej do czegoś, co możemy określić mianem wyższego etapu, prowadzi do zaprzeczania wartości jego przeżywania „tu i teraz”.

Dominująca w języku rozważań na temat edukacji kategoria „rozwoju dziecka” narzuca określony porządek społeczny w sposób, który z uwagi na pozytywne konotacje pojęcia rozwój zostaje arbitralnie zdefiniowany jako dobroczynny. W ten sposób zarówno inicjuje określone praktyki społeczne, jak i utrzymuje ich ograniczenie do tych, które woluntarystycznie i pryncypialnie uznano za właściwe i konieczne. Czyni to przez kształtowanie wiedzy, relacji, kontekstów i tożsamości uczestników systemu edukacyjnego (uczniów, nauczycieli itd.) lub aktorów odgrywających swoje role na jego obrzeżach (rodziców, metodyków itd.).

Przedszkole i szkoła, jako instytucje, mogą być znakomitym miejscem pobytu i edukacji dzieci. Miejscem budowania dobrych relacji z ludźmi, badawczego uczenia się, poznawania siebie i swoich możliwości, rozwijania postaw twórczych i ciekawości świata. Mogą przyczyniać się do wyrównywania szans, a w środowiskach spauperyzowanych kulturowo stanowią często jedyną szansę rozwoju. Normalizacja jest nieunikniona społecznie (czego był świadomy również Foucault). Jednak pomijanie jej dyskursywności i kontrowersji z nią związanych może prowadzić do jej nadmiernego wykorzystywania i narastania opresyjności ze strony instytucji, również tych powołanych dla realizacji sprawiedliwej dystrybucji wsparcia edukacyjnego, jak na przykład przedszkole i szkoła.

Znaczenie instytucji, takich jak żłobek, przedszkole czy szkoła, nie może przesłaniać świadomości, że ich funkcjonowanie jest zawsze osadzone w określonych warunkach kulturowych, podlega naciskom politycznym, wpisuje się w szersze ramy funkcjonowania społeczeństwa, ramy nie zawsze dla dzieci korzystne.

BIBLIOGRAFIA

- Balachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Comandor, Warszawa 2009.
- Barnett W.S., *Misplaced Fear: Facts and Fancy in Standardized Childhood*, „Educational Researcher”, <http://edr.sagepub.com/content/38/1/56.full.pdf+html?ikey=QeR6ltE5Yaob1&keytyp=e=ref&siteid=spedr>.
- Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1989.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Foucault M., *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady z Collège de France 1977–1978*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Aletheia, Warszawa 2009.
- Fuller B. (z M. Bridges, S. Pai), *Standardized Childhood. The political and Cultural Struggle over Early Education*, Stanford University Press, Stanford 2007.
- Gawlicz K., *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” 2008, nr 1(10).
- Grabowska A., *Ewolucyjne korzenie leworęczności*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2000, nr 1(12).
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf>.
- Hogan D.M., *Researching 'the Child' in Developmental Psychology*, w: *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*, S. Green, D. Hogan (red.), Sage, London 2005.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Katz L.G., *Where I Stand on Standardization*, „Educational Researcher”, <http://edr.sagepub.com/content/38/1/56.full.pdf+html?ijkey=QeR6ltE5Yaob1&keytype=ref&siteid=spedr>.
- Kehily M.J. (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 1(28).
- Klus-Stańska D., *Odwrot od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, (w druku).
- Klus-Stańska D. (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Klus-Stańska D., *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja” 2013, nr 4(64).
- Klus-Stańska D., *Szkoła dla dziecka czy dziecko dla szkoły, czyli garść uwag o gotowości szkolnej*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2013, nr 2(16).
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, D. Klus-Stańska, L. Hurło (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2(8).
- Klus-Stańska D., *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 4.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., Gawlicz K., *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, w: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Aletheia, Warszawa 2009.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, tłum. N. Szymańska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2007.

- Moss-Kanter R., *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*, „Sociology of Education” 1972, nr 45.
- Murawska B., *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Neuman S.B., *A Response to „Where I Stand on Standardization” by Lilian G. Katz and to „Misplaced Fears: Fact and Fancy in Standardized Childhood” by W. Steven Barnett*, „Educational Researcher”, <http://edr.sagepub.com/content/38/1/56.full.pdf+html?ijkey=QeR6ltE5YaobI&keytype=ref&siteid=spedr>.
- Nowak-Łojewska A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Rogoff B., *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York–Oxford 1990.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół http://www.6latki.men.gov.pl/images/PDF/men_tom_1.pdf.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf.
- Siarkiewicz E., *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Śliwerski B., *Toksyczna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2013, nr 2(21).
- Whyte W.H., *The Organization Man*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia–Pensylwania 2002.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*, w: *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Wygotski L.S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971.
- Zalewska E., *Socjalizacyjny potencjał podręczników szkolnych*, Wykład otwarty, Uniwersytet Gdański, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Gdańsk 2012.
- Żytko M., *Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2.
- Żytko M., *Gotowość szkolna czy gotowość szkół?. Kilka refleksji na marginesie dyskusji o 6-latkach*, „Meritum” 2013, nr 2(29).

Dorota Klus-Stańska: Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji

Streszczenie: W tekście podjęto polemikę z modelem dziecka oczekiwanym w polskich instytucjach wczesnej edukacji i zawłaszczającym racjonalności wytwarzające praktyki społeczne. Źródłem tego modelu jest logika standaryzacji, której skutki poznawcze i tożsamościowe autorka poddaje krytyce. Identyfikując źródła uprawomocnienia praktyk normalizujących dzieci i stygmatyzujących te, które nie spełniają wymagań sztywnej poznawczo i zbanalizowanej obyczajowo normy, w tekście wskazano na psychologię rozwojową jako dyscyplinę potencjalnie wyzwalamą tego rodzaju opresję. Na zakończenie autorka opisuje krótko kilka przykładów rozwiązań edukacyjnych, w których podjęto próbę wyjścia poza dyskurs wystandaryzowanej jakości w edukacji dzieci.

Słowa kluczowe: rozwój dzieci, wczesna edukacja, dyskurs, standaryzacja rozwoju, normalizacja rozwoju

Title: Going beyond the institutionalized standardization of the child. New theoretical inspirations for early education

Abstract: In the text, a polemic is undertaken against the model of the child expected in Polish institutions of early childhood education, and which appropriates the rationalities producing social practices. The source of this model is in the logic of standardization whose cognitive and effects on identity are criticized by the author. Identifying the sources of validation of the practices normalizing some children and stigmatizing others, who do not meet the requirements of the cognitively rigid and morally trivialized standards, the text points to developmental psychology as a discipline which potentially triggers this form of oppression. In conclusion, the author describes briefly a number of examples of educational solutions in which an attempt has been made to move beyond the discourse of standardized quality in child education.

Keywords: child development, early childhood education, discourse, standardization of development, normalization of development