

DZIECIW EUROPIE

Dzieci w Europie – publikacja wydawana wspólnie przez sieć wydawców w 18 krajach Europy.

Numer **18(6)**/2010



Grazia Faltoni - Spółdzielnia socjalna Koiné

Aroaro Tamati i Erana Hond-Flavell - Miejsce dla *whānau*

ŚWIADOMOŚĆ MIEJSCA: ŚRODOWISKO, SPOŁECZNOŚĆ I USŁUGI DLA DZIECI



Zespół Redakcyjny

**Irene Balaguer, „Infancia”, Hiszpania**

Associació de Mestres Rosa Sensat wydaje dwa magazyny; „Infància” i „Infancia” po katalońsku, oraz hiszpańsku sześć razy w roku. Oba zajmują się dziećmi w wieku 0-6 lat oraz łączą teorię z praktyką.

www.revistainfancia.org

**Brown Cohen, „Children in Scotland”, Wielka Brytania i Irlandia**

„Children in Scotland” to miesięcznik, który oferuje pogłębione artykuły i aktualności dotyczące dzieci, młodych ludzi i ich rodzin w Szkocji.

www.childreninscotland.org.uk

**Ferruccio Cremaschi, „Bambini”, Włochy**

„Bambini” to miesięcznik dla pedagogów zajmujących się dziećmi w wieku 0-6 lat, który koncentruje się na naukowych badaniach oraz dobrych praktykach w działaniach edukacyjnych.

**Eva Gruber, „Betrifft Kinder”, Niemcy**

„Betrifft Kinder” to miesięcznik zawierający aktualności i informacje o polityce dotyczącej opieki i edukacji małych dzieci w Niemczech.

www.verlagdasnetz.de

**Perrine Humblet, „Grandir à Bruxelles”, społeczność francuska, Belgia**

Cztery tysiące egzemplarzy pisma „Grandir à Bruxelles”, są nieodpłatnie dystrybuowane co dziewięć miesięcy.

www.grandirbruxelles.be

**Teresa Ogrodzińska, Fundacja im J. A. Komeńskiego, Polska**

Fundacja Komeńskiego to organizacja pozarządowa dążąca do zapewnienia równych szans wszystkim dzieciom w wieku od urodzenia do 10 lat.

www.frd.org.pl

**Stig G Lund, „Born & Unge”, Dania**

„Born & Unge” to tygodnik nieodpłatnie dystrybuowany do 50 tysięcy członków BUPL (związku zawodowego pedagogów). Zajmuje się praktyką, teorią oraz warunkami ich pracy.

www.bupl.dk, www.boernogunge.dk

**Jan Peeters, Anke van Keulen, „Kiddo”, Flandria i Holandia**

„Kiddo” wychodzi osiem razy w roku i jest rozpowszechniane w Holandii oraz Flandrii. Skierowany jest do praktyków pracujących z dziećmi w wieku 0 - 12 lat.

www.childcareinternational.nl, www.vbjk.be

**Marie Nicole Rubio, „Le Furet”, Francja**

„Le Furet” wydawany jest trzy razy w roku, zajmuje się dziećmi w wieku 0-6 lat. Jest czytany przez trenerów, menedżerów i koordynatorów we Francji.

www.lefuret.org

**Alexandra Marques, „Cadernos de Educação de Infância”, Portugalia**

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância wydaje „Cadernos de Educação de Infância” trzy razy w roku. To jedyny w Portugalii magazyn poświęcony problematyce małych dzieci.

www.apei.no.sapo.pt

**Helena Ingvarsdotter, „Tidningen Förskolan”, Szwecja**

„Tidningen Förskolan” wydawany jest 10 razy w roku. To magazyn skierowany do szwedzkich związków zawodowych nauczycieli.

www.forskolan.net

**Gella Varnava-Skoura, „Mosty”, Grecja**

Magazyn Mosty wydawany jest sześć razy w roku. Skierowany jest do nauczycieli, nauczycieli akademickich i praktyków pracujących z dziećmi. Poświęcony jest tematyce teorii, badań i dobrym praktykom w edukacji dla dzieci w wieku 3-12 lat

www.doudoumis.gr

**Nowy członek redakcji: Helena Buric, „Pučko otvoreno učilište”, Korak po korak, Chorwacja**

Helena Buric, Pučko otvoreno učilište, Korak po korak (Otwarta Akademia Krok po kroku) to organizacja pozarządowa szkoląca nauczycieli. Jej misją jest promocja jakościowej edukacji i opieku dla dzieci.

www.korakpokorak.hr

DZIECIW EUROPIE

Celem „Dzieci w Europie” jest:

- stworzenie forum do wymiany myśli, doświadczeń i informacji,
- nawiązanie dialogu między teorią a praktyką,
- podkreślanie szacunku dla różnorodności,
- wkład w rozwój polityki i praktyki na poziomie państwowym i europejskim,
- włączanie osiągnięć z przeszłości we współczesne rozwiązania.

Od redakcji

Witamy na łamach 18 numeru *Dzieci w Europie*, w którym rozważamy znaczenie „miejsca” i społeczności oraz ich związku z usługami dla małych dzieci, z perspektywy miasta, obszarów podmiejskich oraz wsi. Specjalne miejsce poświęcamy wsi i jej możliwościom rozwojowym.

Redaktorem prowadzącym tego wydania jest Bronwen Cohen, prezeska Children in Scotland, wydawcy anglojęzycznej wersji magazynu *Dzieci w Europie*. Do obszaru jej zawodowych zainteresowań od dawna należą relacje między usługami a społecznościami lokalnymi, zwłaszcza w zakresie rozwoju i wykorzystywania najbliższego otoczenia do wspomagania procesu uczenia się.

W poprzednim numerze *Dzieci w Europie* przyglądaliśmy się zmianom, które zaszły w obszarze praw dziecka. Od tamtej pory został podpisany nowy Traktat Unii Europejskiej, który ma wspierać rozpowszechnianie praw dziecka, w tym także usług dla małych dzieci. Podczas corocznej konferencji Eurochild 2009, urzędnicy z Hiszpanii i Belgii, krajów sprawujących prezydencję w 2010 roku, zadeklarowali, że będą wspólnie pracować nad rozwijaniem unijnych Rekomendacji dotyczących dobrostanu dzieci. Aktualności na ten temat zamieszczane są na stronie www.eurochild.org.

Alexandra Marques,
Cadernos de Educacao de Infancia, Portugal
Redaktor naczelny numeru 18 *Dzieci w Europie*

Spis treści

Temat Numeru

- 2 **Brownen Cohen** – Od edukacji regionalnej do ożywienia gospodarczego - czyli dlaczego miejsce ma znaczenie

Oddziaływanie miejsca

- 4 **Malowanie życia – czyli o tym, jak życie w społeczności rybackiej ukształtowało artystę** – rozmowa z malarzem Johnem Bellony
5 **Rita Haberkorn** - Urodzeni na wolności?
O dorastaniu w świecie współczesnym
6 **Marzena Łotys** – Dorastanie na wsi

Edukacja regionalna

- 9 **Karl Jan Solstad, Anne Sofie Skogvold, Wenche Rønning** - Edukacja regionalna w Norwegii
12 **Will Coleman** - Do czego służy szkoła?

Miejsce, kultura, tożsamość

- 14 **Aroaro Tamati i Erana Hond-Flavell** - Miejsce dla *whānau*
15 **Chris Pascal i Tony Bertram** - Otwarcie okien na inny świat
17 **Clare Meade i Karen Fairfax-Cholmeley** - Edukacja rodzinna – rodzina jako katalizator zmian
18 **Jagoda Novak** - Wyrównywanie szans dzieci romskich w przedszkolach i szkołach Chorwacji

Wygrać z geografą

- 19 **Francesco Di Iacovo** - Od agropreszkoli do ośrodków interwencyjnych – włoskie strategie rozwoju obszarów wiejskich w Toskanii oraz Emilii-Romanii
20 **Grazia Faltoni** - Spółdzielnia socjalna Koiné
21 **Anna Pelloni** - Nowe formy usług edukacyjnych – miniżłobki w górach
23 **Luisa Ribeiro** - Pionowy zespół placówek edukacyjnych w gminie Portel – budowanie ram prawnych dla zajęć dydaktyczno-oświatowych obejmujących obszar gminy
25 **Florence Pirard** - Organizacja i profesjonalizacja usług opiekuńczo-edukacyjnych dla dzieci w wieku 0-3 lat we Wspólnocie Francuskiej w Belgii
26 **Eric Rossi** - Realizacja potrzeb rodzin z małymi dziećmi na wsi
27 **Pauline Ansel-Henry** Wykorzystywanie zjawisk przyrody w edukacji – wyjazdy plenerowe dla duńskich dzieci z miasta

Polityka UE

- 28 **Androulla Vassiliou** - Powszechny dostęp do edukacji w działaniach Unii Europejskiej
29 **John Bryden** - Edukacja dla każdego – dlaczego Unia musi stworzyć własną politykę oświatową

W centrum uwagi

- 30 **Teresa Ogrodzińska** – Mali Obywatele

www.childrenineurope.org
redaktor naczelny: Brownen Cohen
współredaktor i redaktor polskiego wydania: Teresa Ogrodzińska
tłumaczenie: Ewa Pulkowska
projekt graficzny: Piotr Bukowski
fotografie: archiwum „Dzieci w Europie”
wydawca: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.
Numer ISSN 1899-5527

Copyright by: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego,
Wszelkie prawa zastrzeżone.

Przedruk lub kopiowanie całości albo fragmentów artykułów z wyjątkiem cytatów w artykułach i przeglądach krytycznych – możliwe jest tylko na podstawie pisemnej zgody wydawcy.

Od edukacji regionalnej do ożywienia gospodarczego - czyli dlaczego miejsce ma znaczenie

Redaktorka prowadząca Bronwen Cohen przedstawia program „A Sense of Place” (Świadomość miejsca) i analizuje rolę placówek edukacyjnych w rozwoju percepcji miejsca i tożsamości u dzieci.

W wywiadzie udzielonym do obecnego numeru pisma „Dzieci w Europie” artysta John Bellany stwierdził: „Miło jest porozmawiać o swoim dzieciństwie – od tak dawna je maluję”. Sztuka Bellany’ego to świadectwo silnego sentymentu do miejsca, którego cechami charakterystycznymi są nadmorski krajobraz, ludzie, łodzie i ryby. Artysta spędził dzieciństwo w dwóch miejscowościach na wschodnim wybrzeżu Szkocji i mimo że dawno stamtąd wyjechał, zapamiętane obrazy pozostały w nim do dziś.

Kanadyjski neurolog Endel Tulving wykazał, że miejsca mogą odgrywać ważną rolę jako wskazówki przywołujące wspomnienia (retrieval cues), nawet jeśli w danej chwili pamięć o nich jest nieaktywna. Skojarzenia z miejscami lub wydarzeniami trwają mimo upływu czasu. Miejsce pomaga sobie przypomnieć.¹ Psychologowie twierdzą, że nasze doświadczenie i sposób pojmowania miejsca, środowiska fizycznego oraz towarzyszących mu więzi społecznych może wpłynąć na całe nasze życie, podobnie jak wychowanie wśród najbliższych.

„Żyjemy, pracujemy i porozumiewamy się w sferze znaczeń nadawanych przez osoby mieszkające razem, podejmujemy wspólne działania i mamy wspólne doświadczenia, w sposób rytualny i symboliczny przekazujemy sobie nawzajem wiedzę teoretyczną, praktyczną oraz światopogląd. Nasze jednostkowe losy, nasze »historie osobiste« zależą od tego, czy doświadczenia wspólnotowe są dobre i cenne, czy rodziny i społeczności życzliwe i w sposób inspirujący pomagają nam na każdym etapie rozwoju, i co otrzymują od nas w zamian”.²

W takim ujęciu „miejsce” nie jest obiektem fizycznym, lecz procesem, który uzyskuje realność w wyniku naszej aktywności i zaangażowania. Miejsce i środowisko społeczne oddziałują na życie dziecka z równą siłą jak dom rodzinny, rozwijają poczucie tożsamości, więzi społecznych i rozumienie świata. Ta „świadomość miejsca” obejmuje nie tylko teraźniejszość, ale także przeszłość – znajomość „dawnych dziejów” przekazywanych za pośrednictwem rodziny, wspólnoty, szkoły. W miarę dorastania dziecka, „miejsce” zaczyna też obejmować obraz przyszłości – własnej oraz społeczeństwa, w którym dziecko żyje.

W tym numerze naszego pisma omawiamy znaczenie pojęć „miejsce” i „wspólnota/społeczność” oraz ich wzajemne związki w odniesieniu do kształcenia najmłodszych. Analizujemy rolę ośrodków edukacyjnych w tworzeniu urozmaiconego otoczenia dla wychowanków, dzięki czemu rekompensują one zjawisko, które coraz

częściej określa się jako fizyczne zawężenie przestrzeni życiowej dziecka w nowoczesnych społeczeństwach przemysłowych. Rita Haberkorn pisze, że współczesne dzieci rzadko mają okazję, by pobawić się z rówieśnikami na podwórku – obecnie zabawy odbywają się w miejscach, które są „wypami rządzone przez dorosłych”. Autorka namawia przedszkola, by „wpuścić trochę życia” i nawiązały kontakt ze społecznością lokalną. Z kolei Marzena Łotys przedstawia komentarze dzieci na temat wiejskich ośrodków wczesnej edukacji w Polsce i przytacza słowa pięcioletniego Krzysia, który skarży się, że nie może chodzić do przedszkola, jak jego brat cioteczny, bo „u nas nie ma [przedszkola] i ja nie chodzę. Nudzę się.” W tym numerze zastanawiamy się też, w jaki sposób placówki edukacyjne mogą pomóc dzieciom zrozumieć znaczenie miejsca i więzi społecznych. Kilka lat temu, na jednej z konferencji dotyczącej edukacji regionalnej, zauważono, że edukacja regionalna, inaczej zwana środowiskową, nie jest zupełnie nowym pomysłem. Już pod koniec XIX wieku amerykański pedagog John Dewey tak opisywał problem szkolnictwa pozbawionego styczności ze światem zewnętrznym: „Z punktu widzenia dziecka najgorsze w szkole jest to, że nie można tam w sposób pełny i nieskrępowany wykorzystać doświadczeń nabytych poza szkołą, a z drugiej strony w życiu codziennym nie da się wykorzystać tego, czego uczą w szkole”.³ Kwestia wykorzystania bezpośrednich doświadczeń nabrała szczególnego znaczenia nie tylko w kontekście kształcenia dzieci, ale także w kontekście funkcjonowania całego społeczeństwa, a zwłaszcza społeczności wiejskich, w sytuacji wydłużenia obowiązku szkolnego. Karl Jan Solstad i Anne Sofie Skogvold opisują, jak w wyniku wydłużenia edukacji szkolnej w Norwegii w latach 70. ubiegłego wieku zwrócono uwagę na potrzebę uwzględnienia w programie nauczania zagadnień dotyczących lokalnego życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego, a Wenche Rønning zwraca uwagę na fakt, że podobne podejście stosuje się też w żłobkach i przedszkolach, gdzie każde norweskie dziecko ma zagwarantowane miejsce od ukończenia pierwszego roku życia. Norwegia znana jest z tego, że tamtejsze władze samorządowe i państwowe sprzyjają edukacji regionalnej, ale podobnie dzieje się w innych częściach świata. Projekt o podobnej tematyce realizuje m.in. szkoła podstawowa w niewielkiej osadzie rybackiej w Kornwalii, na południowo-zachodnim krańcu Wielkiej Brytanii – pisze o tym Will Coleman.

Poznanie bezpośredniego otoczenia przez dzieci sprzyja kształtowaniu się ich poczucia tożsamości. W numerach 12 i 13 naszego pisma zajmowaliśmy się tym zagadnieniem z punktu widzenia dzieci należących do grup ludności miejscowej i

napływowej – dla nich termin „świadomość miejsca” ma wiele różnych znaczeń. W tym numerze omawiamy wzajemne zależności miejsca, kultury i tożsamości, odwołując się do podobnych sytuacji.

W Nowej Zelandii, podobnie jak w Norwegii, odgórne wprowadzenie edukacji regionalnej do programów nauczania w 1989 roku stało się częścią reformy oświatowej, której celem było bardziej wszechstronnie uwzględnienie wielokulturowości kraju – piszą o tym Aroaro Tomati i Erana Hond-Flavell, przytaczając przykład ośrodka przedszkolnego prowadzącego zajęcia w języku maoryskim. Działania ośrodka wyrastają z koncepcji „whānau”, oznaczającej rodzinę i jej poszczególnych członków w powiązaniu z szerszymi wspólnotami krewniczymi, i – według słów autorek – mają na celu „odzyskanie naszej kultury, naszej historii, naszej tożsamości, naszego poczucia wartości i naszego zakorzenienia”.

O projekcie Children Crossing Borders (Dzieci przekraczają granice) piszą Chris Pascal i Tony Bertram. Projekt dokumentuje historie opowiadane przez rodziców i dzieci ze środowisk imigranckich w pięciu różnych krajach. Clare Meade i Karen Fairfax-Cholmeley omawiają międzypokoleniowy program edukacji rodzinnej realizowany w Anglii w zmarginalizowanych środowiskach miejskich, który dzięki rodzinnym opowieściom „pomaga w porozumieniu międzykulturowym”. Autorki stwierdzają, że edukacja rodzinna przyczynia się do rozwiązywania problemów, ale „najlepsze efekty przynosi zastosowanie »modelu zasobności«, który odwołuje się do bogactwa kulturowego rodziny, w odróżnieniu od »modelu deficytu«, w którym rodziców postrzega się jako ignorantów pozbawionych umiejętności wychowawczych”. Do podobnego wniosku dochodzi Jagoda Novak, która pisze o programie wyrównywania szans edukacyjnych adresowanym do dzieci romskich w Chorwacji.

Kształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne odgrywa dużą rolę w formowaniu tożsamości i więzi społecznych u dzieci, ale w wielu ośrodkach wiejskich, zwłaszcza na obszarach słabo zaludnionych, dostęp do placówek edukacyjnych może być bardzo utrudniony. W numerze przedstawiamy kilka sposobów rozwiązania tego problemu. I tak, Francesco Di Iacovo omawia nowe formy usług opiekuńczo-edukacyjnych, które we włoskim regionie Toskanii wprowadza w życie uniwersytet w Pizie wraz z tamtejszymi władzami samorządowymi. Opisując ten nowatorski i wielofunkcyjny model, autor zwraca uwagę na korzyści, jakie przynosi współpraca ośrodków wiejskich z miejskimi. Di Iacovo i Grazia Faltoni przedstawiają kilka nowych koncepcji usług oraz omawiają ich szersze znaczenie ekonomiczno-społeczne dla Toskanii, natomiast Anna Polloni pisze o podobnych pomysłach realizowanych w regionie Emilia-Romania z funduszy budżetu regionalnego przy wsparciu finansowym UE. Jednym z problemów, przed którymi stają ośrodki wiejskie jest to, że rozwiązania krajowe często tworzone z myślą o placówkach miejskich. Na szczęście są też inne przykłady, np. portugalska inicjatywa rządowa z początku lat 90. – dzięki niej powstały zespoły placówek edukacyjnych, które sprawdziły się w środowisku wiejskim. Jak pisze Luis Ribeiro, kierownik zespołu w gminie Portel, składającego się z przedszkola, podstawówki, oraz gimnazjum niższego i wyższego, zespoły mają tę zaletę, że osiągają efekt skali i zapewniają ciągłość działań na rzecz dzieci, rodzin i społeczności lokalnych. W innym artykule Florence Pirard omawia nowe możliwości rozwoju zawodowego, które pomagają przełamać izolację nauczycieli w Luksemburgii

(południowej prowincji Belgii), a Eric Rossi stwierdza, że Francja będzie musiała wypracować nowe rozwiązania, aby wypełnić ambitne plany dotyczące dostępu do usług edukacji wczesnodziecięcej na obszarach wiejskich. Z kolei Pauline Ansel-Henry opisuje, jak Dania rozwiązała odwrotny problem natury geograficznej, a mianowicie kwestię tego, w jaki sposób można zapoznać dzieci miejskie z realiami życia na wsi. Autorka przybliży historię powstania pierwszych duńskich przedszkoli, które organizowały wycieczki plenerowe dla wychowanków pochodzących z miast i uczyły opieki nad zwierzętami, oraz omawia badania przeprowadzone w Szwecji, z których wynika, że zabawy na powietrzu mają dobroczynny wpływ na rozwój młodego organizmu (szerzej napiszemy o tym w 19 numerze „Dzieci w Europie”).

A jakie działania podejmuje w tym zakresie Unia Europejska? O unijnych staraniach mających na celu upowszechnianie kształcenia ustawicznego w mieście i na wsi pisze Androulla Vassiliou, komisarz UE do spraw edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży. Nowa strategia ramowa z roku 2009 zwraca szczególną uwagę na rolę wychowania przedszkolnego, ponadto istnieją działania prowadzone w ramach polityki rozwoju rolnictwa i wsi – kilka przykładów przytaczamy poniżej. John Bryden, prezes stowarzyszenia International Rural Network, uważa, że Unia powinna opracować wskaźniki edukacyjne, które miałyby szerszy zakres i były bardziej dostosowane do potrzeb lokalnych niż „zawężone” mierniki wyników nauczania, których używa się w wielu krajach Unii z braku lepszych narzędzi. Obecnie stosowane wskaźniki PISA, pochodzące spoza Unii, mają wpływ na kształt nauczania szkolnego, a także przedszkolnego, ale – jak twierdzi autor – na ogół nie sprawdzają się one w warunkach wiejskich.

W tym numerze szczególnie dużo miejsca poświęcamy kształtowaniu u dzieci „świadomości miejsca” i przytaczamy wiele przykładów działań, które przyczyniają się do gospodarczo-społeczno-kulturowego rozwoju wspólnot lokalnych, ale to nie wyczerpuje istoty sprawy. Nowe alternatywne metody trzeba propagować i wspierać. Rozwiązania lokalne są niewątpliwie potrzebne, ale wymianę informacji, ocenę i badania powinno się prowadzić na szerszą skalę, co wymaga opracowania bardziej systematycznego programu ogólnoeuropejskiego, lepszej informacji dotyczącej rodzaju usług dostępnych na terenach wiejskich, podmiejskich i miejskich, a także wypracowania ogólnounijnej definicji tych usług.

Bronwen Cohen jest dyrektorką organizacji Children in Scotland i członkinią zespołu redakcyjnego Dzieci w Europie. bcohen@childreninscotland.org.uk

1. Tulving E. (2005) *Episodic memory and autonoesis* [w:] Terrace & Metcalfe (red.) *The Missing Link in Cognition*. NY, OUP.
2. Frank B., Trevarthen C. (w druku). *Intuitive Meaning: Supporting Impulses for Interpersonal Life in the Sociosphere of Human Knowledge, Practice and Language* [w:] Foolen i in.: *Moving Ourselves, Moving Others: The Role of (E) Motion for Intersubjectivity, Consciousness and Language*. John Benjamin.
3. Cytat za: Arkleton Trust (2004) *Place-based Education and Rural Development*. www.arkletontrust.co.uk

Malowanie życia

– czyli o tym, jak życie w społeczności rybackiej ukształtowało artystę

Dzięki sztuce możemy uczyć się od miejscowej społeczności, uczestniczyć w jej życiu i utożsamiać się z nią. Szkocki artysta malarz John Bellany opowiada Bronwen Cohen o dzieciństwie spędzonym w osadach rybackich na wschodnim wybrzeżu Szkocji, które stało się trwałą inspiracją dla jego sztuki.

Dzieciństwo spędzone w latach 40. i 50. ubiegłego wieku w nadmorskich miejscowościach Eyemouth i Port Seton na wschodnim wybrzeżu Szkocji obdarzyło Johna Bellany'ego bogactwem bodźców wizualnych – nadmorskich krajobrazów i ludzi. Bellany najpierw mieszkał u trudniącej się rybołówstwem rodziny matki w Eyemouth, liczącym niecałe 2,5 tysiąca mieszkańców, dokąd później wracał prawie każdego lata. Następnie przeniósł się nieco dalej na północ do Port Seton, gdzie jego ojciec pracował jako rybak zanim zajął się budowaniem łodzi. Nic więc dziwnego, że najwcześniejsze rysunki Johna przedstawiały łodzie rybackie – te budowane i używane do połowów przez członków jego rodziny; te, które oglądał, gdy wyruszał z portu i wracał; oraz te, na których później sam wypływał w morze. Życie społeczności lokalnej obracało się wokół rybołówstwa i tę prawdę uchwycił Bellany w swoich rysunkach. Jego obrazy podobały się bliższej i dalszej rodzinie – większość krewnych chłopca sprawnie posługiwała się ołówkiem i pędzlem, choć w celach innych niż artystyczne.

„Mój ojciec i wujek Bill budowali modele statków, a w spokojniejszym okresie między połowem śledzi a połowem ryb dennych malowało się łodzie, i ojciec razem z wujkiem Billem malowali też numery na burtach.” Rysowanie było dla Bellany'ego rodzajem obsesji. Artysta opowiada, że w dzieciństwie rysował codziennie, a za pieniądze otrzymane od babci kupował bloki i ołówki w sklepie u Taita. „Mieli tam wszystko – od igieł po kotwice”. Zamiłowanie do rysowania sprawiło, że pewnego razu chłopiec pociął na kawałki mapy morskie ojca, bo brakowało mu kartek. „Na szczęście ojciec znał je na pamięć, mógł też dostać nowe, ale sprawił mi lanie za to, co zrobiłem. To była moja wina”.

Dzieciństwo miał, jak twierdzi, sielankowe. „Cała wioska [była] spokrewniona, więc wszystkich się znało i miało się mnóstwo kuzynów, bliższych i dalszych... jedna wielka rodzina w Eyemouth i Port Seton”. Już od ósmego roku życia chłopiec wypływał na połów, a w wieku lat 15 podjął w pobliskiej wędzarni ryb wakacyjną pracę sezonową, którą po rozpoczęciu studiów artystycznych kontynuował w soboty. „Pracowałem w wędzarni u Jocka Dicksona, tam o rybach wiedzieli wszystko... Nauczyłem się, jak ryby tawić, oczyszczać, filetować i byłem osobiście odpowiedzialny za wędzenie łupaczy”.

Jak wspomina Bellany, życie w Port Seton i Eyemouth składało się ze sfery sacrum oddzielonej od sfery profanum, co dokładnie odpowiada obserwacjom XIX-wiecznego socjologa francuskiego Emile'a Durkheima. Życie codzienne wsi kształtowała w dużym stopniu religia i świadomość przemijania, która odcisnęła silne piętno na społecznościach rybackich – w niewielkim Port Seton

było aż 13 świątyń. Sam Bellany chodził do dwóch różnych szkółek niedzielnych i uczestniczył w liturgiach odprawianych przez Kościół Szkocji oraz fundamentalistyczny odłam ewangelików pod nazwą „Closed Brethren” (bracia zamknięci). Pastor Kościoła Szkocji „był jak wcielenie Johna Knoxa [przywódcy szkockiej reformacji] ... naprawdę na jego widok dostawało się gęsiej skórki”.

Śmierć zawsze była realnym zagrożeniem. Bellany pamięta rybaków, którzy wypłynęli w morze i nie wrócili; pamięta, że jako dziewięcioletek widział, jak ośmioletni chłopczyk utonął w porcie w Eyemouth (gdzie wciąż jest żywa pamięć o 180 rybakach, którzy zginęli tragicznie pod koniec XIX wieku).

Prace Bellany'ego przedstawiają „alegorie śmierci” (Janet Mckenzie, 2006: *A Scottish Odyssey*), a także sceny z życia codziennego wsi i drobne przywary miejscowych ludzi, których artysta znał i kochał. Niektórych poznał od innej strony, gdy w wieku 15 lat zaczął grać w zespole tańca. „Mój los się odmienił, zobaczyłem inną stronę życia, o której dotąd nie miałem pojęcia”. Bellany nie mieszka już w osadzie rybackiej, ale jego wspomnienia stanowią kanwę rysunków i obrazów malowanych „przez naoczno go świadka”. „Miło jest porozmawiać o swoim dzieciństwie – mówi artysta – od tak dawna je maluję”.

(Reprodukcje zamieszczamy dzięki uprzejmości Johna Bellany'ego)





Środowisko dzieci

Urodzeni na wolności? O dorastaniu w świecie współczesnym

Rita Haberkorn pisze o ograniczaniu przestrzeni dzieci we współczesnym świecie oraz o roli placówek przedszkolnych i społeczności lokalnych w rozwiązywaniu tego problemu.

Oddziaływanie miejsca

Dzień zbiórki w Cockenzie–Port Seton

Gdy zakończono połów śledzi i rybacy otrzymali zapłatę, wspólnota organizowała zbiórkę na rzecz najuboższych zwaną „box meeting”, podczas której zbierano do puszek datki od wszystkich łodzi. Była to okazja do wspólnego świętowania. Następnie puszkę niesiono do kościoła, by pobłogosławił ją pastor. „Hymny śpiewano z takim zapalem, że dach na kościele się unosił. Coś wspaniałego, wszyscy śpiewali jak w natchnieniu, pewnie stąd uwielbiam operę – bo w dzieciństwie słyszałem rybaków, jak śpiewali na cały głos, a jak wieczorem w kościele śpiewali psalmy to hałas był niesamowity. To wszystko bardzo działało na wyobraźnię. Potem rybacy wychodzili z kościoła i rozwijali chorągwie, bo oczywiście każda łódź miała własną. Chorągiew można było chwycić z dwóch stron i nieść w pochodzie ulicami. To były ogromne tkaniny, szyły je żony i córki rybaków. Rozpostarcie chorągwi było sygnałem, żeby z kościoła udać się do najbliższego pubu – tam rozwieszano je na zewnątrz. Mężczyźni pili, a kobiety tańczyły na ulicach w strojach rybaczek. Te stroje chyba przechodziły z pokolenia na pokolenie, a one tańczyły „Highland Fling”, „Dashing White Sergeant” i inne tańce, których uczono w szkole, a wtedy przyłączały się dzieci i oczywiście było mnóstwo orkiestr muzycznych – dudziarska, dęta, i zespoły z sąsiednich miejscowości”

Dzieci bawiły się zawsze i wszędzie, choć nie zawsze i nie wszędzie miały na zabawę tyle samo czasu i miejsca – w XIX-wiecznych Niemczech przez większą część dzieciństwa pracowały w fabrykach, kopalniach i warsztatach rzemieślniczych.

Dziś najmłodsi mają prawo do korzystania z publicznej opieki i edukacji. Przedszkola przyjmujące wychowanków od trzeciego roku życia stały się częścią codzienności, miejscem, w którym spędza się czas poza domem rodzinnym pod czujnym okiem fachowych, współpracujących z rodzicami opiekunów.

„Ujednolicanie” przedszkoli

Przedszkole może być duże lub małe. Dzieci w przedszkolach wiejskich mogą łatwiej wyjść na dwór i pójść na wycieczkę do lasu, choć zatłoczone drogi przeszkadzają w poznawaniu świata zewnętrznego niezależnie od tego, czy dziecko mieszka na wsi czy w mieście. Natomiast wnętrza placówek bywają bardzo podobne, ponieważ odzwierciedlają te same koncepcje pedagogiczne dotyczące organizacji przestrzeni do nauki i zabawy, a renomowani architekci dostarczają gotowych projektów, które uwzględniają zarówno funkcje dydaktyczne, jak i rosnące wymagania bhp. Ale czy te wszystkie projekty i praktyka pedagogiczna mają jakikolwiek związek ze środowiskiem lokalnym, miejscową historią i kulturą? Czy zróżnicowanie otoczenia przekłada się na różnice w nauczaniu? Czy naukowo ukształtowane i zaprojektowane przestrzenie do zabawy pozwalają jeszcze na zaskoczenie i niespodziankę?

Miejsca zabaw to wyspy rządzone przez dorosłych

Współczesne dzieci rzadko mają okazję, by pobawić się z rówieśnikami na podwórku. Miasta projektuje się tak, by ułatwić przede wszystkim ruch samochodowy. Dziecko, które chodzi na zajęcia gimnastyczne, mecze piłkarskie lub lekcje baletu musi dowieźć na miejsce dorośli, nawet jeśli jest to boisko w najbliższej okolicy. Zajęcia najczęściej odbywają się w zamkniętej przestrzeni, która jest „wyspą rządzoną przez dorosłych”. Najmłodsi spędzają tam określony czas, wykonując konkretne działania. Właściwie nie ma dziś miejsc dla dzieci, których nie stworzyłby dorośli – nawet chwilom spędzonym we własnym pokoju z najlepszymi przyjaciółmi towarzyszy czujne oko lub ucho dorosłego opiekuna.

A przecież już bardzo małe dzieci lubią umawiać się z kolegami przez telefon i potrafią samodzielnie zorganizować sobie czas, jeśli im się na to pozwoli i zachęci do działania. Przedszkole stanowi centrum życia tylko wówczas, gdy dziecko może nawiązywać przyjaźnie i tworzyć własny świat – oczywiście, przy wsparciu dorosłych wychowawców.

Otwórzcie drzwi, zbudujcie mosty

Jak mówi znane przysłowie Aszantów, „trzeba całej wioski, by wychować dziecko”. Oznacza to, że za wychowanie odpowiada ogół lokalnej wspólnoty, nie tylko najbliższa rodzina. Dzieci bawią się lepiej w towarzystwie rówieśników, choć potrzebują też dorosłych, z którymi mogą nawiązać dobry kontakt emocjonalny, niezależnie od ich roli pedagogicznej. Ponadto dzieci muszą funkcjonować w większej grupie, złożonej z ludzi w różnym wieku, przyjaciół i znajomych.

Przez długi czas przedszkola w Niemczech funkcjonowały jak wyspy, które co prawda stwarzały dzieciom urozmaicone otoczenie dydaktyczne, ale było ono odizolowane od świata zewnętrznego. Dziś to się zmieniło. Przedszkole stało się miejscem nawiązywania kontaktów społecznych, a dla rodziców

także ośrodkiem spotkań i wymiany doświadczeń. Spowodowała to trwająca od 40 lat reforma oświatowa zainspirowana ideami pedagoga Jürgena Zimmera, który stwierdził, że dzieciństwo spędzone w izolacji nie pomaga w dalszym rozwoju. „Zburzcie te mury, wpuście trochę życia”, mawiał.

Jak wpuścić trochę życia w mury przedszkola? Można na przykład zorganizować imprezę sportową czy muzyczną dla dzieci przy współudziale rodziców, co oznacza znaczącą obniżkę kosztów. Można zachęcić wychowanków do wyrażania samodzielnych opinii w autentycznych kwestiach społecznych, jak w pewnym miasteczku w Nadrenii-Palatynacie, gdzie dorośli wraz z dziećmi służyli radą przy projektowaniu miejscowego boiska. Podobne doświadczenia utwierdzą dziecko w przekonaniu, że jego opinie są brane pod uwagę, a ono samo ma wpływ na kształt najbliższego otoczenia.

Otwarcie przedszkola na świat zewnętrzny może pomóc w stworzeniu więzi ze środowiskiem lokalnym, a placówce nadać niepowtarzalny regionalny charakter, dzięki któremu stanie się ona znaczącym składnikiem miejscowej rzeczywistości.

Rita Haberkorn wyklada pedagogikę przedszkolną
Haberkorn.ista@gmx.de

POLSKA

Dorastanie na wsi



Marzena Łotys przedstawia wyniki badania, którego celem było poznanie potrzeb, problemów i marzeń dzieci mieszkających na wsi bezpośrednio od nich samych.

Życie na wsi oczami dzieci

W latach 2006-2007 w ramach działań Stowarzyszenia „Edukacja Inaczej” przeprowadziliśmy 102 wywiady z dziećmi w wieku 5 - 10 lat mieszkającymi w gminie Barciany (woj. warmińsko-mazurskie). Gmina Barciany jest jedną z 500 najuboższych gmin wiejskich w Polsce, w której głównym pracodawcą do początku lat 90-tych były Państwowe Gospodarstwa Rolne. Po prywatyzacji zdecydowana większość pracowników bez kwalifikacji została zwolniona. Znaczna część tych osób nie potrafiła odnaleźć się na rynku pracy i nadal pozostaje bez pracy. Przeprowadziliśmy rozmowy z dziećmi rodziców bezrobotnych (55%), drobnych rolników (15%), pracowników o niskich kwalifikacjach (20%) oraz z dziećmi pracowników wykwalifikowanych (10%)¹. Celem rozmów z dziećmi było poznanie, w jaki sposób spostrzegają one warunki swojego codziennego życia, co stanowi dla nich problem, a co dostarcza im największej radości. Pytania dotyczyły typowego sposobu spędzania czasu w rodzinie i poza rodziną (w szkole/przedszkolu, we wsi itd.). Przedstawione poniżej fragmenty wypowiedzi dzieci zostały pogrupowane tak, by odnosiły się do głównych problemów życia na wsi wynikających z analizy danych statystycznych.

1. Warunki bytowe

W zebranym materiale zwraca uwagę, że dzieci wychowujące się w rodzinach zagrożonych ubóstwem bardzo często zwracają uwagę na wymiar ekonomiczny życia swoich rodzin. Duża część ich wypowiedzi dotyczy spraw związanych z zakupem jedzenia, ubrania, wyposażenia domu i zakupem rzeczy potrzebnych do szkoły.

To, jak dzieci spostrzegają problem „braku pieniędzy”, zależy głównie od sposobu rozmawiania o pieniądzach w rodzinie. Jeśli

rodzice tłumaczą dzieciom, co zrobią w sytuacji, gdy nie mogą kupić im niezbędnych rzeczy (podręczników do szkoły, nowych butów, gdy używane są za małe albo bardzo zniszczone itp.), to dzieci w swoich wypowiedziach głównie koncentrują się na opisie sposobu rozwiązania problemu.

Ania, lat 6: Mama nie kupiła mi nożyczek, bo mama nie ma pieniędzy. Mam razem z bratem. On przyjdzie do mojej klasy i weźmie, a ja mu dam, bo my rano wycinamy z wycinanek. On ma potem.

Większość dzieci, z którymi rozmawialiśmy, wychowuje się w rodzinach byłych pracowników PGR-ów. Są oni zarejestrowani w Powiatowym Urzędzie Pracy jako osoby długotrwale bezrobotne i żyją od końca lat 90-tych z zasiłków otrzymywanych z pomocy społecznej. Negatywne skutki bezrobocia rodziców dla ich dzieci to nie tylko zagrożenie ubóstwem. Sytuację, w której rodzice nie są aktywni zawodowo, nie uzyskują dochodów z pracy, dzieci traktują jak sytuację normalną. Z jednej strony wpływa to na sposób spostrzegania własnej przyszłości („ja też będę bezrobotna”), z drugiej - dostarcza specyficznej edukacji finansowej („dobre panie dają pieniądze, złe - nie dają”).

Ela, lat 7: Moja mama jest bezrobotna, jak urosnę też będę bezrobotna.

Wypowiedzi dzieci wskazują, że stałe przebywanie z niepracującymi rodzicami w domu wiąże się też z innymi niepokojącymi zjawiskami. Rodzice niepracujący często nadmiernie zastępują dzieci nawet w czynnościach samoobsługowych, są bezradni wobec różnych form wymuszeń stosowanych przez dzieci. Wydaje się, że specyficzna nadopiekuńczość wobec dzieci jest usprawiedliwieniem zaniechania prób poszukiwania pracy. Szczególnie dotyczy to kobiet, które zgodnie ze stereotypami kulturowymi nie podejmują aktywności zawodowej tłumacząc to koniecznością opieki nad dziećmi.

1 Dobór grupy badawczej uwzględniał strukturę dochodową mieszkańców gminy Barciany.

Tomek, lat 9: Nie mam podręczników i butów do szkoły. Mama nie ma pieniędzy, bo musi się mną opiekować i bratem z gimnazjum.

Osoby bez kwalifikacji utrzymują rodziny podejmując się zwykle sezonowych prac dorywczych. Do pomocy w tych pracach często angażowane są dzieci (np. przy zbieraniu ziół, jagód, ślimaków). Drobni rolnicy również angażują dzieci do pracy w gospodarstwie (grabienie siana, pielienie warzyw, zbieranie ziemniaków). Zdarza się, że w czasie zbioru ziemniaków frekwencja w klasach I - III spada o 20 %.

To, jak dzieci spostrzegają swoją pomoc rodzicom w pracy głównie zależy od relacji między rodzicami i dziećmi. Jeśli dzieci pracują wspólnie z rodzicami, uczą się wykonywania nowych czynności, są przez rodziców chwalone, doceniane, praca z rodzicami wydaje się być dla nich atrakcyjna. Dzieci pomagając rodzicom w pracy czują się ważne, z przejęciem opowiadają o tym, co i kiedy robiły. Ważne jest też dla dzieci dostrzeganie konkretnych wymiernych korzyści z pomagania rodzicom.

Marysia, lat 8: Wczoraj pomagałam mamie zbierać ślimaki. Miałam taki drucik, żeby ślimaki były dobre – nie za duże i nie za małe. A potem pojechałam z mamą rowerem na skup i mama dostała pieniądze i mi dała 2 zł.

Zupełnie inaczej spostrzegają konieczność pomagania rodzicom te dzieci, których rodzice stosują różne formy przymusu, karzą je za niewykonanie narzuconych obowiązków. Dzieci te często mówiły, że zazdroszczą tym kolegom, którzy nie muszą po szkole pomagać rodzicom, wstydzą się, że są biedniejsi, że po pracy wracają ubrudzeni i koledzy się śmieją z ich wyglądu. Dzieci te opowiadały też o tym, jak unikają narzuconych obowiązków (uciekanie do kolegów, kłótnie z rodzeństwem o to, co kto ma zrobić itp.). Analiza wypowiedzi tej grupy dzieci wskazuje, że sposób spostrzegania dodatkowych obowiązków w rodzinie zależy od relacji z rodzicami. Jeśli praca jest wykonywana wspólnie z rodzicami, towarzyszą jej rozmowy, wyjaśnienia dotyczące celu i sposobu wykonywania czynności, dzieci deklarują chęć pomagania rodzicom w pracy. Jeśli dzieci czują się osamotnione, nie są wspierane przy wykonywaniu narzuconych obowiązków, praca jest nużąca lub niejasny jest podział obowiązków między rodzeństwem, to dzieci skarżą się na niesprawiedliwe traktowanie lub opowiadają, jak narzuconych obowiązków starają się uniknąć.

Czarek, lat 9: Co robiłem wczoraj? Jak zwykle, ojciec mi kazał mi robić obrządek. Nigdy nie mogę sobie pograć, a ci z pegeeru to mają dobrze, bo oni nie muszą pomagać. A jak prosiłem tatę o piłkę, żeby mógł z bratem na podwórku grać to powiedział, że nie ma pieniędzy.

Ze względu na brak pracy na terenie gminy część rodziców decyduje się na pozostawienie dzieci pod opieką dziadków, kuzynów i wyjeżdża pracować do dużych miast lub za granicę. Dla dzieci najtrudniejsze są zwykle pierwsze dni po wyjeździe rodziców. Część dzieci mówi o tym, że płacze, gdy rodzice wyjeżdżają. Jednak fakt, że coraz więcej dzieci ma rodziców pracujących daleko od domu powoduje, że ten stan jest coraz łatwiej akceptowany przez dzieci.

Marta, lat 9: Moja mama pojechała do pracy i nie przyjechała na święta. Byłam tylko z babcią, bo bilet drogo kosztuje i mama tylko dzwoniła. Babcia mówi, że jak mama da radę, to wróci na moją komunię, ale nie wiem czy wróci.

2. Utrudniony dostęp dzieci do przedszkola

W gminie Barciany działa 1 przedszkole prywatne i 5 ośrodków przedszkolnych. Z wypowiedzi dzieci wynika, że lubią swoje przedszkola, z przejęciem opowiadają o zabawach z rówieśnikami i prowadzonych zajęciach.

Ania, lat 5: Bawię się w przedszkolu z Gosią w królownę, a potem pani czyta książeczki.

Część dzieci, z którymi rozmawialiśmy, nie chodzi do przedszkola. Dzieci słyszały jednak o ośrodkach przedszkolnych od swoich kuzynów z innych miejscowości lub dzieci z sąsiedztwa.

Ewa, lat 5: Moja siostra z Barcian chodzi do przedszkola. Tam są dzieci, zabawki. Ja nie chodzę, bo mama mówi, że to kłopot. Ja będę chodzić do szkoły.

3. Zmniejszająca się liczba szkół.

W gminie Barciany zlikwidowano filie szkół gminnych w mniejszych miejscowościach i dużą szkołę w Skandawie. Ponad 80 % dzieci jest dowożona do szkół. Interesujący wydaje się fakt, że zdecydowana większość dzieci w swoich wypowiedziach wskazywała, że lubi dojeżdżać do szkoły. Dzieci nie zwracają uwagi na długie oczekiwanie na przystankach czy konieczność dochodzenia do nich nawet 2 km. Dzieci przede wszystkim opowiadają o tym, w co i z kim się bawią w drodze do i ze szkoły. Najbardziej widoczne było to w wypowiedziach dzieci rolników. One mają najmniej możliwości zabawy z rówieśnikami. Ich koledzy mieszkają zazwyczaj w oddaleniu. To właśnie te dzieci najczęściej opowiadały o zabawach w drodze na przystanek i zabawach w czasie wspólnego oczekiwania na autobus w świetlicy szkolnej. W lepszej sytuacji są dzieci z osiedli popegeerowskich, bo mieszkają blisko siebie i mają wspólne podwórka, na których się bawią w czasie ładnej pogody. W okresie jesienno-zimowym, ze względu na brak świetlic, klubów, również i te dzieci mają ograniczone kontakty z rówieśnikami.

Mariusz, lat 8: Po lekcjach czekam na autobus i idę na świetlicę. Lubię być na świetlicy, bo tam są koledzy i gramy w piłkę. Jak jadę do domu, to nie mam z kim grać, bo brat jeszcze za mały, a mogę bawić się tylko koło domu, bo mieszkamy pod lasem.

4. Zagrożenie wykluczeniem cyfrowym

30 % dzieci, z którymi rozmawialiśmy miało komputer w domu, komputer podłączony do Internetu – jedynie 7 %. We wszystkich szkołach w gminie są pracownie komputerowe podłączone do Internetu, ale dzieci mają utrudnione korzystanie z nich w ramach zajęć pozalekcyjnych ze względu na organizację dojazdów do szkół. Trudna sytuacja materialna większości rodzin uniemożliwia rodzicom odwożenie dzieci na własny koszt tak, aby mogły skorzystać z komputera w szkole. Tylko nieliczni rodzice (ok. 5 %) wytrwale przyjeżdżają po dzieci rowerami, by te mogły skorzystać z zajęć informatycznych.

Asia, lat 7: Lubię rozwiązywać krzyżówki, ale to można robić po lekcjach na świetlicy. Ja nie zostaję, bo autobus po lekcjach od razu jedzie do Asun, a ja jestem z Asun.

5. Utrudniony dostęp do oferty kulturalnej i rekreacyjno - sportowej

Dostęp dzieci do oferty kulturalnej i rekreacyjno- sportowej jest różny w zależności od sytuacji materialnej rodziny i miejsca zamieszkania. Dzieci z rodzin zagrożonych ubóstwem oraz mieszkające w peryferyjnie zlokalizowanych miejscowościach gminy Barciany nie korzystają praktycznie z żadnej oferty kulturalnej. Dzieci z rodzin o wyższym statusie materialnym wyjeżdżają do kina, teatru z rodzicami lub w ramach wycieczek szkolnych. Dzieci mieszkające w Barcianach korzystają z zajęć Gminnego Ośrodka Kultury. Część instruktorów organizuje też zajęcia na terenie gminnych szkół dla dzieci oczekujących na autobus (zajęcia muzyczne, taneczne, sportowe). W mniejszych gminnych miejscowościach nie ma świetlic, klubów, punktów bibliotecznych, ubogie dzieci z tych miejscowości nie korzystają z żadnych zajęć popołudniowych. Dzieci w swoich wypowiedziach często mówiły o tym, że nudzą się po szkole. W niektórych miejscowościach rodzice lub sołtysi starają się organizować zajęcia popołudniowe dla dzieci. Dzieci z przejęciem i dumą opowiadały o tym, co się dzieje w ich miejscowościach, o rodzicach udostępniających mieszkania na zabawę z kolegami ze wsi lub o zajęciach organizowanych przez sąsiadów z lokalnych stowarzyszeń czy sołtysów.

Ola, lat 8: Pani sołtysowa otwiera świetlicę i bawi się z nami. Robimy kwiatki z papieru, zwierzątka z plasteliny i uczy nas piosenek. Nie krzyczy na nas.

Piotruś, lat 8: Pan Adam przywozi książki z biblioteki z Barcian i ja wypożyczyłem Kubusia Puchatka. I mam. A pan Adam mówi, że trzeba powiedzieć, jak nie ma się lektury i on przywiezie.

Podsumowanie

Przytoczone wypowiedzi dzieci wskazują, że obiektywne problemy (trudna sytuacja rodziny, pomaganie rodzicom w pracy, długie oczekiwanie na dojazd do szkoły, brak podręczników itp.) nie są spostrzegane przez dzieci jako istotne utrudnienie, jeśli wokół siebie mają wspierających dorosłych – rodziców, nauczycieli, sołtysów, osoby działające w lokalnych stowarzyszeniach.

Jeśli dorośli dostrzegają problemy dzieci i wspierają je w radzeniu sobie z nimi, dzieci wykazują duży poziom optymizmu, zachowują się zadaniowo, podejmując próby zmierzenia się z kłopotem. Przejawiają wysoki poziom samodzielności i zaradności. Jeśli dzieciom brakuje wsparcia dorosłych, koncentrują swoją uwagę przede wszystkim na porównywaniu swojej sytuacji z rówieśnikami. Gdy zauważają, że brakuje im czegoś, co inne dzieci mają, czują się pominięte, wykluczone. Spostrzeganiu siebie jako innych, gorszych towarzyszy wstyd, czasami złość, gniew.

Przeprowadzone rozmowy z dziećmi wskazują, że oczekują one najczęściej pomocy w zapewnianiu rzeczy potrzebnych w szkole (książki, pomoce szkolne) oraz wsparcia w organizowaniu czasu po zajęciach w szkole lub przedszkolu. Proste działania (dowożenie książek z gminnej biblioteki czy „objazdowe” zajęcia z instruktorami kultury) rozwiązują ważne dla dzieci problemy. W efekcie, jak się wydaje, powodują, że dzieci z rodzin zagrożonych ubóstwem lub mieszkające w peryferyjnych miejscowościach nie czują się gorsze od innych.

Wydaje się więc, że najprostszym sposobem poprawy warunków życia małych dzieci w gminach wiejskich, takich jak Barciany, jest wspieranie dorosłych mających kluczowy wpływ na warunki życia dzieci – rodziców, nauczycieli, przedstawicieli organizacji pozarządowych.

**Marzena Łotys jest psychologiem,
pracuje w Szkole Podstawowej w Moltajnach w gminie Barciany
edukacja_inaczaj@edukacja.de**



Edukacja regionalna w Norwegii



Norwegia ma wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu edukacji regionalnej, która odwołuje się do miejscowej gospodarki, rozwija świadomość lokalnej historii i kultury oraz aktywizuje dzieci i młodzież. Szkoły i przedszkola w mieście i na wsi intensywnie korzystają z możliwości lokalnych. Karl Jan Solstad i Anne Sofie Skogvold opisują, dlaczego tak się dzieje, a Wenche Rønning odkrywa, w jaki sposób agropredszkola pomagają upowszechniać wśród najmłodszych wiedzę o najbliższym otoczeniu.

Troska o społeczności lokalne w zglobalizowanym świecie – zadanie dla szkoły?

W dawnych czasach wychowanie dzieci i młodzieży odbywało się na co dzień w domu, szkole i najbliższym otoczeniu. Dziś rolę tę przejęły media o zasięgu nie tylko krajowym, ale wręcz ogólnosiwiatowym, stając się pierwszoplanowymi eksponentami wiedzy, postaw i wartości. Poprzez telewizję, wideofilmy i gry komputerowe gust dzisiejszych dzieci kształtują fikcyjne postaci, które wymyślili projektanci z kilku wpływowych i bogatych ośrodków miejskich, głównie amerykańskich. Przekaz jest bezpośredni, nie towarzyszy mu żaden komentarz rodziny, przyjaciół czy nauczycieli. Podobnie dzieje się wszędzie – na wsi i w mieście, w Oslo i w Atenach.

Ponieważ „nowa” wiedza i nowa moda powstaje w większości na obszarach atrakcyjnych gospodarczo, politycznie i kulturalnie, zwłaszcza w wielkich miastach, a przynajmniej przez te miasta przechodzi, środki masowego przekazu lansują przede wszystkim kulturę miejską i miejski styl życia. Szczególnie podatne na oddziaływanie ich komunikatów i zagrożone utratą tożsamości są niewielkie grupy społeczne żyjące w małych miejscowościach i na terenach słabo zaludnionych. W ostatnich latach presja zewnętrzna stała się szczególnie dotkliwa, a kontakty wewnętrzne osłabły. Mieszkańcy nie pracują już razem, znikają też tradycyjne miejsca spotkań – sklep, poczta, gospoda, lokalny bank czy szkoła.

W ostatnich latach opisywane zjawiska nasiliły się wszędzie, ale w Norwegii dyskusja nad ich potencjalnymi skutkami trwa już od lat 70. ubiegłego wieku, kiedy to wydłużono czas trwania obowiązku szkolnego i pojawiły się głosy, że naraża to młodzież z terenów wiejskich na dodatkowe 2 lata edukacji „miejskocentrycznej”. W reakcji na te obawy na

wyspach Lofotach podjęto realizację specjalnego projektu badawczego, który miał odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu dodatkowe obowiązki szkolne utrudniały udział uczniów w zimowych połowach dorsza, stanowiących podstawowe źródło utrzymania społeczności lokalnej. Badacze stwierdzili, że program obowiązkowej nauki nie miał nic wspólnego z zainteresowaniami uczniów, nie wzbogacał ich wiedzy o najbliższym otoczeniu, a przede wszystkim nie uczył postaw i umiejętności potrzebnych wspólnocie do przetrwania. W rezultacie postanowiono opracować nowy program edukacji narodowej, który w większym stopniu uwzględniałby kwestie lokalne. W programie z roku 1987 pada między innymi takie stwierdzenie: „Społeczność lokalna, wraz z miejscową przyrodą i przemysłem, stanowi ważny element środowiska edukacyjnego szkoły”.

Działania dydaktyczne, które kształtują postawy, wiedzę i umiejętności pomagające młodym ludziom w odnalezieniu się na rynku pracy nazywa się obecnie edukacją dla przedsiębiorczości lub edukacją na rzecz innowacyjności w gospodarce. Dziś już wiadomo, że upowszechnianie znajomości rynków i zasobów lokalnych przyczynia się do wzrostu zatrudnienia w regionie. Tego rodzaju kompetencje przekładają się na szczególne kwalifikacje biznesowe. Jeśli towarzyszą im ogólne zdolności przedsiębiorcze, czyli kreatywność, ciekawość świata, umiejętność współpracy, tolerancja dla ryzyka, nastawienie na sukces itp., wówczas rośnie prawdopodobieństwo podejmowania inicjatyw gospodarczych – indywidualnych oraz grupowych. Jeśli ponadto ogólne i szczególne umiejętności przedsiębiorcze łączą się z silnym poczuciem tożsamości i przynależności regionalnej, to na urodzaj inicjatyw lokalnych nie będzie można narzekać.

Poniżej przedstawiamy trzy rodzaje działań, które może podejmować szkoła w celu rozwijania przedsiębiorczości uczniów na skalę lokalną:

- Wykorzystywanie miejscowych pomocy dydaktycznych, które rozwijają tożsamość lokalną i poczucie zakorzenienia oraz uczyć konkretnych umiejętności przedsiębiorczych.
- Stosowanie aktywizujących metod nauczania, np. metody projektów czy bloków tematycznych, w celu rozwijania ogólnych umiejętności przedsiębiorczych – kreatywności, ciekawości świata, zdolności do współpracy, inicjatywy i podejmowania ryzyka.
- Zakładanie spółdzielni uczniowskich, które pomagają rozwijać ogólne i szczególne umiejętności przedsiębiorcze.

Z analizy programów edukacji narodowej obowiązujących w Szwecji (Johannisson i Lindmark, 1996) i Norwegii (Solstad, 2000) jasno wynika, że uwzględniają one powyższe cele, ale realizacja opisanych założeń wymaga spełnienia następujących dwóch warunków: po pierwsze, w społecznościach lokalnych muszą w ogóle istnieć jakieś szkoły, a po drugie, szkoły te muszą mieć możliwość organizowania pracy w sposób sprzyjający rozwojowi wspólnot lokalnych, zwłaszcza na obszarach słabo zaludnionych.

**Karl Jan Solstad jest pracownikiem naukowym
w instytucie badawczym Nordlandsforskning
karl.jan.solstad@norsk.no**



Przedsiębiorczość bez granic – uniijny projekt międzyregionalny

Już od trzech lat gminy wiejskie w Salten na północy norweskiej Nordlandii wraz z gminami położonymi po drugiej stronie granicy, w szwedzkim regionie Norrbotten, realizują wspólny projekt, który promuje przedsiębiorczość wśród dzieci, uczy dumy z przynależności do społeczności lokalnej i zachęca do korzystania z zasobów znajdujących się w najbliższym otoczeniu. W pierwszym roku realizację projektu nadzorował i ocenił instytut badawczy Nordlandsforskning (Skogvold, 2008). Głównym celem przedsięwzięcia jest rozwój innowacyjnego myślenia nie tylko wśród nauczycieli i uczniów, ale także dyrekcji szkoły i polityków. W tym celu uczestnicy nawiązują kontakty z lokalnymi firmami i organizacjami wewnątrz swoich społeczności oraz kontakty transgraniczne. W pierwszym roku projektu uczniowie i nauczyciele z sąsiednich gmin – które leżą w różnych państwach – przekroczyli granicę ponad tysiąc razy. Podczas tych wizyt gospodarze zapoznawali gości z lokalnymi zwyczajami, pokazywali miejscowe skarby przyrody i sami dowiadawali się coraz więcej o własnym środowisku. Krajobraz norweskich fiordów ze stromymi urwiskami góorskimi bardzo różni się od lesistych terenów śródlądowej Szwecji. Aby dobrze zaprezentować swoją okolicę uczniowie muszą najpierw sporo się o niej dowiedzieć. Pewna norweska nauczycielka stwierdziła, że jej klasa po wizycie u szwedzkich rówieśników wpadła w panikę: „Nie będziemy mieli się czym pochwalić jak oni przyjadą do nas!”. Na szczęście

po gruntownych badaniach okazało się, że mają czym się poszczycić, a ich okolica obfituje w ciekawe produkty naturalne. W każdej szkole nauka ogólnych umiejętności przedsiębiorczych odbywa się poprzez zajęcia, które rozwijają ciekawość świata i kreatywność oraz zdolność do współpracy w sytuacji, gdy uczniom pozwala się na podejmowanie prób bez obawy przed następstwami popełnienia błędu. Uczniowie zakładają własne minispółdzielnie, które wytwarzają specjały lokalne – solone ryby, świece, dżemy czy masę nagietkową – i sprzedają podczas kiermaszów lub podobnych imprez. Niektóre spółdzielnie prowadzą kursy komputerowe, organizują festyny lub wystawiają sztuki teatralne, odpowiadając za cały proces organizacyjny – od powstania firmy przez prowadzenie księgowości aż do finału przedsięwzięcia.

Hasło zachęcające do wypróbowania własnych sił brzmi: „Myśl o szansach, nie o przeszkodach!”. Prowadzenie zajęć z przedsiębiorczości nie jest zadaniem łatwym – nauczycielom należy zapewnić przeszkolenie i pomoc, a szkoły muszą podjąć współpracę ze społecznością lokalną. Niewykluczone, że taki program łatwiej jest zrealizować na wsi, ale nie tylko wieś powinna w nim uczestniczyć.

**Anne Sofie Skogvold jest pracownikiem naukowym
w instytucie badawczym Nordlandsforskning w Norwegii
anne.sofie.skogvold@norsk.no**



Kształtowanie świadomości miejsca we wczesnym dzieciństwie – edukacja regionalna w norweskich agropreszkolach

Od 10-15 lat w Norwegii rozwija się ścisła współpraca między placówkami oświatowymi a lokalnymi gospodarstwami rolnymi. Ośrodki akademickie opracowują programy przygotowujące nauczycieli i rolników do pracy edukacyjnej z dziećmi w gospodarstwach jako „placówkach pedagogicznych”, a lokalne farmy i szkoły wspólnie planują różnorodne zajęcia. Powodem podjęcia tych działań był fakt, że dzieci i młodzież spędzają coraz więcej czasu przed komputerem bez kontaktu z przyrodą czy zjawiskami naturalnymi, które kiedyś były codziennością dla mieszkańców wsi i obszarów podmiejskich.

Współpraca szkół z gospodarstwami wiejskimi zaowocowała powstawaniem coraz większej liczby agropreszkoł, czyli unikatowych placówek edukacyjnych dla najmłodszych. W Norwegii każde dziecko ma prawo do opieki instytucjonalnej od ukończenia pierwszego roku życia, a nowo powstałe agropreszkoła stały się bardzo popularną alternatywą wśród rodziców, którym zależy na zapewnieniu dzieciom solidnej edukacji w bezpiecznym, a jednocześnie ciekawym otoczeniu. Anita i Jostein Hunstad założyli 10 lat temu agropreszkoło Medås w pobliżu miejscowości Fauske na północy Norwegii. Oboje od 1983 roku zajmowali się gospodarstwem rolnym, ale było im coraz trudniej, bo drapieżniki – głównie rysie i rosomaki – porwały latem owce z pastwisk. Anita pracowała wówczas na pół etatu jako zastępczyni opiekunki przedszkolnej i bardzo sobie to zajęcie chwaliła, nic więc dziwnego, że zaczęła myśleć o wykorzystaniu farmy jako miejsca nauki dla najmłodszych.

Po przedstawieniu szczegółowego planu i zatwierdzeniu farmy jako placówki dydaktycznej jesienią 1999 roku przedszkole zostało otwarte. Początkowo uczęszczało do niego sześć dzieci, ale jeszcze przed końcem roku ogólna liczba podopiecznych wzrosła do osiemnaściora, wyczerpując tym samym limit dostępnych miejsc. Agropreszkoło Medås, które zeszłej jesieni obchodziło

10. rocznicę istnienia, dysponuje obecnie 64 miejscami dla dzieci w wieku 0-6 lat, a właściciele planują dalszą rozbudowę, która umożliwi przyjęcie ponad setki dzieci od jesieni 2010 roku.

Przedszkole przyjmuje przede wszystkim dzieci z rejonu, ale jego popularność wykracza daleko poza granice gminy, dlatego o miejsce w Medås stara się wielu rodziców z odległych miejscowości. Placówkę otaczają pola, lasy i jeziora, ponadto w pobliżu znajdują się inne gospodarstwa, więc dzieci mają wiele możliwości zabawy w urozmaiconym terenie, na farmie i poza nią. W swojej pracy dydaktycznej przedszkole wykorzystuje tradycyjne zajęcia wykonywane w środowisku naturalnym – dzieci co dzień karmią konie, owce, koty, kury, króliki i świnki morskie, i opiekują się nimi; codziennie też zbierają, myją i pomagają sprzedawać jajka zniesione przez kury, a każdego roku, po jesiennym uboju owiec, pomagają w ściąganiu skóry, rozbieraniu mięsa i konserwowaniu go na różne sposoby do późniejszego spożycia. „Tak wygląda życie na wsi, więc tak też wygląda dzień w przedszkolu”, mówi Jostein. Ponadto dzieci sadzą i wykopują ziemniaki oraz inne warzywa, a w pobliskim lesie zbierają owoce leśne i robią z nich przetwory, które potem zjadają z samodzielnie upieczonym chlebem. Z pomocą okolicznych mieszkańców dzieci uczą się wykonywać prace rzemieślniczo-artystyczne, pieką tradycyjne potrawy, np. lefse (rodzaj podplomyka z masłem i cynamonem) i przędą wełnę, którą same pomagały zdejmować podczas strzyżenia owiec. Czasem zmieniają się w drobnych przedsiębiorców – sprzedają na targu przygotowane przez siebie przetwory i warzywa. Celem przedszkola jest wychowanie wesołych, zdrowych, aktywnych dzieci, które troszczą się o swoje środowisko i przyrodę, znają się na gotowaniu, szanują lokalne zwyczaje i tradycje kulturowe. Dzięki proponowanym zajęciom młodzi podopieczni mają szansę wyrosnąć na odpowiedzialnych i ekologicznie świadomych dorosłych, którzy będą umieli wykorzystać możliwości działania, jakie stwarza środowisko lokalne. Upodmiotowienie dziecka to istotna część filozofii agropreszkoła.

Wenche Rønning jest pracownikiem naukowym w instytucie badawczym Nordlandsforskning

Wenche.Roenning@nforsk.no

Zdjęcia publikujemy dzięki uprzejmości Anity i Josteina Hunstadów

„Do czego służy szkoła?”



Will Coleman pisze o trzyletnim projekcie edukacji regionalnej realizowanym w szkole podstawowej w niewielkiej osadzie rybackiej w Kornwalii, na południowo-zachodnim krańcu Wielkiej Brytanii

„Do czego służy szkoła?” zapytaliśmy samych siebie, przygotowując projekt edukacyjny dla dzieci i dorosłych mieszkańców w miejscowości Padstow w Kornwalii. W powszechnej opinii szkoła powinna pomóc uczniom „odnieść sukces” w dorosłym życiu. A może celem szkoły powinno być zapewnienie stabilnej przyszłości lokalnej wspólnoty?

Dlatego uczniom, nauczycielom i mieszkańcom zadaliśmy trzy pytania:

Do czego służy szkoła (i czego powinna uczyć)?

Co zdumiewające, nawet małe dzieci skłonne są powtarzać utarte slogany, że szkoła jest ważna, bo „dobre stopnie na egzaminie zapewnią dobrą pracę”. Jednak dalsze indagowanie ujawnia, że zarówno dzieci, jak i dorośli uznają wykształcenie za ważne dla rozwoju osobowego, dla wychowania wartościowego członka społeczeństwa. Kwestia do przemyślenia: W jaki sposób szkoła podstawowa może najskuteczniej pomóc uczniom w kształtowaniu postaw, które pozwolą im wnieść wszechstronny wkład w rozwój społeczności lokalnej?

Jak się żyje w naszej miejscowości (i co można zrobić, by było się lepiej)?

Przez ostatnich kilkadziesiąt lat w Padstow, podobnie jak w całej Kornwalii, zaszły ogromne zmiany. W sytuacji powszechnego wpływu internetu i telewizji na życie młodych ludzi, nie należy się dziwić, że tak niewiele wiedzą oni o swojej najbliższej okolicy. Zamiast zakładać, że „sukces” nieodmiennie wiąże się z wyjazdem do innego miasta, należałoby się zastanowić, w jaki sposób szkoła podstawowa może przekazywać wiedzę, umiejętności i postawy, które później pozwoliłyby wszystkim chętnym znaleźć mieszkanie i zatrudnienie na miejscu, oraz umożliwiłyby im aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

Co decyduje o dobrym życiu (i co możemy zrobić, by je zapewnić)?

Młodzi ludzie wykazują silne postawy prospołeczne, mimo iż kultura konsumencka, wszechobecna w mediach i reklamie, nie sprzyja refleksji na temat potrzeb wspólnoty. Kwestie takie jak zmiana klimatu, nadmierna eksploatacja zasobów naturalnych oraz powszechne migracje będą wywierać coraz większy wpływ na nasze życie, dlatego młodzież się nimi interesuje (i obawia się ich następstw). W jaki sposób szkoła może pomóc uczniom w ich staraniach o lepsze jutro?

Co zrobiliśmy dotychczas

Na podstawie omawianych zagadnień nauczyciele i uczniowie z Padstow wspólnie przygotowali i zrealizowali zajęcia edukacyjne (choć ich związek z poruszonymi kwestiami nie zawsze był oczywisty na pierwszy rzut oka!). Niektóre zajęcia wymagały wyprawy w plener lub pomocy dorosłych mieszkańców, ale wszystkie miały ogromną wartość poznawczą i sprawiły uczestnikom wiele radości.

Dalsze działania

To dopiero początek trzyletniego projektu edukacji regionalnej w Padstow, który charakteryzują trzy podstawowe założenia:

- międzypokoleniowość – bo do udziału w projekcie zachęcamy osoby starsze, które dzielą się z młodymi swoją wiedzą i doświadczeniem

- podmiotowość – bo chcemy, by młodzież miała poczucie dumy z własnych osiągnięć

- wymiar globalny – bo zastanawiamy się, w jaki sposób decyzje podejmowane tutaj w Kornwalii mogą wpłynąć na resztę świata.

A do czego służy szkoła według Ciebie?

Will Coleman jest ambasadorem edukacji regionalnej w Carnegie UK Trust, dyrektorem spółki pożytku publicznego Caliban (Cornwall) Community Interest Company
www.placebasedlearning.co.uk
Phil Banks – dyrektor szkoły w Padstow
head@padstow.cornwall.sch.uk



Syrenka z Padstow

Klasę cztero- i pięcioletków zachwyliła baśń o syrence z Padstow, którą opowiadał miejscowy gawędziarz. Dzieci rozrysowały opowieść na kartkach, opisywały poszczególne sceny, odwiedzały miejsca, w których toczyła się akcja, oraz lepiły postaci z piasku i materiałów znalezionych na plaży.

„Jest śliczna, ale groźna jak morze”
Emily, 5 lat



Wrak statku na mieliźnie Doom Bar, Padstow, Kornwalia

Sześcioletki zajęły się wrakami statków, które rozbiły się na niebezpiecznej mieliźnie zwanej „Doom Bar” (Przeklęta łacha) tuż obok portu. Odtworzyliśmy dramatyczne wydarzenia, jakie zaszły pewnej burzliwej nocy w odległej przeszłości.

„Nawet nie wiedziałem, że mój pradziadek był tam na szalupie!”
Reuben, 6 lat



Uczniowie sprzedają wyhodowane przez siebie warzywa, szkoła w Padstow, Kornwalia

Ośmioletki rozważały, skąd pochodzą produkty żywnościowe. Same hodowały warzywa i sprawdzały, jak zmieniły się sklepy w Padstow przez kilkadziesiąt lat. Uczniowie ze zdumieniem odkryli, że kiedyś prawie całą żywność wytwarzano na miejscu, a teraz przywozi się ją z daleka.

„Nasza fasola jest lepsza od tej z supermarketu!”
Adam, 8 lat



Aktywne spędzanie czasu w Padstow, Kornwalia

Nieco starsi uczniowie postanowili zmienić powszechną opinię, że w ich miejscowości jest nudno – przygotowali przewodnik dla dzieci oraz film DVD pt. *What to do in Padstow* (Co robić w Padstow), przedstawiający miejscową przyrodę, sporty wodne, historię regionu i ulubione zajęcia mieszkańców.

„Okazało się, że można robić tyle rzeczy – nie daliśmy rady zmieścić wszystkiego!” Lizzie, 10 lat

Miejsce dla whānau

Tātai Whakapapa

(Nasze miejsce we wszechświecie)

Ko Rangi, ko Papa
Ka puta ko Rongo
Ko Tanemahuta, ko Tangaroa
Ko Tumatauenga, ko Haumiatiketike
Ko Tawhirimātea
Tokona te rangi ki runga
Ko Papa ki raro
Ka puta te ira tangata ki te whai ao,
Ki te ao marama
Tihei mouri ora!

Tēnei te mihi nui ki a koutou katoa, ki ngā hau e wha, ki ngā maunga me ngā awa o te ao. Tuia a Rangi e tu iho nei, a Papa e takoto ake nei, e tuia ai ko tātou katoa. Hui e, taiki e.

Witamy was spoza czterech wiatrów, gór i mórz. Ojciec niebo łączy się z matką ziemią, a ich związek łączy nas wszystkich. I niech trwa nadal.

Miejsce, o którym chcemy napisać nosi nazwę „Te Kōpae Piripono”. To przedszkole, które prowadzi zajęcia w języku maoryskim, a znajduje się w New Plymouth w regionie Taranaki, na nowozelandzkiej Wyspie Północnej. Dla nas świadomość miejsca zaczyna się od *whānau* – termin ten oznacza rodzinę i jej poszczególnych członków w powiązaniu z szerszymi wspólnotami krewniczymi. Charakter ośrodka „Te Kōpae Piripono” dobrze oddaje jego nazwa. Słowo *kōpae* oznacza gniazdo, w którym młode pokolenie dorasta, uczy się języka i przydatnych umiejętności, a termin *piripono* kojarzy się z więzią oraz zaangażowaniem, i można go przetłumaczyć jako „trwały, mocny uścisk”. W „Te Kōpae Piripono” każdy wnosi istotny wkład do *whānau*. Wkład osobisty jest zawsze doceniany i przynosi korzyści pozostałym. *Kaitiaki* (nauczyciele) wnoszą swój czas, wiedzę oraz znajomość *reo* i *tikanga* (języka i kultury), dzięki czemu cieszą się szacunkiem jako profesjonaliści. Rodzice i krewni podopiecznych wnoszą własne umiejętności i wiedzę, a dzieci (które uczęszczają do ośrodka przez pierwszych sześć lat życia) wnoszą energię, odziedziczone tradycje i zdolność do dalszego rozwoju. Dziecko traktujemy holistycznie, jako jednostkę o wyjątkowych cechach i zdolnościach, a jednocześnie jako członka *whānau*. „Te Kōpae Piripono” adresuje swoje działania nie tylko do wychowanków, ale także do ich bliższych i dalszych krewnych, dlatego nasze przedszkole to coś więcej niż placówka edukacyjna – to *whānau*.

Aroaro Tamati i Erana Hond-Flavell opisują działalność ośrodka „Te Kōpae Piripono” – nowozelandzkiej placówki przedszkolnej, która prowadzi zajęcia w języku maoryskim na podstawie filozofii uwzględniającej koncepcję świadomości miejsca.

Trochę historii

Stworzenie środowiska *whānau* w przedszkolu jest dla nas, *tangata whenua* (rdzennych mieszkańców Nowej Zelandii), ogromnym osiągnięciem. Dawniej to właśnie *whānau* przez więzi pokrewieństwa stanowiło o socjalno-polityczno-ekonomicznej strukturze społeczeństwa maoryskiego, ale dziś wiele rodzin nie ma pojęcia o *kaupapa Māori* (maoryskim sposobie życia), bo pod naciskiem skutecznej kolonizacji do naszych czasów przetrwały jedynie nieliczne ślady oryginalnej kultury, przekazane przez rodziców czy dziadków. Tworzenie *whānau* w przedszkolu jest dla nas próbą psychologicznego, kulturowego i edukacyjnego zadośćuczynienia za doznane krzywdy. *Whānau* pozwala nam, rdzennym mieszkańcom, swobodnie się rozwijać; pozwala na odzyskanie naszej kultury, naszej historii, naszej tożsamości, naszego poczucia wartości i naszego zakorzenienia. W ten sposób odzyskujemy siebie samych jako członków społeczności maoryskiej, a jako Maorysi zyskujemy przyszłość.

Mimo iż większość osób związanych z „Te Kōpae Piripono” jest spokrewniona, ponieważ pochodzi z tego samego plemienia, nasza koncepcja *whānau* odwołuje się do nowoczesnego rozumienia tego, co nas łączy, a łączy nas *kaupapa* – wspólny cel, jakim jest zaangażowanie w odnowę kulturową narodu.

Centrum innowacji w „Te Kōpae Piripono”

W roku 2008 w „Te Kōpae Piripono” zakończyliśmy trzyletni projekt badawczy realizowany w ramach programu centrów innowacji, w którym analizowaliśmy dogłębnie naszą strukturę *whānau* oraz koncepcje lidera w odniesieniu do czterech głównych pojęć związanych z odpowiedzialnością (*Ngā Takohanga e Wha*):

Te Whai Takohanga – ponosić odpowiedzialność – wynika to z pełnionej roli i zajmowania odpowiedzialnego stanowiska;

Te Mouri Takohanga – poczuwać się do odpowiedzialności – wynika to z postawy indywidualnej, profesjonalnego zachowania, etyki;

Te Kawe Takohanga – brać odpowiedzialność – wynika to z odwagi, podejmowania ryzyka i starań, próbowania nowości;

Te Tuku Takohanga – dzielić się odpowiedzialnością – wynika to z dzielenia się władzą i stanowiskiem, polega na przyjmowaniu do wiadomości odmiennego zdania, na umiejętności zwrócenia się o pomoc i udzielania pomocy.

Nasza koncepcja lidera obejmuje wszystkich w „Te Kōpae Piripono”, niezależnie od pełnionej roli (nauczycieli, dzieci, rodziców i innych członków *whānau*). Każdy jest liderem.

Bycie liderem oznacza motywowanie innych do podejmowania odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej, oraz pomoc dzieciom w nauce i rozwoju. W badaniach zajmowaliśmy się kwestią lęku, który wywiera negatywny wpływ na rozwój jednostek i zbiorowości. Okazało się, że lęk bardzo przeszkadza uczestniczyć w *whānau*, a zwłaszcza nie pozwala ojcom włączać się w proces wychowania własnych dzieci. Te zahamowania emocjonalne trwają od pokoleń. Są pokłosiem braku dostępu do oświaty, kolonializmu oraz polityki *murū raupatu* (masowych konfiskat ziemi w XIX wieku). Rozwijanie cech lidera okazało się trudnym zadaniem, ale dzięki wytrwałości, trosce, empatii i pomocy (szczególnie ze strony nauczycieli) członkowie *whānau* otworzyli się na

szczerą rozmowę, nabrali zaufania do innych i osiągnęli spokój wewnętrzny. Takie działania już mają szersze implikacje i przynoszą znaczące pozytywne konsekwencje, zwłaszcza dla dzieci, które będą miały tym samym szansę wyrosnąć na dumnych członków społeczności maoryskiej – pewnych siebie, aktywnych obywateli świata.

Aroaro Tamati i Erana Hond-Flavell są założycielkami ośrodka „Te Kōpae Piripono” i należą do whānau. Badania prowadzone w ramach programu centrów innowacji sfinansowało nowozelandzkie Ministerstwo Edukacji. Opinie przytoczone w artykule nie są oficjalnym stanowiskiem ministerstwa. tekopaepiripono@xtra.co.nz

Rozmowa o lęku – Historia Sheldona

Gdy Sheldon pierwszy raz przyprowadził swoje dwie córki do „Te Kōpae Piripono”, nie miał śmiałości wejść do środka. Doszedł do drzwi wejściowych, wpisał dziewczynki na listę obecności i odszedł, nie zamieniwszy z nikim ani słowa. Próbowaliśmy nawiązać z nim kontakt, ale on po prostu czmychnął. Pewnego dnia *kaitiaki* (nauczycielka) zaprosiła Sheldona na rozmowę. Okazało się, że wychowywał go dziadek, który mówił tylko po maorysku. Dziadek zmarł, kiedy chłopiec miał 11 lat. Sheldon przyznał się, że wówczas „trochę zszedł na złą drogę” i zapomniał maoryskiego, a przypomniał sobie dopiero, gdy przyprowadził córki do przedszkola. Powiedział, że bał się miejsca, gdzie wszyscy mówią tylko po maorysku, bał się, że nic nie zrozumie i że będą się z niego śmiać. Co ciekawe, ta rozmowa odmieniła Sheldona. Jego rozmówczyni stwierdziła: „Czas najwyższy, żebyś usiadł razem z nami i powiedział, czego się boisz. Jak porozmawiasz o swoich lękach, to się ich pozbędziesz”. Sheldon doszedł do wniosku, że bardzo pomogła mu wytrwałość *kaitiaki*, która koniecznie chciała nawiązać z nim kontakt. Nie oceniała go, tylko próbowała zrozumieć. „Poczułem się u siebie, na swoim miejscu”, powiedział Sheldon. Pozytywne konsekwencje zmiany nastawienia u Sheldona mają szersze implikacje. Starsza z jego córek była nieśmiała i nieufna. Zmiana postawy ojca ją też odmieniła.

WIELKA BRYTANIA

Otwarcie okien na inny świat

Chris Pascal i Tony Bertram opowiadają, jak dzieci uczą ich pokonywać granice.

Wstuchiwanie się w głos dzieci jest konieczne, aby zrozumieć, co czują i myślą najmłodszy, i czego im na co dzień potrzeba. Jednocześnie należy pamiętać, że każde dziecko jest „ekspertem od własnego życia” i aktywnie „współkonstruuje sens” – takie podstawowe założenia dotyczące dzieciństwa, praw najmłodszych, uczestnictwa w demokracji i swobodnej wypowiedzi przyjęliśmy w naszej pracy badawczej.¹

Chęć wcielenia w życie powyższych zasad filozoficzno-etycznych widać zwłaszcza w naszym najnowszym

projekcie, który nosi nazwę *Children Crossing Borders (Dzieci przekraczają granice)*. Jego celem jest dokumentowanie opowieści rodziców i dzieci z grup imigranckich, mieszkających w wieloetnicznych społecznościach miejskich w pięciu różnych krajach (Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Włoszech i Stanach Zjednoczonych). Zespół angielski skupił się na zapisywaniu wypowiedzi dzieci jako pełnoprawnych uczestników partnerskiego dialogu, w którym uczestniczą rodziny wraz z kadrą pedagogiczną.

Od teorii do praktyki – program *Opening Windows*

Pierwsze wyniki badań prowadzonych w Anglii skłoniły nas do opracowania programu szkoleniowego dla nauczycieli, który poszerzałby możliwość prowadzenia, w ośrodkach wczesnej edukacji, szczerego dialogu, opartego na wzajemnym szacunku uczestników. Nasz program nazwaliśmy *Opening Windows* (*Otworzyć okna*).²

Źródłem inspiracji były dla nas słowa Mahatmy Ghandiego (1945):

„Nie chcę, by mój dom był zewsząd otoczony murem i miał zamknięte okna. Chcę, by kultury wszystkich krajów mogły swobodnie przezeń przepływać, ale żadnej z nich nie dam się obezwładnić.”³

Myśl o otwarciu placówek przedszkolnych na różnorodność kulturową społeczeństw XXI wieku była dla nas mobilizująca. Ciekawiło nas też, czy otwartość i różnorodność mogą wywrzeć pozytywny wpływ na więzi społeczne i poczucie tożsamości wśród członków wspólnoty.

Jeszcze innym źródłem inspiracji była pedagogika emancypacyjna Freirego, oparta na działaniu wynikającym z dialogu i refleksji⁴, które prowadzi do wyzwolenia uczyszanych i uciśnionych. Działanie polega na organizowaniu zajęć grupowych i „spotkań w kręgu”, które na różne sposoby zachęcają do prowadzenia partnerskiego dialogu. O tym, że małe dzieci lubią uczestniczyć w takich spotkaniach świadczy ich popularność w wielu placówkach przedszkolnych. Główna różnica polega na tym, że my próbujemy organizować zajęcia, podczas których to dzieci podsuwają pomysły, a dialog ma charakter symetryczny, czyli głos każdego uczestnika liczy się tak samo.

Jednym z naszych największych odkryć było to, że dzieci cieszą się, gdy mogą zabrać głos i gdy ktoś ich słucha. Okazało się, że najmłodsi uczestnicy mają sprecyzowane stanowisko w kwestiach, które dotyczą czasu spędzanego przez nich w przedszkolu i poza nim; mają też świadomość istnienia nierówności, uprzedzeń i wartościujących ocen, które czasem negatywnie wpływają na ich życie. Okazało się też, że do prowadzenia dialogu nauczycielom potrzeba nowej wiary we własne siły, nowych umiejętności i nowego zaangażowania. Natomiast proces zachowania równowagi w dyskusji okazał się trudniejszy niż zakładaliśmy. Nauczycielom musieliśmy najpierw przybliżyć rozmaite kwestie dotyczące odmienności, różnic wartości, rozwiązywania konfliktów i aktywnego słuchania. Dopiero wtedy można było przystąpić do rozmów z dziećmi w różnym wieku, poczynawszy od maluchów. Aby stworzyć właściwe warunki do demokratycznego dialogu, wykorzystywaliśmy urozmaicone strategie, m.in. wideonagrania, zajęcia grupowe, opowiadanie bajek, rysowanie map, robienie zdjęć i realizowanie filmów.

Nadal eksperymentujemy z techniką, która dostarcza nam ważnych narzędzi i podpowiada, jak zachęcać dzieci do dzielenia się opowieściami i komentarzami.

Dalsze kwestie i działania

Podczas realizacji programów *Children Crossing Borders* i *Opening Windows* okazało się, że dzieci umieją wyrażać własne opinie w sposób, który pozwala dowiedzieć się wiele o ich życiu i przekonaniach. Niewątpliwie słuchanie i uwzględnianie głosu dzieci to kwestia złożona, ambitna i wielowymiarowa, która wymaga od nauczycieli i badaczy głębokiego przewartościowania własnych postaw i działań. Każdy, kto pracuje z małymi dziećmi, musi zadbać o to, by ich prawo do aktywnego współuczestnictwa w otaczającym świecie znajdowało odbicie w praktyce, nie tylko w teorii.

Chris Pascal i Tony Bertram kierują ośrodkiem badań pedagogicznych Centre for Research in Early Childhood w Birmingham
drchrispascal@crec.co.uk
drtonybertram@crec.co.uk
(www.childrencrossingborders.org/index.html)

1. Langsted (1994). Looking at quality from the child's perspective. [w:] *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. Paul Chapman, London.
2. Bertram, Pascal. *Opening Windows: A handbook for enhancing equity and diversity in early childhood settings*. Amber Publications, Birmingham.
3. *Teachings of Mahatma Gandhi*. Jag Parvesh. Chander (red.), DIVU.
4. Freire P (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books, London.



Edukacja rodzinna – rodzina jako katalizator zmian

Clare Meade i Karen Fairfax-Cholmeley omawiają program międzypokoleniowej edukacji środowiskowej prowadzony przez władze samorządowe dwóch okręgów w Anglii.

Na dobre i na złe wszystkich nas kształtuje środowisko, w którym żyjemy – miejsce, w którym mieszkamy i otaczający nas ludzie. Szanse życiowe dzieci zależą od tego, czy rodziny, społeczności lokalne oraz sektor publiczny i prywatny umieją dostosować swoje działania do warunków, w jakich funkcjonują.

Pierwsze doświadczenia edukacyjne dziecka są na ogół związane z rodziną – najmłodszy najpierw postrzega otoczenie oczami najbliższych, obserwując ich reakcje w różnych sytuacjach; te doświadczenia mogą wpłynąć pozytywnie lub negatywnie na dalszy rozwój i aspiracje dzieci. Jak wynika z raportów nadsyłanych przez angielskie szkoły, już siedmiolatki mieszkające na terenach o wysokiej stopie bezrobocia i ubóstwa uważają, że w przyszłości nie znajdą zatrudnienia, ponieważ ich ojcowie i dziadkowie nigdy nie pracowali.

Zakłęty krąg niemocy próbują przerwać programy edukacji rodzinnej uczące nowych postaw i umiejętności. Prowadzą je placówki dla dorosłych i dzieci. Większość z nich to programy międzypokoleniowe, oparte na jasnych założeniach i oczekiwaniach wobec starszych i młodszych uczestników. Edukację rodzinną często określa się jako pomost między nieformalną nauką w domu a formalnym kształceniem w szkole. Polega ona na tym, że przedstawiciele kilku pokoleń uczą się razem,

a jednocześnie uczą się od siebie nawzajem, w działaniach wykorzystuje się doświadczenia wyniesione z domu, a umiejętności nabyte w szkole można zastosować w rzeczywistym świecie w różnych sytuacjach rodzinnych i społecznych. Nauka, która ma charakter aktywny i uczestniczący, koncentruje się na omawianiu problemów i szukaniu rozwiązań.

To, jak rodzice oceniają perspektywę życiową własną oraz swoich dzieci wpływa na sposób, w jaki najmłodszy postrzega swoją przyszłość, a to z kolei wpływa na ich nastawienie do nauki. Władze w Anglii coraz częściej traktują edukację rodzinną jako program prewencyjny, który pomaga zwiększać mobilność społeczną i prowadzi do wyrównywania

szans. Niektóre programy tego typu koncentrują się przede wszystkim na podniesieniu umiejętności językowych i matematycznych dorosłych oraz dzieci, które osiągają słabe wyniki w szkole.

Należy przy tym wspomnieć, że w edukacji rodzinnej najlepsze efekty przynosi zastosowanie „modelu zasobności”, który odwołuje się do bogactwa kulturowego rodziny, w odróżnieniu od „modelu deficytu”, w którym rodziców postrzega się jako ignorantów pozbawionych umiejętności wychowawczych. Wielu uczestników uważa, że program edukacji rodzinnej poprawia ich samoocenę i ułatwia nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi. Rozmowy o tematyce rodzinnej przyczyniają się do lepszego poznania miejscowych tradycji i prowadzą do porozumienia międzykulturowego. Historie opowiadane wśród członków rodziny, a także wśród członków społeczności lokalnej, wzmacniają u dzieci poczucie zakorzenienia i tożsamości oraz budują więzi wewnątrzspołeczne.

To właśnie międzypokoleniowy charakter programów edukacji rodzinnej sprawia, że stają się one skutecznym narzędziem zmian. Uczestnicy analizują nowe doświadczenia, odnosząc je do własnej wcześniejszej wiedzy, po czym omawiają je z przedstawicielami innych pokoleń, dokonując reinterpretacji w szerszym kontekście, łącząc perspektywę czasową, rodzinną oraz ogólnospołeczną. Dzięki wspólnej edukacji powstaje „rodzina uczących się”, którzy wzajemnie się motywują, zaczynają przejawiać aspiracje życiowe, zmieniają stosunek do nauki i zwiększają swoje szanse na przyszłość. Czynny udział rodziców w edukacji własnej i swoich dzieci wpływa pozytywnie na spójność rodziny, sprzyja rozwojowi społeczności lokalnej, przyczynia się do ogólnego dobrobytu i tworzy mocne więzi społeczne.

Clare Meade i Karen Fairfax-Cholmeley - Krajowy Instytut na rzecz Edukacji Ustawicznej Dorosłych (National Institute for Adult Continuing Education – NIACE)

Karen.Cholmeley@niace.org.uk



Wyrównywanie szans dzieci romskich w przedszkolach i szkołach Chorwacji



Romowie są nomadami – przenoszą się z miejsca na miejsce, ale przez społeczność miejscową bywają przyjmowani niechętnie. Jagoda Novak opisuje starania Open Society Institute o lepszą integrację dzieci romskich w chorwackich przedszkolach i szkołach poprzez dowartościowanie ich języka oraz kultury.

Romowie stanowią zaledwie 1% ludności Chorwacji, a ponieważ brak im siły przebicia, są jako grupa społeczna niemal całkowicie zmarginalizowani. W regionie Medimurje poziom oświaty w placówkach wydzielonych dla dzieci romskich był jeszcze niedawno tak niski, że szkoły podstawowe nie kończyło 83-92% uczniów.¹ Społeczeństwo dowiedziało się o problemie dopiero w roku 2004, gdy romscy rodzice wnieśli sprawę do sądu, kwestionując zasadę segregacji stosowaną w chorwackim systemie oświaty. Zdano sobie wówczas sprawę, że mali Romowie mają utrudniony start życiowy w stosunku do swoich nieromskich rówieśników, ponieważ wielu z nich nie mówi po chorwacku, i ze względu na złe warunki materialne nie dysponuje odpowiednimi umiejętnościami i wiedzą, a społeczność romska żyje w niemal całkowitej izolacji od reszty społeczeństwa.

W tej sytuacji pracownicy Open Society Institute (Instytutu Społeczeństwa Otwartego), wspomagani przez inne organizacje i pedagogów, zaczęli zastanawiać się nad możliwymi propozycjami zmian i doszli do przekonania, że wieloaspektowy charakter problemu wymaga wielokierunkowych działań. Rozwiązania stosowane w Europie zakładały, że należy utworzyć bezpłatne integracyjne przedszkola dla dzieci romskich i dodatkowo zatrudnić asystentów w godzinach pozalekcyjnych, przeprowadzić szkolenia z zakresu tolerancji wśród nauczycieli i kierowników placówek, zorganizować wspólne działania angażujące rodziców romskich i nieromskich, otworzyć świetlice i podobne placówki oraz – co równie ważne – jasno opowiedzieć się przeciw segregacji w oświacie. Dlatego we współpracy z rodzicami romskimi i nieromskimi Open Society Institute opracował pilotażowy program zmian. Początkowo przewidywano, że będzie to inicjatywa o zasięgu

ogólnokrajowym, ale ostatecznie do realizacji przystąpiono na węższą skalę w latach 2002-2004 w jednym regionie – w Baranji, niedaleko Medimurje. Wybór miejsca miał znaczenie ze względu na poparcie władz samorządowych i lokalnej społeczności romskiej.

Program składał się z dwóch zasadniczych elementów – edukacji integracyjnej w otoczeniu, w którym dobrze czuły się dzieci romskie i nieromskie, oraz edukacji wielopłaszczyznowej, prowadzonej przez specjalnie przeszkolonych nauczycieli w przedszkolach, szkołach i świetlicach. Podstawą programu było założenie, że dzieciom romskim nie wystarczy zapewnić dostępu do oświaty, ale trzeba je zintegrować z pozostałymi rówieśnikami, trzeba im pomóc, by w klasie czuły się pewnie i bezpiecznie. Metoda działań wielopłaszczyznowych polegała na bezpośredniej pracy z uczestnikami w wieku 3-16 lat w czasie bezpłatnych zajęć; oprócz tego zatrudniono asystentów w godzinach pozalekcyjnych, a także zachęcano rodziców romskich i nieromskich do współpracy w szkole, w świetlicy oraz w ramach programów szkolenia zawodowego. Ponadto do programu *Step-by-Step* (*Krok po kroku*) włączono szkolenie z zakresu tolerancji oraz seminarium na temat nauczania dwujęzycznego.

Ewaluacja wstępna wykazała, że realizacja programu nie będzie zadaniem łatwym, np. pojawiły się trudności z zaangażowaniem romskich rodziców, a także kierowników przedszkoli i szkół.

Do programu wprowadzono więc zmiany, w wyniku których wszystkich nauczycieli zachęcono do uczestnictwa w szkoleniu z zakresu tolerancji oraz do włączenia się w działania w charakterze asystentów, a dzieci nieromskie zapisano do świetlicy integracyjnej. Romski język i kultura stały się tematem zajęć pozalekcyjnych oraz zajęć prowadzonych w wielu przedszkolach. Dzięki temu wydano zilustrowany przez dzieci słownik romsko-chorwacki, a w ramach inicjatywy nauki zawodu uruchomiono dla romskich rodziców programy uczące tradycyjnego rękodzieła, dostosowane do potrzeb lokalnego rynku pracy. W wyniku tych działań wzrosło zaangażowanie dorosłych Romów w życie szkoły i świetlicy.

Opracowanie programu i znalezienie funduszy na jego realizację nie było łatwe, ale zaproponowany model działania okazał się skuteczny – obecnie do jego realizacji powoli przygotowują się inne samorządy lokalne, zwłaszcza w regionie Medimurje. To mały krok dla Chorwacji, ale wielki skok dla romskich dzieci, które będą mogły patrzeć w przyszłość z większą dozą optymizmu.

Jagoda Novak kieruje działem badawczo-rozwojowym w Chorwackim Ośrodku Praw Człowieka, wcześniej była koordynatorką programów edukacyjnych dla społeczności romskiej prowadzonych przez Open Society Institute. jnovak@human-rights.hr



Od agrop przedszkoli do ośrodków interwencyjnych

– włoskie strategie rozwoju obszarów wiejskich w Toskanii oraz Emilii-Romanii



Prowadzenie placówek edukacyjnych dla dzieci na terenach wiejskich często wiąże się z pokonywaniem rozmaitych barier demograficzno-geograficznych i wymaga zastosowania zróżnicowanych, nowatorskich metod działania. W Toskanii odbywa się to dzięki współpracy między uniwersytetem w Pizie a władzami regionalnym, o czym pisze Francesco Di Iacovo. Omawia nowe formy edukacji oraz podkreśla konieczność bliższej współpracy między gminami wiejskimi i miejskimi w celu pokonywania istniejących ograniczeń.

W temat wprowadza nas Francesco Di Iacovo:

Dobrobyt społeczności lokalnych w dużej mierze zależy od tego, czy władze samorządowe potrafią skutecznie zaspokajać miejscowe potrzeby socjalne i edukacyjne. W coraz bardziej zurbanizowanym świecie, w którym nieproporcjonalnie duża część dochodów powstaje w mieście, przyszłość wsi zależy od zorganizowanej współpracy między gminami wiejskimi a miejskimi. W wielu rejonach Włoch ubywa ludności wiejskiej, a jednocześnie mieszkańcy miast odkrywają uroki życia na wsi, co umożliwia powstanie bardziej efektywnego systemu wzajemnych powiązań między miastem a wsią. System ten może zapewnić lepszą gospodarkę żywieniową w mieście, skuteczniejszą kontrolę wsi nad własną produkcją rolną i zasobami naturalnymi, oraz rozwój rolnictwa wielofunkcyjnego, w tym tzw. „społecznych form rolnictwa” (*social farming*). Wymaga to zastosowania nowych rozwiązań, które rozszerzą ofertę usług oraz umocnią kulturową tożsamość wsi. Ich istotę najlepiej opisują przymiotniki: „nowatorskie”, „międzypokoleniowe”, „międzykulturowe”, „wielofunkcyjne” i „wielosektorowe”. Toskania od dawna słynie ze wspaniałych zabytków, wysokiej klasy produktów regionalnych oraz wyjątkowych walorów krajobrazowych, ale jej wiejskim obszarom zagraża recesja, starzenie się i odpływ miejscowej ludności, oraz gentryfikacja, która prowadzi do zasiedlania terenu przez zamożniejszych mieszkańców napływowych. W rezultacie tworzy się przepaść między nowymi (młodymi) i starszymi mieszkańcami, i zanikają miejscowe tradycje. Pogarszanie się warunków materialnych oznacza, że społeczności lokalnej brakuje środków na korzystanie z usług typu „miejskiego”. Dlatego w latach 2001-2006 władze regionalne przyjęły nową strategię usługową, która zakładała opracowanie innowacyjnych rozwiązań wielofunkcyjnych przy wykorzystaniu istniejących zasobów lokalnych, w tym gospodarstw rolnych.

Wyniki badań prowadzonych w trzech górskich rejonach Toskanii uwzględniono w regionalnym planie rozwoju obszarów wiejskich. Kosztem prawie 70 mln euro sfinansowano około 60 przedsięwzięć, stworzono ponad 200 inicjatyw usługowo-rekreacyjnych dla 38 tys. uczestników z wszystkich grup wiekowych, umożliwiono powstanie nowych rozwiązań wielofunkcyjnych, które wykorzystują zasoby lokalne i ułatwiają rozwój tzw. „społecznych form rolnictwa” – czyli wykorzystywanie gospodarstw rolnych do świadczenia usług integracyjnych i resocjalizacyjnych dla grup uchodźców, osób z problemami psychicznymi oraz dla dzieci i młodzieży. Po zakończeniu ogólnokrajowej oceny wyników uzyskanych w Toskanii oraz w innych regionach, wnioski uwzględniono we włoskim narodowym planie strategicznym dla obszarów wiejskich na lata 2001-2013. Nowe usługi przyczyniają się do skutecznej realizacji zadań stojących przed samorządami wiejskimi, ponieważ umożliwiają długofalowy, bardziej systematyczny rozwój wsi i lepszą współpracę między obszarami wiejskimi a miejskimi. Skutkuje to zwiększeniem efektywności planowania. Efektywne wykorzystanie zasobów lokalnych – np. poprzez zastosowanie społecznych form rolnictwa – przynosi pozytywne wyniki i pomaga gminom w podejmowaniu wspólnych działań.

Przykład nr 1

Wielozadaniowe wiejskie ośrodki gminne

Powstają dzięki współpracy z gminami, organizacjami społecznymi i związkami zawodowymi rolników jako wielozadaniowe placówki dla dzieci i młodzieży w wieku 3-18 lat, służące także dorosłym mieszkańcom. Zapewniają opiekę nad dziećmi w trakcie roku szkolnego i podczas wakacji oraz oferują różnorodne zajęcia edukacyjne i krajoznawcze, rozwijające przedsiębiorczość i kreatywność.

Ponadto funkcjonują jako bazy turystyczne dla osób uprawiających turystykę leśną, a także jako młodzieżowe punkty informacyjne, ośrodki usług pomocy rodzinie, kluby seniorów, biura informacji dla przedsiębiorców oraz świetlice dla dzieci i młodzieży.

Przykład nr 2

Jak przekształcić szkołę w ośrodek wielozadaniowy

We współpracy z samorządem, organizacjami rolnymi, związkami zawodowymi rolników, służbą zdrowia i organizacjami pozarządowymi w Cavriglii (region Arezzo) przeprowadzono rozbudowę budynku szkolnego, dzięki czemu powstał wielozadaniowy ośrodek pod nazwą CIAF, który służy jako świetlica i punkt informacyjny dla młodzieży, pracownia komputerowa i muzyczna, punkt, gdzie prowadzi się zajęcia w ramach edukacji domowej, świetlica zabaw oraz klub dla rodziców. Ośrodek oferuje usługi, których do tej pory w gminie brakowało, a ponadto umacnia więzi rodzinne i organizuje szkolenia zawodowe.

Przykład nr 3

Spółeczne formy rolnictwa (*social farming*)

W miejscowości Valdera niedaleko Pizy samorząd lokalny, związki rolników, miejscowa służba zdrowia oraz placówki akademickie podjęły współpracę w celu zapewnienia szerokiej oferty usług wykorzystujących lokalne zasoby i możliwości organizacyjne.

Nowe formy edukacji obejmują m.in.:

- Agropreszkola oferujące zróżnicowane zajęcia edukacyjne dla dzieci w wieku od 5 miesięcy do 5 lat. Zajęcia w gospodarstwach rolnych prowadzą przeszkoleni wychowawcy.
- *Campi solari* (kolonie) dla dzieci w wieku 6-11 lat, czyli jedno- lub wielotygodniowe pobyty na wsi dla grup zorganizowanych. Zajęcia wspierają rozwój społeczny podopiecznych, pomagają im poznać region, w którym żyją i przybliżają miejscowe tradycje.
- Pracę w gospodarstwie rolnym – hufce pracy dla młodzieży w wieku 16-18 lat, zorganizowane na zasadach pracy chronionej. Oferta hufców przeznaczona jest dla uczniów i osób, które porzuciły naukę w szkole.
- Ośrodki interwencyjne zapewniające nocleg, wyżywienie oraz zajęcia edukacyjno-relaksacyjne dla dzieci zaniedbanych oraz pochodzących z rodzin, które wystąpiły o przyznanie im statusu uchodźców.

**Francesco di Iacovo wykłada ekonomikę rolnictwa na uniwersytecie w Pizie. francovo@vet.unipi.it
<http://sofar.unipi.it>**

Spółdzielnia socjalna Koiné



Grazia Faltoni opisuje działalność spółdzielni socjalnej Koiné, utworzonej w ramach współpracy między uniwersytetem w Pizie a władzami regionalnymi Toskanii.

Koiné to nazwa spółdzielni socjalnej z siedzibą w tokańskim mieście Arezzo, która prowadzi różnorodne działania na rzecz miejscowej społeczności – poczynając od opieki społecznej, przez wychowanie przedszkolne, a na rozwoju lokalnym skończywszy. Z oferty organizacji, która zatrudnia około 450 osób i proponuje 70 rodzajów usług, korzysta na co dzień około 1,5 tys. użytkowników.

Szczególnie aktywnie Koiné działa w sferze wczesnej edukacji, prowadząc 40 programów dla dzieci w wieku 0-3 lat, w tym 21 dziennych placówek opieki, świetlicę edukacyjną, 12 grup opieki domowej, grupę dla dwulatków (*sezioni primavera*) przy przedszkolu, dwie wypożyczalnie zabawek oraz jeden ośrodek wypoczynkowy. Spółdzielnia ściśle współpracuje z 17 gminami, a w 10 gminach, w których nie ma jeszcze usług wychowawczych dla najmłodszych, prowadzi szkolenia z ich organizacji. Oto kilka przykładów działań spółdzielni:

Celem projektu zatytułowanego *Isola che non c'è* (Wyspa, której nie ma), realizowanego we współpracy z gminą Terranova Bracciolini przy pomocy finansowej władz regionalnych Toskanii oraz funduszy unijnych (POM Projekt Park), było opracowanie takiej formy wczesnej opieki i edukacji, która łączyłaby wysoką jakość usług z elastycznymi godzinami zajęć. Zwycięski projekt przyczynił się do wprowadzenia nowych regulacji prawnych (prawo regionalne 22.1999) i upowszechnił proponowane przez siebie rozwiązania.

Projekt *Tate Familiari* (Opieka domowa) adresowany do dzieci w wieku 3-6 lat oferuje eksperymentalną formę nauki w warunkach domowych. Zajęcia odbywają się w prywatnym domu nauczyciela lub dziecka, lub w innym odpowiednim do tego celu miejscu. Tę formę uznano za najlepszą dla rejonów górskich i wiejskich Toskanii.

Obecnie Koiné prowadzi osiem własnych „mieszanych” programów edukacji domowej dla dzieci w wieku 0-3 lat, w tym sześć na terenach górskich i wiejskich, a dwa w miastach.

Ułatwiając dostęp do edukacji wczesnodziecięcej, Koiné przyczynia się do ogólnego rozwoju obszarów wiejskich. Jako spółdzielnia socjalna może liczyć na czynny udział społeczności lokalnej, a dzięki współpracy z uniwersytetem w Pizie może zaoferować nowe formy usług dla wsi.

**Grazia Faltoni jest prezesem Koiné
grazia@koine.org**

Nowe formy usług edukacyjnych – miniżłobki w górach



Anna Pelloni opisuje, w jaki sposób prawo regionalne wprowadzone w roku 2000 doprowadziło do powstania nowych form usług edukacyjnych w osadach położonych w Apeninach niedaleko Modeny, w regionie Emilia-Romania.

Mam dwie kozy, osła, gęsi i dużo kotów. I psa, który się wabi Pepe, mówi Lucia (wiek: 29 miesięcy) i dodaje: i jeszcze tatę i mamę, i to wszystko. Lucia mieszka w górskiej miejscowości, dokąd przenieśli się z miasta jej rodzice, którzy nadal pracują w mieście. Marco (25 miesięcy) wtrąca: Widzę dom babci Riny, ale nie mogę tam pójść, bo to za daleko. Giada (18 miesięcy) twierdzi, że wraz z siostrą nie wychodzi się bawić na dwór, bo jej mama nie lubieje sąsiadów.

Z okien mieszkania, zajmującego 80 m² powierzchni, widać okoliczne góry – część łańcucha Apeninów – które wznoszą się 1000 metrów nad poziomem morza. Pięcioro dzieci w wieku 12-36 miesięcy uczęszczających do miniżłobka rozmawia przy stole w oczekiwaniu na obiad. Ich rodzice dojeżdżają do pracy do miast położonych na nizinie lub w sąsiednich dolinach, dlatego cieszą się, że mogą zostawić dzieci pod opieką dwóch wykwalifikowanych wychowawczyń przez 10 godzin dziennie.

Tutaj, na obszarze około 950 km², gdzie znajduje się wiele małych *borghi* (siedlisk złożonych z dwóch lub trzech domów otaczających wspólny dziedziniec) skupionych w małych gminach, do niedawna działał tylko jeden żłobek. Ponieważ coraz więcej rodzin z trudem radziło sobie z opieką nad dziećmi bez pomocy dalszych krewnych, zaś inni chcieli mieć usługi takie jak w miastach, z których przyjechali, wspólnie nakłonili samorząd gminny do skorzystania z możliwości, jakie dawało prawo regionalne z roku 2000, dopuszczające tworzenie eksperymentalnych form edukacyjnych.

W rezultacie powstały nowe miniżłobki (*piccoli gruppi educativi*), które działają w domach prywatnych, a każdy przyjmuje nie więcej niż 5 dzieci w wieku 12-36 miesięcy. Takie placówki można zorganizować łatwiej i taniej niż normalne żłobki, nawet jeśli pomieszczenia wymagają pewnej adaptacji, np. w związku z wydawaniem posiłków.

Obecnie w rejonie Apeninów działa sześć miniżłobków, które różnią się charakterem. Dwa z nich mieszczą się w starej osadzie (*borgo*) w domu wychowawczynie oraz w sąsiednim domu, trzy znajdują się w różnych pomieszczeniach domu wypoczynkowego, a jeden w centrum wsi w mieszkaniu należącym do gminy.

Dwa miniżłobki prowadzą wychowawczynie, natomiast trzy inne grupy pracują pod nadzorem pedagoga, który zatrudnia wychowawców. Wszystkie wychowawczynie mają takie same kwalifikacje pedagogiczne, jak osoby zatrudnione w normalnych żłobkach. Ponadto prawo regionalne wymaga od nich co najmniej 6-miesięcznego wcześniejszego doświadczenia w pracy z dziećmi. Wszystkie placówki podpisały umowy z władzami gminnymi, które finansują i koordynują ich działalność.

Rodzicom podoba się, że ich dzieci zdobywają umiejętności społeczne w małej grupie i mają bliski kontakt z opiekunką. Natomiast zalety ekonomiczne opisywanego rozwiązania widać wyraźniej na początku działalności niż później, ponieważ główną pozycję budżetu placówki stanowią pensje pracowników.

Z uwagi na to, że programom opieki domowej zagraża niebezpieczeństwo izolacji, utworzono dla nich sieć samopomocy, dzięki której placówki pozostają we wzajemnym kontakcie i są w stanie utrzymać wysoką jakość usług. Co tydzień każdą placówkę odwiedza gminny koordynator działań pedagogicznych po to, by omówić zajęcia z wychowawczyniami i spotkać się z rodzicami podopiecznych.

Trzy gminy powołały wspólnego koordynatora działań pedagogicznych dla żłobków publicznych i prywatnych prowadzonych w domu lub w ośrodku. Kadra każdej placówki spotyka się raz na miesiąc, by omówić wspólne problemy. Ponadto wychowawczynie domowe mają osobne spotkania z koordynatorem, podczas których analizują postępy każdego dziecka, a także spotykają się regularnie z przedstawicielami rodziców, innymi wychowawczyniami i władzami samorządowymi, by ocenić prowadzone działania oraz przygotować plany na przyszłość. Co roku wychowawczynie odbywają 20-godzinne szkolenie, a żłobki ściśle współpracują z bibliotekami, ośrodkami edukacji regionalnej, towarzystwami muzycznymi oraz agropreszkolami.

Anna Pelloni jest koordynatorką działań pedagogicznych w gminach Pavullo nel Frignano, Serramazzoni i Lama Mocogno, Włochy
primainfanzia@comune.pavullo-nel-frignano.mo.it

Programy edukacji domowej na terenach wiejskich przełamują izolację rodzin nuklearnych



„Tutaj, w dużym pokoju w »Girotondo« zawsze są jacyś rodzice lub dziadkowie, z którymi można porozmawiać zanim dzieci skończą zabawę. Co sobotę razem chodzimy z dziećmi na basen, inni uczą się śpiewu w grupach, a w przyszłym tygodniu mamy spotkanie z rodzicami tutejszych przedszkolaków, żeby się dowiedzieć więcej o tym, co nas czeka za rok”.



Poznanie kolorów – Miniżłobek „Casa Mametta” (Serramazzone)



„Jeszcze nie kończmy, jeszcze chwilę poczytajmy” – Placówka opieki domowej „Girotondo” (Serramazzone)



Praca w ogrodzie – Miniżłobek „Casa Mametta” (Serramazzone)



Współpraca rodziców – Wycieczka po kasztany – Placówka opieki domowej „Girotondo” (Serramazzone)



Praca w grupie – Miniżłobek „Casa Mametta” (Serramazzone)



Współpraca rodziców – Sobota na basenie (Serramazzone)



Obiad w placówce opieki domowej „Girotondo” (Serramazzone)



Współpraca rodziców – Spotkanie w sprawie działalności żłobków (Serramazzone)

Pionowy zespół placówek edukacyjnych w gminie Portel

– budowanie ram prawnych dla zajęć dydaktyczno-oświatowych obejmujących obszar gminy



Koncepcję grupowania przedszkoli i szkół w pionowe i poziome zespoły placówek edukacyjnych wprowadzono w Portugalii w latach 90. ubiegłego wieku. Według Luisa Ribeiro, system ten umożliwia lepszą współpracę z rodzicami i samorządem. Autor opisuje funkcjonowanie pionowego zespołu edukacyjnego w gminie Portel, którym kieruje.

Rządy dyktatorskie, które trwały w Portugalii w latach 1932-1974, doprowadziły do zapaści publicznego szkolnictwa podstawowego. Program oświaty dla dzieci w wieku 6-10 lat zredukowano wówczas do absolutnego minimum – nauki czytania, pisanie i rachunków. Demokratyzacja nastąpiła dopiero po roku 1974. W roku 1977 utworzono sieć przedszkoli publicznych, a następnie wprowadzono demokratyczne procedury wyboru dyrektorów szkół podstawowych. Jednak organy zarządzające każdej placówką miały bardzo ograniczone kompetencje i nie mogły podejmować żadnych istotnych decyzji dotyczących programu dydaktycznego. Brakowało też regionalnej i gminnej pomocy dla nauczycieli, w tym środków finansowych, które ułatwiłyby współpracę między szkołami.

Próbę przełamania izolacji nauczycieli, z których wielu pracowało z mało licznymi grupami uczniów w systemie klas łączonych, podjęto we wczesnych latach 90. Tytułem eksperymentu wprowadzono wówczas „zespoły placówek edukacyjnych”, które zrzeszały wszystkie jednostki oświatowe istniejące na danym terenie (zwykle w granicach gminy) pod wspólnym zarządem i realizowały wspólny program dydaktyczny. Zespoły były dwójakiego rodzaju: tzw. „poziome”, które łączyły przedszkola i szkoły podstawowe, jak w przypadku gminy Portel, oraz „pionowe”, w skład których, oprócz przedszkoli i szkół podstawowych, wchodziły gimnazja niższe (dla uczniów w wieku 11-12 lat) i gimnazja wyższe (dla grupy wiekowej 13-15 lat), co oznacza, że obejmowały one wszystkich miejscowych uczniów od przedszkola do klasy IX. Eksperyment z zespołami, które okazały się dobrym pomysłem i dlatego od roku 1998 są powszechnie stosowane, opierał się na założeniu, że politykę edukacyjną należy prowadzić na szczeblu lokalnym, a metodyka nauczania musi uwzględniać podmiotowość uczniów i potrzeby miejscowej społeczności poprzez włączenie do wspólnych działań parterów lokalnych – członków rodzin, organizacji pomocy społecznej, zrzeszeń sportowych, związków młodzieży, przedsiębiorców, a także przedstawicieli rad parafialnych oraz rady gminnej.

Zespół placówek edukacyjnych w gminie Portel, który powstał w roku 1992, miał początkowo charakter poziomy i był jednym z kilku przedsięwzięć pilotażowych w skali kraju. W roku 2006 przekształcił się w zespół pionowy. Obecnie obejmuje on przedszkola, szkoły podstawowe, trójstopniowe średnie szkolnictwo zawodowe, dwupoziomowe wyrównawcze kursy oświatowe dla uczniów mających trudności w nauce i trzypoziomowe kursy edukacyjno-zawodowe dla dorosłych. W zasadzie zespół w Portel łączy w sobie wszystkie szczeble oświaty poza szkolnictwem wyższym. Należy także wspomnieć, że nasz zespół – jako jeden z 22 w kraju – podpisał z Ministerstwem Edukacji porozumienie o autonomii, w wyniku którego podjęto działania zmierzające do zapewnienia lepszych warunków wypełniania misji oświatowej oraz określono cele edukacyjne i kompetencyjne.

Gmina Portel, położona z dala od portugalskiego wybrzeża, ma charakter typowo wiejski, obejmuje obszar 600 km² i jest jednym z najstabilniej zaludnionych rejonów dystryktu Évora (około 11 mieszkańców na km²). Średnia wieku mieszkańców jest dość wysoka. W tutejszych rodzinach oboje rodzice pracują poza domem, a dziadkowie są często zbyt chorzy, by podjąć się opieki nad wnukami. Tradycyjne rodziny wielopokoleniowe zastępuje rodzina nuklearna, co ogranicza zakres pomocy. Podstawowe działy gminnej gospodarki to rolnictwo (uprawa winorośli i produkcja wina) oraz turystyka. Gmina ma słabe wskaźniki socjoekonomiczne, niski poziom wykształcenia wśród dorosłych, a do niedawna notowała też znacznie wyższy od średniej krajowej procent repetentów. Prawie połowa uczniów korzysta ze społecznego programu pomocy w nauce *Ação Social Escolar*.

Już od roku 2002 zespół placówek edukacyjnych w Portel tworzy gminną sieć inicjatyw nakierowanych na zwiększenie skuteczności uczenia, przełamanie izolacji oraz wymianę doświadczeń między wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia (uczniami, rodzicami, nauczycielami itp.). W tym celu przyjęliśmy dwie odrębne, ale uzupełniające się

strategie. Po pierwsze – inwestujemy w przedsięwzięcia, które prowadzą do upowszechnienia nowatorskich metod nauczania; po drugie – wspieramy przedsięwzięcia zmierzające do rozwoju społeczności lokalnej, które uwzględniają miejscowe potrzeby i problemy.

Zespół placówek edukacyjnych w Portel, przy współpracy rady gminnej, rad parafialnych oraz lokalnych ośrodków pomocy społecznej (Instituições Particulares de Solidariedade Social) podjął starania o utworzenie gminnej sieci usług pomocy rodzinie, zajmujących się m.in. wydawaniem posiłków i organizowaniem zajęć pozalekcyjnych dla uczniów. W ten sposób odnowiono zaniedbane inicjatywy społeczne i przydzielono im rolę, którą wypełniały już wcześniej. Ponadto środki lokalne przeznaczono na pomoc uczniom i nauczycielom w sposób bardziej zharmonizowany. Środki te mają formę pomocy rzeczowej, np. wydawaniem posiłków zajęły się ośrodki pomocy społecznej, o pomieszczenia i kadre, która organizuje działania społeczne i zajęcia edukacyjne zadbał zespół placówek edukacyjnych w Portel, a wyposażenie pochodzi od rady gminnej i parafialnej. Przy pomocy władz krajowych i regionalnych utworzono sieć szkolnych bibliotek, by promować czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży, ponieważ ze statystyk wynika, że uczniowie w gminie Portel uzyskują bardzo słabe wyniki w nauce. Biblioteki, które funkcjonują jako ośrodki integrujące środowisko szkolne z rodzinami i społecznością lokalną, mają wygodne miejsca do lektury, bogate zbiory odpowiednie dla różnych grup wiekowych oraz pracownię komputerową z łączami internetowymi dostępne dla wszystkich chętnych – od najmłodszych do najstarszych. Działania uczniów omawia kwartalnik *Borboleta* (Motyl). Inne inicjatywy to: nauka ogrodnictwa ekologicznego i pływania, oraz szkolenia dla nauczycieli uczące wykorzystywania komputerów i zastosowania innowacyjnych metod dydaktycznych na lekcjach przyrody, portugalskiego i matematyki.

Powodem, dla którego zespołowi w Portel przyznano większą autonomię organizacyjną była chęć zmniejszenia nierówności edukacyjnych i liczby repetentów. Zespół starał się osiągnąć wyznaczone cele i udało mu się to w roku szkolnym 2006/2007, kiedy to wyniki uczniów przekroczyły średnią krajową. Ta sytuacja wywołała dyskusję o potrzebie nauczania zindywidualizowanego i zastosowania różnych metod dydaktycznych. Dzięki porozumieniu o autonomii zespół w Portel mógł określić własne kryteria reorganizacji klas, o mniejszej liczbie uczniów i bardziej zróżnicowanej metodyce pracy. Wprowadzono też system punktów odpowiadających liczbie godzin dydaktycznych, który pozwala nauczycielom decydować, ile czasu podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych powinni poświęcić na pracę z uczniami wymagającymi większej uwagi. Połączenie tych dwóch strategii, a także coraz lepsze wykorzystanie nowoczesnych środków technicznych, spowodowało, że w ciągu 2 lat w Portel wskaźnik uczniów niekończących nauki w szkole spadł do zera, ogólne wyniki w nauce poprawiły się o 20%, a zespół stał się jednym z najskuteczniejszych ośrodków edukacyjnych w całym rejonie.

Powodzenie zastosowanych strategii było możliwe dzięki efektowi skali i zapewnieniu ciągłości działania, a także dzięki dobremu odbiorowi społecznemu inicjatyw organizowanych w Portel. Stała i wszechstronna współpraca tutejszych szkół z lokalną wspólnotą uświadamia rodzicom i nauczycielom, że szkoła może przyczyniać się do rozwiązywania gminnych problemów, a uczniom pomaga realizować ich życiowe aspiracje. Staraliśmy się sprawić, by szkoły na nowo stały się ośrodkami życia społecznego, rozwijającymi wśród uczniów wiedzę o najbliższym otoczeniu i świadomość tożsamości lokalnej.

Luis Alberto Ribeiro kieruje pionowym zespołem placówek edukacyjnych w gminie Portel w Portugalii avp.luisribeiro@gmail.com



Organizacja i profesjonalizacja usług opiekuńczo-edukacyjnych dla dzieci w wieku 0-3 lat we Wspólnocie Francuskiej w Belgii



Florence Pirard przedstawia pogląd, że nowe formy placówek na obszarach słabo zaludnionych wymagają profesjonalizacji kadry pedagogicznej, co może sprzyjać większemu zaangażowaniu rodziny w edukację dzieci.

Żłobki w prowincji Luksemburgii na południu Belgii (gdzie średni wskaźnik zaludnienia wynosi 50 mieszkańców na km²) działają na terenie, który nosi cechy typowe dla słabo zaludnionego obszaru półwiejskiego – poszczególne domy, placówki i ośrodki akademickie dzielą duże odległości, co wzmacnia poczucie izolacji. W tej sytuacji zadanie profesjonalizacji kadry opiekuńczej jest mocno utrudnione. Ponadto w odróżnieniu od terenów zurbanizowanych, tutejsze rodziny częściej korzystają z różnych form opieki domowej (około 60% w Luksemburgii, w porównaniu do 5% w regionie Brukseli i 36% w całej Wspólnocie Francuskiej).

Organizowaniem usług opiekuńczo-edukacyjnych w Luksemburgii i staraniami o zapewnienie większej liczby miejsc w żłobkach zajmuje się Urząd do Spraw Urodzin i Wychowania Dzieci (Office de la Naissance et de l'Enfance), który od roku 2004 współpracuje z tutejszymi organizacjami, np. stowarzyszeniem Promemploi, podejmując różne inicjatywy w ramach programów realizowanych przez Wspólnotę Francuską oraz władze lokalne. Celem tych działań jest stworzenie zróżnicowanej oferty usług dla najmłodszych, również na terenach słabo zaludnionych. W roku 2004 miejsc w żłobkach brakowało, a wskaźnik dzieci objętych opieką zorganizowaną lokował się poniżej średniej dla Wspólnoty Francuskiej w około 50% gmin. Wskaźnik dostępności żłobków w poszczególnych gminach był również nierównomierny – wynosił 0-49,5%. Dziś jednak 59% wszystkich gmin (w porównaniu z 36% w 2004 roku) i 33% gmin liczących poniżej 5 tys. mieszkańców (w porównaniu z 4% w 2004 roku) prowadzi, oprócz opieki domowej, co najmniej jeden żłobek z większą liczbą miejsc niż to było dawniej. Dzięki temu rodzice mają większy wybór między poszczególnymi rodzajami opieki – domową i zorganizowaną, sporadyczną i stałą, typu świetlicowego i świadczoną w nagłych sytuacjach. Oprócz tego Waloński Urząd do Spraw Integracji Osób Niepełnosprawnych (Agence wallonne pour l'Intégration de la Personne handicapée – AWIHP) prowadzi prace nad objęciem usługami niepełnosprawne dzieci.

Ważne jest przy tym, zwłaszcza ze względu na bariery istniejące na obszarach wiejskich, by realizując cele ilościowe (stworzenie większej liczby miejsc dla dzieci) nie zapominać o jakościowych (czyli o włączeniu placówek opieki w system działań lokalnych) – stąd troska o wypracowanie rozwiązań zmierzających do profesjonalizacji usług, co polega na budowaniu zawodowej kadry opiekunów zatrudnionych w kilku ośrodkach i dzielących

się spostrzeżeniami na temat wspólnych doświadczeń (np. kwestii nadzoru nad praktykantami, zapewnienia ciągłości opieki, pracy z grupami różnowiekowymi itp.). Ponadto powołano specjalne grupy robocze, które analizują obecną sytuację, a dzięki współpracy z zespołem specjalistów w perspektywie 3 lat powinny pomóc przełamać izolację wychowawców, opracować nowe formy opieki i zwiększyć zaangażowanie rodziców.

Żłobki w Luksemburgii często łączą dzieci w grupy różnowiekowe (tzw. „pionowe”) nie tylko ze względów dydaktyczno-społecznych, ale także z powodu lokalnych ograniczeń, np. braku pomieszczeń i personelu. Stwarza to pewien problem dla zawodowych opiekunów, ponieważ brakuje jasnych wytycznych dotyczących prowadzenia grup mieszanych wiekowo. Dlatego niedawno zaproponowano powołanie specjalnego zespołu roboczego, złożonego z osób, które mają doświadczenie w pracy z najmłodszymi w warunkach opieki domowej i zinstytucjonalizowanej, aby wypowiedziały się na temat systemu grup różnowiekowych z punktu widzenia dzieci, rodziców i wychowawców. Chodzi o to, by zapewnić dzieciom jak najlepsze warunki, by opiekun mógł poświęcić każdemu wychowankowi jak najwięcej uwagi, a jednocześnie ułatwiać pozytywne kontakty między dziećmi w różnym wieku, pozwalał na dokończenie działań bez konieczności ich przerywania i budził ciekawość świata. Praca z grupą różnowiekową wymaga dobrego przygotowania, sprawnej organizacji, starannego planowania i nieustannego dostosowywania się do nowych okoliczności, a także uwzględnienia zmian frekwencji w obrębie grupy w ciągu dnia i w ciągu roku, gdyż na obszarach wiejskich z usług opiekuńczo-edukacyjnych korzysta się nieregularnie. Analiza praktyczna prowadzona przez pracowników różnych instytucji przy pomocy specjalistów z wielu dziedzin, w tym obserwacja pracy innych placówek, pomaga w nowy sposób spojrzeć na kwestię współpracy z rodzicami. Dziś oprócz nieformalnych rozmów organizuje się bardziej sformalizowane spotkania grupowe, które umożliwiają wymianę informacji nie tylko między rodzicami i pedagogiem, lecz także wśród samych rodziców. W sytuacji, gdy większość młodych matek i ojców mieszka z dala od swoich krewnych, żłobek może stać się miejscem spotkań i rozmowy – miejscem, gdzie najważniejsze są dzieci.

Florence Pirard pracuje na stanowisku doradcy edukacyjnego w Urzędzie do Spraw Urodzin i Wychowania Dzieci (Office de la Naissance et de l'Enfance) w Belgii
Florence.pirard@one.be

Realizacja potrzeb rodzin z małymi dziećmi na wsi

Rząd francuski prowadzi ambitną politykę rozwoju wczesnej opieki i edukacji, ale jak twierdzi Eric Rossi, bez wprowadzenia nowych rozwiązań wielu gminom wiejskim trudno będzie sprostać rosnącemu zainteresowaniu usługami edukacyjnymi dla najmłodszych.

Francja ma najwyższe wskaźniki dzietności w Unii Europejskiej i prowadzi aktywną politykę prorodziną, ale rodzicom w mieście i na wsi, zwłaszcza gdy oboje pracują poza domem, trudno jest znaleźć placówki edukacyjne, które spełniałyby ich oczekiwania. Obecnie z miejsc w żłobkach i przedszkolach może skorzystać mniej niż 50% chętnych. W gminach wiejskich, które starają się przyciągnąć młode rodziny, brakuje placówek, które za przystępną cenę oferowałyby usługi dostosowane do potrzeb użytkowników. Potwierdzają to dane uzyskane ze spisu powszechnego w 2006 roku. Zahamowanie rozwoju rolnictwa spowodowało tendencje migracyjne – w ciągu ostatnich 5 lat aż 10% obywateli francuskich przeniósł się do innego departamentu – ale od pewnego czasu atrakcyjność obszarów wiejskich wzrasta, rośnie też liczba tamtejszej ludności. Od kilkudziesięciu lat rodziny pokonują coraz większe odległości dzielące miejsce zamieszkania od miejsca pracy, nauki i rozrywki. We Francji istnieje sporo dużych i słabo zaludnionych obszarów, gdzie zapotrzebowanie na usługi opiekuńczo-edukacyjne dla najmłodszych rozkłada się nierównomiernie. Największym zainteresowaniem cieszą się programy, z których korzystać można sporadycznie, ponieważ kobiety często pracują w niepełnym wymiarze godzin, ale w tym przypadku trudno o prognozy długoterminowe ze względu na dynamiczne zmiany, jakie zachodzą w gospodarce lokalnej. Niemniej, największy problem z dostępem do edukacji wczesnodziecięcej występuje na terenach podmiejskich, które notują też największy przyrost ludności.

Rodziny zamieszkające na obszarach wiejskich i podmiejskich mają bardziej ograniczony wybór placówek w porównaniu do mieszkańców miast. Badania przeprowadzone w 2007 roku przez Krajowy Fundusz Świadczeń Rodzinnych (Caisse Nationale des Allocations Familiales – CNAF) wykazały, że 36% francuskich rodziców pozbawionych było dostępu do najodpowiedniejszych

z ich punktu widzenia usług, więc wyboru dokonywali na zasadzie braku lepszej alternatywy. Ponieważ żłobki wiejskie mogą przyjąć do 40% dzieci poniżej trzeciego roku życia, w sytuacji, gdy średnia krajowa wynosi 50%, na tych terenach opieka nad dziećmi sprawowana jest przede wszystkim w formie indywidualnej opieki domowej, którą oferują opiekunki domowe w swoich domach prywatnych. Niestety, w wielu gminach opiekunki domowe mają już grupy skompletowane i nie są w stanie przyjąć większej liczby podopiecznych, a nowych pracowników brakuje. To wszystko dzieje się w sytuacji, gdy rodziny, które przenieśli się na wieś, jasno wyrażają swoje potrzeby i domagają się od władz samorządowych świadczeń na tym samym poziomie jakości i bezpieczeństwa, co usługi działające w miastach. Tymczasem geografia obszarów wiejskich przyczynia się do izolacji kadry pedagogicznej, która nie ma należytego dostępu do informacji i szkoleń. Problemem są też często niskie kwalifikacje osób zajmujących się dziećmi. Z kolei samorządy, ograniczone skąpym budżetem, często faworyzują inne potrzeby i inne grupy wiekowe, przeznaczając środki na obiekty sportowe i kulturę. Od roku 2000 rząd stara się zwiększyć liczbę miejsc w placówkach dla dzieci. Prognozy przewidują, że do roku 2012 przybędzie 300 tysięcy nowych miejsc, czyli o wiele mniej niż potrzebne 800 tysięcy, o których wspominają najnowsze raporty (Michele Tabarot, lipiec 2008; Jean-Marc Juillard, Senat, 2009). W roku 2007 prezydent Francji uznał, że rodzice mają prawo do zorganizowanej opieki nad dzieckiem, ale ze względu na deficyt finansów publicznych na dofinansowanie rządowe mogą liczyć placówki dziennej opieki domowej, a nie ośrodki przedszkolne, które są droższe.

Regulacje prawne i dotacje dla sektora publicznego bardziej odpowiadają warunkom miejskim, ponieważ zależą od statystyk frekwencji i wskaźników dla rynku pracy w miastach.

Nowe rozwiązania dla wsi

„Baby bus”, czyli żłobek na kółkach, to zaadaptowana ciężarówka, która po przebudowie spełnia normy dla placówek wczesnej opieki i edukacji. W środku znajdują się umywalki, toalety, łóżeczka i zestawy zabawek. Informacje o trasie przejazdu, która zmienia się co tydzień w zależności od zapotrzebowania, podawane są do wiadomości publicznej z wyprzedzeniem. Ciężarówka zatrzymuje się w wyznaczonym miejscu na cały dzień lub na pół dnia. Jest to rozwiązanie tymczasowe, wprowadzone z myślą o kobietach zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin; jednocześnie pozwala ono dokładnie określić skalę potrzeb przed podjęciem decyzji o budowie stałej placówki.

Nowym rozwiązaniem jest też mikrożłobek, uwzględniony w przepisach prawnych od roku 2007 jako forma eksperymentalna. Ta mikroplacówka może przyjąć do 9 dzieci przebywających w jednym pomieszczeniu pod opieką dwóch zawodowych opiekunek, podczas gdy zwykły żłobek przyjmuje 15-20 dzieci. Proponowane rozwiązanie ułatwia współpracę dziennych opiekunek domowych.



Obszary wiejskie wymagają innego podejścia, które faworyzowałoby mniejsze placówki przyjmujące do 15 dzieci. Gminy wiejskie są na ogół niewielkie, a lokalne władze mają zbyt szczupłe budżety, by móc sfinansować wszystkie ustawowo wymagane działania potrzebne do uruchomienia żłobka, w tym np. sporządzenie projektu zgodnie z normami bhp. Dlatego obecna sytuacja stwarza konieczność współpracy między samorządami różnych gmin.

Możliwość świadczenia innowacyjnych usług dostosowanych do potrzeb wsi zapewniają krajowe i unijne przedsięwzięcia pilotażowe, a najlepsze programy mają szansę się upowszechnić.

Eric Rossi jest doradcą francuskiej Krajowej Federacji Rodzin Wiejskich (Federation Nationale Familles Rurales). eric.rossi@famillesrurales.org

Wykorzystywanie zjawisk przyrody w edukacji –

wyjazdy plenerowe dla duńskich dzieci z miasta



Pauline Ansel-Henry opisuje, w jaki sposób i dlaczego miejskie placówki przedszkolne w Danii organizują dla dzieci wycieczki plenerowe.

Pada gęsty śnieg, a grupa złożona z 22 dzieci w wieku 3-5 lat nie może się doczekać, aż wysiądzie z autokaru. Kiedy ich nauczyciele (w Danii nazywani „pedagogami”) obwieszczają, że resztę drogi do schroniska trzeba pokonać na piechotę, dzieci są zachwycone. Nie da się łatwo ani szybko pokonać dwukilometrowej trasy, kiedy zaspasy sięgają po kolana – na śniegu pozostają odbite ślady rąk, pup i całych sylwetek.

Po przybyciu na miejsce palce u rąk i nóg oraz nosy uczestników są zimne jak lód. Dzieci przebiegają się w suche ubrania i zasiadają przy kominku, by porozmawiać o tym, dlaczego śnieg trzymany w rękach szybko zmienia się w wodę. Dowiadują się, że właśnie z tego powodu należy mocno sznurować buty i dokładnie zapinać ubranie. Dyskutują też o zasadach walki na śnieżki. Co robić, gdy śnieżna pacyna uderzy kogoś w głowę i widać, że taka zabawa się temu komuś nie podoba? Dzieci zabierają głos po kolei, opowiadając o swoich wcześniejszych doświadczeniach ze śniegiem, o lepieniu śnieżek i jeżdżeniu na łyżwach. Kilkoro chce się dowiedzieć, czy wróci po nie autokar, czy też będą musiały tu nocować. To dobry moment, by porozmawiać o życiu na wsi dawniej, kiedy nie było ogrzewania, i dziś.

Większość tematów dotyczy śniegu, co dobrze ilustruje duńską tradycję wychowania przedszkolnego. W Danii nauczyciel musi umieć „korzystać ze sposobności”, z możliwości nauki, jakie niosą ze sobą różne zjawiska przyrody, jednocześnie nawiązując do treści programu dydaktycznego.

Przyroda zawsze zajmowała poczesne miejsce w programie nauczania duńskich przedszkoli, ponieważ odgrywa znaczącą rolę w duńskiej kulturze. Co więcej, wyniki badań prowadzonych od kilkunastu lat przez szwedzkich naukowców wykazują, że dzieci, które bawią się na dworze przejawiają większą ciekawość świata, są bardziej twórcze i zdrowsze.¹

Pierwsze miejskie placówki przedszkolne w Danii, które organizowały dla wychowanków wyjazdy plenerowe, powstały w latach 70. ubiegłego wieku, a przeznaczone były dla dzieci ze środowisk społecznie wykluczonych. Podopiecznych zabierano na wieś, by mogli się bawić w lesie i uprawiać własne grządki warzywne. W niektórych wiejskich przedszkolach trzymano zwierzęta. W miarę wzrostu liczby przedszkolaków coraz więcej rodzin szukało placówek zlokalizowanych poza miastem. Dla rodziców widok ubłoconego dziecka, które biegło na powietrzu, oznaczał, że maluch dobrze spędził dzień.

Pod koniec lat 90. zapotrzebowanie na usługi dla dzieci wzrosło, co zmusiło władze samorządowe do opracowania różnych form wczesnej opieki i edukacji. Organizowano m.in. przedszkola, których podopieczni cały rok przebywali na świeżym powietrzu, chyba że pogoda była wyjątkowo zła. Adaptowano na przedszkola autobusy, dodając wewnątrz toalety, stoliki i wieszaki na wierzchnie ubrania. Autobusy jeździły z miejsca na miejsce, wożąc tę samą grupę lub różne grupy po kolei.

Dziś te wszystkie rozwiązania są częścią duńskiego systemu opieki przedszkolnej; podobne formy wprowadza się też w szkołach, gdzie raz lub dwa razy w tygodniu organizowane są plenerowe lekcje biologii, a także matematyki czy angielskiego. Z badań wynika, że zajęcia na świeżym powietrzu są bardzo skuteczną metodą nauczania.²

Pauline Ansel-Henry doradca duńskiej Krajowej Federacji Nauczycieli Wczesnej Edukacji i Wychowawców Młodości pah@bupl.dk

1. Grahn, Mårtensson, Lindblad (1997) Børns udeleg - betingelse og betydning. Pædagogisk Bogklub.

2. Grahn (1991) Rapport fra forsknings- og udviklingsseminar og ude skole i Danmark (Bentsen og Enemærke 2009).

Powszechny dostęp do edukacji w działaniach Unii Europejskiej



Unijna komisarz do spraw edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży Androulla Vassiliou pisze o działaniach UE zmierzających do upowszechniania kształcenia ustawicznego.

Polityka edukacyjna jest wyłączną domeną poszczególnych państw członkowskich Unii, niemniej traktat europejski przyznaje pewną rolę instytucjom unijnym, które świadczą na rzecz członków pomoc w dziedzinie oświaty i podnoszenia kwalifikacji. Jaki kształt przybiera ta pomoc? W jaki sposób dzięki niej można upowszechniać kształcenie ustawiczne oraz przyczyniać się do rozwoju społeczności lokalnych na wsi i w mieście?

Strategia Lizbońska z roku 2000 miała na celu stworzenie wewnątrz Unii najprężniejszego w świecie społeczeństwa z gospodarką opartą na wiedzy, ale szybko okazało się, że wymaga to skuteczniejszej polityki i koordynacji wysiłków podejmowanych przez poszczególne kraje. Z myślą o tym wkrótce przyjęto nowe założenia w postaci programu pracy w dziedzinie oświaty i szkoleń do roku 2010 „Education & Training 2010 Work Programme”, który ustalił zasady działania na następne 10 lat. Nigdy wcześniej nie istniała równie ścisła wewnątrzunijna współpraca w zakresie edukacji i podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Program wprowadził nową zasadę współdziałania, którą nazwaliśmy „otwartą metodą koordynacji”. Okazała się ona bardzo użytecznym narzędziem, a także bodźcem do wprowadzania niezbędnych reform w europejskim systemie oświaty i szkoleń. W miarę upływu czasu organy odpowiedzialne za tworzenie polityki unijnej poświęcały temu zagadnieniu coraz więcej uwagi.

Chociaż początki współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji sięgają czasu przyjęcia Strategii Lizbońskiej, nadal wiele pozostaje do zrobienia, co wynika z pięciu przyjętych w programie parametrów kontrolnych, odwołujących się do pięciu podstawowych kryteriów: umiejętności czytania wśród 15-latków; wskaźnika osób niekończących nauki w szkole; wskaźnika osób z wykształceniem średnim; udziału dorosłych w zajęciach edukacyjnych dla dorosłych; oraz wskaźnika osób z wykształceniem matematycznym, przyrodniczym lub technicznym.

Dobra wiadomość jest taka, że państwa członkowskie na ogół podejmują działania zmierzające we właściwym kierunku i wprowadzają konieczne zmiany do swoich systemów oświaty i szkoleń. Zła wiadomość – do końca dziesięciolecia spełnimy zaledwie jeden z pięciu zapisanych parametrów kontrolnych – ten mówiący o wskaźniku osób z wykształceniem matematycznym, przyrodniczym lub technicznym.

Dlatego państwa członkowskie Unii i Komisja Europejska zacieśniają obecnie współpracę polityczną. W maju 2009 roku Rada Ministrów UE przyjęła dokument „ET2020”, czyli nowe założenia strategiczne współpracy europejskiej w dziedzinie oświaty i podnoszenia kwalifikacji.¹ W dokumencie wymieniono cztery długofalowe cele strategiczne:

- Realne umożliwienie edukacji ustawicznej i mobilności
- Poprawę jakości i skuteczności oświaty i szkoleń zawodowych

- Promowanie równości, więzi społecznych i czynnego udziału w życiu społecznym
- Rozwijanie kreatywności i innowacyjności, a także przedsiębiorczości na wszystkich szczeblach systemu oświaty i szkoleń.

O tym, w jaki sposób usługi wczesnej opieki i edukacji mogą się przyczynić do osiągnięcia zakładanych celów, debatowano podczas konferencji zorganizowanej przez Komisję Europejską w październiku 2008 roku. W założeniach wymieniono usługi dla dzieci jako jeden z obszarów wymagających poprawy. Oznacza to, że do roku 2020 z usług wczesnej opieki powinno korzystać co najmniej 95% dzieci od lat 4 do wieku szkolnego.

Rozwój gospodarki opartej na wiedzy wymaga jednoczesnego spełnienia wielu czynników. Państwa członkowskie uznały, że współpraca w dziedzinie edukacji stwarza dodatkowe atuty, na przykład umożliwia wyciągnięcie wniosków z sukcesów i błędów innych, by osiągnąć wspólnie założone cele.

Problemy, przed którymi stoi Unia i poszczególne kraje członkowskie są wspólne dla wszystkich: starzenie się ludności pociąga za sobą konieczność ustawicznego kształcenia, by utrzymać zatrudnienie, elastyczność i produktywność europejskiej siły roboczej w XXI wieku; dynamiczne zmiany na rynku pracy wymagają odpowiedniego przygotowania młodzieży; a zanik starych gałęzi przemysłu i rozwój nowych powoduje potrzebę zdobywania coraz to innych umiejętności. Państwa członkowskie wraz z Komisją Europejską mogą o wiele więcej zyskać współpracując ze sobą niż próbując rozwiązywać te problemy samodzielnie.

Do tej pory kwestia dostępu do edukacji na terenach wiejskich nie zajmowała eksponowanego miejsca w programie „Education & Training 2010”, ale nie znaczy to, że Komisja nie podejmowała inicjatyw na rzecz oświaty wiejskiej w kontekście polityki rozwoju rolnictwa i wsi. Dla przykładu, baczna uwagę zwraca się obecnie na poprawę dostępu wsi do nowoczesnych technik informatyczno-komunikacyjnych. Programy pomocy realizowane przez Komisję, zwłaszcza za pośrednictwem Europejskiego Funduszu Rolnego na Rzec Rozwoju Wsi (European Agricultural Fund for Rural Development – EAFRD) wspierają działania powiązane ze szkoleniami zawodowymi, np. edukację przez internet, kształcenie ustawiczne, kształcenie na odległość oraz zaawansowane systemy przekazywania informacji dla osób zatrudnionych w przemyśle rolno-spożywczym i leśnictwie.

Ponadto Komisja udziela pomocy na rzecz rozwoju zawodowego ludności wiejskiej. W tym przypadku dysponujemy całkowitym budżetem EAFRD wynoszącym 136 mln euro (na lata 2007-2013), który dzięki wkładowi państw członkowskich i pomocy ze źródeł prywatnych wzrósł dwukrotnie (do 286 mln euro). Dzięki tym środkom można organizować różne rodzaje szkoleń, np. programy

edukacji przez internet lub, jak w przypadku Irlandii, szkolenia komputerowe organizowane u odbiorców.

Z funduszy EAFRD można także skorzystać w celu rozwoju podstawowej infrastruktury oświatowej i usług okołoedukacyjnych, np. w dziedzinie transportu i gastronomii. Wspieramy rozmaite działania – również budowę, remonty i wyposażenie szkół. Usługi okołoedukacyjne na wsi mogą świadczyć rolnicy, osoby zatrudnione poza rolnictwem, mikroprzedsiębiorcy, agencje publiczne lub organizacje pozarządowe. Całkowity budżet EAFRD na rozwój usług podstawowych i podstawowej infrastruktury wynosi około 2,7 mld euro (na lata 2007-2013).

Mnie osobiście bardzo cieszy fakt, że politycy europejscy poświęcają zagadnieniom edukacji coraz więcej uwagi. Edukacja to zasadniczy składnik każdej strategii

zmierzającej do zapewnienia długotrwałego rozwoju i ożywienia gospodarczego, oraz ważny element promowania więzi społecznych w naszym coraz bardziej wielokulturowym społeczeństwie.

Nasze starania o poprawę dostępu do programów oświatowych na obszarach wiejskich wciąż jeszcze znajdują się w fazie wstępnej, ale ze względu na fakt, że edukacja nabiera coraz większego znaczenia, jestem pewna, że to, co robimy dla kształcenia ustawicznego przysłuży się dobrze mieszkańcom wsi – tym młodszy i tym starszym.

Androulla Vassiliou jest unijną komisarz do spraw edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży
androulla.vassiliou@ec.europa.eu

Wnioski Rady UE z dnia 12 maja 2009 r. dotyczące strategicznych założeń współpracy europejskiej w dziedzinie oświaty i podnoszenia kwalifikacji („ET 2020” 2009/c 119/02)

Edukacja dla każdego

John Bryden dowodzi, że unijna polityka edukacyjna powinna uwzględniać kontekst lokalny.

Różnorodność to nieodłączna cecha Unii Europejskiej, a zasada niewchodzenia w kompetencje państw członkowskich w tym zakresie jest ściśle przestrzegana. Dlatego wydaje się dziwne, że polityka oświatowa poszczególnych krajów bardzo często zależy od paru wąsko pojętych wskaźników edukacyjnych znanych jako PISA (skrót od „Programme of International Student Assessment”, czyli programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów). To właśnie ten program, na którego kształt zasadniczy wpływ mają Stany Zjednoczone i Japonia, znajduje się w centrum zainteresowania Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD. *Journal of Education Policy* w jednym ze swoich ostatnich numerów opisuje tę sytuację jako „nową strategię polityczną polegającą na zarządzaniu europejskim obszarem edukacji przez schematyzację”.¹ Wskaźniki, ich analiza oraz sposób zastosowania doczekały się wielu krytycznych opinii, ale najostrzejszy sprzeciw budzi nadmierna koncentracja na pozornie dających się mierzyć wynikach nauczania (w dziedzinach ścisłych i humanistycznych) przy całkowitym braku uwzględnienia wyników równie istotnych, które wymykają się pomiarom. Obecne wymierne i wydawałoby się porównywalne wskaźniki stanowią „dowody rzeczowe”, które decydują o reformach oświatowych. W rezultacie ważne zajęcia przynoszące niewymierne efekty wypadają z programów nauczania i budżetów oświaty, wypierane przez kosztowne i często bezproduktywne testy oraz egzaminy dla coraz młodszych dzieci. Powoduje to coraz wcześniejszą selekcję uczniów oraz utrwalą rozwarstwienie społeczne i marginalizację osób gorzej przystosowanych, czemu następnie próbują przeciwdziałać inne programy socjalne. I choć na razie testy PISA dotyczą obowiązkowej edukacji szkolnej, tylko patrzeć, jak zostaną wprowadzone w przedszkolach.

– dlaczego Unia musi stworzyć własną politykę oświatową

W czym tkwi problem? W obecnej sytuacji UE istnieją dwa powody, aby wyzwolić się ze sztywnego gorsetu programu PISA. Po pierwsze, sama Unia uwzględnia i stosuje o wiele szersze wskaźniki komfortu życia, a z deklaracji Hiszpanii i Belgii wynika, że podczas ich prezydentury prowadzone będą prace nad rekomendacjami dotyczącymi dobra dziecka – może wówczas państwa członkowskie zwrócą baczniejszą uwagę na te kwestie. Natomiast obszary wiejskie wymagają dodatkowych działań. Jak pisałem już wcześniej, kroki podejmowane w celu opracowania standardowych programów wraz z regularną oceną wyników uczniów kreują zestaw przeświadczeń na temat tego, co jest ważne w edukacji. Im większa standaryzacja w oświacie, tym mniej miejsca pozostaje na poznawanie lokalnego dialektu, tradycji, historii i przyrody (...) Nauczyciele i szkoła stanowią ważną część społeczności wiejskiej i od nich przede wszystkim zależy zwrócenie uwagi na wartość edukacji regionalnej.²

Unijna polityka rozdzielania funduszy pomogła wielu gminom wiejskim w opracowaniu własnych rozwiązań. Unijna polityka edukacyjna powinna dążyć do tego samego celu, szanując jednocześnie różnice lokalne. W przeciwnym razie mimo postępu, jaki dokonał się na terenach wiejskich w Europie – oraz mimo przyjęcia szerszej perspektywy dotyczącej integracji społecznej w mieście i na wsi – grozi nam poddanie się dyktatowi ogólnoświatowych wskaźników, które tym, co łatwo mierzalne zastąpią to, co społecznie wartościowe.

John Bryden jest pracownikiem naukowym Norweskiego Instytutu Gospodarki Rolnej i prezesem stowarzyszenia International Rural Network, działającego na rzecz rozwoju wsi
John.Bryden@nifl.no

1. Sotiria Grek (2009) *Journal of Education Policy*, t. 24, numer 1.
2. Bryden J. i Boylan C. (2004) *Infusing pedagogy into place-based education*. [w:] *Working together, staying vital*. Boylan & Hemmings (red.)



Mali Obywatele

Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju (...)

Art. 13 Konwencji o Prawach Dziecka

Teresa Ogrodzińska pisze o tym dlaczego warto poważnie rozmawiać z małymi dziećmi i pytać je o zdanie w ważnych dla nich sprawach.

Celem programu Obywatel Dziecko realizowanego przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego jest zachęcenie dorosłych do traktowania małych dzieci jako pełnoprawnych obywateli, których głos jest brany pod uwagę przy planowaniu miejsc, do których przychodzą, w których się bawią i uczą; przy organizowaniu im czasu wolnego; przy tworzeniu programów przedszkolnych i szkolnych.

Chcemy, żeby ten program pomógł rodzicom i osobom pracującym z małymi dziećmi w praktycznej realizacji zapisów Konwencji o Prawach Dziecka, które zapewniają dzieciom prawo do swobodnej wypowiedzi i uwzględniania ich zdania przy podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą.

Program realizujemy we współpracy z 5 organizacjami pozarządowymi z różnych regionów Polski: Oddziałem Gminnym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Cerkwinie, Stowarzyszeniem „SOWA” z Głuchowa, Stowarzyszeniem „Z Edukacją w Przyszłość” z Korzecznika, Stowarzyszeniem Integracyjnym „Klub Otwartych Serc” z Wieruszowa oraz Fundacją „Sto Pociągów” z Warszawy.

Honorowy patronat nad „Obywatel Dziecko” objął Rzecznika Praw Dziecka.

Etapy realizacji programu:

Seminarium międzynarodowe

Seminarium poświęcone było europejskim doświadczeniom z zakresu włączania dzieci w życie społeczne. Dobre praktyki prezentowali: Lorella Trancossi z Włoch, Nico van Oudenhoven z Holandii oraz Aija Tuna z Węgier. Uczestnicy otrzymali pakiet materiałów edukacyjnych, między innymi pierwsze w Polsce tłumaczenie General Comment no. 7 (2005) Komitetu Praw Dziecka poświęconego realizacji praw dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa oraz artykuły z „Children in Europe” poświęcone prawu dzieci do partycypacji społecznej i dobrym praktykom z Belgii, Holandii, Danii, Wielkiej Brytanii i Włoch.

Dajmy dzieciom głos - badania

Celem ogólnym badań było określenie na ile dzieci 6–7. letnie mogą czuć się obywatelami swoich społeczności, mają poczucie, że dorośli skłonni są pytać o ich opinie w ważnych dla nich sprawach i czy mają jakieś poczucie wpływu na swoje otoczenie. Wcześniej nie zbierano w Polsce w sposób systematyczny opinii od tak małych dzieci. Stąd badanie miało wysoce pionierski charakter i zwłaszcza w doborze metod, charakter eksploracyjny.

Narzędzia badawcze zostały opracowane przez zespół badawczy pod kierunkiem dr. Olafa Żylicza ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej. Obejmowały wywiady indywidualne, fokusowe oraz analizę rysunków dzieci. W badaniach wzięło udział 150 dzieci w wieku 6-7 lat z 5 gmin zaangażowanych w program. Pytaliśmy dzieci: „Jakie macie pomysły? Czy chcielibyście coś zmienić w swojej okolicy, coś poprawić?”. W czasie wywiadów dzieci rysowały również mapy swojej okolicy i planowały lokalne inwestycje przy użyciu fikcyjnej waluty – „dongów”.

Badanie było zrealizowane dzięki pomocy partnerskich organizacji pozarządowych.

Dzieci były pytane o to, co i jak chciałby zmienić w swoim najbliższym otoczeniu.

Oto ich przykładowe wypowiedzi:

- żeby w przedszkolu było więcej pań, bo jest za dużo dzieci
- żeby psy załatwiały się w psiej toalecie
- żeby nie było papierosów w piaskownicy
- żeby plac zabaw miał drabinki do wspinania
- żeby był ośrodek dla bezdomnych, bo wtedy będzie im łatwiej żyć
- żeby było więcej drzew przy naszej ulicy
- żeby wreszcie domy były kolorowo pomalowane...
- żeby był nowy przystanek, bo stary jest zniszczony
- żeby można było bezpiecznie jeździć na rowerze, bo drogi są za wąskie
- żeby do przedszkola było bliżej
- żeby były pasy namalowane
- żeby założyli lampy na ulicy, bo czasami chodzimy do babci albo do cioci i jak wracamy, to jest ciemno

Swego rodzaju misją badań było wrócenie do społeczności lokalnych, tam gdzie były przeprowadzane i opowiedzenie o ich wynikach oraz sprawienie, że uczestniczące dzieci również się o nich dowiedzą. Wszystkie organizacje partnerskie zapoznały dzieci z wynikami badań oraz przekazały ich postulaty lokalnym władzom samorządowym.

Więcej informacji o badaniach:
www.frd.org.pl/programy/aktualne/obywatel_dziecko

Szkolenia dla rodziców i osób pracujących z dziećmi

Dla nauczycieli i rodziców opracowaliśmy dwa moduły szkoleniowe: „Obywatel Dziecko – jak rozmawiać z dzieckiem uwzględniając jego opinie i potrzeby” oraz „Obywatel Dziecko – jak efektywnie działać na rzecz włączania małych dzieci w lokalne społeczeństwo”. Szkolenia zostały przeprowadzone we wszystkich gminach, w których realizowaliśmy program. Dla uczestników ważne było poznanie nowych sposobów komunikowania się z dziećmi:

- *otrzymałam odpowiedź, jak korzystać z rysunków, wywiadów, jak inicjować kontakt z dzieckiem*
- *wiem, jakich błędów unikać podczas rozmowy z dzieckiem - np. pytań zamkniętych, których bardzo często używałam*
- *dla mnie ważne było ćwiczenie świadomego rozmawiania z dziećmi, metoda zdjęć i rysunków z interpretacją dokonaną przez dziecko*
- *nauczyłam się bardziej słuchać innych, nie wcinać się*

Po szkoleniach partnerskie organizacje pozarządowe wybrały lokalnych rzeczników praw dziecka, których zadaniem jest kontynuowanie idei programu Obywatel Dziecko.

Lokalne kampanie społeczne

Pierwsze kampanie zostały przeprowadzone w okresie kwiecień - czerwiec 2010. Działania skierowane były przede wszystkim do rodziców, nauczycieli szkół podstawowych, przedszkoli, instruktorów świetlic i władz lokalnych. Wzięło w nich udział około 2000 osób.

Formy prowadzenia kampanii były różne:

- konferencje promujące prawa dziecka
- warsztaty dla rodziców z umiejętności słuchania dzieci
- szkoleniowe posiedzenia Rad Pedagogicznych
- organizacja imprez plenerowych pod hasłem „Dzieci mają głos”
- interaktywna wystawa prac w całości przygotowanych przez dzieci (zdjęcia, rysunki, szkice, makiety)
- wystawa „Plac zabaw oczami dziecka” przedstawiająca koncepcje dzieci na temat ważnych miejsc, w którym spędzają dużo wolnego czasu
- przygotowanie przez dzieci przewodnika „Starówka oczami dziecka”
- przedstawienie teatralne „Król Maciuś I” przygotowane przez dzieci
- dyskusja „modelowana” przy plakacie Obywatel Dziecko prezentującym różne propozycje dzieci - rodzice odpowiadali na pytania: „Co pani/ pana dziecko wpisałoby w białą chmurkę na plakacie”
- Wspólne zajęcia rodziców i dzieci (wspólne rysowanie, lepienie z plasteliny lub wycinanka) połączone z dyskusją z rodzicami na tematy: *Jak udawało się uwzględnić zdanie dziecka? Czy to było łatwe, czy trudne? Jakie czuliście emocje?*
- petycje dzieci do dyrektorów szkół i władz lokalnych
- ankiety i wywiady prowadzone przez dzieci, między innymi z przedstawicielami władz lokalnych.

Podsumowanie

Dzieci biorące udział w programie po raz pierwszy w życiu miały możliwość nie tylko wypowiedzieć się na temat tego, co by chciały zmienić w swojej okolicy, ale także doprowadzić do konkretnych zmian. W jednej z miejscowości dzięki „interwencji” dzieci władze gminy zapewniły środki na dobudowanie do świetlicy toalety, w innej – dzięki petycji dzieci skierowanej do dyrektora szkoły i burmistrza - szkolne korytarze zostały odnowione zgodnie z propozycjami dzieci, w jeszcze jednej - plac zabaw został zaplanowany zgodnie z propozycjami dzieci.

W jednej z gmin wprowadzono praktykę zapraszania dzieci do rozmów przy ustalaniu planów sołectkich, planów rozwoju gminy oraz konsultowania z dziećmi i młodzieżą sposobu urządzania świetlic wiejskich. Refleksje uczestników programu Obywatel Dziecko najczęściej dotyczyły zdziwienia, że małe dzieci są tak wnikliwe, tak dużo zauważają co się wokół nich dzieje i tak wiele chcą zmienić. Ale podkreślali także, że dopuszczenie dzieci do współdecydowania nie jest łatwe.

Lokalna rzeczniczka praw dziecka z Cerkyna tak podsumowała swoje doświadczenia:

Nie jest łatwo wspólnie pracować – najpierw trzeba uzgodnić działania, potem podzielić pracę, a potem jeszcze zachować konsekwencję! Jeżeli mamy słuchać uwag i spostrzeżeń dzieci to musimy im też uświadomić, że one też muszą być konsekwentne, a nie zmieniać co chwile zdanie. I nie możemy „dla świętego spokoju” pozwalać na te zmiany. To nie jest łatwe, ale tylko wtedy to coś da. Dzieci zdecydowanie mają prawo głosu, choć przestrzeganie go nie jest łatwe! Musimy się nauczyć być cierpliwymi! Musimy umieć słuchać!

Program potwierdził nasze założenie, że demokracji można się uczyć tylko poprzez autentyczne uczestnictwo w życiu lokalnej społeczności. Poważny dialog pomiędzy dziećmi i dorosłymi ma znaczenie podstawowe. Trzeba dzieciom stworzyć autentyczną przestrzeń do swobodnej wypowiedzi – wysłuchać uważnie – i umożliwić przedstawienie ich stanowiska decydentom, tak, by poczuły, że ich głos naprawdę się liczy. Program Obywatel Dziecko jest bardzo dobrą szkołą demokracji zarówno dla dzieci jak i dorosłych.

Program Obywatel Dziecko był realizowany dzięki dotacji Trust for Civil Society in Central & Eastern Europe.

Kontakt: Teresa Ogrodzińska togrodzinska@frd.org.pl

Więcej informacji o programie Obywatel Dziecko znajdziecie Państwo na stronie www.frd.org.pl w zakładce Programy.



Fot. Archiwum Fundacji „Sto Pociągów”



bo jakie są początki, takie będzie wszystko

Jan Amos Komeński

Fundacja Rozwoju Dzieci
im. Jana Amosa Komeńskiego
ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa
tel.: (+ 48 22) 881 15 80
tel./fax: (+ 48 22) 849 30 41
e-mail: frd@frd.org.pl

MISJA

Jesteśmy organizacją pozarządową, która dąży do zapewnienia optymalnych warunków rozwojowych i równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom w wieku 0-10 lat. W partnerskiej współpracy z rodzicami, nauczycielami i samorządami lokalnymi tworzymy jak najlepsze warunki rozwoju emocjonalnego, fizycznego, poznawczego i społecznego dzieci.

Dążymy do podnoszenia wiedzy na temat znaczenia wczesnej edukacji dla kariery życiowej człowieka. Tworzymy innowacyjne programy edukacyjne oparte na nowatorskich rozwiązaniach organizacyjnych i wspieramy działania na rzecz wprowadzania trwałych zmian systemowych, które upowszechnią edukację przedszkolną.

Uważamy, że zapewnienie wszystkim dzieciom optymalnych warunków rozwojowych i równych szans edukacyjnych prowadzi do podniesienia jakości życia całego społeczeństwa.

Chcemy przyczynić się do ukształtowania nowego pokolenia twórczych i ciekawych świata ludzi, którzy w życiu będą kierowali się zasadami tolerancji i solidarności społecznej.

WIZJA DZIECKA

Każde dziecko to niepowtarzalna osoba. To człowiek, który ma prawo do wyboru, samodzielnych odkryć, popełniania błędów, szukania rozwiązań, podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji. Zadaniem rodziców, nauczycieli i pedagogów jest stwarzanie przestrzeni i możliwości dla takiej aktywności dzieci, która da im poczucie, że poznawanie świata jest procesem radosnym i przynoszącym satysfakcję. Jesteśmy przekonani, że wszelkie działania dotyczące dzieci powinny respektować prawa dziecka, zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka.

DZIAŁAMY DLA:

- **dzieci** – żeby mogły jak najpełniej się rozwijać;
- **rodziców** – by ułatwić im wychowywanie dzieci i pomóc wpływać na ich edukację;
- **pedagogów i wychowawców** – by mogli unowocześniać swoje metody pracy, rozwijać kreatywność, samodzielność i umiejętności społeczne dzieci;
- **dyrektorów przedszkoli i szkół** – by lepiej rozumieli wagę edukacji dla rozwoju i kariery życiowej uczniów;
- **samorządów lokalnych** – by ułatwić im wprowadzanie nowych rozwiązań edukacyjnych i dbanie o wysoki poziom oferty edukacyjnej na ich terenie;
- **organizacji pozarządowych** – żeby wspomóc ich działania na rzecz wspierania dzieci i rodziny.

jak przekazać **1%**

Wypełniając odpowiedni formularz PIT w rubryce „Wniosek o przekazanie 1% podatku należnego na rzecz organizacji pożytku publicznego” wpisz:
Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
Numer KRS: 0000166381

jak przekazać **darowiznę**

Przez cały rok darowiznę na rzecz Fundacji Rozwoju Dzieci można przekazać, dokonując wpłaty na konto:
Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego
Bank DnB NORD Polska SA III O/Warszawa
50 1370 1037 0000 1701 4195 3100

Osoby fizyczne mogą odliczyć od podstawy opodatkowania darowiznę w wysokości do 6%, a osoby prawne do 10% uzyskanego dochodu.

Szczegółowe informacje, jak przekazać 1% podatku lub darowiznę znajdują się na www.frd.org.pl w dziale „Jak nas wesprzeć”.



Wyróżniaj się



www.nowaszkola.com

infolinia: 801 555 08