

DZIECIW EUROPIE

Dzieci w Europie – publikacja wydawana wspólnie przez sieć wydawców w 12 krajach Europy.

Numer **13(1)**/2008



John Benett – Edukacja elementarna, a wyrównywanie szans

Martin Woodhead – Prawa człowieka, czyli nowa zasada powszechna

Z Polski – Gdy nie ma przedszkola

INTEGRACJA SPOŁECZNA



Zespół Redakcyjny



Irene Balaguer, „Infancia”, Hiszpania

Associació de Mestres Rosa Sensat wydaje dwa magazyny, „Infancia 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



Browen 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

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

www.grandirabruelles.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 od 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 Peters, „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.



Marie Nicole Rubio, „Le Furet”, Francja

„Le Furet” wydawany 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 magazyn poświęcony problematyce małych dzieci.

<http://apei.no.sapo.pt>



Annica Grimlund, „Tidningen Förskolan”, Szwecja

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

www.forskolan.net

Szanowni Czytelnicy!

Z prawdziwą przyjemnością oddajemy w Państwa ręce wyjątkowy półrocznik – „Dzieci w Europie” (*Children i Europe*), który od 2001 roku wychodzi równolegle w 12 wersjach językowych w: Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Szkocji, Irlandii, Włoszech, Niemczech, Belgii, Danii, Holandii, Francji, Portugalii i Szwecji. Redagowany jest przez grono wydawców, pedagogów i akademików – ekspertów w zakresie rozwoju i edukacji małych dzieci.

Polska dołączyła do tego grona od niniejszego – *nomen omen* trzynastego – numeru, który poświęcony jest równym szansom w dostępie do edukacji oraz edukacji wielokulturowej.

„Dzieci w Europie” przeznaczone są dla wszystkich, których zawodowo i osobiście interesuje tematyka wspierania rozwoju i edukacji małych dzieci. Ciekawe materiały metodyczne i badawcze znajdują tu zarówno praktycy, jak i przedstawiciele środowisk akademickich. Poszczególne numery mają charakter tematyczny – wcześniejsze dotyczyły między innymi: słuchania dzieci, partnerstwa rodziców, pedagogiki Reggio Emilia, rozwoju profesjonalnego osób pracujących z małymi dziećmi, roli Unii Europejskiej w rozwoju usług dla najmłodszych.

W miarę naszych możliwości planujemy wydawanie kolejnych numerów oraz tłumaczenie najciekawszych materiałów, które ukazały się wcześniej. Rozważamy też internetową wersję „Dzieci w Europie”.

Mamy nadzieję, że w polskim środowisku edukacyjnym zajmującym się wspieraniem rozwoju i edukacją małych dzieci „Dzieci w Europie” zostaną przyjęte z życzliwym zainteresowaniem. Chcielibyśmy, żeby było to pismo otwarte na dialog i dyskusję pomiędzy różnymi podejściami pedagogicznymi. Będziemy w nim zamieszczać również artykuły polskich ekspertów i praktyków. Zachęcamy Szanownych Czytelników nie tylko do dzielenia się z nami swoimi opiniami na temat zamieszczanych w piśmie artykułów, ale także do przedstawiania swoich doświadczeń pedagogicznych z pracy z małymi dziećmi. Na Państwa uwagi i informacje czekamy pod adresem frd@frd.org.pl, z dopiskiem „Dzieci w Europie”.

Życzę Państwu ciekawej i inspirującej lektury

Teresa Ogrodzińska

DZIECIWUROPIE

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.

Zapraszam do lektury trzynastego numeru „Dzieci w Europie”, poświęconego problematyce wyrównywania szans. Jest to temat szczególnie aktualny, ponieważ rok 2007 ogłoszono Europejskim Rokiem Równych Szans dla Wszystkich pod względem prawa, reprezentacji, uznania i szacunku. Mimo iż informacje dotyczące Roku Europejskiego nie zostały szczególnie nagłośnione – przynajmniej w Wielkiej Brytanii, gdzie mieszkam, nie mówi się o tym zbyt wiele – inicjatywa ta stanowi ważne przesłanie, świadczące o tym, że Unii Europejskiej zależy na realizacji przedsięwzięć promujących równość i zapobiegających dyskryminacji. Według dokumentu Komisji Europejskiej, jest to „centralny punkt ramowej strategii, która ma na celu skuteczne przeciwdziałanie dyskryminacji, uznanie różnorodności i zapewnienie równych szans dla wszystkich.”

(http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/jun/antidiscrimination_en.html)

W bieżącym numerze zdecydowaliśmy się zastosować szerokie podejście do omawianej problematyki. Autorzy artykułów pochodzą z ośmiu krajów, w tym z Australii, a tematyka obejmuje wpływ praw dziecka i programów wczesnej edukacji na wyrównywanie szans, a także kwestie raportów narodowych omawiających sposoby przeciwdziałania wszelkim przejawom nierówności i dyskryminacji.

„Dzieci w Europie” powstają dzięki współpracy kilkunastu periodyków. Obecny numer pisma przygotowaliśmy wspólnie z organizacjami europejskimi zrzeszonymi w sieci DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training). DECET to jedna z najważniejszych europejskich inicjatyw stawiających sobie za cel promowanie różnorodności oraz przeciwdziałanie krzywdzącym stereotypom. Redaktor gościnna bieżącego numeru Anke van Keulan była do niedawna koordynatorką DECET, a wiele artykułów napisali aktywni uczestnicy sieci. Redakcja „Dzieci w Europie” bardzo ceni sobie tę współpracę.

Peter Moss, redaktor

Spis treści

Temat Numeru

- 2 **Anke Krause** – Wszystkie dzieci ziemi powitamy przy naszych ogniskach

Idee

- 5 **Michel Vandenbroeck** – Aspekty różnorodności
John Bennett – Edukacja elementarna a wyrównywanie szans
7 **Martin Woodhead** – Prawa człowieka, czyli nowa zasada powszechna

Doświadczenia

- 11 **Chris Pascal, Tony Bertam** – Dzieci przekraczają granice, czyli integracja w placówkach przedszkolnych
13 **Brownen Cohen** – W kierunku integracji edukacyjnej
Regine Schallenberg-Diekmann – Wszystkim się nie dogodzi, czyli różnorodność w podejściu edukacyjnym
18 **Emilie Stendahl** – Nauczyciele powinni przeciwdziałać stereotypom związanym z płcią
21 **Anke Krause** – Lalki-osoby, czyli jak rozmawiać z dziećmi o wykluczeniu społecznym i dyskryminacji
22 **Emil Buzow, Dawn Tankersley, Zorica Trikić** – Słowo o Romach, czyli jak walczyć z dyskryminacją w milionach głów
23 **Myriam Mony** – Nauka szacunku dla różnorodności w programach kształcenia wychowawców przedszkolnych
25 **Gdy nie ma przedszkola** – wywiad z Moniką Rościszewską-Woźniak z Fundacji Komeńskiego
27 **Magdalena Kubecka** – Podwórka

Krótko o ciekawych projektach

W centrum uwagi

- 32 **Glenda MacNaughton**

www.childrenineurope.org

redaktor naczelny: Peter Moss

współredaktor: Anke Krause

redaktor polskiego wydania: Teresa Ogrodzińska

asystent redaktora polskiego wydania,

produkcja: Marta Białek-Graczyk

grafika: Piotr Bukowski

korekta: Anna Twardziak

fotografie: Archiwum „Dzieci w Europie”

wydawca: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

www.frd.org.pl

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.

Dzieci w Europie są publikowane dzięki wsparciu **Bernard van Leer Foundation**. www.bernardvanleer.org.



Wszystkie dzieci ziemi powitamy przy naszych ogniskach

Przywołana powyżej mądrość rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej jest wyrazem wiary w równość wszystkich dzieci, uznaniem ich człowieczeństwa i prawa do poważnego traktowania przez dorosłych.

Bieżący numer pisma „Dzieci w Europie” poświęcony jest przede wszystkim wyrównywaniu szans najmłodszych, co zbieżne jest z tematyką roku 2007, który Komisja Europejska ogłosiła Europejskim Rokiem Równych Szans dla Wszystkich, określając swoją inicjatywę jako „element wspólnych wysiłków promujących równość i przeciwdziałających dyskryminacji w krajach Unii”.

Działania Europejskiego Roku 2007 obejmują cztery podstawowe dziedziny:

- **Prawo** – czyli upowszechnianie wiedzy na temat równouprawnienia i zakazu dyskryminacji.
- **Reprezentację** – czyli inicjowanie debaty na temat sposobów zwiększenia uczestnictwa grup słabo reprezentowanych w życiu społecznym.
- **Uznanie** – czyli uznanie i uwzględnianie odmienności i różnorodności.
- **Szacunek i tolerancję** – czyli promocję silnych więzi społecznych.

Rozwój różnorodności

W dzisiejszej Europie kwestia zapewnienia równych szans rozwojowych we wczesnym dzieciństwie ściśle łączy się z kwestią różnorodności, przejawiającej się w wielu obszarach:

- Wskutek wewnątrz europejskiej i międzykontynentalnej migracji wzrasta różnorodność etniczna i kulturowa.
- Bieda dotyka przede wszystkim najmłodszych oraz ich rodziny, poważnie ograniczając ich szanse życiowe. Głównym winowajcą są nierówności klasowe w społeczeństwie.
- Nie ma równości płci w sferze zatrudnienia kobiet, ani w sferze osobistego bądź zawodowego zaangażowania mężczyzn w opiekę nad dziećmi.
- Dzieci o różnym stopniu sprawności wciąż nie mają zapewnionej pełnej integracji w środowisku przedszkolnym i szkolnym.

Różnorodność stanowi wyzwanie dla tradycyjnych pojęć tożsamości i narodowości; stawia nowe pytania, na które muszą odpowiedzieć władze państw i obywatele.

Wczesne dzieciństwo ma decydujące znaczenie dla wszechstronnego rozwoju osobowego. Badania wykazują, że nasza tożsamość, a także nasze uprzedzenia, kształtują się w pierwszych latach życia. Powinniśmy wziąć to pod uwagę przy analizie programów edukacji elementarnej. Programy te przynoszą pozytywne efekty: przyczyniają się do zwalczania biedy, dyskryminacji i wykluczenia społecznego, wyrównują szanse zawodowe kobiet i mężczyzn, wzmacniają więzi

społeczne. Aby należycie wypełniać te zadania, programy dla najmłodszych muszą zapewniać opiekę i edukację wysokiej jakości, muszą uwzględniać – w treściach nauczania, zasadach dostępu i doborze profesjonalnej kadry wychowawczej – różnorodność i złożoność społeczeństw europejskich.

DECET

Publikacja, którą oddajemy do rąk Czytelników, to wynik wspólnego działania dwóch inicjatyw europejskich: pisma „Dzieci w Europie”, wydawanego dzięki współpracy magazynów narodowych z dziesięciu krajów, oraz DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) – sieci zrzeszającej specjalistów w dziedzinie wczesnej edukacji i wychowania z ośmiu państw (Belgii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Irlandii, Niemiec i Wielkiej Brytanii). Bieżący numer pisma towarzyszył konferencji DECET zatytułowanej „Fundamenty równych szans dla wszystkich w programach edukacji elementarnej – szacunek dla różnorodności a integracja społeczna”, która odbyła się w Brukseli w dniach 18-20 października. Konferencja ta miała wspomóc budowę tych fundamentów zgodnie z założeniami Europejskiego Roku Równych Szans. W bieżącym numerze „Dzieci w Europie” można znaleźć artykuły napisane przez głównych prelegentów konferencji oraz przez współpracowników DECET.

Na początek przytaczamy nieco danych statystycznych dotyczących nierówności w Europie oraz różnic występujących między poszczególnymi krajami. Następnie John Bennett omawia niedawno opublikowany raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) pt. *Starting Strong* i dowodzi, że nie wystarczy patrzeć na usługi edukacyjne dla najmłodszych przez pryzmat ekonomiczny – potrzebne jest także spojrzenie uwzględniające równość i demokrację. Z kolei Martin Woodhead pisze o ważnej roli Konwencji o prawach dziecka ONZ dla filozofii wyrównywania szans i podkreśla podmiotowość dzieci jako dysponentów praw, natomiast Michel Vandenbroeck analizuje podstawowe koncepcje różnorodności i ostrzega przed nadmiernie uproszczonym rozumieniem słowa „równość”.

Drugą część pisma poświęciliśmy konkretnym doświadczeniom narodowym i międzynarodowym w dziedzinie programów przedszkolnych i szkolnych. Podajemy przykłady działań na rzecz większej równości, ale zwracamy także uwagę na przeszkody, jakie jeszcze zostały do pokonania. Piszemy o ponadnarodowym badaniu opinii rodziców i wychowawców należących do grupy imigrantów, które pomoże lepiej poznać i zaspokoić potrzeby integracyjne. Przedstawiamy pewien ośrodek w Berlinie, który w swoich działaniach pedagogicznych

uwzględnia sytuację życiową dzieci i ich rodzin, dając przykład otwartości na potrzeby rodziców w warunkach elastycznego rynku pracy. Natomiast ogólnoszwedzka inicjatywa na rzecz równego traktowania płci pokazuje, w jaki sposób kadra przedszkolna często utrwała stereotypy związane z męskością i kobiecością, i jak konkretne działania pedagogów obeznanych z tematyką społeczno-kulturowej tożsamości płci mogą tę praktykę zmienić.

Ze Szkocji pochodzi analiza nowej polityki wyrównywania szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych, określanych w nowo przyjętych ustawach jako „dzieci wymagające dodatkowego wsparcia”. Na terenie Unii Europejskiej jedną z najbardziej zmarginalizowanych grup etnicznych są Romowie. Romska Inicjatywa Edukacyjna to przedsięwzięcie ponadnarodowe, które dąży do wyrównania szans życiowych przez wprowadzenie skuteczniejszych programów edukacyjno-integracyjnych. Rozwój współpracy między rodzicami a nauczycielami z uwzględnieniem odmienności środowisk, z których pochodzą, to temat artykułu napisanego przez przedstawicieli znanej holenderskiej organizacji zajmującej się edukacją elementarną. Ponadto piszemy o koncepcji tzw. lalek-osób (ang. *Persona Dolls*), która sprawdza się w wielu krajach, pozwalając na zainicjowanie dialogu z najmłodszymi na temat wykluczenia, dyskryminacji, różnorodności i równości, oraz przytaczamy dwa przykłady z Irlandii – dotyczące przeciwdziałania uprzedzeniom religijnym i dyskryminacji mniejszości etnicznej koczowników irlandzkich, tzw. *Irish Travellers* – które pokazują, że programy edukacyjne mogą aktywnie zapobiegać marginalizacji i krzywdzie.

Lepsza przyszłość zależy od tego, czy społeczeństwo nauczy się cenić i szanować różnorodność i równość. Przykład z Francji pokazuje, w jaki sposób uczelnia pedagogiczna w Lyonie akcentuje różnorodność w programach szkolenia wychowawców przedszkolnych.

Na zakończenie przedstawiamy rozmowę z Glendą MacNaughton, dyrektorką Centre for Equity and Innovation in Early Childhood na uniwersytecie w Melbourne w Australii i jedną z głównych prelegentek konferencji DECET; ona podkreśla konieczność „demokratyzacji wszystkich aspektów wychowania, programów nauczania, relacji międzyludzkich i polityki edukacyjnej tak, aby dzieci mogły się rozwijać jako mądre i sprawiedliwe jednostki tu i teraz, i nie były traktowane wyłącznie jako przyszli pracownicy, którzy jeszcze zdążą zdobyć potrzebne doświadczenie”.

Bieżący numer „Dzieci w Europie” przedstawia różne aspekty związane z nierównością i wykluczeniem. Pozostało jeszcze sporo do zrobienia, ale w działania na rzecz równych szans zaangażowało się już wiele jednostek i organizacji, zgodnie z duchem obietnicy „wszystkie dzieci ziemi powitamy przy naszych ogniskach”.

Europejska sieć DECET

www.decet.org

DEKLARACJA PROGRAMOWA

Każdy człowiek – dziecko i dorosły – ma prawo do rozwoju w warunkach równości i szacunku dla różnorodności. Dzieciom, rodzicom i wychowawcom przysługuje prawo do korzystania z wysokiej jakości usług wczesnej edukacji, wolnych od jakiegokolwiek, jawnej bądź skrytej, jednostkowej bądź systemowej dyskryminacji ze względu na przynależność rasową, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne i inne, pochodzenie etniczne lub społeczne, status majątkowy, niepełnosprawność, cenzus urodzenia itp.” (podstawa: art. 2 Konwencji o prawach dziecka ONZ)

CEL DZIAŁANIA

Sieć DECET działa na rzecz upowszechniania wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwolą dzieciom i dorosłym wspólnie tworzyć inicjatywy opiekuńczo-edukacyjne i środowiska, gdzie każdy uczestnik:

- znajdzie miejsce dla siebie,
- będzie miał możliwość wszechstronnego rozwoju swojej tożsamości,
- będzie mógł poznawać inne kultury oraz inne punkty widzenia,
- będzie miał możliwość aktywnego działania na rzecz dobra wspólnego,
- będzie miał możliwość aktywnego przeciwstawienia się uprzedzeniom dzięki otwartej dyskusji,
- będzie chciał się rozwijać i współpracować, przeciwdziałając zinstytucjonalizowanym formom nietolerancji i dyskryminacji.

Anke van Keulen (e-mail: a.vankeulen@mutant.nl), pedagog społeczny, założycielka i współpracowniczka firmy Bureau MUTANT; w latach 2004-2007 pełniła funkcję koordynatora sieci DECET.



Nierówności w Europie

W tabeli wymieniono kraje współpracujące w ramach inicjatywy „Dzieci w Europie”. Porównano siedem wskaźników ekonomiczno-społecznych, dotyczących całej populacji, dzieci i równouprawnienia płci. Brak jest danych ponadnarodowych, które opisywałyby poczucie nierówności w konkretnych „grupach ryzyka”, na przykład wśród mniejszości etnicznych lub u osób niepełnosprawnych. Tabela nie uwzględnia wskaźników zdrowotnych, mimo iż najnowsze badania wskazują na wyraźną zależność między śmiertelnością dzieci poniżej piątego roku życia a nierównością dochodów – prawdopodobieństwo, że dziecko wychowujące się w Wielkiej Brytanii umrze przed ukończeniem pięciu lat jest dwukrotnie wyższe niż w przypadku dziecka wychowującego się w Szwecji.

Prawie każdemu wskaźnikowi towarzyszą dwie informacje wyrażone liczbami. Pierwsza oznacza miejsce danego kraju w rankingu dla danego wskaźnika – im niższa liczba, tym wyższa pozycja. Druga (podana w nawiasie) pokazuje faktyczny wynik uzyskany dla danego wskaźnika, który stał się podstawą rankingu.

Ranking pokazuje kilka trwałych tendencji. Dania i Szwecja zawsze zajmują miejsce w pierwszej trójce, czyli między najlepszymi. Portugalia i Włochy zajmują miejsce w ostatniej trójce, z wyjątkiem jakości życia dzieci (Włochy) oraz dysproporcji w zatrudnieniu kobiet i mężczyzn (Portugalia), z tym, że Portugalia ma zdecydowanie najniższy dochód narodowy. Inne kraje wypadają różnie, zależnie od wskaźnika.

	PKB na 1 mieszkańca, w USD wg parytetu siły nabywczej (2004)	Wskaźnik ubóstwa społecznego	Nierówność dochodów	Ubóstwo dzieci w wieku 0-15 lat (2004)	Jakość życia dzieci	Miernik statusu społecznego płci	Dysproporcje w zatrudnieniu kobiet i mężczyzn (2005)
Belgia	31.096	6 (12,4)	7 (33,0)	5 (17%)	7 (10,7)	3 (0,855)	9 (15%)
Dania	31.914	3 (8,4)	1 (24,7)	1 (9%)	3 (7,2)	2 (0,861)	2 (8%)
Niemcy	28.303	4 (10,3)	3 (28,3)	7 (20%)	8 (11,2)	5 (0,816)	3 (12%)
Hiszpania	25.047	7 (12,6)	9 (34,7)	11 (24%)	4 (8,0)	7 (0,776)	11 (24%)
Francja	29.300	5 (11,4)	6 (32,7)	3 (14%)	9 (13,0)	brak danych	4 (11%)
Irlandia	38.827	9 (16,1)	8 (34,3)	8= (22%)	6 (10,2)	8 (0,753)	10 (19%)
Włochy	28.180	10 (29,9)	10= (36,0)	12 (26%)	5 (10,0)	11 (0,653)	12 (25%)
Holandia	31.789	2 (8,2)	5 (30,9)	6 (18%)	1 (4,2)	4 (0,844)	7= (13%)
Austria	32.276	brak danych	4 (29,1)	4 (15%)	11 (13,8)	6 (0,815)	7= (13%)
Portugalia	19.629	brak danych	12 (38,5)	10 (23%)	10 (13,7)	10 (0,681)	5= (11,7)
Szwecja	29.541	1 (6,5)	2 (25,0)	2 (11%)	2 (5,0)	1 (0,883)	1 (4%)
Wielka Brytania	30.821	8 (14,8)	10= (36,0)	8= (22%)	12 (18,2)	9 (0,755)	5= (12%)

PKB na 1 mieszkańca – liczony według parytetu siły nabywczej, który porównuje siłę nabywczą różnych walut dla określonego koszyka towarów. United Nations Development Programme (2006), *Human Development Report 2006* [HDR2006], Tabela 1.

Wskaźnik ubóstwa społecznego – miernik odnoszący się do krajów rozwiniętych; uwzględnia m.in. oczekiwaną długość życia, poziom analfabetyzmu wśród dorosłych i długotrwały brak zatrudnienia. HDR2006, Tabela 4.

Nierówność dochodów – wskaźnik Giniego, gdzie „0” oznacza pełną równość, a „100” całkowitą nierówność. HDR2006, Tabela 15.

Ubóstwo dzieci – dotyczy dzieci mieszkających w gospodarstwach domowych, w których dochód rozporządzalny (osobisty) stanowi mniej niż 60% mediany krajowej. Eurostat (2007), *Living Conditions in Europe* [LCE], Tabela 4.1.

Jakość życia dzieci – średnia z pomiaru uwzględniającego sześć aspektów (sytuację materialną, zdrowie i bezpieczeństwo, edukację, relacje rodzinne i rówieśnicze, zachowania i zagrożenia oraz subiektywną ocenę jakości życia). UNICEF (2007), *An overview of child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 7.

Miernik statusu społecznego płci – miernik uwzględniający uczestnictwo kobiet w gospodarce i podejmowaniu decyzji gospodarczych, oraz w polityce i podejmowaniu decyzji politycznych, a także władzę nad zasobami gospodarczymi. HDR 2007, Tabela 25.

Dysproporcje w zatrudnieniu kobiet i mężczyzn – różnica między wskaźnikami zatrudnienia mężczyzn i kobiet, w przedziale wieku 15-64 lat. LCE, Tabela 3.2.



Aspekty różnorodności

*Michel Vandenbroeck
opisuje aktualne
spory o różnorodność
i ostrzega przed
nadmiernie
uproszczonym
rozumieniem słowa
„równość”.*

BELGIA

Różnorodność – „nowe” zjawisko

Różnorodność nie jest zjawiskiem nowym – po prostu wcześniej w działaniach społeczno-pedagogicznych nie poświęcano jej wiele uwagi. Ludzie zawsze wędrowali z miejsca na miejsce i zakładali nowe siedliska, ale dopiero na przełomie lat 70. i 80. XX wieku różnorodność zaczęto traktować jako zjawisko społeczne i naukowe, związane z zachodzącymi wówczas zmianami w społeczeństwie. Kres kolonializmu (albo, jak chcą niektórzy, początek neokolonializmu) oraz brak rak do pracy w bogatszej części Europy przyczyniły się po wojnie do napływu siły roboczej z krajów basenu Morza Śródziemnego i z terenów dawnych kolonii.

Początkowo rodziny imigrantów osiedlały się na wydzielonych obszarach, co spowodowało, że kraje Europy Zachodniej nie jawiły się jako etnicznie czy kulturowo zróżnicowane. Kryzys gospodarczy końca lat 70. doprowadził do wzrostu bezrobocia i utraty bezpieczeństwa zatrudnienia wśród robotników; zmalała też rola fabryki jako miejsca integracji społecznej, formowania tożsamości i poczucia wspólnoty. Wskutek recesji gospodarczej wiele rodzin doświadczyło wówczas po raz pierwszy degradacji społecznej (a wielu innych z trudem takiej degradacji uniknęło). Jednocześnie zakwestionowano koncepcję państwa opiekuńczego. Ciężom budżetowym towarzyszyła debata publiczna na temat ograniczenia roli

państwa, co oznaczało, że przywileje społeczne nie będą już tak oczywiste. W rezultacie wiele osób stanęło przed perspektywą braku zatrudnienia i braku pomocy społecznej.

Wskutek przekształcenia się społeczeństwa przemysłowego w informatyczne (czemu towarzyszyła groźba utraty pracy przez robotników nisko wykwalifikowanych, a jednocześnie wzrost możliwości zatrudnienia pracowników wysoko wykształconych w trzecim sektorze) wzrósł nacisk na edukację jako warunek integracji społecznej. Robotnicy zagrożeni degradacją społeczną stanęli twarzą w twarz z imigrantami, którzy właśnie zaczęli awansować. Paradoxem jest, że debatę na temat integracji podjęto dopiero **po tym**, jak obie te grupy zaczęły się integrować.

Skrajna prawica a wielokulturowość

W zaistniałej sytuacji popularność zyskały dwie radykalnie odmienne postawy. Pierwszą z nich reprezentują ugrupowania i partie polityczne wyznające poglądy rasistowskie (czyli ultrapravicowe), np. Vlaams Blok (Blok Flamandzki) we Flandrii czy Front Narodowy (Front National) we Francji, nawołujące do deportacji mniejszości etnicznych i powstrzymania napływu imigrantów. Początkowo, w latach 80. XX wieku ugrupowania skrajnie prawicowe przedstawiały imigrantów przede wszystkim jako rywali do miejsc pracy na coraz bardziej kurczącym się rynku i niszczyli kruche systemy opieki społecznej.

Idee

Dzieci w Europie | nr 13(1) |

5

Później, zwłaszcza po 11. września, wskutek wpływu Nowej Prawicy (np. GRECE we Francji) ksenofobiczne poglądy poszerzyły się o kwestie tożsamości i odmienności kulturowej. Według Nowej Prawicy, uznanie praw grup odmiennych kulturowo niechybnie doprowadzi do „starcia kultur”, ponieważ kultury i wartości muzułmańskich nie da się pogodzić z kulturą i wartościami europejskimi, czyli chrześcijańskimi. To nowe podejście nie odwołuje się już do rzekomej wyższości rasy białej, lecz do prawa narodów i społeczności do zachowania dziedzictwa kulturowego, zagrożonego ponoć przez mniejszości etniczne, zwłaszcza przez muzułmanów w Europie Zachodniej.

Druga postawa to coraz szerszy dialog wielokulturowy i międzykulturowy w kwestiach społecznych, a zwłaszcza w kwestii edukacji. W tym wypadku poglądy etyczne i polityczne stanowią dokładne przeciwieństwo poglądów Nowej (skrajnej) Prawicy, choć punkt wyjścia, czyli analizy i koncepcje, są uderzająco zbliżone. Postawa dialogu wzywa do uznania faktu, że różne grupy kulturowe mają swoje własne normy postępowania i wartości, nakazuje analizę problemów związanych z dialogiem międzykulturowym (konfliktami międzykulturowymi). Dzięki temu ukazały się podręczniki wyjaśniające na przykład nauczycielom i pracownikom socjalnym różnice między systemami wartości rodzinnych śródziemnomorskich i zachodnioeuropejskich. Postawa dialogu nie wyklucza różnic poglądów na temat najlepszych sposobów działania. Niektórzy jej zwolennicy proponują programy intensywnej integracji adresowane do dzieci z mniejszości etnicznych, inni zaś twierdzą, że to raczej większość ma kłopoty z odmiennością, wobec czego należy stworzyć możliwość wspólnej nauki dla wszystkich dzieci.

Przynależność wielokrotna

Zbieżność argumentacji obydwu omawianych postaw jest zaiste uderzająca, i obydwie warto poddać krytycznej analizie, by znaleźć ukryte założenia, na przykład postrzeganie tożsamości kulturowej jako statycznej, niepodzielnej i etnicznie zdeterminowanej. A przecież w nowoczesnym społeczeństwie jednostki identyfikują się z wieloma grupami

i podlegają różnym wpływom – kulturowym, językowym, zawodowym, religijnym, politycznym itd. Dzieci, podobnie jak dorośli, budują swoją tożsamość kulturową na podstawie przynależności do różnych grup. Tożsamość to dynamiczny proces, nie tylko dlatego, że ludzkie afiliacje zmieniają się z upływem lat – również dlatego, że dzieci są aktywnymi inicjatorami zmian społecznych w grupach, do których należą. O tym zjawisku pisało wielu autorów, nazywając je tożsamością hybrydową, tożsamością nomadyczną czy przynależnością wielokrotną.

Dlatego celem edukacji elementarnej nie powinno być rozwijanie tożsamości kulturowej dziecka, ale budowanie mostów łączących odmienne kultury środowiska rodzinnego i społeczno-institutionalnego oraz wspieranie przynależności wielokrotnej. Dzieci nie wolno zmuszać, by były na przykład tylko Marokańczykami albo tylko Belgami – trzeba natomiast chronić ich niepowtarzalność i uczyć je aktywnego rekonstruowania własnej tożsamości na podstawie przynależności do wielu grup.

Ponadto zarówno postawę dialogu wielokulturowego, jak i postawę skrajnie prawicową charakteryzuje brak głębszej refleksji nad przyczynami systemowych nierówności społecznych. Niedawno okazało się, dokąd może prowadzić ta dekontekstualizacja. Przyczyny zamieszek na przedmieściach Paryża z jesieni 2005 roku błędnie przypisano segregacji etnicznej zamiast głębokiej segregacji społeczno-ekonomicznej. We Flandrii bardzo wysoki odsetek nastolatków z mniejszości etnicznych opuszcza szkołę bez żadnych kwalifikacji, więc resort oświaty planuje kampanię skierowaną do rodziców na temat korzyści płynących z posyłania dzieci do przedszkola; jednak ważniejsza analiza problemu wykazuje, że przyczyną zaistniałej sytuacji również mogą być nierówności społeczno-ekonomiczne.

Pedagogika różnorodności i szacunku dla innego

Z naszej krótkiej analizy płyną dwa główne wnioski. Po pierwsze, pedagogika różnorodności powinna unikać esencjalizmu kulturowego. Zamiast tego powinna skupiać się na rozwoju przynależności

wielokrotnej (a także wielojęzyczności) u dzieci i dorosłych. Taka postawa pomoże zmienić stereotypowe programy nauczania, wtłaczające dziecko w wyznaczone przez historię wąskie ramy, bez uwzględniania jego teraźniejszości, nie mówiąc już o przyszłości.

Po drugie, pedagogika szacunku dla innego nie na wiele się zda bez analizy nierówności systemowych tkwiących w społeczeństwie. Poznawaniu różnorodności muszą towarzyszyć programy integracji społecznej. Najnowsze badania prowadzone we Flandrii oraz w innych krajach wykazują, że rodzice gorzej wykształceni, bezrobotni lub pochodzący z mniejszości etnicznych mają utrudniony dostęp do dobrej edukacji elementarnej dla swoich dzieci. Być może należałoby się zastanowić, czy nietolerancja jest przyczyną rasizmu i wykluczenia, czy też może jest objawem nierówności społecznych. Przydałoby się również skończyć z bezrefleksyjnym podziałem na (białych) sprawców i (czarne) ofiary, który zdominował już niejedną debatę o różnorodności. Potrzeba nam głębszej analizy na temat relacji władzy, również w odniesieniu do placówek edukacyjnych.

Ciekawy przykład stosunków zaobserwowała niedawno w brukselskim żłobku badaczka Aisja Snoeck. Jedną z matek, nowo przybyłą imigrantką z Libanu, wielokrotnie prosiła opiekunów, by jej dziesięćmiesięczną córeczkę zawsze sadzano na nocnik tuż po obudzeniu. Opiekunowie najpierw odmówili, twierdząc, że dla dziewczynki jest jeszcze za wcześnie na trening czystości, ale w końcu zgodzili się spełnić życzenie matki. W późniejszych rozmowach okazało się, że kobiecie właściwie wcale nie chodziło o sadzanie na nocnik, tylko chciała, by jej wysłuchano. Gdy opiekunowie zainteresowali się tym, co miała do powiedzenia, mogła zacząć z nimi rozmawiać, a swoich libańskich krewnych zapewnić, że małej jest w żłobku dobrze. W tym przypadku zarówno matka, jak i opiekunowie instytucjonalni zgodzili się prowadzić wspólne działania wychowawcze w duchu współpracy i dialogu, którego tak często brakuje w życiu społecznym.

Michel Vandenbroeck
(e-mail: michel.vandenbroeck@ugent.be), pracuje na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Ghent.



Edukacja elementarna

a

John Bennett pisze o tym, że obecny szybki rozwój usług dla najmłodszych spowodowany jest przyczynami ekonomicznymi i zastanawia się, w jaki sposób przyjęcie filozofii wyrównywania szans może poprawić wady modelu opartego na rachunku ekonomicznym.

wyrównywanie szans

W swoim przemówieniu do Kongresu Stanów Zjednoczonych w 2003 roku prof. Brooks-Gunn omówiła wyniki badań, które świadczą o tym, że dobre jakościowo instytucjonalne usługi edukacji elementarnej poprawiają osiągnięcia i zachowanie dzieci w przedszkolu i szkole, przy czym najwyższa korelacja występuje u dzieci rodziców niezamożnych i bezrobotnych. Uzyskane rezultaty spowodowały napływ bardzo potrzebnych funduszy do programów edukacji elementarnej i przyczyniły się do ponownego zainteresowania dziećmi z grup ryzyka.

Oczywiście, trzeba zdawać sobie sprawę, że za napływem gotówki kryje się nie tyle troska o dzieci ze środowisk zmarginalizowanych, ile rachunek ekonomiczny. Według raportu na temat oświaty z grudnia 2006 roku pt. *Tough Choices or Tough Times (Trudny wybór czy trudne czasy)* pracownikom amerykańskim już teraz zagraża konkurencja ze strony wysoko wykwalifikowanej kadry cudzoziemskiej. Aby utrzymać dotychczasowy poziom życia, Ameryka będzie musiała zachować swój prymat w technice, ale żeby to zrobić, konieczne jest wprowadzenie takiego modelu kształcenia, dzięki któremu absolwenci uzyskają znacznie wyższy poziom wiedzy uniwersyteckiej niż obecnie i będą odznaczali się znacznie większą kreatywnością; bez tego bowiem nie ma mowy o innowacjach. A to oznacza konieczność zwiększenia nakładów na edukację elementarną!

No i dobrze. Większość obywateli popiera rozwój gospodarczy, a skoro polityka gospodarcza zapewnia dzieciom zaniebdanym lepszy dostęp do opieki i wykształcenia – ktoś chciałby protestować? Mimo to śmiem twierdzić, że jeszcze lepsze rezultaty można by uzyskać, kładąc większy nacisk na wyrównywanie szans dzieci z różnych środowisk i kobiet.

Rachunek ekonomiczny nie zapewnia dzieciom dobrej edukacji

Myślenie o rachunku ekonomicznym sprawia, że słabe wyniki w nauce pewnych grup dzieci interpretuje się prawie wyłącznie w kategoriach edukacyjnych. Uważa się na przykład, że „przepaść edukacyjną” powoduje przede wszystkim

niska jakość pracy placówek oświatowych w środowiskach zmarginalizowanych. Oczywiście wsparcie jest konieczne, by poprawić jakość pracy, ale trzeba też zwalczać ukryte przyczyny słabych wyników w nauce, a zwłaszcza ubóstwo. Bez wyrównania poziomu dochodów i statusu społecznego nie da się zlikwidować biedy doświadczanej przez dzieci. Aby zapewnić rodzinom lepszy byt materialny, a tym samym wyeliminować negatywny wpływ ubóstwa na najmłodszych, władze powinny opracować specjalne programy ulg podatkowych, pomocy socjalnej, zatrudnienia, zakwaterowania i świadczeń rodzinnych, a także przeznaczyć odpowiednie fundusze na ich realizację. W najnowszym raporcie UNICEF znaleźć można następujące stwierdzenie: „W żadnym z państw należących do OECD, które przeznaczają co najmniej 10% PKB na pomoc społeczną, wskaźnik ubóstwa dzieci nie przekracza 10%. W każdym z państw, które przeznaczają mniej niż 5% PKB na pomoc społeczną, wskaźnik ubóstwa dzieci przekracza 15%”. (<http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/repcard6e.pdf>)

Model oparty na rachunku ekonomicznym ma też inne wady. Jego koncentracja na efektywności powoduje nadmierne skupienie się na metodach dydaktycznych zapewniających efektywne opanowanie materiału. W rezultacie model ten lekceważy naturalne strategie uczenia się małych dzieci albo bagatelizuje podstawowe wartości, na przykład konieczność rozwoju u najmłodszych postaw zaangażowania, współpracy, solidarności i szacunku. Poza tym w omawianym modelu ignoruje się fakt, że usługi edukacji elementarnej pełnią dodatkowe funkcje, rozwijając więzi społeczne, integrując różne środowiska i pomagając rodzinom.

Paradoksem jest, że wiele szeroko zakrojonych programów opartych na zasadach rachunku ekonomicznego boryka się z brakiem funduszy. Podejmuje się rozmaite wysiłki, ale nakłady na programy edukacyjne dla dzieci z grup ryzyka na ogół rosną powoli, albo wcale. Poza tym kraje, które wolą realizować programy ukierunkowane, zwykle wydają o wiele mniej niż kraje, które podkreślają konieczność powszechnego dostępu (z raportu *Starting Strong II* wynika, że nakłady budżetowe na edukację elementarną wynoszą do 0,5% PKB w Wielkiej Brytanii i USA, 1% we Francji i ponad 1,5% w

Idee

Dzieci w Europie I nr 13(1) |

7

krajach skandynawskich). W tym modelu fundusze płyną raczej do innych sektorów gospodarki lub do wyższych szczebli oświaty, do których rzadko mają dostęp dzieci ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym. Przepaść edukacyjna rośnie również dlatego, że placówki, do których chodzą dzieci należące do klasy średniej są zazwyczaj hojniej finansowane i lepiej wyposażone.

Co zyskamy dzięki filozofii wyrównywania szans?

Perspektywa rachunku ekonomicznego pozwoliła na rozwój usług edukacji elementarnej, ale filozofia wyrównywania szans pomogłaby lepiej dopasować te usługi do potrzeb dzieci zaniebanych. W prostym modelu efektywności ekonomicznej często nie zwraca się uwagi na następujące kwestie:

Dlaczego dzieci ze środowisk zmarginalizowanych mają utrudniony dostęp do programów wczesnej edukacji? W raportach *Starting Strong*, publikowanych przez OECD wraz z analizą edukacji elementarnej w 20 krajach, pada stwierdzenie, że w wielu krajach prawo pierwszeństwa w dostępie do placówek edukacyjnych mają rodziny o podwójnych dochodach, w których oboje rodzice pracują. Według filozofii równych szans pierwszeństwo na szczeblu lokalnym miałyby dzieci wymagające specjalnej opieki lub dodatkowej nauki. Dzięki

temu znikłyby bariery dostępu wynikające z odmienności i nierówności, a na usługi dla dzieci zaniebanych przeznaczano by większe kwoty – bo po równo nie oznacza w tym przypadku sprawiedliwie. Dlaczego dzieci z niektórych grup etnicznych gorzej się uczą w przedszkolu niż w szkole? Powodów jest wiele, ale praktyka wykazuje, że sytuację można poprawić, współpracując z rodzicami i społecznościami lokalnymi, zachęcając do wczesnego posyłania dzieci do przedszkola, stosując pedagogikę wrażliwą na różnice kulturowe i świadcząc konsekwentną pomoc w nauce. Bez uwzględniania odmienności i bez wsparcia udzielanego przez wszystkie lata nauki dziecko można łatwo zrazić, zniszczyć jego poczucie własnej wartości i zniechęcić do nauki.

Wyrównywanie szans kobiet

Od lat 70. XX wieku rośnie liczba kobiet zatrudnionych poza domem. Tę zmianę wymusiło przekształcenie społeczeństwa przemysłowego w usługowe, w którym rozwój gospodarczy i dobrobyt zależą od wysokich wskaźników zatrudnienia. Dziś kobiety są jeszcze bardziej poszukiwane na rynku pracy: ich wysokie wykształcenie i relatywnie niższe zarobki sprawiają, że bez nich gospodarka krajowa nie dałaby sobie rady. Najnowsze badania zamówione przez rząd brytyjski wykazały, że w Wielkiej Brytanii kobiety tworzą 30% PKB, a w Danii i Szwecji około 40% PKB (nie wliczając w to nieodpłatnych prac domowych).



Zmiana roli kobiet wywarła znaczący wpływ na wychowanie dzieci. W odpowiedzi władze stworzyły więcej miejsc w placówkach opiekuńczo-edukacyjnych (choć nie zawsze towarzyszyły temu zmiany prawne i wzrost nakładów finansowych, i niekoniecznie oznaczało to budowę spójnego systemu wczesnej edukacji finansowanego z budżetu państwa). Dziś, dzięki programom opieki przedszkolnej, kobiety mogą pracować poza domem i uczestniczyć w życiu gospodarczo-społecznym w stopniu nieznanym nigdy dotąd. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że rachunek ekonomiczny przyczynił się w tym wypadku do równouprawnienia kobiet, ale jak się okazuje, wcale nie zapewnił im pełnej równości.

Rachunek ekonomiczny nie zapewnia równego traktowania płci

Wzrost liczby kobiet zatrudnionych poza domem na pewno sprzyja równouprawnieniu płci. Jednak, po pierwsze, kobiety w Unii Europejskiej – choć na ogół wyżej wykwalifikowane – dostają zaledwie około 80% pensji, którą za taką samą pracę uzyskują mężczyźni. Różnice są mniejsze w przypadku kierowniczych stanowisk w biznesie, zawodów lekarskich czy prawniczych – choć i tam kobiety doświadczają istnienia „szklanego sufitu” – ale im niższych kwalifikacji wymaga stanowisko, tym bardziej rosną dysproporcje płac.

Po drugie, rachunek ekonomiczny zastosowany do zatrudnienia kobiet skazuje je na wykonywanie prac bezpłatnych lub nisko płatnych. W dzisiejszej gospodarce usługowej to kobiety wykonują zawód sprzątaczk, kucharki, opiekunki i kasjerki, czyli zawody mocno sfeminizowane i słabo opłacane – podobnie jak zawód wychowawczyni przedszkolnej, gdzie kobiety stanowią 95% kadry pedagogicznej.

Po trzecie, odsetek kobiet zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin jest trzy- lub czterokrotnie wyższy niż w przypadku mężczyzn, a jeszcze bardziej wzrasta w grupie kobiet mających na utrzymaniu małe dzieci. Jeśli praca na niepełnym etacie trwa dłużej niż czas potrzebny na wychowanie dziecka, kobieta traci szansę na dobre zatrudnienie, trwałe zarobki i godziwą emeryturę, co w konsekwencji negatywnie odbija się na jej rodzinie. Ponadto większość zadań niepełnoetatowych to prace dorywcze lub zlecone, opłacane gotówką bez odprowadzania składek na ubezpieczenie społeczne.

Nawet jeśli na kwestie edukacji elementarnej popatrzymy z punktu widzenia rachunku ekonomicznego i rynku pracy – z naciskiem na usługi opiekuńcze dla matek pracujących – to usługi te trzeba uznać za niewystarczające. Jeśli ich celem jest opieka nad dziećmi w czasie pracy rodziców, a nie prawo dziecka do rozwoju i kształcenia, to nie może być mowy o wysokiej jakości. I rzeczywiście – mierna jakość usług dostępnych na rynku potwierdza tradycyjny brak zaufania do opieki instytucjonalnej i nie pozwala kobietom na podjęcie pracy w pełnym wymiarze godzin.

Potrzebna jest filozofia równych szans

Podobnie jak w wypadku usług dla najmłodszych, również tu potrzebna jest filozofia równych szans. Jeśli nie zaakceptujemy pewnych zasad – jeśli nie spojrzymy na równouprawnienie kobiet z perspektywy praw człowieka – kobiety nadal będą odgrywały rolę drugorzędną, wynikającą ze stereotypów kobiecości i obowiązku opieki nad dziećmi.

Filozofię równych szans dla kobiet należy wspierać odgórnie. Przykładem jest Szwecja, gdzie polityce w dziedzinie edukacji elementarnej od dawna towarzyszy polityka

równego traktowania płci. Urlop po urodzeniu dziecka jest dobrze płatny (13 miesięcy po 80% zarobków); przewidziano też zachęty dla ojców, by wzięli urlop „ojcowski” i tym samym włączyli się w opiekę nad dzieckiem. Po ukończeniu roku każde dziecko ma prawo do miejsca w placówce opiekuńczej finansowanej z budżetu państwa i prowadzonej przez nauczycieli z trzecim stopniem specjalizacji, którzy pracują w zespołach wraz z innymi opiekunami posiadającymi co najmniej dyplom ukończenia trzyletniej szkoły policealnej. Szwecja prowadzi też politykę zatrudniania kobiet w dobrze płatnych zawodach i dba o wysoką jakość opieki przedszkolnej.

Zakończenie

Rachunek ekonomiczny okazał się korzystny dla dzieci, kobiet i placówek przedszkolnych, co nie znaczy, że jest on wolny od wad. Wymóg efektywności ekonomicznej sprawia, że programy społeczne i edukacyjne często przegrywają walkę o dotacje z programami dla biznesu, wojska czy innych resortów o większej sile przebicia. W programach edukacji elementarnej często kładzie się nacisk na naukę umiejętności uznawanych za ważne dla gospodarki, a zaniedbuje się naukę wartości demokratycznych, takich jak solidarność i szacunek dla innych. Brak zainteresowania różnorodnością i brak funduszy sprawiają, że dzieci ze środowisk zmarginalizowanych lub z mniejszości etnicznych często przychodzą do szkoły słabiej przygotowane pod względem językowym i poznawczym niż ich rówieśnicy. Model rachunku ekonomicznego zaniedbuje także kobiety, które nie są należycie wynagradzane, mimo że ich praca przynosi wymierne korzyści dla gospodarki. Słaby rynek pracy i słaba polityka społeczna sprawiają, że kobiety wykonują głównie nisko płatne zajęcia w niepełnym wymiarze godzin w sektorze usługowym – między innymi w usługach opieki nad dziećmi. Ponadto lekceważy się znaczenie kontaktów społecznych, gdyż dyskurs ekonomiczny skupia się na konkurencji międzynarodowej zamiast podkreślać wzajemne korzyści płynące z wymiany handlowej i kulturalnej. Najwyższy czas, by naukowcy i politycy zajmujący się edukacją elementarną zaproponowali filozofię opartą na równości i demokracji, stanowiącą przeciwwagę dla podejścia czysto ekonomicznego.

John Bennett (e-mail: Bennett.paris@gmail.com), współautor raportów *Starting Strong*; kieruje badaniami prowadzonymi przez zespół międzyrządowy działający przy Organizacji Rozwoju Gospodarczego i Współpracy (OECD).

Prawa dziecka, czyli nowa zasada powszechna

*Martin Woodhead
omawia wpływ
Konwencji
o prawach
dziecka ONZ na
wyrównywanie
szans edukacyjnych
dzieci, w tym dzieci
najmłodszych.*

Konwencja o prawach dziecka ONZ bywa często krytykowana za niedociągnięcia i brak precyzji, ale jest chyba niezastąpiona jako punkt wyjścia do formułowania polityki wobec najmłodszych. Konwencja wymaga, by wszystkie dzieci traktowano jako pełnoprawnych uczestników życia społecznego i określa cztery podstawowe założenia, których należy przestrzegać. Są to: prawo do życia i rozwoju, prawo do ochrony przed wszelkimi formami dyskryminacji, prawo do wyrażania własnych poglądów, oraz dbałość o dobro dziecka (art. 6, 2, 12 i 3). Konwencję ratyfikowały niemal wszystkie państwa, a ich rządy mają obowiązek wysyłania do Komitetu Praw Dziecka ONZ regularnych sprawozdań na temat przestrzegania jej postanowień.

Niestety, w sferze polityki i praktyki dotyczącej edukacji elementarnej wciąż nie zwraca się należytej uwagi na prawa dziecka. Ponieważ raporty narodowe bardzo mało miejsca poświęcały zastosowaniu przepisów Konwencji odnośnie najmłodszych, Komitet Praw Dziecka postanowił, że swój dzień debaty generalnej w 2004 roku przeznaczy na omówienie problematyki edukacji i opieki we wczesnym dzieciństwie, definiowanym jako okres pomiędzy narodzinami a ukończeniem ósmego roku życia. W wyniku debaty powstał dokument zatytułowany *General Comment 7—Implementing Child Rights in Early Childhood (Uwagi ogólne nr 7 – Realizacja praw dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa)*, ratyfikowany we wrześniu 2005 roku (<http://www.ohchr.org>)

Dokument potwierdza, że „małe dzieci dysponują pełnią praw wymienionych w Konwencji (...) [a] Konwencja o prawach dziecka musi znaleźć wszechstronne zastosowanie w odniesieniu do okresu wczesnego dzieciństwa na zasadach

powszechności, niepodzielności i współzależności wszystkich praw człowieka” (paragraf 3). W dalszej części dokument analizuje wpływ Konwencji na kształt polityki wobec najmłodszych, a także omawia podstawowe zasady, pomoc rodzicom i rodzinie, potrzebę rozwoju szerokich usług, problemy dzieci wymagających specjalnej opieki oraz kwestie zasobów i środków.

Postrzeganie polityki wobec najmłodszych w kategoriach praw dziecka stanowi radykalny odwrót od podejścia typowo instrumentalnego. W myśl nowej filozofii, dziecko przestaje być jedynie odbiorcą usług, obiektem działań opiekuńczych czy przedmiotem eksperymentów społecznych. Wczesnej edukacji nie należy też traktować w kategoriach inwestycji czy wykorzystania kapitału ludzkiego. Wręcz przeciwnie – każdy powód podjęcia działania powinien stanowić cel sam w sobie. Aby zapewnić realizację praw dziecka, należy też jasno określić obowiązki opiekunów, społeczeństwa i państwa.

Drugą ważną cechą polityki opartej na prawach jest samodzielność dzieci w korzystaniu z praw. Komitet zauważa, że dziecku często odmawia się szacunku jako podmiotowi działania z uwagi na rzekomą niedojrzałość czy młody wiek. Komitet powołuje się na art. 12 Konwencji. Mówi on, że każde dziecko, również małe, ma prawo do wyrażania własnych poglądów oraz określa trzy zasady, które powinny znaleźć zastosowanie w teorii i praktyce: (a) prawa dziecka do wypowiedzania się we wszystkich dotyczących go sprawach należy przestrzegać od najmłodszych lat w sposób uwzględniający poziom rozwojowy dziecka, jego dobro oraz ochronę przed krzywdą; (b) prawa dziecka do wyrażania własnych poglądów należy przestrzegać w domu, w placówkach służby zdrowia, placówkach

opiekuńczo-edukacyjnych, w postępowaniu sądowym oraz w tworzeniu polityki i usług; (c) należy użyć wszelkich odpowiednich sposobów, by osoby zajmujące się dzieckiem wysłuchały jego opinii.

Nieprędko jeszcze doczekamy się realizacji postulatu uwzględniania praw dziecka w polityce wobec najmłodszych. Respektowanie praw dziecka nie polega przecież tylko na świadczeniu coraz bardziej wyszukanych usług, ale także na radykalnej zmianie podejścia do dzieci w społeczeństwie. Niemniej, Konwencja przyczyniła się do znaczącej zmiany sytuacji – zwróciła uwagę na fakt, iż wszystkim dzieciom przysługują określone prawa i tym samym ustanowiła nową powszechną zasadę.

Martin Woodhead
(e-mail: m.woodhead@open.ac.uk),
wykłada pedagogikę w Open University
w Wielkiej Brytanii.





Dzieci przekraczają granice, czyli integracja w placówkach przedszkolnych

*Chris Pascal i Tony Bertram
omawiają wyniki badania
ponadnarodowego
dotyczącego doświadczeń
i opinii rodzin imigrantów
z małymi dziećmi.*

Imigracja – wraz z rosnącą różnorodnością – jest bodaj najtrudniejszym zjawiskiem, z jakim muszą się zmierzyć kraje Unii Europejskiej. Jest też istotną kwestią polityczną, która łączy politykę wewnętrzną z zewnętrzną, ściśle wiąże się z biedą miejską oraz innymi problemami społecznymi, dotyka także fundamentalnych wyobrażeń związanych z pojęciem narodu, więzi narodowych i ponadnarodowych. Stosunek do imigrantów nabrał szczególnego znaczenia po 11. września, pośród rosnącej ksenofobii i głośno wyrażanych obaw o bezpieczeństwo narodowe.

Pierwszym miejscem, w którym dzieci rodziców pochodzących z innych krajów i kręgów kulturowych bezpośrednio doświadczają różnic między rodzimą kulturą a kulturą kraju osiedlenia jest zazwyczaj placówka wczesnej opieki i edukacji. Już samo zapisanie dziecka do przedszkola może stać się powodem starcia – a nawet konfliktu – między

wartościami wyniesionymi z ojczyzny a wartościami kraju przyjmującego. Należy w tym miejscu wspomnieć, że kraje o dużym odsetku imigrantów traktują przedszkola jako miejsca, gdzie realizuje się narodową politykę integracji społecznej i wychowania obywatelskiego.

Mimo to dotkliwie brakuje badań dotyczących przedszkolnych doświadczeń dzieci imigrantów oraz oczekiwań dorosłych wobec usług edukacyjnych dla ich dzieci. Tę lukę stara się wypełnić badanie *Children Crossing Borders* (Dzieci przekraczają granice). Analizuje ono typ i jakość edukacji elementarnej, z której korzystają dzieci nowych imigrantów w pięciu krajach: Anglii, Francji, Niemczech, Włoszech i Stanach Zjednoczonych. Kraje te wybrano ze względu na ich diametralnie różne podejście do tej sfery edukacji.

Cele i metody

Zespół badawczy, którego członkowie pochodzili z pięciu analizowanych krajów, postawił przed sobą kilka celów. Po pierwsze, zamierzano wysłuchać tego, co dorośli imigranci mają do powiedzenia o swoich nadziejach, odczuciach i troskach w związku z opieką i edukacją własnych dzieci; w rozmowach zwracano uwagę na opinie, które mogą wzbogacić lub zakwestionować teorię i praktykę stosowaną w Europie Zachodniej i Ameryce. Po drugie, celem stało się przedstawienie innych modeli pracy z dziećmi imigrantów w nadziei na wymianę doświadczeń między krajami, poszerzenie repertuaru działań i doprowadzenie do ponownej analizy bezkrytycznie przyjmowanych założeń. Po trzecie, chodziło o to, by zaproponować rodzicom i kadry pedagogicznej model dialogu na temat potrzeb małych dzieci. I po czwarte – zaplanowano przygotowanie materiałów szkoleniowych dla praktyków.

W badaniach wykorzystaliśmy metodę, jaką zastosowali Tobin, Wu i Davidson w swojej wcześniejszej pracy pt. *Preschools in Three Cultures (Przedszkola trzech kultur)*. Sfilmowaliśmy typowe codzienne zajęcia przedszkolne trzy- i czterolatków w każdym z pięciu krajów, a następnie użyliśmy materiałów filmowych nie tyle jako źródła danych, ile jako narzędzia służącego do inicjacji wielogłosowego dialogu międzykulturowego. Materiały posłużyły za punkt wyjścia podczas wywiadów fokusowych, pozwalając nam poznać opinie i problemy dzieci, rodziców i przedstawicieli społeczności imigranckich, nauczycieli i kierowników placówek, do których uczęszczają nowo przybyłe dzieci z innych krajów, oraz ekspertów i osób odpowiedzialnych za politykę w dziedzinie edukacji elementarnej. Pokazując ten sam zestaw filmów najważniejszym uczestnikom procesu edukacyjnego w pięciu krajach, chcieliśmy odkryć podobieństwa i różnice w podejściu do integracji społecznej imigrantów.

W czasie pierwszych dwóch lat trwania przedsięwzięcia nie obyło się bez pewnych problemów. Mimo to, w zgodnej opinii przedstawicieli wszystkich pięciu krajów, zastosowana metoda badań się sprawdziła. Filmy pomagają inicjować ożywioną dyskusję, w której często pojawiają się ciekawe opinie oraz fascynujące opisy indywidualnych doświadczeń. Swoje piętno na badaniu odcisnęły też wydarzenia społeczno-polityczne w każdym z analizowanych krajów. Pierwszy wywiad fokusowy, jaki przeprowadzaliśmy w ramach badań, odbył się następnego dnia po zamachach terrorystycznych w Londynie, co wywarło ogromny wpływ na przebieg dyskusji grupowej. Dziecko, które było bohaterem pokazywanego przez nas filmu francuskiego zginęło w pożarze mieszkania w Paryżu, a my długo zastanawialiśmy się, czy wolno nam wykorzystać ten film i debatę, jaką sprowokował. W trakcie prowadzonych wywiadów gorącym problemem politycznym stała się kwestia chust muzułmańskich. Tak się złożyło, że film angielski rozgrywał się w społeczności, w której noszenie chust było zjawiskiem powszechnym, a występująca w nim nasza asystentka miała chustę na głowie. Ten film również wzniesił frapującą, choć burzliwą dyskusję.

Zebrane doświadczenia

Dotyczące metod:

Badanie wstępne, które polegało na wysłuchaniu opinii dzieci, wykazało, że:

- filmy pomagają w nawiązaniu rozmowy z dziećmi;
- dzieci doskonale zdają sobie sprawę ze swojej sytuacji życiowej i sytuacji w przedszkolu;
- trzeba szukać sposobów, które pozwolą wszystkim dzieciom w pełni wyrazić swoje zdanie w rozmowie;
- należy bardzo uważać na relacje władzy w parze badacz - badany;

- zyskanie zaufania dzieci, pozwalające na otwartą rozmowę, wymaga czasu i wysiłku oraz nakładów pracy znacznie przekraczających nasze możliwości.

Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że poznanie opinii dzieci ma duże znaczenie dla badań, ale aby uzyskane w ten sposób rezultaty były uczciwe i etyczne, dzieci muszą mieć równe szanse wypowiedzi, co wymaga zainwestowania sporej ilości dodatkowego czasu i uzyskania dodatkowego znaczącego wsparcia badawczego.

Dotyczące osób zawodowo pracujących z dziećmi:

Ze wstępnych analiz wynika, że pewne zagadnienia można by włączyć do polityki i praktyki zawodowej, na przykład:

- Prawie wszyscy nowi imigranci życzyliby sobie, by ich dzieci były dwujęzyczne i mogły liczyć na pomoc dwujęzycznych nauczycieli, choć główny nacisk kładą na naukę języka kraju, w którym się osiedlili.
- Wszyscy rodzice życzyliby sobie, by ktoś w przedszkolu mówił ich językiem, bo w ten sposób łatwiej im się porozumieć.
- Większość rodziców uważa, że dziecko opanuje język ojczysty w domu.
- Wielu rodziców życzyłoby sobie bardziej usystematyzowanego programu nauczania, bardziej nastawionego na zdobywanie wiedzy typowo szkolnej.
- Przedszkola chętnie uczą wielokulturowości na zasadzie obchodów różnych świąt, prezentacji strojów ludowych czy degustacji potraw kulinarnych, nie próbują natomiast odnosić się do poważniejszych różnic kulturowych.
- Zatrudnianie w przedszkolu przedstawicieli społeczności lokalnej bywa pomocne, ale często stawia ich w trudnej sytuacji – jako pośrednicy mogą być traktowani nieufnie zarówno przez placówkę, jak i przez własne środowisko.

Dotyczące polityki:

Przedsięwzięcie badawcze dostarczyło danych, które wykraczają daleko poza dziedzinę edukacji elementarnej. Okazało się, że:

- Nowi imigranci-rodzice doświadczają wszechobecnego rasizmu, a często także ubóstwa; mówią o tym, komentując usługi dla najmłodszych, ponieważ brakuje im forum, na którym mogliby opisać swoje doświadczenia – albo nikt ich nie słucha, albo nie chce słuchać.
- Nowo przybyłe rodziny często natykają się na mur niewiedzy i stereotypów w krajach, w których się osiedliły.
- Imigranci z małymi dziećmi nie zawsze mogą liczyć na pomoc w swoim nowym środowisku.
- Rodzice i osoby pracujące z dziećmi muszą mieć więcej okazji do prowadzenia otwartego dialogu w każdym środowisku.
- Istnieje pełna świadomość nierównowagi we wzajemnych relacjach między rodzicami, wychowawcami i dziećmi. Jest też chęć poprawy istniejącego stanu rzeczy poprzez dialog i szkolenia.

Zdobyte doświadczenia wykorzystamy w następnym etapie badania, który się właśnie rozpoczął, ale już teraz wiadomo, że uzyskane wyniki będą mieć istotne znaczenie dla ważnych dziedzin polityki społecznej, obejmujących między innymi kwestie wykluczenia społecznego, ubóstwa dzieci, słabych wyników w nauce i pracy zarobkowej rodziców.

Chris Pascal (e-mail: drchrispascal@crec.co.uk) i Tony Bertram (e-mail: drtonybertram@crec.co.uk) pracują w Centre for Research in Early Childhood w Birmingham.

W kierunku edukacji integracyjnej

SZKOCJA

Bronwen Cohen omawia nowe szkockie ustawodawstwo dotyczące dzieci wymagających dodatkowego wsparcia.



Doświadczenia

Powołanie szkockiego parlamentu a kwestia integracji

Osoby niepełnosprawne często doświadczają nierówności ekonomicznych i społecznych, najpierw jako dzieci, a później jako dorośli. Według danych Komisji Praw Osób Niepełnosprawnych (Disability Rights Commission), niepełnosprawna młodzież w wieku 16 lat jest dwukrotnie bardziej narażona na brak dostępu do edukacji, szkoleń i zatrudnienia niż jej pełnosprawni rówieśnicy. Badania prowadzone w Irlandii przez Krajowy Urząd ds. Osób Niepełnosprawnych (National Disability Authority) wykazały, że liczba niepełnosprawnych w wieku 25-34 lat z wykształceniem podstawowym jest czterokrotnie wyższa niż w wypadku osób sprawnych. Brak wykształcenia często oznacza brak pracy, niedostatek środków do życia, a wreszcie wykluczenie społeczne, ale o braku wykształcenia w dużym stopniu decyduje doświadczenie wykluczenia w dzieciństwie.



Dzieci mają głos

W Szkocji, podobnie jak w całym Zjednoczonym Królestwie, coraz większą wagę przywiązuje się do konsultacji z dziećmi na temat usług edukacji elementarnej. Z badań organizacji Children in Scotland przeprowadzonych w Szkocji południowo-wschodniej, a dotyczących potrzeb dzieci wymagających dodatkowego wsparcia wynika, że w polityce i ustawodawstwie stosuje się zawężoną definicję „dostępności usług”. Badaczka Caroline Dunmur tak to komentuje: „Dostępność to nie tylko dostęp dla każdego – to także obecność konkretnego wsparcia. Punkt widzenia dzieci bywa o wiele szerszy niż obecne zapisy ustawowe”. Dzieci i młodzież na pierwszym miejscu stawiają przyjaźń i poczucie współuczestnictwa. Gdy brakuje tych elementów „dzieci uważają, że tak naprawdę ich placówka wcale nie jest przyjazna i dostępna” – twierdzi Caroline Dunmur.

Dlatego ważne jest, aby parlament szkocki, powołany w Edynburgu w 1999 roku po prawie trzystuletniej przerwie spowodowanej rządami Londynu, spojrzął na system oświaty z punktu widzenia integracji społecznej. Ustawodawstwo z roku 2000 stawia sprawę jasno – każde dziecko ma prawo do nauki w celu „pełnego rozwoju swoich możliwości”, a lokalne władze oświatowe muszą zwracać „należyłą uwagę” na opinie dzieci i młodzieży przy podejmowaniu decyzji w istotnych dla nich kwestiach. Po wielostronnych konsultacjach, w 2004 roku uchwalono dalsze przepisy prawne, które zmieniły całą koncepcję pracy na rzecz dzieci wymagających dodatkowej pomocy w nauce. Nowe prawo promuje integrację nawet w sferze językowej, wprowadzając termin „dzieci wymagające dodatkowego wsparcia” w miejsce terminu „dzieci specjalnej troski”. Ponadto nowe prawo wymaga, by wszystkie dzieci, które tego potrzebują, miały zapewnioną pomoc w celu osiągnięcia pełnego rozwoju i dba o dobrą współpracę między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji, nie wyłączając rodziców.

Nowe prawa rodziców

Ustawa przyznaje rodzicom nowe prawa, zwiększając ich zaangażowanie w edukację dzieci. Rodzice, jeśli chcą, mogą wystąpić o ocenę potrzeb dziecka. Mogą poprosić, by na wywiadówkach był obecny ich specjalnie wyznaczony przedstawiciel, który pomoże im się wypowiedzieć i zapewni, że zostaną wysłuchani (prawo do tego mają także dzieci i młodzież). Ponadto władze oświatowe mają obowiązek informować rodziców o przysługującym im wsparciu, dopełniając tym samym obowiązek informacyjny spoczywający na krajowym programie „Enquire”, który jest finansowany ze środków publicznych, a prowadzi go niezależna organizacja Children in Scotland. Nowe ustawodawstwo ma na celu poprawę współpracy między domem a szkołą; gwarantuje też, że rodzice i dzieci będą mieć więcej do powiedzenia w kwestiach edukacji. Zadaniem władz oświatowych jest zapewnienie sprawnej wymiany informacji i współpracy między urzędami oraz właściwej oceny potrzeb dziecka przez powołane w tym celu instytucje w konsultacji z samym dzieckiem i jego rodzicami. Władze oświatowe mają obowiązek rozstrzygania sporów na zasadach mediacji prowadzonej przez niezależnych arbitrow; także rodzice i młodzież mogą skorzystać z usług mediacyjnych, w których rolę arbitra pełni niezależny ekspert wyznaczony do zbadania sprawy, a spór rozstrzyga ostatecznie Trybunał ds. Dodatkowego Wsparcia (Additional Support Needs Tribunal), który rozpatruje odwołania zgłoszone przez rodziców i młodzież.

Effekty i niedociągnięcia

Nowe ustawodawstwo wraz z towarzyszącym mu programem informacyjnym wprowadziło znaczące zmiany w systemie pomocy dla dzieci wymagających dodatkowego wsparcia i zapewniło nowe środki działania. Rozpoczęła się nowa era współpracy z rodzicami, a także z samymi dziećmi i młodzieżą. Przyjęte przepisy pozwalają większej liczbie dzieci na pełny rozwój swoich możliwości w systemie szkolnym w warunkach integracji z rówieśnikami. Niemniej, ciągle istnieją nierówności, zwłaszcza w przypadku najmłodszych.

W świetle nowego prawa za dodatkowe wsparcie dla najmłodszych niepełnosprawnych dzieci (w wieku na ogół poniżej trzech lat) opowiadają lokalne władze oświatowe pod warunkiem, że dzieci te uzyskają odpowiednie skierowanie z komisji zdrowia, a dodatkowego wsparcia wymagają ze względu na niepełnosprawność. Niestety, istnieją dowody na to, że w sferze usług dla

najmłodszych postęp jest najwolniejszy, zwłaszcza jeśli chodzi o pomoc rodzinie w zapewnieniu całodiennej opieki nad dzieckiem wynikającej z obowiązku szkolnego. Mimo iż nowe ustawodawstwo obejmuje okres edukacji przedszkolnej, ograniczony dostęp do finansowanych ze środków publicznych usług dla tej grupy wiekowej (ograniczona liczba miejsc w przedszkolach dla dzieci od lat trzech) stwarza poważne problemy dla realizacji ustawy i stawia pod znakiem zapytania kwestię pomocy dla dzieci wymagających dodatkowego wsparcia.

Niedawne badania rodziców przedszkolaków wymagających dodatkowego wsparcia wykazały, że dorośli nie orientują się, jakie prawa im przysługują, mają trudności w znalezieniu placówek, które spełniałyby ich wymagania i wyrażają zastrzeżenia co do kwalifikacji kadry zajmującej się ich dziećmi. Liczba miejsc w placówkach i jakość opieki stawiają pod znakiem zapytania sensowność diagnozy i wsparcia. Ponadto rodzice często nie wynoszą najlepszych doświadczeń z kontaktów z wychowawcami przedszkolnymi, co przyczynia się do wielu napięć. Taki stan rzeczy stwarza konieczność zapewnienia nowych sposobów mediacji w kwestiach spornych. Problemem jest też niedostateczna opieka nad dziećmi w wieku szkolnym w godzinach pozalekcyjnych.

Inną kwestią jest dobór kadry pedagogicznej. Można przytoczyć wiele przykładów współpracy interdyscyplinarnej, ale praca zespołowa ciągle stanowi problem. Według badań przeprowadzonych niedawno w południowo-wschodniej Szkocji, uczniowie najczęściej skarżą się na zbyt małą liczbę asystentów i nauczycieli dodatkowego wsparcia, a jednocześnie bardzo wysoko oceniają ich pomoc i uważają, że jej zwiększenie bardzo by się przydało. Niestety, wiele osób pracujących z dziećmi w placówkach edukacji elementarnej ma niewystarczające kwalifikacje i otrzymuje niskie wynagrodzenie. Niektórzy domagają się bardziej radykalnych zmian. Jedna z propozycji mówi o zatrudnieniu pedagogów według modelu sprawdzonego w Danii (zob. „Children in Europe”, nr 5), gdzie w placówkach edukacji elementarnej pracują osoby o wysokich kwalifikacjach i wszechstronnym spojrzeniu na edukację, co sprzyja lepszemu zrozumieniu fizycznych i emocjonalnych potrzeb dziecka. Organizacja Children in Scotland zgłosiła niedawno propozycję, by pedagodzy społeczni uzyskiwali świadectwa kwalifikacji – umożliwiłoby to dyskusję na temat: jakie warunki powinna spełniać kadra pedagogiczna, aby dzieci od najmłodszych lat czuły się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa i aby poczucie to nie malało z wiekiem.

Zakończenie

Szkocja ma nowe ustawodawstwo oświatowe, z którego może być dumna. Przyznaje ono nowe, ważne prawa dzieciom i ich rodzicom, kładzie także nacisk na współpracę, co już przynosi efekty w postaci ogromnej poprawy jakości usług edukacyjnych. Niemniej, w świetle nowego prawa zapewnienie należytej opieki dzieciom w wieku przedszkolnym, a także opieki pozalekcyjnej uczniom szkół podstawowych oraz podniesienie kwalifikacji obecnej kadry pedagogicznej wymaga jeszcze sporych wysiłków.

Trzeba stworzyć też podstawy ścisłej współpracy rodziców z nauczycielami w placówkach edukacji elementarnej, ponieważ umożliwi to efektywniejsze rozwiązywanie konfliktów i kwestii spornych.

Bronwen Cohen (e-mail: bcohen@childreninScotland.org.uk), jest dyrektorem organizacji Children in Scotland.

Wszystkim się nie dogodzi, czyli różnorodność w podejściu sytuacyjnym

Coraz pilniejszym zadaniem staje się zapewnienie równych szans opieki dzieciom, których rodzice pracują do późna lub w nietypowych porach. Regine Schallenberg-Diekmann omawia sposób rozwiązania problemu, który godzi potrzeby rodziców z dobrą praktyką pedagogiczną.

Podejście sytuacyjne

Rodzice Leny są pracownikami dużej sieci supermarketów w Berlinie. Matka pracuje na zmiany jako kasjerka. Ojciec, jako kierownik supermarketu, ma nienormowany czas pracy i często zostaje w sklepie do późna. Pierwszy żłobek Leny, jak wiele innych podobnych ośrodków, był otwarty od poniedziałku do czwartku w godzinach 6.30-17.30, w piątek zaś do 16.30. Kiedy matce Leny wypadła wieczorna zmiana, rodzice odwozili swoją dwuletnią córeczkę na noc do babci, do miejscowości oddalonej o 120 km. Niedawno rodzice Leny znaleźli nową placówkę, która znajduje się po drodze z domu do pracy i jest otwarta aż do godziny 21.

Placówka stosuje tzw. podejście sytuacyjne (*Situationsansatz*) – w swojej pracy odwołuje się do sytuacji życiowej dzieci i ich rodzin, wykorzystując koncepcję pedagogiki emancypacyjnej, którą sformułował Paulo Freire. Sytuacja życiowa Leny wpływa na sposób, w jaki dziewczynka postrzega siebie samą i cały świat; wszystko, czego się uczy, dopasowuje do swojej aktualnej wiedzy. Jej pytania, zainteresowania i odpowiedzi zależą od wcześniejszych doświadczeń.

Aby poznać najważniejsze sytuacje z życia podopiecznych, pedagodzy rozmawiają z dziećmi, rodzicami, współpracownikami oraz ekspertami. Nie oznacza to porannej dyskusji na temat wpływu pracy rodziców na życie ich latorośli. Pedagodzy słuchają, co dziecko mówi i zwracają uwagę na sygnały, jakie wysyła. Próbuje zorientować się, jak dziecko się czuje, czego mu trzeba i czym się zajmuje.

Pedagodzy pytają też rodziców o zwyczaje domowe i typowy rozkład zajęć. Rodzice sami decydują, jakie informacje chcą ujawnić, a jakie zachować dla siebie, ale ważne jest, by rozumieli, czemu

takie pytania służą. Razem z pedagogami rodzice ustalają też, jak najlepiej zorganizować zajęcia, by dziecko z nich skorzystało i czuło się zadowolone.

Spośród dzieci nie tylko Lena zostaje do późna w ośrodku. Matka Paula i Luise jest trenerką sportową, więc córkę i syna przyprowadza o najróżniejszych porach, po uprzednim uzgodnieniu tego z pedagogami. Bywa, że Paul i Luise zjawiają się w ośrodku dopiero późnym popołudniem lub wczesnym wieczorem. Wielu rodziców ma nienormowany czas pracy – w niektóre dni pracują do późna, w inne wychodzą z pracy wcześniej albo w ogóle zostają w domu. Matka Songül jest pielęgniarką operacyjną w szpitalu. Matka Sebastiana, urzędniczka, raz w tygodniu ma wieczorny dyżur. Ojciec Viktora, urzędnik bankowy, z reguły wychodzi z pracy późno. Kilku rodziców pracuje w pobliskiej komendzie policji i ma służbę o różnych porach.

Podobnie jak w przypadku rodziców Leny, pedagodzy rozmawiają z nimi o najważniejszych kwestiach, na przykład jak najlepiej zająć się ich dziećmi i czego najbardziej potrzeba im w ośrodku. Sama kadra pedagogiczna też ma prawo wyrazić własne zdanie. Inspirujące są ponadto doświadczenia innych placówek działających do późnych godzin wieczornych. W ten sposób w analizie sytuacji biorą udział wszyscy zainteresowani.

Opieka wieczorna

Na podstawie analizy sytuacji pedagodzy ustalają cele i sposoby działania. Celem nadrzędnym jest oczywiście zapewnienie wszechstronnego rozwoju dziecka i zachęcenie go do nauki. W opisywanej placówce pedagodzy jasno zdawali sobie sprawę, że takie podejście nie polega na prostej zmianie godzin pracy – należy jeszcze stworzyć dzieciom rodzinną atmosferę. Grupa może na

przykład wspólnie przygotować kolację w niewielkiej kuchni, a następnie zjeść ją razem przy stole. W kąciach zabaw odbywają się ciekawe zajęcia dla wszystkich grup wiekowych. Jest też kącik wypoczynkowy, z którego korzystają dzieci, kiedy się zmęczą – Lena może się tam zdrzemnąć zanim przyjdą po nią rodzice. Oczywiście dzieci muszą znać pedagogów, którzy się nimi opiekują, ponieważ potrzebują stałości i regularności jako przeciwwagi dla częstych zmian w życiu rodzinnym.

Przedłużone godziny pracy placówki mają ogromny wpływ na życie dzieci i dorosłych. Zgodnie z założeniami podejścia sytuacyjnego, pedagodzy muszą teraz zapewnić wszystkim podopiecznym naukę na odpowiednim poziomie rozwojowym, niezależnie od tego, kiedy dane dziecko przebywa w placówce.

Współpraca i dokumentacja

Zaangażowanie i samodzielność dziecka mają oczywiste znaczenie – aby nauka była procesem aktywnym oraz sposobem poznawania życia i świata, każde dziecko musi mieć możliwość wyboru tematów, którymi chce się zająć. Rozwój dziecka oraz przygotowanie i prowadzenie pracy pedagogicznej trzeba dokumentować w sposób przejrzysty. Pisemnym raportom powinny towarzyszyć zdjęcia, rysunki i wideofilmy.

Dokumentacja ułatwia dzieciom zapamiętanie, czego się nauczyły. Dzięki niej dzieci uświadamiają sobie, że się uczą oraz czego i jak się uczą. Ponadto dokumentacja ułatwia rozmowy z rodzicami na temat rozwoju dziecka, a pedagogom pozwala analizować swoją pracę (Czy założone cele zostały osiągnięte? Co się udało, a co nie? Czy pojawiły się nowe problemy?). I wreszcie, jeśli rodzice mają z czystym sumieniem korzystać z pomocy opieki instytucjonalnej w późnych godzinach wieczornych – muszą mieć zaufanie do placówki. Dokumentacja dotycząca projektów i rozwoju dzieci jest ważna dla wszystkich rodziców, ale szczególne znaczenie ma dla tych, którzy pracują w nietypowych porach.

Polityka w przedszkolu

Pedagodzy wykorzystujący podejście sytuacyjne rozpatrują sytuację wyjściową, określają cele działania, realizują je i analizują osiągnięte wyniki, co pozwala im na stałe podnoszenie jakości pracy pedagogicznej i zapewnia lepszą analizę sytuacji. Aby ustalić najważniejsze elementy sytuacji życiowej dziecka, dzieci i dorośli dzielą się swoją wiedzą, przemyśleniami i odczuciami, które poddaje się analizie w odniesieniu do tzw. tematów generatywnych, czyli szczególnie istotnych, aktualnych zagadnień społecznych.

Dla większości rodzin korzystających z późnowieczornej opieki nad dzieckiem tematy generatywne to między innymi rosnący sektor usług, wysokie bezrobocie, zagrożenie pauperyzacją i wygórowane wymagania stawiane pracownikom. Niemieckie żłobki i przedszkola nie dysponują odpowiednią liczbą miejsc, zwłaszcza dla dzieci poniżej trzeciego roku życia. Godziny pracy placówek nie są dostosowane do potrzeb rodzin, ale nie można ich przedłużyć ze względu na opór osób zainteresowanych utrzymaniem istniejącego stanu rzeczy.

Dogłębna analiza najczęściej spotykanych sytuacji życiowych i tematów generatywnych ma niewątpliwie znaczenie polityczne. Polityczny aspekt podejścia sytuacyjnego przejawia się też w dążeniu do autonomii, solidarności i kompetencji. Nie ma autonomii bez

solidarności. Nie da się oddzielić tego, co jednostkowe od tego, co powszechne.

Berlińskie placówki wczesnej edukacji są niedofinansowane – dotyczy to również ośrodka, do którego chodzi Lena. Liczba podopiecznych przypadających na jednego opiekuna sprawia, że placówka może działać jedynie przez 11 godzin dziennie. Dodatkowe koszty zatrudnienia pokrywa prowadząca ośrodek organizacja pozarządowa. Nie byłoby to możliwe bez solidarnego współdziałania 18 placówek, które prowadzi ta organizacja.

W Niemczech rodzice korzystający z instytucjonalnej opieki nad dziećmi w późnych godzinach wieczornych mają reputację wyrodných i nieczułych. Ale czy wożenie małej Leny do babci było lepszym rozwiązaniem? Co gorsza, nikt nie zainteresował się trudną sytuacją rodziny – dopóki rodzice sami nie znaleźli placówki działającej na zasadach solidarności i stosującej podejście sytuacyjne.

Regine Schallenberg-Diekmann
(e-mail: r.schallenberg@inakindergarten.de),
jest dyrektorką ośrodka **INA.KINDER.GARTEN**
w Berlinie.



Nauczyciele powinni przeciwdziałać

*W placówkach edukacji
elementarnej często inaczej
traktuje się chłopców,
a inaczej dziewczynki, co
utrwała stereotypy związane
z płcią.*

*Jak pisze Emilie Stendhal,
w Szwecji wzrasta świadomość
istnienia tego problemu.*

stereotypom związanym z płcią

„Niektórzy dorośli bardzo się dziwią, gdy widzą chłopca spacerującego z wózkiem. »Fiu-fiu, ale masz wyczesaną brykę« – mówią. Ale gdy z wózkiem przechadza się dziewczynka, dorośli zniżają głos, szepcząc: »Czy to twoja mała przyjaciółka Zosia? Teraz śpi? Musimy rozmawiać cicho, żeby jej nie obudzić«. Skoro dziewczynki zachęcamy do empatii w zabawie, dlaczego nie możemy tak samo postępować wobec chłopców?» – pyta Carina Carlén, nauczycielka przedszkolna.

W wielu szwedzkich przedszkolach (opiekujących się dziećmi w wieku 1-5 lat) kadra pedagogiczna coraz bardziej zdaje sobie sprawę, że dorośli mają ogromny wpływ na utrwalanie, a nawet powstawanie stereotypów związanych z płcią. Od początku lat 90. XX wieku prowadzone są programy, w ramach których nauczyciele przedszkolni poznają i omawiają zagadnienia dotyczące równego traktowania płci, analizują własną pracę i obserwują środowisko. Analiza wyników obserwacji często prowadzi do zmian: zabawki przenosi się w inne miejsca, codzienne zajęcia się modyfikuje, a dzieci zostają podzielone na mniejsze grupy. Przede wszystkim jednak chodzi o zmianę sposobu myślenia.

„Niejednakowe traktowanie dziewczynek i chłopców jest głęboko wrośnięte w naszą kulturę. Trzeba świadomej pracy na rzecz równości i upowszechniania równego statusu płci w przedszkolach, aby wszystkie dzieci mogły się rozwijać zgodnie z indywidualnymi potrzebami” – mówi Carina Carlén.

Uwaga mediów

Niektórym z omawianych programów poświęcono wiele uwagi w mediach; wśród nich dużą popularność zyskały przedszkola Tittmyran i Björntomten w Gävle. Tamtejsi nauczyciele, którzy filmowali swoją pracę z dziećmi, po obejrzeniu materiału zauważyli, że niejednakowo traktują dziewczynki i chłopców. Odwołali się więc do pedagogiki kompensacji, dzieląc dzieci na grupy jedнопłciowe, co pozwoliło im dopasować zajęcia do różnych potrzeb podopiecznych. Te nowatorskie przedsięwzięcia okazały się bardzo inspirujące.

W roku 2003 rząd szwedzki powołał komisję do spraw promocji równego statusu płci w przedszkolach. Przez trzy lata jej członkowie zbierali informacje na temat stosowania zasad równości w różnych placówkach wczesnej edukacji i analizowali, w jaki sposób wiedzę na temat stereotypów związanych z płcią uwzględnia się w programach kształcenia nauczycieli; badali też powody, dla których w przedszkolach pracuje bardzo mało mężczyzn (w Szwecji zaledwie 2-3%) i zastanawiali się, jak można by doprowadzić do zwiększenia ich



zatrudnienie. Na koniec komisja doszła jednak do wniosku, że nacisk należy położyć przede wszystkim na pracę z dziećmi, a nie na rekrutację nauczycieli płci męskiej.

Ładna dziewczynka i silny chłopiec, czyli jak dzieci uczą się oceniać

Jednym z przedsięwzięć finansowanych przez komisję był program „Ja, czyli”, prowadzony przy udziale zaledwie 15 dzieci w sztokholmskim przedszkolu, gdzie pracuje Carina Carlén oraz dwie inne nauczycielki. Program dotyczył kwestii demokracji i równości, a przy jego realizacji skorzystano z pomocy dwóch pedagogów do spraw równego statusu płci (zob. ramka u dołu strony). Jak w wielu innych placówkach, Carina i jej zespół zaczęli od dyskusji na temat „co to jest równość” i „co to jest płęć”; do dzielenia się przemyśleniami zaproszono również rodziców. Przed przystąpieniem do obserwacji własnej pracy, nauczycielki odwiedziły inne przedszkola wcielające w życie zasady równości. Wkrótce okazało się, że zadanie równego traktowania płci wcale nie jest takie proste. „Zdałyśmy sobie sprawę, że to dziewczynki zachęcamy, by nam pomagały, a chwalać je, mówimy im, że są grzeczne lub ładne”.

„Co jednak na dłuższą metę przekazujemy dzieciom, powtarzając stale uwagi w rodzaju »ładnie ci w tej sukience« lub »w tym podkoszulku wyglądasz na siłacza«?” – pyta Carina Carlén. „Oczywiście, powiedzenie dziecku komplementu to nie przestępstwo, ale przecież w gruncie rzeczy zależy nam na tym, by wiedziało, że jest ładne takie, jakie jest. I nie chcemy, by jego poczucie własnej wartości zależało przede wszystkim od atrybutów zewnętrznych”. Świadomie i nieświadomie nauczyciele przekazują dzieciom wartości, postawy i opinie. „Właśnie dlatego tak ważne były dyskusje w pierwszej fazie programu. Dzięki nim wyrobiliśmy sobie zdanie o wielu sprawach i lepiej uświadomiliśmy sobie, co i jak robimy. Takie zmiany okazują się całkiem łatwe do wprowadzenia”.

Kreatywny nauczyciel wykorzysta każdy materiał

Cel programu „Ja, czyli” nigdy nie polegał na ujednolicaniu dzieci, wręcz przeciwnie – program kładzie nacisk na indywidualność. Chodzi o to, by dziecko miało jak największe możliwości wyboru. Nauczycielki nie usuwały więc żadnych zabawek czy książek, tylko dodały kilka nowych. Carina Carlén sięga po stos nowych książek leżących na półce. Ich bohaterki to dziewczynki aktywne. Takich postaci wcześniej brakowało, o czym nauczycielki przekonały się, gdy zrobiły przegląd dostępnej w przedszkolu literatury. Podobnie było w przypadku piosenek, których bohaterami byli głównie chłopcy. Czasem wystarczyło zmienić zaimkę osobowy z męskiego na żeński lub odwrotnie, albo zmienić płęć postaci, jak wówczas, gdy dzieci wystawiły bajkę o księciu, który nie mógł zasnąć z powodu ziarenka grochu tkwiącego pod materacem.

Upowszechnianie równości to upowszechnianie demokracji

Carina Carlén mówi, że program promujący równość płci przyniósł pozytywne efekty, zarówno w odczuciu nauczycielek, jak i dzieci, którym zapewnił większą swobodę wypowiedzi. Nauczycielki wprowadziły na przykład gest „stop”. Sygnalizuje on dziecku, które chce zabrać głos, że jeszcze nie nadeszła jego kolej. „Wykonując

gest »stop«, nauczycielka nie macha ręką tuż przed twarzą dziecka, robi jedynie lekki ruch, który oznacza »widzę cię, poczekaj, aż inni skończą mówić«. Chcemy, by każde dziecko czuło się na tyle dobrze i bezpiecznie, aby wstać i zabrać głos – w tym sensie upowszechnianie równości to upowszechnianie demokracji”.

Fundusze przyznane na realizację programu już się wyczerpały, ale placówce udało się namówić do współpracy i kontynuowania debaty 10 innych placówek przedszkolnych. Uczestnicy inicjatywy spotykają się kilka razy do roku, rozmawiają, wymieniają doświadczenia, zapraszają prelegentów oraz inspirują się nawzajem. Każda placówka wypracowuje własne formy działania, a trzeba wiedzieć, że to musi potrwać. „Czasem łapiemy się na tym, że powiedzieliśmy czy zrobiliśmy coś, co stoi w sprzeczności z naszymi zasadami pracy, co dowodzi, że pewnych zmian nie da się przeprowadzić z dnia na dzień” – mówi Carina. „Zmiana myślenia to długi i powolny proces” – dodaje.

Długa droga do przejścia

Trudno oszacować liczbę przedszkoli wcielających w życie zasady równego traktowania płci. Komisja otrzymała około 300 wniosków o dotacje, a fundusze przyznała na realizację 34 programów, w których uczestniczyło 110 placówek przedszkolnych z różnych regionów Szwecji. Świadczy to o sporym zainteresowaniu, ale przecież w Szwecji działa ponad 9 tysięcy przedszkoli.

Jak stwierdziła komisja w raporcie końcowym, pozostało jeszcze wiele do zrobienia. Podkreśliła przy tym, że upowszechnianie zasad równego traktowania dziewczynek i chłopców nie jest zadaniem nadprogramowym, ale obowiązkiem wynikającym z umów międzynarodowych (w tym z Konwencji o prawach dziecka ONZ) i z wytycznych dotyczących nauczania przedszkolnego w Szwecji. Wytyczne stwierdzają jasno: „Sposób, w jaki dorośli traktują chłopców i dziewczynki, a także odmienne wymagania i oczekiwania wobec nich sprawiają, że dzieci uczą się akceptować nierówność płci. Przedszkole powinno kwestionować tradycyjny sposób widzenia ról społecznych i zachowań utożsamianych z daną płcią. Dziewczynki i chłopcy uczęszczający do przedszkola powinni mieć te same możliwości rozwijania swoich zainteresowań i umiejętności bez ograniczeń, jakie stawia stereotypowe pojmowanie ich ról”.

Emilie Stendahl (e-mail: emilie.stendahl@gmail.com), jest dziennikarką; współpracuje z różnymi redakcjami.

Pedagodzy do spraw równego statusu płci

Obecnie w Szwecji pracuje około 300 pedagogów do spraw równego statusu płci. Są to nauczyciele obeznani z problematyką społeczno-kulturową tożsamości płci, a ich zadaniem jest przeciwdziałanie stereotypom. Rząd szwedzki uznał potrzebę promowania równości płci w szkołach i przedszkolach, i zorganizował dla nauczycieli 10-tygodniowy kurs uniwersytecki na temat „Podstawowe wartości, równość i płęć”. Jednak pierwotny zamiar zatrudnienia po jednym pedagogu do spraw równego statusu płci w każdej gminie szwedzkiej do roku 2004 na razie się nie powiódł. Obecnie tylko 138 gmin z 290 spełnia to kryterium.

Lalki-osoby, czyli jak rozmawiać z dziećmi o wykluczeniu i dyskryminacji

Anke Krause zastanawia się, jak przeciwdziałać nierównościom społecznym i wykluczeniu w placówkach przedszkolnych.

Każde dziecko ma prawo do ochrony przed wykluczeniem społecznym i dyskryminacją, ale – jak pisze Glenda MacNaughton – z międzynarodowych badań na temat szacunku dla różnorodności i równości wynika, że właściwie nie bardzo wiemy, jak tę ochronę zapewnić. Wyniki badań sugerują, że można temu zaradzić, prowadząc przez dłuższy czas stanowcze i konsekwentne działania w celu zmiany nastawienia dzieci. Praca z wykorzystaniem lalek-osób (ang. *Persona Dolls*) spełnia te warunki.

Pomysł pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, a do Europy trafił w latach 90. XX wieku. Rozwijano go w Anglii (Babette Brown), Holandii (Anke van Keulen) i Danii (Marianne Egedahl). Od roku 2000 lalki wykorzystuje się w Niemczech w ramach projektu KINDERWELTEN.

Czym jest lalka-osoba?

Lalki-osoby to wyjątkowe lalki z charakterem, które „odwiedzają” dzieci w przedszkolu, opowiadają o sobie i swoich przeżyciach. Mają imiona, rodzinę, biografię, swoje sympatie i antypatie. Mają dom, porozumiewają się w różnych językach, pewne dania lubią, a innych nie znoszą. Do jednych rzeczy mają smykatkę, a do innych dwie lewe ręce. Mają określone cechy charakteru, a z ich doświadczeniami dzieci mogą się identyfikować. I podobnie jak dzieci, lalki przeżywają wesołe i smutne chwile. Potrafią też o nich opowiadać. Dzieci szybko je akceptują i niecierpliwie oczekują ich odwiedzin.

Rodzaj lalek oraz ich charakter zależy od tego, jakie dzieci uczęszczają do danej grupy przedszkolnej. Lalki powinny wyglądać realistycznie, w przeciwnym razie najmłodszym trudno będzie się z nimi identyfikować. Aby uniknąć stereotypów, ważne jest też zebranie informacji, przede wszystkim od rodziców. Zadając rodzicom pytania, należy pamiętać, że każda rodzina jest inna – nie każda rodzina turecka przestrzega typowych dla Turcji zwyczajów. Historie, które opowiadają lalki dotyczą różnych aspektów życia dzieci, ale wprowadzają też nowe zagadnienia, z którymi dzieci nie miały jeszcze do czynienia.

Dzieci identyfikują się z pewnymi cechami lalek, ale lalka ma też cechy, których nie można odnaleźć w grupie przedszkolaków, co pozwala im zetknąć się z innością. Opowiadając o niesprawiedliwym traktowaniu lub odrzuceniu, lalka umożliwia rozmowę o podobnych doświadczeniach. Uczy szacunku dla odmienności, a oprócz tego pomaga dzieciom uporać się ze smutnymi lub trudnymi doświadczeniami – dzieci nie muszą się z nimi zmagać w pojedynkę.

Co mogą zdziałać lalki-osoby?

Pomagają osiągnąć ważne cele rozwojowe:

- **Umacniają tożsamość własną i tożsamość grupy odniesienia:** zabawa z wykorzystaniem lalek pozwala dzieciom doświadczyć uznania

i szacunku wobec nich samych oraz wobec ich rodziny, która jest dla nich pierwszą grupą odniesienia.

- **Uczą różnorodności:** lalki umożliwiają poznanie różnych kultur.
- **Uczą krytycznego podejścia do uprzedzeń i dyskryminacji:** pomagają dzieciom zrozumieć koncepcję sprawiedliwego i niesprawiedliwego traktowania.
- **Uczą sprzeciwu wobec uprzedzeń i dyskryminacji:** pomagają bronić się przed krzywdzącymi osądami, uczą rozwiązywania problemów, pomagają zdobywać nowe umiejętności.

Korzyści dla dzieci

Przyjemność wyniesiona ze spotkania z innym sprawia, że dzieci uczą się naturalnie traktować różnorodność, stawiać czoło niesprawiedliwemu traktowaniu, wpływać na zmianę stanowiska innych i wspólnie działać na rzecz równości. Ważne jest przy tym uczenie sztuki dialogu i negocjacji, co umożliwia wymianę poglądów w duchu wzajemnego szacunku.

Anke Krause (e-mail: anke.krause@kinderwelten.net), jest koordynatorką niemieckiego projektu KINDERWELTEN i aktywną uczestniczką DECET.

Lalki-osoby w Europie

Anglia:
www.personadolltraining.uk
Dania:
marianne.egedal@webspeed.dk
Holandia:
www.mutant.nl
Irlandia Północna:
www.nippa.org
Niemcy:
www.kinderwelten.net

Słowo o Romach, czyli jak walczyć z dyskryminacją tkwiącą w milionach głów

Artykuł omawia sposoby przeciwdziałania nietolerancji, na jaką od wieków narażona jest społeczność romska w wielu państwach europejskich.

Historia represji

Pierwsi Romowie przybyli do Europy ponad tysiąc lat temu z terenów północnych Indii. Dziś ich społeczność, według różnych szacunków, liczy 8-12 milionów osób. Najwięcej Romów żyje w Rumunii, na Słowacji, w Bułgarii, na Węgrzech i w krajach byłej Jugosławii. Od momentu pojawienia się w Europie Romowie doświadczali podejrzliwości i prześladowań. Hitlerowcy zamykali ich w gettach i obozach koncentracyjnych, gdzie wielu zginęło. W czasach stalinowskich zabijano ich i poddawano represjom.

W okresie powojennym życie w krajach komunistycznych było znośne, bo ówczesny system zapewniał dach nad głową, opiekę zdrowotną i zatrudnienie. Sytuacja Romów pogorszyła się po upadku komunizmu. Dziś nie mają oni dobrych mieszkań, należytej opieki lekarskiej i właściwego dostępu do oświaty. Dzieci romskie powszechnie umieszczają się w osobnych klasach i posyła do specjalnych szkół, gdzie poziom nauczania jest z reguły niższy. Romowie, pozbawieni środków i wykształcenia, nie są w stanie odnaleźć się na rynku pracy, nie mają też za co założyć własnej firmy.

Wielu wschodnioeuropejskich Romów wystąpiło o prawo pobytu w innych krajach, choć niewielu udało się je uzyskać. Najwięcej podań o przyznanie statusu uchodźcy złożono pod koniec lat 90. XX wieku. Od tej pory sytuacja Romów w dziedzinie opieki zdrowotnej i edukacji nieco się poprawiła. Państwa kandydujące do Unii Europejskiej musiały wprowadzić zmiany w uregulowaniach prawnych i podjęły realizację programów uwzględniających potrzeby Romów, na przykład w szkołach słowackich zatrudniono asystentów romskich, pomagając im w adaptacji do środowiska szkolnego i uczy słowackiego, który dla większości dzieci romskich jest językiem obcym.

Dzięki fundacjom prywatnym i organizacjom pozarządowym powstało wiele działań adresowanych do społeczności

Romów, w tym Romska Inicjatywa Edukacyjna, która funkcjonowała w latach 2002-2005. Program realizowała organizacja Open Society Institute przy współudziale członków International Step by Step Association jako partnerów krajowych na terenie siedmiu krajów: Bułgarii, Czarnogóry, Macedonii, Serbii, Słowacji, Słowenii i Węgier. Inicjatywa miała cztery cele: poprawę wyników nauczania; integrację dzieci romskich przez posyłanie ich do klas i szkół ogólnodostępnych; działalność na rzecz dzieci i młodzieży w wieku 0-18 lat przy współpracy wielu organizacji partnerskich, w tym romskich organizacji pozarządowych; a także wpływ na politykę poprzez wprowadzanie zmian systemowych. W wyniku tych działań 2 tysiące dzieci romskich zaczęło chodzić do przedszkola, a kilkaset podjęło naukę w klasach integracyjnych. Ponadto wielu nauczycieli i asystentów romskich podniosło swoje kwalifikacje zawodowe.

Romska Inicjatywa Edukacyjna w Bułgarii

Romowie stanowią około 8% ludności Bułgarii (około 680 tysięcy w 2000 roku). Ponieważ bardzo wielu uczniów romskich porzuca szkołę, głównym celem Romskiej Inicjatywy Edukacyjnej było zachęcenie ich do kontynuowania nauki. Zidentyfikowano trzy momenty krytyczne. Pierwszy to przejście z przedszkola do szkoły podstawowej. Powodów niechęci do szkoły jest kilka. Przede wszystkim wielu rodzin romskich nie stać na przedszkole, które jest płatne, dlatego wychowaniem przedszkolnym objętych jest zaledwie 16% dzieci romskich. Około 8-10% Romów nie zna innego języka poza romskim. W niektórych miastach szkoły zatrudniły asystentów romskich i otworzyły zerówki dla wyrównywania szans edukacyjnych, ale nie wszędzie można przeznaczyć fundusze na takie działania.

Drugi moment krytyczny to przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum, czyli przełom klasy IV i V. W tym przypadku powody porzucania nauki są następujące: nieznanie materiału wymaganego do ukończenia IV klasy, brak

środków materialnych, wczesne zawieranie małżeństw przez romskie dziewczęta oraz brak wsparcia dla ambicji edukacyjnych dzieci ze strony rodziny i środowiska.

Trzeci moment krytyczny pojawia się pod koniec gimnazjum, kiedy trzeba zdać egzamin dopuszczający do dalszej nauki. Wymagania są wysokie, a uczniowie zwykle potrzebują dodatkowego przygotowania w formie pomocy ze strony rodziny lub korepetycji, na co stać niewielu rodziców romskich z uwagi na brak potrzebnej wiedzy i środków finansowych.

W przypadku Romskiej Inicjatywy Edukacyjnej w Bułgarii zastosowano nowe podejście integracyjne, obejmujące cały system oświaty i zapewniające współpracę wielu osób: nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców i uczniów. Podjęto działania zmierzające do poprawy jakości edukacji poprzez zaangażowanie społeczności lokalnych i usprawnienie pracy samych szkół. Szkolenia dla nauczycieli – dla wielu z nich pierwsze od czasu ukończenia studiów pedagogicznych – obejmowały między innymi podmiotowe traktowanie ucznia, metodykę pracy z uczniami, dla których bułgarski nie jest językiem ojczystym, kulturę i historię Romów oraz stosowanie zasad sprawiedliwości społecznej w edukacji. Opracowano też program letnich warsztatów.

Program letnich warsztatów

Program realizowano między innymi w czerwcu 2004 i 2005 roku w trzech szkołach w miastach Błagojewgrad, Łom i Głōzene, gdzie około 95% Romów żyje w wydzielonych osiedlach, bezrobocie sięga 90%, a wskaźnik analfabetyzmu szybko rośnie. W programie wzięło udział ponad 500 dzieci (w tym 358 dzieci romskich), 20 nauczycieli, 3 asystentów romskich i 15 przedstawicieli romskiej społeczności lokalnej. Młodzi uczestnicy chodzili do klas I-VIII, ale większość stanowili uczniowie z klas I-IV.

Letnie warsztaty polegały na tym, że przez dwa tygodnie dzieci uczyły się razem w kółkach zainteresowań. Członkowie kółka muzyczno-tanecznego poznawali instrumenty muzyczne i znanych artystów, uczyli się śpiewu i tańca. Dzieci o zainteresowaniach naukowych przeprowadzały doświadczenia chemiczne, biologiczne i fizyczne. Najlepsi uczniowie z kółka matematycznego pomagali słabszym kolegom w rozwiązywaniu zadań.

Dzięki programowi letnich warsztatów zwiększyło się zainteresowanie szkołą i zmniejszyła się liczba uczniów porzucających naukę. Wzrosło też poczucie bezpieczeństwa i samoocena dzieci, co

wykazała ewaluacja zewnętrzna. Dzieci romskie poprawiły swoje dokonania szkolne, osiągając wyniki przewidziane w wytycznych programowych; były tym samym lepiej przygotowane do podjęcia i ukończenia następnego etapu nauki. Ponadto program przyczynił się do rozszerzenia kontaktów między dorosłymi i dziećmi z różnych grup etnicznych. Wszyscy świetnie się bawili, ucząc się od siebie nawzajem.

Co dalej?

Romska Inicjatywa Edukacyjna ma na koncie wiele podobnych sukcesów; dostarczyła też ważnych wniosków, na przykład że liczy się podejście całościowe, współpraca i sojusze strategiczne, że ważny jest centralny system wsparcia i że wprowadzenie kompleksowych zmian wymaga czasu (co najmniej czterech lat, podczas gdy Inicjatywa działała tylko przez trzy lata). Trzeba też pamiętać, że Inicjatywa napotkała na różne przeszkody, próbując pomóc w wyrównywaniu szans dzieci romskich. Zmiany w polityce na szczeblu rządowym nie zawsze skutkowały zmianami w polityce na szczeblu gminnym – brakowało do tego woli politycznej i zrozumienia. Na przykład rząd węgierski zakazał prawnie segregacji dzieci w klasach i zobowiązał się włączyć klasy romskie (razem 700 oddziałów) w system szkolnictwa powszechnego do roku 2008. Niestety, nie przewidziano narzędzi do oceny postępów integracji, więc niewiele się pod tym względem zmieniło. Oznacza to, że potrzeba dalszych działań, kampanii informacyjnych, szkoleń oraz środowiskowych inicjatyw lokalnych, a także większego wsparcia finansowego.

Co dalej? W 2007 roku organizacje Step by Step z Europy Środkowej, Wschodniej i Południowej zebrały od różnych darczyńców ponad 1 mln USD na przygotowanie programów edukacyjnych dla Romów we współpracy z resortami oświaty. W 2005 roku Unia Europejska, Bank Światowy, Open Society Institute oraz rządy ośmiu państw podjęły realizację przedsięwzięcia pod nazwą „Decade of Roma Inclusion” („Dekada integracji romskiej”). W ramach tego programu rządy zobowiązały się wprowadzić dalsze regulacje prawne zakazujące dyskryminacji oraz podnieść jakość usług i infrastruktury, między innymi w dziedzinie oświaty. Program przewiduje czynne uczestnictwo społeczności romskiej, chociaż na razie nie wiadomo, czy uda się je zapewnić. Ponadto, jak stwierdza najnowszy raport oceny działań, „nawet po sprecyzowaniu, na czym polegają problemy z segregacją społeczną, w żadnym z krajów nie zaproponowano całościowego podejścia do problemu”.

Jak powiedział Alexandre Marc, dyrektor Romskiego Funduszu Edukacji na konferencji w Budapeszcie w kwietniu 2007 roku, „dostęp do usług edukacyjnych wysokiej jakości niewiele się poprawił, co wynika z rosnącej segregacji społecznej”. Premier Węgier Ferenc Gyurcsany stwierdził zaś, że istnieje konieczność podjęcia działań przez rząd w celu przyspieszenia integracji i przyznał, że nietolerancja wobec Romów ma głębokie korzenie: „Dyskryminacja tkwi w milionach głów (...) a walka z nią to zadanie trudniejsze niż tworzenie ustaw czy instytucji”.

Przy pisaniu artykułu współpracowali:
Emil Buzow (Fundacja Step by Step, Bułgaria), Dawn Tankersley (International Step by Step Association, USA) i Zorica Trikić (Ośrodek Pedagogiki Interaktywnej, Serbia).

Nauka szacunku dla różnorodności

*Myriam Mony
omawia system
wczesnej opieki
i edukacji we Francji
oraz pisze, jak
w pewnej uczelni
pedagogicznej
program kształcenia
akcentuje naukę
szacunku dla
różnorodności.*

w programach kształcenia wychowawców przedszkolnych

System wczesnej opieki i edukacji we Francji

Francuski system wczesnej opieki i edukacji obejmuje żłobki dla dzieci poniżej trzeciego roku życia oraz przedszkola (*écoles maternelles*) dla dzieci w wieku od trzech (czasem dwóch) do sześciu lat. Oferta usług dla najmłodszych jest zróżnicowana, podobnie jak wymagania stawiane kadrze. Nauczyciele szkół podstawowych (*instituteurs*) mają kwalifikacje, by uczyć dzieci w wieku 2-10 lat także w przedszkolach, co sprawia, że wymagania wobec nich są bardzo wysokie. Pielęgniarki i opiekunki w żłobkach (*puéricultrices* i *auxiliaires de puériculture*) mają uprawnienia do opieki nad dziećmi w żłobkach i placówkach specjalistycznych (np. w szpitalach). Powyższe specjalizacje powstały w odpowiedzi na potrzebę zapewnienia opieki zdrowotnej dzieciom, ale dziś warunki życia i wymagania są inne, inna jest też rola osób pracujących z dziećmi.

Wychowawcy przedszkolni

Wychowawcy przedszkolni (*éducateurs de jeunes enfants*) to trzecia, stosunkowo nowa grupa zawodowa. Wychowawcy pracują z dziećmi w wieku 0-6 lat, wykorzystując zasady pedagogiki aktywnej, współpracują także w z rodzicami. Zawód wychowawcy istnieje od 1973 roku. Początkowo wychowawcy pracowali we wszystkich rodzajach placówek opiekuńczo-edukacyjnych, ale w latach 80. XX wieku Ministerstwo Oświaty wprowadziło reformę systemu, w wyniku czego wychowawcy przestali pracować w żłobkach. Nieco wcześniej, w połowie lat 70., placówki opiekuńcze dla dzieci zmieniły swój charakter, stając się ośrodkami edukacji wczesnodziecięcej, realizującymi cele oświatowe i społeczne. Była to fundamentalna zmiana, gdyż oznaczała odejście od koncepcji opieki nad dziećmi jako usługi samoistnej na rzecz przekonania, że system opieki pozostaje w ścisłym związku z życiem rodzinnym, społecznym i kulturalnym.

W 1993 roku wprowadzono zmiany w systemie kształcenia wychowawców przedszkolnych, których zaczęto teraz zaliczać do kategorii pracowników socjalnych. Wychowawcy pracują obecnie z dziećmi do lat siedmiu w różnych placówkach (świetlicach, przedszkolach, ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, szpitalach itp.). W wyniku reformy większy nacisk kładzie się na współdziałanie z innymi specjalistami i rodzicami. W roku 1999 współpracę z domem uznano za niezbędny element działań dydaktycznych, a ustawa z roku 2002 przyznała beneficjentom usług socjalnych status pierwszoplanowy – od tej pory wychowawcy przedszkolni mogą pomagać rodzinom razem z pracownikami socjalnymi, a w pracy z dziećmi trzeba uwzględniać opinie obojga rodziców, również podczas ich nieobecności.

Z kolei ustawa z sierpnia 2000 roku uznała wysoką rangę wychowawców przedszkolnych w sferze pomocy społecznej dla małych dzieci i ich rodzin, a w roku 2005 wprowadzono dalsze zmiany w systemie ich kształcenia, wymagając ukończenia trzyletnich studiów i uzyskania dyplomu państwowego. Program studiów obejmuje cztery podstawowe działy:

- opieka, edukacja i pomoc (*accueil et accompagnement*) dla dziecka i rodziny: 400 godzin;
- zajęcia dydaktyczne z dzieckiem: 600 godzin;
- komunikacja zawodowa: 250 godzin;
- współpraca instytucjonalna, międzyinstytucjonalna i partnerska: 250 godzin.

Kształcenie teoretyczne uzupełniają 60-tygodniowe praktyki w pięciu różnych placówkach.

Reforma systemu kształcenia podniosła prestiż zawodu wychowawcy, który przestał pełnić wyłącznie obowiązki opiekuna i stał się osobą dbającą o wszechstronny rozwój dziecka. To on ocenia potrzeby opiekuńczo-edukacyjne najmłodszych, a jego zalecenia realizuje

zespół pedagogiczny w ścisłej współpracy z domem. Wychowawca pełni także rolę pracownika socjalnego działającego na pograniczu interwencji i profilaktyki społecznej, przy czym profilaktykę należy rozumieć jako zapewnienie dziecku możliwości rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego z uwzględnieniem jego sytuacji życiowej i środowiska. Nie chodzi tu o piętnowanie czy zaprzeczanie odmienności, ale o jej uznanie i wspieranie, o pomoc w znalezieniu własnego miejsca w społeczeństwie. To wymaga od wychowawcy szacunku dla inności.

Nauka szacunku dla różnorodności w programach kształcenia

Ecole de Service Social du Sud Est (ESSSE) w Lyonie to ośrodek kształcenia wychowawców. Podstawowy program studiów jest taki sam, jak w przypadku innych specjalizacji pedagogicznych, ale każda szkoła realizuje ponadto własne programy. W ESSE mocno akcentujemy uznanie i szacunek dla różnorodności. Różnorodność postrzegamy jako źródło rozwoju, a nie defekt wymagający korekty. Dlatego szczególną uwagę zwracamy na kwestie, takie jak:

- Rozpoznanie i szacunek dla specyfiki kulturowej każdego dziecka, a zwłaszcza dla form ekspresji stosowanych przez dziecko.
- Udzielanie indywidualnej pomocy dziecku i rodzicom w ramach zasad ogólnych.
- Uwzględnianie sytuacji rodzinnej i płci (mężczyzna, kobieta).
- Współpraca z rodzicami.
- Akceptacja indywidualnej tożsamości dziecka, jego indywidualnych środków ekspresji; pomoc w znalezieniu własnego miejsca w społeczeństwie.
- Pomoc w socjalizacji, która polega na uznaniu różnorodności, a nie na wymuszaniu dostosowania społecznego.
- Praca w zespole i realizacja potrzebnych programów edukacyjnych i socjalnych w społeczności lokalnej (dzielnicy, gminie itp.).
- Zapewnienie powszechnego dostępu do usług, co prowadzi do *integracji społecznej*.
- Łączenie edukacji z pomocą społeczną.

W okresie studiów temat szacunku dla różnorodności pojawia się w różnych kontekstach i działaniach praktycznych. Adeptci uczą się współpracować z rodzicami i rozwijają umiejętności zawodowe, łącząc naukę z praktyką. Metodyka obejmuje:

- Teorię z elementami antropologii i analizy systemowej. Studenci poznają teoretyczne podstawy procesów funkcjonalnych i rozwojowych danej kultury oraz dowiadują się, na czym polegają kontakty między rodziną a instytucją. Teorię omawia się na zajęciach i wykładach, a poruszane tematy obejmują różne kwestie, na przykład sprawę tzw. podwójnej przynależności, kiedy dziecko wychowuje się jednocześnie we własnej rodzinie i w przedszkolu.
- Udział w sesjach, podczas których wykorzystuje się zdjęcia do dyskusji na temat bardzo różnych sytuacji rodzinnych (samotne matki, przybrani rodzice itp.). Studenci rozpoznają i oceniają własne reakcje i odczucia wobec prezentowanych sytuacji oraz starają się wyobrazić sobie, jak zachowaliby się w rzeczywistości.
- Praktyki w placówkach. Możliwe jest również odbycie praktyki za granicą, w Europie lub gdzie indziej. Wykładowcy ściśle współpracują z wychowawcami w placówkach przyjmujących praktykantów.
- Pracę pisemną omawiającą różne aspekty integracji w przedszkolach. Studenci najczęściej wybierają tematy dotyczące zabaw, codziennych zabiegów pielęgnacyjnych (leżakowanie, opieka, posiłki), biżuterii symbolicznej, języka ojczystego, a także tematy związane z zachowaniami o podłożu ideologicznym (wegetarianizm, wierzenia religijne), zachowaniami podyktowanymi troską o zdrowie i z konkretnymi sytuacjami życiowymi dzieci.
- Pogłębianie wiedzy przez lekturę oraz kontakt z innymi ośrodkami i programami zainteresowanymi promowaniem różnorodności (np. DECET, Children in Europe, Le Furet).
- Zajęcia plastyczne uzupełniające.

Ponadto szczególną wagę przywiązujemy w ESSSE do współpracy z DECET w ramach projektu wspieranego przez Fundację Bernarda Van Leera.

Myriam Mony, kieruje wydziałem pedagogiki w ESSSE.



Gdy nie ma przedszkola

Monika Rościszewska – Woźniak – psycholog, członek Zarządu Fundacji Komeńskiego, autorka programu pracy z dziećmi w programie „Gdy nie ma przedszkola”

Fundacja Komeńskiego samodzielnie i wspólnie z Partnerami prowadzi ponad 350 Ośrodków Przedszkolnych w całej Polsce. We wszelkich działaniach podkreślacie wagę wczesnej edukacji. Dlaczego jest ona tak istotna?

Monika Rościszewska-Woźniak: Badania naukowe prowadzone w ostatnich latach na świecie dowodzą, że rozwój możliwości intelektualnych jest szczególnie dynamiczny w pierwszych latach życia dziecka. Wtedy właśnie dzieci są chłonne jak gąbka i z

największą intensywnością starają się rozumieć świat, znaleźć w nim miejsce dla siebie. Szukają wzorców, sprawdzają granice, uczą się bycia z innymi. Dzieci, które nie chodzą do przedszkola rozwijają się wolniej, nie nabywają tak szybko umiejętności społecznych. Są mniej pewne siebie przez co gorzej radzą sobie w szkole.

Skąd pomysł na alternatywne formy edukacji przedszkolnej?

M.R.-W.: Polsce przedszkole jest jedyną formą edukacyjną dla najmłodszych dzieci. Tymczasem

w innych krajach dzieciom oferuje się różnorodne zajęcia: grupy zabawowe, świetlice, wypożyczalnie gier i zabawek edukacyjnych. W Portugalii na terenach wiejskich istnieje system wędrujących nauczycielek, które docierają z zajęciami edukacyjnymi czasem nawet do jednego dziecka. My do wczesnej edukacji nie przywiązujemy wystarczającego znaczenia. Od początku lat 90 XX wieku zamknięto ponad jedną trzecią przedszkoli w Polsce. Choć trudno to sobie wyobrazić w 860 gminach nie ma ani jednego przedszkola! Dziś do przedszkola chodzi średnio

co trzecie dziecko w wieku 3-5 lat. Na wsi jest to prawie trzy razy mniej, czyli 13,5 % wszystkich dzieci w tym wieku, a są województwa, gdzie ten wskaźnik jest niższy niż 5%. Sytuacja w Polsce jest więc naprawdę dramatyczna.

A trzeba pamiętać, że upowszechnianie edukacji przedszkolnej to inwestowanie w rozwój kapitału społecznego wsi. Uruchamianie różnorodnych zajęć dla dzieci, to tworzenie miejsc pracy, głównie dla bezrobotnych kobiet. To także podnoszenie atrakcyjności gmin wiejskich – sposób na przyciąganie ludzi, którzy mogą tam przyjechać. Upowszechnianie wczesnej edukacji to także jeden ze sposobów na zatrzymanie emigracji aktywnych młodych ludzi, którzy nie wyjadą, jeśli będą mogli zapewnić swoim dzieciom dobre warunki edukacyjne.

Na czym polega Wasz pomysł?

M.R.-W.: Pomagamy gminom w budowaniu nowych, elastycznych form wczesnej edukacji dzieci w wieku 3-5 lat. W ramach programu powstają Ośrodki Przedszkolne, które pozwalają wyrównywać szanse edukacyjne dzieci na wsi. Ośrodki, zależnie od możliwości gmin, mieszczą się w domach kultury, szkołach lub bibliotekach. Trzy lub cztery razy w tygodniu dzieci uczestniczą w kilkugodzinnych zajęciach, prowadzą je przeszkoleni przez Fundację nauczyciele. W działaniach Ośrodków bardzo ważną rolę odgrywają rodzice. Biorą udział w zajęciach z dziećmi i są zapraszani do dzielenia się swoimi pomysłami.

A jak Wam się udało przekonać rodziców do posyłania dzieci do Ośrodków?

M.R.-W.: Rodzice mają dobrą intuicję. Kiedy widzą swoje dziecko szczęśliwe, zainteresowane i zajęte szybko przekonują się, że warto włożyć wysiłek w systematyczne przyprowadzanie go do – jak to nazywają – „przedszkola”. Rodzice szybko dostrzegają zmiany w zachowaniu dzieci – mówią, że są śmielsze, zadają więcej pytań, mają bogatszy język, potrafią dzielić się zabawkami z innymi dziećmi. Fakt, że Ośrodek prowadzony jest przez nauczyciela i dyżurujących rodziców wpływa na bardzo dobrą współpracę i poczucie współodpowiedzialności za rozwój dzieci. W każdym Ośrodku jest kilkoro rodziców, którzy zarażają entuzjazmem innych. Ważne, żeby nauczyciel umiał zaufać mądrości rodziców. I wtedy bardzo szybko Ośrodek staje się miejscem wspólnym dla dzieci, rodziców i nauczyciela. Wystarczy pół roku, aby wieść o zajęciach dotarła do innych miejscowości i sąsiednich gmin. Rodzice sami występują wtedy z inicjatywą utworzenia nowej grupy. Na przykład w gminie Srokowo w województwie wamińsko-mazurskim, jedna z matek

dowiedziała się o naszym programie „Gdy nie ma przedszkola” i zadzwoniła do Fundacji po pomoc. Ponieważ dla nas podmiotem do współpracy jest gmina, poradziliśmy jej, żeby zebrała kilka mam i porozmawiała z władzami samorządowymi. Kobiety poszły do wójta dużą grupą z piętnaściorgiem dzieci i w pół godziny przekonały go do tej inicjatywy. Znalazł bezrobotną nauczycielkę, po studiach pedagogicznych, ze specjalizacją logopedyczną. Srokowo jest dla nas znakomitym przykładem siły sprawczej rodziców, pokazującym jak wiele może zdziałać determinacja i presja dorosłych, gotowych walczyć o dobrą przyszłość swoich dzieci.

Co w realizacji projektu przynosi najwięcej satysfakcji?

M.R.-W.: Najwięcej mam radości, jak patrzę na nauczycielki i dzieci. Dzieci rozkwitają, stają się śmiałe i ciekawe tego, co jest i tego, co będzie. Dzielą się chętnie swoimi teoriami na temat świata, pokazują rysunki. Miło jest też obserwować rozwój nauczycieli – ich wzrastającą pewność siebie, zadowolenie z sensu tego, co robią. Wiem, jak ważne dla nich jest to, że ich dzieci dobrze sprawdzają się w zerówce. Mamy nawet sygnały, że nasze dzieci przewodzą w grupach wśród starszych kolegów, a nauczyciele chwalą je bardzo za dojrzałość, znajomość zasad i przygotowanie do pracy w grupie.

A może opowiedzieć Pani Czytelnikom historię jakiegoś dziecka, dla którego udział w zajęciach w Ośrodku był szczególnie ważny?

M.R.-W.: Takich historii jest wiele, ale przychodzi mi do głowy Wiktoria. Pięcioletnia Wiktoria została zapisana do Ośrodka Przedszkolnego przez mamę wbrew decyzji taty. Uważał, że nie jest jej to potrzebne. Był przekonany, że ponieważ jest nieśmiała, zamknięta w sobie, z nikim nie rozmawia – zajęcia w Ośrodku nic nie zmienią. Rzeczywiście przez pierwsze trzy miesiące dziewczynka z nikim się nie bawiła, nie rozmawiała ani z nauczycielkami, ani z innymi dziećmi, siedziała przy mamie. Nie umiała wycinać, w domu nie dostawała nożyczek, ponieważ „mogła sobie coś zrobić” albo „zabałaganiałaby cały dom”. Nie знаła plasteliny ani kolorowych pisaków. Kiedy zobaczyła marker pytała panią, co to jest i co się tym robi. Po około trzech miesiącach, kiedy dzieci w Ośrodku hodowały cebulę zażyły sobie, by ojciec pozwolił jej zrobić to samo w domu. Szczegółowo opowiedziała o hodowaniu rośliny. Wówczas ojciec zmienił swoją postawę wobec zajęć w Ośrodku. Zabrał do naprawy zepsuty wózek dla lalek. Przychodził na spotkania z psychologiem,

na uroczystości. Był to moment przełomowy. Wiktoria zaczęła uczestniczyć w zajęciach, rozmawiać z innymi, śpiewała, uczyła się wierszyków i deklamowała. Nauczyła się wycinać, lepić z plasteliny i ciastoliny. Zmieniła się też w domu. Teraz Wiktoria uczy się w klasie „0” w klasycznym przedszkolu i nauczycielka jest z niej bardzo zadowolona.

Podwórka

Magdalena Kubecka pisze o pracy płockiej Pracowni Sztuk Wizualnych „Farbiarnia” z dziećmi z podwórek.

POLSKA

Doświadczenia

Czy istnieje miejsce, które pełni jednocześnie funkcje domu, świetlicy, placu zabaw i boiska, teatru, galerii sztuki i kina, kawiarni, stołówki i suszarni prania? Nawet jeśli wydaje się to niemożliwe, jest takie miejsce – to podwórko przy Tumskiej 9 w Płocku.

Idąc głównym deptakiem Płocka, czyli ulicą Tumską, łączącą centrum komunikacyjne ze Starym Miastem i Wisłą, podwórko przy kamienicy numer 9 można minąć zupełnie niepostrzeżenie. Jednak nawet najmłodsi mieszkańcy miasta świetnie znają ten adres. Na ścianie kamienicy wisi tablica informująca, że mieści się tu Płocki Ośrodek Kultury i Sztuki. Powodem codziennych wizyt dzieci z okolic jest przede wszystkim jedna konkretna pracownia, utworzona w piwnicach Ośrodka trzynastu lat temu. To „Farbiarnia”. Jej projekty sprawiły, że zaczarowane zostało podwórko przy Tumskiej 9, a chwilę później jego mieszkańcy, szczególnie ci najmłodsi, potem zaś mieszkańcy sąsiednich podwórek.

Działania przy Tumskiej miały na samym początku wymiar głównie estetyczny. Wpisywały się w hasło „upiększania podwórek”, które przywiozła do Płocka i do „Farbiarni” Zofia Bisiak z Centrum Animacji Kultury w Warszawie. Projekt miał polegać na zmienianiu zapuszczonych podwórek w miejsca przyjazne mieszkańcom – na oczyszczaniu ich ze śmieci, obsadzeniu drzewami i kwiatami, ale także na wprowadzaniu drobnych inwestycji architektoniczno-budowlanych. Dziś trudno uświadomić sobie, w którym momencie te aktywne działania przerodziły się w ciągłą pracę i przybrały formę projektu społecznego służącego wyrównywaniu szans mieszkających tu dzieci. Stało się tak ze względu na specyfikę miejsca i na ludzi, którzy je zamieszkują. To w większości niezamożne, wielodzietne rodziny, w których dzieci prawie cały czas spędzają poza domem. Jak są na podwórku, wtedy bez problemu mogą zostać ściągnięte do domu na obiad. Najmłodszymi opiekuje się trochę starsze rodzeństwo. Wiele z nich ma problemy w szkole, ale z ich rozwiązywaniem muszą sobie zwykle radzić same. O dużej potrzebie aktywności, działania w grupie i bycia w centrum czyjejs uwagi, świadczy zaangażowanie najmłodszych w akcje podwórkowe, właściwie od samego początku.

Dzieci mieszkające w okolicznych domach szybko przyłączyły się do pierwszych przedsięwzięć. Niezależnie od tego, czy miały 4, czy 12 lat, szybko poczuły, że podwórko – szare, brudne, bez drzew i trawy – należy także do nich oraz że dzięki ich pomysłom może się tu wiele zmienić. Najpierw powstawały małe grządki z kwiatkami, potem przyszła kolej na sadzenie drzew, pojawiła się idea ustawienia ławeczek. Dzieci stworzyły regulamin podwórkowy, w którym napisały na przykład, że nie wolno sikać w bramie albo, że cisza nocna obowiązuje w nowych, ustalonych przez nich porach.

Nadspodziewanie szybko stały się sprzymierzeńcami „Farbiarni” i za ich sprawą także dorośli mieszkańcy – rodzice, dziadkowie, wujkowie i ciocie zainteresowali się trochę tym, co dzieło się na podwórku. Część z nich miała nawet chęć włączyć się w przedsięwzięcia pracowni. „I wtedy zaczęło się coś więcej niż tylko jednorazowy zryw artystów, szalona akcja, która odchodzi w niepamięć tak nagle, jak się pojawiła” – mówi Beata Jaszczaś, założycielka „Farbiarni” i organizatorka projektów artystyczno-społecznych w Płocku. „To najmłodsi mieszkańcy podwórka, zafascynowani praktycznie wszystkim, co dzieje się wokół nich, stworzyli ten projekt. Wystarczyło pokazać im, że istnieje w ogóle możliwość działania i realizowania pasji. Potem trzeba było udzielać wsparcia podczas wcielania pomysłów w życie, ale impuls, inicjatywa pochodziły od młodych”.

W „Farbiarni” zebrała się grupa – dziewczynki i chłopcy w różnym wieku, od trzylatków po uczniów ostatnich klas podstawówki; często przychodziło rodzeństwo. Jedno z pierwszych działań grupy dla mieszkańców okolic ulicy Tumskiej nawiązywało do stałego elementu podwórek – suszacego się prania. Najpierw kilka osób wędrowało od jednego podwórka do drugiego, od kamienicy do kamienicy i u spotykanych dzieci zostawiało grube zeszyty do zapisywania i rysowania marzeń. Po paru dniach zebrali je i okazało się, że powstał pokaźny zbiór wierszyków, komentarzy, dowcipów, przekleństw, zwierzeń i rysunków. Grupa wybrała wpisy związane z marzeniami i nadrukowała je na różnokolorowe koszulki, które potem zawisły na rozciągniętym w poprzek podwórka sznurku, przyćepione spinaczami do bielizny. Właściwie mogłyby wyglądać jak zwyczajne pranie, jednak było ich tak wiele, były ładne, kolorowe i przykuwały uwagę przechodniów. Coraz więcej osób zaczęło tu zaglądać, choć większość z nich bardzo niepewnie. Na podwórkową wystawę przychodzili mali autorzy wpisów do zeszytów. Mogli odszukać i zabrać koszulki ze swoimi marzeniami. Słowa wydobyte z zakamarków myśli wróciły więc taką nietypową drogą do swych właścicieli. Wszystkim ten „śmieszny i dziwny” pomysł bardzo się spodobał. Dzieci z okolicznych podwórek zauważyły też że tu, na Tumskiej 9 zaczyna się chyba dzieć coś interesującego.

Przez następne trzy lata przy „Farbiarni” organizowano kolejne, coraz oryginalniejsze wydarzenia. Wszystkie akcje opierały się na jednym podstawowym założeniu – miały być tworzone i realizowane wspólnie z dziećmi, przy ich aktywnym udziale i rzeczywistym wpływie na ostateczny kształt przedsięwzięcia. Na warsztatach fotograficznych uczestnicy stawali się dla prowadzących przewodnikami po mieście, to oni wybierali miejsca, które warto sfotografować i prowadzili w nie swoimi ścieżkami. Krótkie filmiki stworzone podczas warsztatów filmowych były

wymyślone przez dzieci – one opowiadały o istotnych sprawach i o swoim miejscu, własnym językiem i na swój sposób. Ten element samodzielnego podejmowania decyzji i realizowania nawet najbardziej szalonych pomysłów jest podczas akcji podwórkowych niezwykle istotny. Dzieci uczą się tego, czego często nie dane im było nauczyć się w domu – że ich zdanie też się liczy, że mają dobre pomysły oraz że inni chcą ich słuchać. Poza tym nabywają umiejętności społeczne – uczą się rozmawiać z innymi, planować wspólne działania, współpracować. Rozwijają też artystyczne pasje, zaczynają fascynować się nowymi rzeczami, mają także szansę podzielić się swoimi dokonaniem – zaprosić na podwórko osoby z zewnątrz i zaprezentować swoje prace. Fakt pracy z uznanymi artystami, którzy przyjeżdżają do Płocka specjalnie na akcje podwórkowe, zwiększa poczucie własnej wartości. Dzięki wspólnej pracy artystów i dzieci podwórko stało się plenerową galerią sztuki. Na ścianach budynków mieszkalnych Twożywo i Galeria Rusz (znane grupy artystyczne zajmujących się sztuką w przestrzeni publicznej) stworzyły murale, szablony i billboardy. Prace spodobały się dorosłym mieszkańcom – są wesołe i kolorowe, przypadły też do gustu dzieciom – bo są śmieszne. Na jednej ze ścian namalowali ogromny napis „DOM”, na innej okno naturalnych rozmiarów i zabawną postać, która się przez nie wychyla. Na drewnianych drzwiach jednego z budynków, na czerwonym tle pojawiły się białe kontury zwierzątek. Podwórko ożywa o różnych porach roku – czasem za sprawą koncertu plenerowego, spektaklu, kiedy indziej dzięki wspólnemu gotowaniu i jedzeniu sobotniego śniadania na świeżym powietrzu albo przy wspólnych porządkach.

„Farbiarnia” jest częścią rzeczywistości mieszkańców Tumskiej, wyraźnie wtopiła się w ich codzienność. Dla najmłodszych jest tu właściwie „od zawsze”. Beata Jaszcak dba, żeby dzieci nigdy nie pomyślały, że miejsce żyje niezależnie od ich udziału i zaangażowania. Stara się za każdym razem podkreślać, że to jak funkcjonuje pracownia zależy od wszystkich, wszyscy są też w pewnym stopniu za nią odpowiedzialni i mają swoje małe obowiązki. Ważnym momentem przy tym podziale zadań i odpowiedzialności było oddanie w ręce młodych osobnego pomieszczenia na podwórku – małej salki w podłужnym budynku garażowym. To miejsce nazywane jest przez wszystkich stajenką. „To płockie określenie na takie zachowanka na podwórkach, które kiedyś były stajniami dla koni” – tłumaczy Beata Jaszcak. W stajence same dzieci organizują wystawy i pokazy filmowe, bardzo kameralne, bo sala pomieści najwyżej 20 osób. To także świetlica i miejsce, do którego po prostu się zagląda. W sercach dzieciaków zajmuje szczególną pozycję, w końcu – jak same mówią – ona jest nasza. Kiedy wspólnie z opiekunami planowane jest jakieś wydarzenie i trzeba zdecydować, gdzie zorganizować wystawę, a gdzie pokaz starych bajek na slajdach, od młodzieży można spodziewać się jednej odpowiedzi: „No jak to gdzie? W stajence!”. Szczególną pieczę trzymają nad salką Magda, Karolina i Sebastian – rodzeństwo mieszkające kilka pięter nad „Farbiarnią”. To najwytrwalsi uczestnicy wszelkich wydarzeń. „Ich obecność uświadamia nam, ile to już czasu minęło od powstania pracowni. W pierwsze działania bardzo zaangażowany był Albert – najstarszy brat Magdy, Karoliny i Sebka. Pozostała trójka to były wtedy kompletne maluszki. Teraz sami przejmują inicjatywę na podwórku...”

Także dorośli nie zastanawiają się już chyba, jak wyglądałoby to miejsce, gdyby nie było Beaty Jaszcak i skupionych wokół niej ludzi. A to akurat można bez trudu odgadnąć, obserwując sąsiednie podwórko. W samym sercu miasta, w jego historycznej części, ze starą zabudową – rozległych podwórek, czasem przechodzących jedno w drugie, jest bardzo wiele. Każde z nich jest zamkniętym

światem. Większość jest szara, otoczona zniszczonymi kamienicami. Centralnym punktem jest najczęściej piaskownica, w której siedzą najmłodsze dzieci albo trzepak – dla trochę starszych. Dzieciaki z Tumskiej 9 doskonale wiedzą, kto gdzie mieszka i pod którym oknem trzeba wołać, żeby wyciągnąć kolegę z klasy na piłkę. Wiedzą, jakie zasady obowiązują na poszczególnych podwórkach, gdzie można zajrzeć z aparatem fotograficznym podczas warsztatów, a gdzie lepiej nie zaglądać. Jest kilka miejsc, dokąd szczególnie chętnie chodzą się bawić. Na pewnym etapie działań u dzieci pojawił się pomysł, by także w innych miejscach „robić takie fajne rzeczy jak przy »Farbiarni«”. I tu otworzyła się przestrzeń i możliwości nowych działań. Była to także oznaka pewnego sukcesu w pracy z grupą z Tumskiej – dzieci uznały, że dzieje się u nich coś na tyle cennego, że warto pokazać to innym. Poczuli, że mają coś, czym mogą się pochwalić, ale chcieli się też tym podzielić. Wymyśleli wspólnie z opiekunami, by oprócz wszystkich akcji i codziennych inicjatyw, zorganizować także cykliczną imprezę i włączyć w nią więcej ludzi, zwrócić się do mieszkańców całego miasta. Tak powstał Festiwal Podwórkowy. Odbyna się dwa razy w roku: pod koniec wakacji i w czasie ferii zimowych. „Farbiarnia” rozszerzyła swoje akcje na kilka podwórek w sąsiedztwie. W czasie letniej edycji festiwalu w 2002 roku między czterema podwórkami przy Tumskiej i kilkoma na Grodzkiej krążył „teatr w szafie” zainicjowany przez dwójkę artystów – aktorów i lalkarzy, stworzony przez nich wspólnie z dziećmi. Do starej szafy zapakowali wszystkie rekwizyty potrzebne do spektaklu lalkarskiego. Na drzwiach zainstalowali scenografię, która ukazywała się w całej okazałości po ich otworzeniu. Dawali spektakl w jednym miejscu, a potem na kółkach przymocowanych do mebla przewozili teatr w kolejne.

Autorzy projektów stawiają sobie pytania o rezultaty działań, o zmianę, jaką one spowodowały. Widoczne efekty znajdujemy w przestrzeni miasta – na podwórkach, które stają się coraz bardziej kolorowe, na ścianach budynków, gdzie artyści tworzą świetne prace. Zwiększyło się zaangażowanie mieszkańców we wspólne inicjatywy. Powstało kilka publikacji, które mogą pomóc rozpowszechnić pomysł działań podwórkowych także w innych miejscach w Polsce. Jednak to, co najcenniejsze wydarza się w życiu i rzeczywistości dzieci, które uczestniczą w działaniach „Farbiarni”. Nabierają wiary w siebie. Dzięki zaangażowaniu rodziców mają okazję spędzić z nimi wyjątkowy czas i zrobić coś wspólnie. Zdobywają nowe umiejętności i zyskują przekonanie, że także innym mogą zaproponować coś cennego. W przyszłości zaowocuje to organizacją przez nich własnych przedsięwzięć i rozwijaniem istniejących działań na rzecz najmłodszych mieszkańców podwórek.

Magdalena Kubecka (e-mail: magdakubecka@gmail.com), animatorka kultury, studentka kulturoznawstwa na Uniwersytecie Warszawskim, od czterech lat zaangażowana w działania organizacji pozarządowych (m.in. Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „e”, Centrum Edukacji Obywatelskiej), autorka warsztatów edukacyjnych i artystycznych dla małych dzieci w Zachęcie Narodowej Galerii Sztuki.

Doświadczenia

Dzieci w Europie | nr 13(1) |

29



Krótko o ciekawych projektach

„Éist” znaczy „słuchaj”, czyli o różnorodności i równości w Irlandii

Projekt „Éist” oferuje programy szkoleniowe uczące szacunku dla inności w ośrodkach wczesnej opieki i edukacji. „Éist” (po irlandzku „słuchaj”) działa przy Pavee Point Travellers Centre w Dublinie – organizacji pozarządowej broniącej praw koczowników irlandzkich (www.paveepoint.ie).

Irlandzcy koczownicy (*Irish Travellers*) to grupa etniczna licząca około 30 tysięcy osób, która od wieków stanowi część społeczeństwa irlandzkiego. Wiele ich łączy z koczowniczymi ludami Europy i Romami, między innymi tradycja wędrowności i wielopokoleniowej rodziny, niechęć do osiadłego trybu życia i kultywowanie własnej odrębności. Irlandzkie placówki wczesnej opieki oraz programy kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej nie zajmowały się dotychczas kwestiami różnorodności i równości. Przedszkola i szkoły przeznaczone dla mniejszości koczowników działały albo na zasadzie segregacji, albo asymilacji. Miało to poważne skutki w postaci niedostosowania programów do potrzeb dzieci, których odrębność kulturową na ogół lekceważono. Cel programu to pokazanie wychowawcom, jak w praktyce uczyć szacunku dla odmienności przy wykorzystaniu wyników najnowszych badań, istniejących uregulowań prawnych i konwencji ONZ. „Éist” stawia sobie również za cel zainteresowanie polityków problematyką różnorodności i wyrównywania szans oraz wprowadzenie tych tematów do programów edukacji elementarnej. W 2006 roku Urząd do spraw Dzieci wydał przygotowaną przez zespół „Éist” publikację pt. *Jak uczyć różnorodności i równości – wskazówki dla nauczycieli* (www.omc.gov.ie).

Colette Murray (e-mail: ecce@pavee.iol.ie), jest koordynatorką projektu szkoleniowego „Éist” dotyczącego problematyki różnorodności i równości oraz członkiem-założycielem DECET.



Media dzieciom w Irlandii Północnej

Amerykańska organizacja Peace Initiatives Institute oraz północnoirlandzka organizacja działająca na rzecz wczesnej edukacji NIPPA stworzyły wspólnie nowatorski i ambitny program edukacyjny pod nazwą „Media Initiative for Children – Northern Ireland” („Media dzieciom w Irlandii Północnej”), jego celem jest budowanie szacunku dla odmienności. W ramach programu telewizja emituje krótkie filmy animowane, a przedszkola dostają specjalne zestawy edukacyjne, którym towarzyszą wytyczne programowe do realizacji podczas zajęć grupowych.

W Irlandii Północnej uprzedzenia wobec osób wyznających inną religię są ciągle żywe, powodując napięcia, a nawet sporadyczne akty agresji. Podział na katolików i protestantów bezpośrednio dotyka najmłodszych. Mniej więcej jedna trzecia dzieci w wieku do lat sześciu uświadamia sobie istnienie podziałów, a około 15% otwarcie wyraża uprzedzenia religijne.

Do realizacji programu przeszkolono ponad 440 różnych placówek edukacji przedszkolnej, a skorzystało z niego bezpośrednio około 10 tysięcy dzieci. Ponadto z badań rynkowych wynika, że filmy animowane w telewizji obejrzało około 70% wszystkich dzieci i rodziców mieszkających w Irlandii Północnej.

Więcej informacji można znaleźć na stronie www.mifc-pii.org

Paul Connolly (e-mail: paul.connolly@qub.ac.uk),
wykłada pedagogikę w Queen's University w Belfaście.

Czy w holenderskim Kinderstad wszyscy czują się jak u siebie w domu?

Organizacja Kinderstad prowadzi 74 ośrodki przedszkolne zatrudniające 750 nauczycieli. W ramach dwuletniego programu ogólnokrajowego „Rodzice a różnorodność” uczestnicy opracowali nowe metody współpracy z rodzicami, oparte na pomysłach inicjatywy DECET. Następnym krokiem było stworzenie – we współpracy z innymi organizacjami – regionalnego programu szkoleniowego pod nazwą „Parents are worth it” („Rodzice się liczą”). Pozytywne efekty to pogłębienie wiedzy, poprawa umiejętności komunikacyjnych i wykorzystanie dodatkowych narzędzi, na przykład „galerii rodzinnej”.

Pomysł polega na tym, że wychowawca prosi rodziców o przyniesienie fotografii przedstawiających ich życie codzienne, krewnych, znajomych, zwierzęta domowe, wnętrza itp. Podopieczni i rodzice proszeni są o opisanie zdjęć, które następnie wiesza się na ścianie na wysokości oczu dziecka. Przedszkolaki bardzo się cieszą, że ich zdjęcia rodzinne wiszą w sali – często podbiegają do „galerii”, udzielają objaśnień rówieśnikom, powtarzają imiona bliskich i przytulają się do fotografii, gdy są zmęczone lub smutne. W ten sposób w przedszkolu towarzyszy im własne środowisko domowe, co – jak się okazuje – daje bardzo dobre wyniki.

W Kinderstad rodzice co kwartał wypowiadają się na zadane tematy. Raz na pół roku uczestniczą w badaniu poziomu satysfakcji. Rodzice zapraszani są na spotkanie specjalne, poświęcone wyłącznie omówieniu potrzeb ich dziecka. Każda z placówek ma wyznaczone zadania do realizacji w czterech głównych obszarach, których tematy to: razem żyć, razem działać, razem myśleć i razem decydować.





Glenda MacNaughton

Anke van Keulan i Peter Moss rozmawiają z Glendą MacNaughton, dyrektorką Centre for Equity and Innovation in Early Childhood (CEIEC) na Uniwersytecie w Melbourne i znaną rzeczniczką wyrównywania szans dzieci.

Czy może nam Pani opowiedzieć coś o sobie? Jak to się stało, że zainteresowała się Pani tematyką różnorodności i równości?

Glenda MacNaughton: Studiowałam pedagogikę przedszkolną w Australii w późnych latach sześćdziesiątych. Był to czas protestów przeciw wojnie w Wietnamie, przeciw rozprzestrzenianiu broni jądrowej, czas walki o prawa Aborygenów do ziemi i walki o prawa kobiet. I tak zostałam feministką, działaczką antywojenną i nauczycielką przedszkolną. Dlaczego tak się stało? Przyczyny były złożone, a dziś nawet trudne do odtworzenia; na pewno skierowały mnie na drogę, na której kwestie równości i różnorodności nabrały dla mnie szczególnego znaczenia.

Jest Pani dyrektorką CEIEC. Kiedy powstał ten ośrodek i dlaczego?

Glenda MacNaughton: CEIEC powstał jako ośrodek naukowy przy Uniwersytecie w Melbourne w listopadzie 2001 roku z inicjatywy tamtejszego Wydziału Pedagogiki w ramach strategicznego planu, który miał na celu wsparcie badań w najważniejszych dziedzinach stanowiących przedmiot studiów. W tym czasie pracowałam z coraz większą liczbą doktorantów pedagogiki zajmujących się tematyką równości i miałam nieliczną, ale oddaną grupę współpracowników zainteresowanych kwestiami praw dziecka i sprawiedliwości społecznej. Uważałam, że możemy i powinniśmy skoncentrować wysiłki na zapewnieniu bezpiecznych i stabilnych warunków naszej pracy po to, by zaproponować bardziej systematyczne działania, których podstawą byłyby wyniki badań naukowych,

a celem wprowadzenie postępowych zmian społeczno-politycznych w dziedzinie edukacji elementarnej. Praca naszego ośrodka opiera się na czterech podstawowych założeniach: wszystkie dzieci mają prawo do czynnego udziału w życiu społecznym jako pełnoprawni obywatele, wolni od dyskryminacji z powodu przynależności rasowej, płci czy pochodzenia klasowego; współpraca między Uniwersytetem a społecznością lokalną jest niezbędnym czynnikiem promowania równości, sprawiedliwości społecznej i nowatorskiego spojrzenia na wychowanie; solidne badania naukowe są podstawą zapewnienia dzieciom coraz lepszych warunków rozwoju; podejście interdyscyplinarne, łączące różne spojrzenia na kwestie sprawiedliwości społecznej i równości, w istotny sposób przyczynia się do wzbogacenia naszej wiedzy na temat wyrównywania szans, praw dziecka i wczesnej edukacji.

A na jakich dziedzinach ośrodek skupia się obecnie? Czy mogłaby Pani podać parę przykładów?

Glenda MacNaughton: Prowadzimy obecnie trzy programy badawcze – „Citizenship, children & education” [„Prawa obywatelskie, dzieci i edukacja”], „Identities, equity & education” [„Tożsamość, równość i edukacja”] oraz „Pedagogies for social change” [„Pedagogika na rzecz zmian społecznych”]. Każdy z tych programów składa się z kilku przedsięwzięć badawczych, na przykład w ramach programu „Citizenship” współpracujemy z samorządami nad zwiększeniem roli dzieci w tworzeniu polityki i podejmowaniu decyzji. W ramach programu „Identities” zajmujemy się współpracą nauczyciela z rodzicami w różnych sytuacjach kulturowych i badamy, w jaki sposób dzieci uczą się określać tożsamość w kategoriach przynależności rasowej.

Jakie są Pani zdaniem najważniejsze problemy, z którymi muszą się zmierzyć dzieci i ich rodziny w dzisiejszej Australii?

Glenda MacNaughton: To zależy od rodziny i dziecka, ale na pewno dla znacznej grupy dzieci w dzisiejszej Australii problemem jest marginalizacja i dyskryminacja. Uważam, że nadeszła najwyższa pora, by zaproponować jakiś sposób gruntownej odmiany sytuacji tych dzieci i ich rodzin. Dotyczy to zwłaszcza Aborygenów, których potrzeby są ignorowane albo nie są zaspokajane, jak należy.

Co Pani zdaniem jest najważniejsze w sferze edukacji elementarnej?

Glenda MacNaughton: Demokratyzacja wszystkich aspektów wychowania, programów nauczania, relacji międzyludzkich i polityki edukacyjnej tak, aby dzieci mogły się rozwijać jako mądre i sprawiedliwe jednostki tu i teraz, i nie były traktowane wyłącznie jako przyszli pracownicy, którzy jeszcze zdążą zdobyć potrzebne doświadczenie. Według mnie, zasadniczą wagę ma w tym przypadku kształcenie nauczycieli przedszkolnych i badania naukowe. Uważam, że należy zachęcać nauczycieli do pogłębiania wiedzy i do krytycznej refleksji na temat własnych działań, aby mogli oni pełnić rolę „intelektualistów organicznych”, według terminologii Gramsciego, działając na rzecz zmian demokratycznych na poziomie lokalnym.

Kto wywarł lub co wywarło największy wpływ na Pani pracę badawczą i dydaktyczną?

Glenda MacNaughton: Na to pytanie jeszcze trudniej odpowiedzieć niż na poprzednie. Były to różne czynniki, różne w różnym czasie, ale na pewno szczególnie ważny i trwały wpływ wywarł na mnie Paulo Freire i jego koncepcja, że nadzieja na zmianę kryje się w edukacji. Jeśli chodzi o kwestie polityczne, inspiracją były dla mnie opowieści, dążenia i działania licznych feministek dawnych i współczesnych, osób działających na rzecz praw człowieka w wielu krajach świata oraz osób, które doświadczają dyskryminacji i walczą z nią, będąc w wyjątkowo trudnej sytuacji życiowej. W dziedzinie pedagogiki przedszkolnej inspirowały mnie znane aktywistki, między innymi Louise Derman-Sparks, Babette Brown, Elisabeth Dau i wiele innych kobiet współpracujących w ramach inicjatywy DECET. Ponadto, stałym źródłem inspiracji w sferze badawczej i dydaktycznej są dla mnie moi studenci (w różnym wieku), z którymi pracowałam lub obecnie pracuję – ich opinie, pytania, wątpliwości i pomysły wpływają na to, jakie zadania stawiam przed sobą i jak rozumiem cele mojej pracy naukowej i pedagogicznej.

Swoją najnowszą publikację zatytułowała Pani *Doing Foucault in Early Childhood Studies* [Idee Foucaulta w pedagogice przedszkolnej]. Dlaczego poglądy Foucaulta są ważne i aktualne?

Glenda MacNaughton: Foucaulta odkryłam dzięki pismom feministycznym Valerie Walkerdine i Bronwyn Davies. Zainteresowała mnie jego analiza polityki prawdy oraz interpretacja zależności między myśleniem a działaniem. Foucault pomaga nam zrozumieć powiązania między dyskursem, wiedzą i władzą; jego wyjaśnienia uważam za frapujące, inspirujące i mobilizujące do głębszej analizy i skuteczniejszego działania na rzecz sprawiedliwości społecznej i praw dziecka. Jego poglądy coraz częściej są podstawą refleksji na temat polityki wiedzy w pedagogice przedszkolnej oraz faworyzowania pewnych grup kosztem innych. Ta krytyczna refleksja umożliwia nowe działania na rzecz równości i pozwala nawiązać głęboki kontakt z dziećmi na zasadach demokracji.

Tytuł Pani wystąpienia na październikowej konferencji DECET brzmi: „Strategie wyrównywania szans dzieci w placówkach edukacji elementarnej”. Czy mogłaby Pani powiedzieć coś o tych strategiach?

Glenda MacNaughton: Strategie mogą mieć formę prostych działań, które pozwalają na osiągnięcie pożądanego rezultatu w określonej sytuacji, ale dla mnie słowo „strategia” ma inne znaczenie. Interesuje mnie to, że zaczynamy w sposób bardziej świadomy – czyli, jak ja to nazywam, bardziej strategiczny – rozumieć i kształtować nasze relacje z dziećmi. Główna strategia, która to umożliwia, polega na takim postępowaniu, by poddawać krytycznej refleksji nasze działania w kontaktach z innymi dorosłymi oraz dziećmi. Więcej powiem o tym na konferencji.

W swoich artykułach i prezentacjach propaguje Pani metodę kształcenia transformatywnego i tworzenie środowiska krytycznej refleksji. Co to oznacza dla edukacji elementarnej?

Glenda MacNaughton: W metodzie kształcenia transformatywnego i tworzeniu środowiska krytycznej refleksji akcent spoczywa na rozwoju umiejętności krytycznej oceny i zainspirowaniu uczestników do propagowania zmian społecznych, co prowadzi do postępowych zmian na poziomie lokalnym. Nauczyciele to propagatorzy zmian i rozwoju wiedzy, a nie bezkrytyczni konsumenci tego, co mówią inni.

W swoim opracowaniu *Respect for Diversity. An international overview* [Szacunek dla różnorodności – przegląd światowy], które opublikowała Fundacja Bernarda van Leera (2006) omawia Pani rozmaite sposoby traktowania różnorodności. Który sposób jest Pani najbliższy i dlaczego?

Glenda MacNaughton: Najbliższe mi jest niewątpliwie podejście antydyskryminacyjne, ponieważ opiera się ono na założeniu, że możemy zapewnić sobie nawzajem większy szacunek i bezpieczeństwo, jeśli zrozumiemy oraz naprawimy krzywdzące i niesprawiedliwe relacje władzy między poszczególnymi grupami. Ponieważ takie relacje ograniczają nasze ludzkie możliwości, z nadzieją patrzę na wszelkie próby uznania różnorodności, które koncentrują się na kwestiach władzy i wzajemnych relacji międzyludzkich.



Jan Amos Komieński (1592-1670)

Jeden z największych myślicieli pedagogicznych w historii. Całe życie poświęcił praktycznej działalności wychowawczej, pisaniu podręczników szkolnych i teoretycznemu opracowywaniu zagadnień pedagogicznych, a szczególnie dydaktycznych.

Urodzony na Morawach, ostatni biskup Jednoty Braci Czeskich w Polsce, ponad 25 lat spędził w Polsce jako nauczyciel w szkole Rafała Leszczyńskiego. Działał też w Anglii, Niemczech, Szwecji i Holandii.

Bo jakie są początki, takie będzie wszystko.

Jan Amos Komieński

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 Międzynarodowej Konwencji Praw 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 unowocześnić 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.

CO ROBIMY?

Upowszechniamy edukację małych dzieci

GDY NIE MA PRZEDSZKOLA

Ten innowacyjny program pomaga gminom w stworzeniu nowych, elastycznych form wczesnej edukacji dzieci w wieku 3-5 lat. Fundacja Komieńskiego jako lider oraz wspólnie z partnerami prowadzi w **prawie 100 gminach wiejskich 360 Ośrodków Przedszkolnych**. Kontynuacja programu „Gdy nie ma przedszkola” jest współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Ośrodki, zależnie od możliwości gmin, mieszczą się w domach kultury, szkołach lub bibliotekach. Trzy lub cztery razy w tygodniu dzieci uczestniczą w kilkugodzinnych zajęciach, które

prowadzą przeszkoleni przez Fundację nauczyciele. W działaniach Ośrodków bardzo ważną rolę odgrywają rodzice. Biorą oni udział w zajęciach z dziećmi i są zapraszani do dzielenia się swoimi pomysłami.

Wspieramy wysoką jakość edukacji małych dzieci

AKADEMIA KOMEŃSKIEGO

Akademia Komeńskiego specjalizuje się w prowadzeniu całonocnych programów szkoleniowych doskonalących umiejętności wychowawcze i pedagogiczne osób pracujących z dziećmi w wieku 3-10 lat.

Akademia Komeńskiego – Ośrodek Ustawicznej Edukacji Nauczycieli i Rodziców – niepubliczna placówka doskonalenia nauczycieli została wpisana do rejestru Kuratorium Oświaty w Warszawie pod nr 95/NPDN/2003.

W ramach oferty Akademii prowadzimy 15 modułów szkoleniowych, m.in.: metoda projektów badawczych, obserwacja i dokumentacja rozwoju dzieci, lokalne strategie edukacji elementarnej, współpraca nauczycieli i rodziców, proces przejścia i adaptacji dziecka do szkoły.

Do udziału w szkoleniach zapraszamy:

- nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego,
- dyrektorów przedszkoli,
- przedstawicieli gminnych władz oświatowych,
- personel administracyjny i pomocniczy przedszkoli,
- rodziców,
- pracowników klubów i świetlic,
- wszystkich zainteresowanych edukacją małych dzieci,
- przedstawicieli organizacji pozarządowych.

GRUPY ZABAWOWE

Program jest propozycją wprowadzenia w Polsce nowej formy edukacyjnej pomagającej matkom małych dzieci w rozwoju własnym oraz w stymulowaniu rozwoju swoich dzieci. Grupy Zabawowe – czyli systematyczne spotkania matek i dzieci – pozwalają rozwijać kobietom umiejętności organizacyjne oraz społeczne i jednocześnie tworzą dobre środowisko wspomagające wszechstronny rozwój dzieci. W Unii Europejskiej takie Grupy Zabawowe są bardzo popularną formą wspierania rodziny.

RODZICE PARTNERAMI NAUCZYCIELI

w procesie adaptacji szkolnej

Celem projektu jest wymiana doświadczeń organizacji partnerskich na temat stosowania metody projektów badawczych oraz włączania rodziców w programy ułatwiające dzieciom pokonanie progu szkolnego. W projekcie biorą udział organizacje z Czech, Grecji, Polski, Słowacji i Wielkiej Brytanii (Irlandia Północna). Doświadczenia partnerów zostaną wykorzystane do stworzenia programu szkoleniowego przygotowującego rodziców i nauczycieli do korzystania z metody projektów w działaniach ułatwiających dzieciom adaptację w szkole.

DLA DZIECI

Jesteśmy przekonani, że dla wyrównania szans edukacyjnych małych dzieci z terenów wsi i małych miasteczek potrzebne są długofalowe działania i wysiłek całej społeczności. Dlatego wspólnie z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności stworzyliśmy program „Dla Dzieci”, który zawiera różnorodne działania zmierzające do jednego celu: wspieranie rozwoju małych dzieci w niewielkich miejscowościach i danie im szansy na lepszą przyszłość.

Więcej informacji: www.dladzieci.org.pl

Promujemy edukację małych dzieci

MAŁE DZIECKO W POLSCE – raport o sytuacji edukacji elementarnej

To publikacja przedstawiająca realia edukacji dzieci w wieku 3-10 lat w naszym kraju. Raport jest wynikiem prac zespołu ekspertów akademickich i praktyków. W przystępnej formie przedstawia informacje na temat: funkcjonowania prawa edukacyjnego, kształcenia nauczycieli, roli rodziców w edukacji, finansowania wczesnej oświaty, edukacji dzieci o specjalnych potrzebach, pochodzących z mniejszości narodowych oraz z grup edukacyjnie zaniedbanych. W raporcie można znaleźć przykłady sprawdzonych rozwiązań stosowanych w krajach Unii Europejskiej oraz innowacyjne propozycje polskich organizacji pozarządowych. Raport diagnozuje stan wczesnej edukacji, ujawnia sfery zaniedbane i proponuje działania pozwalające na poprawę sytuacji edukacyjnej małych dzieci.



Fundacja Rozwoju Dzieci
im. Jana Amosa Komeńskiego
ul. Flory 1/8, 00-586 Warszawa
tel. (+ 48 22) 652 30 82, 881 15 80
tel./fax (+ 48 22) 849 30 41
e-mail: frd@frd.org.pl

www.frd.org.pl

Jesteśmy organizacją pożytku publicznego. Każdy może przekazać 1% swojego podatku dochodowego na rzecz naszych działań. Zebrane fundusze trafią do Ośrodków Przedszkolnych programu „Gdy nie ma przedszkola”, który pozwala wyrównywać szanse edukacyjne dzieci w wieku 3-5 lat na wsi. Środki przeznaczymy na: zabawki edukacyjne, biblioteczki dla dzieci oraz szkolenia dla nauczycielek wiejskich pracujących z małymi dziećmi.

rosnę razem z

10%



jak przekazać 1% podatku?

1. OBLICZ KWOTĘ I WYPEŁNIJ PIT.

Wypełnij odpowiedni formularz PIT (PIT-36, PIT-37 lub PIT-28) i ustal wysokość należnego podatku. (Osoby na emeryturze oprócz otrzymanego PIT-40 powinny wypełnić dodatkowo PIT-37). Oblicz ile wynosi 1% należnego podatku i wpisz tę kwotę w odpowiednią rubrykę formularza. W rubryce „Wniosek o przekazanie 1% podatku należnego na rzecz Organizacji Pożytku Publicznego” wpisz:

Wpisz taką kwotę, którą chcesz przekazać dla OPP, nie może ona jednak przekraczać 1% podatku należnego, wynikającego z zeznania podatkowego, po zaokrągleniu do pełnych dziesiątek groszy w dół.

Pamiętaj, że podatnik nie może podzielić swojego 1% między kilka organizacji.

1% można przekazać tylko w zeznaniach podatkowych złożonych w terminie.

2. ZŁÓŻ ZEZNANIE.

Wypełnione zeznanie złóż do dnia 30 kwietnia w urzędzie skarbowym.

1% Twojego podatku prześle urząd skarbowy na konto Fundacji w terminie do 3 miesięcy. Z wyliczonej kwoty potrącone zostaną koszty przelewu.

