

Wstęp

Dlaczego napisałam tę książkę

Moja motywacja do napisania tej książki ma dwojaki charakter: osobisty i obywatelski.

Pobudka osobista to potrzeba podzielenia się moją fascynacją przeżywaną podczas lektury pozycji dotyczących innych, niż obecne w naszej rzeczywistości oświatowej, rozwiązań i koncepcji programowych w zakresie edukacji małego dziecka i opieki nad nim. Istnieją one w świecie i mogą inspirować do podejmowania prób ich dostosowania do potrzeb narodowych i lokalnych. Lektura moja była wzbogacana możliwością osobistych obserwacji tych rozwiązań, dzięki współpracy, w pewnym okresie mojej kariery zawodowej, z *High/Scope Educational Research Foundation* z Ypsilanti i *World Forum Foundation* w USA. Współpraca ta umożliwiła mi poznanie programów prowadzonych przez te fundacje, uczestnictwo w wielu konferencjach NAEYC oraz pobyt w Reggio Emilia we Włoszech. Inne rozwiązanie programowe, którym się zafascynowałam, edukację zróżnicowaną (*single sex education*) – nowe podejście polegające na oddzielnej edukacji dziewczynek i chłopców – poznałam dzięki współpracy ze Stowarzyszeniem „Sternik”. Gromadzi ono rodziców i nauczycieli inaczej myślących o edukacji swoich dzieci, prowadzi przedszkola i szkoły promujące zróżnicowane podejście do edukacji, stosownie do dyspozycji neurologicznych, fizjologicznych, poznawczych i emocjonalnych oraz osiągnięć rozwojowych każdej z płci. W mediach feministki często narzekają na marginalizację kobiet w różnych sferach życia społeczno-politycznego. Natomiast nie uwzględnia się

wyników badań neurologicznych i psychologicznych wskazujących, że chłopcy i dziewczynki rozwijają się w innym tempie, potrzebują innego rodzaju stymulacji (np. chłopcy wolniejszego i głośniejszego mówienia), innych warunków do rozwoju (np. temperatury pomieszczenia), innej formuły grupy zadaniowej, w jakiej pracują (dziewczynki mają poczucie odpowiedzialności za wspólne wykonanie zadania, chłopcy zaś dążą do sukcesu indywidualnego).

Osobista pobudka to także potrzeba przekazania swojej wiedzy i doświadczenia, które zawdzięczam, w jakiejś mierze, publicznym środkom finansowym, głównie wprowadzie amerykańskim, a nie polskim. Moje intelektualne i realne wędrówki do Ypsilanti w USA i Reggio Emilia we Włoszech mogłam przeżywać dzięki takim środkom pozyskiwanym z uniwersytetu w Michigan i z *World Forum Foundation*. W latach 1992–1997 współpracowałam z fundacją *High/Scope Educational Research Foundation* jako koordynator polskich badań nad efektami edukacji przedszkolnej w międzynarodowym projekcie badawczym *Quality of Life Study*. Ich wyniki przeanalizowano w licznych publikacjach w języku angielskim; końcowe podsumowania zamieszczono w pozycji: Montie, Zongping Xiang i Schweinhart (red.) (2007). Wyniki tych badań dotyczące Polski opisałam w książce: *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka* (2001). Zostałam także powołana przez *World Forum Foundation* na światowego lidera (*Global Leader*) edukacji dla małych dzieci i dzięki temu mogłam uczestniczyć w tygodniowych warsztatach organizowanych przez *Reggio Children Foundation* w mieście Reggio, prowincja Emilia Romana, gdzie w latach 40., a potem 60. ubiegłego wieku powstawało coś innego, nowego, a zarazem wspaniałego w dziedzinie podejścia do opieki, wychowania i edukacji dzieci od urodzenia do 6. roku życia. To nowe podejście nie tylko oddaje idee humanistycznej, progresywnej pedagogiki, wpisuje się w paradygmat dialogu obywatelskiego i społeczeństwa obywatelskiego. Jest też czymś innym, wybiegającym ponad dotychczasowe pomysły. Fascynuje wielu teoretyków i praktyków, pedagogów i psychologów, nie tylko zaangażowanych w tworzenie praktycznego kontekstu rozwoju i edukacji małego dziecka, ale także zajmujących się tymi zagadnieniami w sposób bardziej teoretyczny i ogólny (np. J. Bruner i H. Gardner – wizytujący placówki w Reggio).

Pobudka obywatelska to chęć ponownego (bo pisałam o tym wielokrotnie) zwrócenia uwagi na szansę, którą daje nowa sytuacja polityczna, w jakiej jesteśmy od ponad 20 lat (Karwowska-Struczyk, 1990). Żyjemy w suwerennym kraju, w ustroju demokratycznym i w warunkach gospodarki wolnorynkowej. Wydawało się takie proste, oczywiste i wręcz konieczne, że powinny powstawać nowe inicjatywy w edukacji przedszkolnej. Wolny rynek i społeczeństwo obywatelskie takie szanse stwarzają. Inicjatywy te powinny być zgodne z wartościami reprezentowanymi przez ich twórców i odbiorców, ukierunkowane na realizację podzielanych, wspólnotowych wartości. Powinny zmierzać do tworzenia instytucji reagujących na potrzeby lokalne, potrzeby społeczności, instytucji odzwierciedlających ducha miejsca, *genius loci* (Dubos, 1986), w którym działają, angażujących tę społeczność w procesy decyzyjne dotyczące reguł ich funkcjonowania. Podczas tych procesów w niepowtarzalny sposób interpretowane są powszechne, uniwersalne wartości, prawa i powinności. Mówiąc o twórcach i odbiorcach, mam na myśli nie indywidualnych, prywatnych inicjatorów powoływania instytucji, na przykład klubiku, przedszkola, szkoły, ale działających w sferze społecznej, kulturalnej, edukacyjnej obywateli. Myślę tu przede wszystkim o lokalnych społecznościach, grupach ludzi, którym zależy na dobru dzieci, o inicjatywach obywatelskich podejmowanych oddolnie przez zbiorowość rodziców, samorządy lokalne, stowarzyszenia czy fundacje. Te ostatnie niestety często raczej zaprzeczają idei obywatelskości: powoływane przez nie instytucje są bardzo sformalizowane, biurokratyzowane i nie dają szansy na włączanie się, w jakiegokolwiek formie, rodzicom, wolontariuszom, nie mówiąc o samych dzieciach. W aktualnej sytuacji społeczno-politycznej w wielu krajach również w tym obszarze działania ekonomii możemy dostrzegać zjawisko przesunięcia z wyboru kolektywnego do indywidualnego, a to Bentley uważa za kryzys demokracji i pisze: „Demokracja liberalna połączona z kapitalizmem wzmogła tendencje jednostki do działania w sposób redukujący naszą zdolność do wyborów kolektywnych. To są powody kryzysu demokracji [...]. Nasza demokracja dusi samą siebie” (Bentley, 2005, s. 19). Podobnie wypowiada się Barber, ostrzegając przed negatywnymi skutkami kapitalizmu (turbokapitalizmu), którego, jego zdaniem, nie da się zdeglobalizować. Jednocześnie promuje

on ideę zglobalizowanego społeczeństwa obywatelskiego. Pisze: „Musimy zglobalizować społeczeństwo obywatelskie i demokrację, ujarzmić kapitalizm i podporządkować go demokratycznym instytucjom”; zaś G. Soros wtóruje mu, pisząc, że: „Zglobalizowaliśmy gospodarkę bez zglobalizowania demokracji [...] co jest niszczące” (za: Rutkowiak, 2010a, s. 29); należy dodać: dla tejże gospodarki wolnorynkowej. A jeżeli mówimy o gospodarce, to chyba nie jest tak, że orientacja liberalna i neoliberalna dominują w całym świecie.

Z różnych pobudek, często wyłącznie finansowych, niewątpliwie niewynikających z zasad sprawiedliwości społecznej, podejmowane są indywidualne, prywatne inicjatywy tworzenia instytucji opieki i edukacji dla dzieci w wieku przedprzedszkolnym i przedszkolnym. Ale to rodzice są ich największymi beneficjentami, ponieważ, oddając dziecko do instytucji, mogą podjąć pracę zarobkową, co w sytuacji większości rodzin nie jest bez znaczenia finansowego. W wielu przypadkach takie decyzje podejmowane przez rodziców rodzą u nich, zwłaszcza u matek, poczucie winy, moralny niepokój, a co najmniej rozchwianie między argumentami za i przeciw powierzeniu opieki nad dzieckiem instytucji.

Celem tej publikacji jest opisanie obserwowanych na rynku edukacyjnym tendencji oraz konkretnych rozwiązań w zakresie edukacji przedprzedszkolnej i przedszkolnej, wpisujących się w obywatelską, wspólnotową, podyktowaną troską o dobro całego społeczeństwa, aktywność. Mianowicie, wspomnianych na początku podejść *High/Scope* i *Reggio Emilia* oraz edukacji zróżnicowanej, na przykładzie jej realizacji w Polsce. Rozwiązania te są w Polsce mało znane. To pierwsze – głównie z prowadzonych przez *High/Scope Educational Research Foundation* podłużnych badań nad efektami odroczonego wczesnych doświadczeń edukacyjnych w przedszkolu. To drugie – z *Reggio Emilia* – znane jest jeszcze mniej. Są to inicjatywy obywatelskie, zaliczane przez Mossa do modelu, nurtu, podejścia obywatelskiego (*democratic experimentalism*), na które nie został nałożony kaganiec żadnych podstaw programowych, standardów czy innych tego typu regulacji normujących codzienne ich funkcjonowanie, tym samym zaprzeczających idee indywidualizacji, otwartości, twórczości nauczyciela i dziecka oraz różnorodności instytucji. Rozwiązania te pokazują, że możliwe są „wychylenia wyobraźni”

(Rutkowiak, 2010b, s. 348), zaprzeczające globalnym neoliberalnym tendencjom w oświacie i podporządkowaniu jej grze zasad neoliberalnych. Mimo to od lat sponsorowane są one przez władze lokalne (we Włoszech) lub federalne (w USA). Są to inicjatywy opierające się na relacji zaufania i odpowiedzialności społecznej, na kapitale społecznym, dialogu między władzą lokalną i twórcami programów, rodzicami i podmiotami finansującymi.

Nie jestem w stanie przedstawić wszystkich aspektów związanych z genezą, uwarunkowaniami filozoficznymi, społecznymi, ekonomicznymi, a nawet politycznymi tych propozycji. Zarysowuję jedynie wybrane kwestie, które powinny czytelnikowi dać możliwość stworzenia własnych wyobrażeń i zachęcić go do pogłębienia wiedzy na ich temat. Być może – do wcielania ich w życie. Chciałabym, aby mottem dla tego działania intelektualnego i praktycznego były słowa J. Bronowskiego:

Najpotężniejszym czynnikiem procesu wznoszenia się człowieka jest radość, jaką sprawiają mu własne umiejętności. Lubi robić to, co robi dobrze, a zrobiwszy coś dobrego, chciałby to wykonać jeszcze lepiej. Przykładów dostarcza nauka. Świadczy o tym również zachwyt, z jakim człowiek rzeźbi i buduje, umiłowanie, radość i pycha tworzenia (Bronowski, 1987, s. 115).

Daleka jestem od przypisywania sobie tych atrybutów. Tworzenie czegokolwiek to ogromny wysiłek, z jego efektów zadowoleni jesteśmy rzadko, nie mówiąc już o pysze.

W pewnym sensie moja wypowiedź, przygotowywana w latach 2009–2010, jest odpowiedzią na postulat zawarty w tekście Rutkowiak na temat poneoliberalnych, pokorporacyjnych przemian edukacji, przeciwstawiających się zawłaszczaniu jej przez mechanizmy rynkowe (Rutkowiak, 2010b, s. 350). Autorka wskazuje na potrzebę dokonania analizy rozproszonych w Polsce dobrych praktyk – programów inicjowanych przez wspólnoty społeczne i organizacje pozarządowe, związanych z lokalnymi potrzebami i aspiracjami.

Główne wątki w książce

Po pierwsze chciałabym pokazać, jaka była geneza przedstawianych rozwiązań, kto je zainicjował, kto był głównym „sprawcą” i jakie są ich najważniejsze założenia pedagogiczne oraz uwarunkowania społeczne. Po drugie spróbuję także zastanowić się, czy i w jakim zakresie mogą one być źródłem inspiracji w naszych uwarunkowaniach polityczno-społeczno-kulturowych. Piszę o inspiracji, bo nie chodzi tutaj o kopiowanie tego, co zostało stworzone gdzie indziej, w innym czasie i innych warunkach historycznych, kulturowych, dla innych dzieci, przez innych rodziców, nauczycieli i badaczy. Nie ośmieliłabym się nawet na tego typu sugestie. Zaprzeczałyby one przyjętej tu głównej tezie, że powinny to być inicjatywy inspirowane oddolnie (*grass roots movements*), a więc czerpiące z magazynu doświadczeń kulturowych, ideologicznych, z bogactwa tradycji, systemu wartości, religii i na nich się opierające. Nie chodzi więc o przekonywanie kogokolwiek do zmiany dotychczasowego działania. Nie proponuję strategii odrzucenia tego, co do tej pory zostało stworzone, ale pokazuję, że są jeszcze **inne** możliwości, które mogą udoskonalić nasze rodzime rozwiązania, spowodować, że będą one bardziej różnorodne, ale przy zachowaniu „uporczywej swoistości miejsca” (Dubos, 1986, s. 29). Żadne rozwiązania nie wykluczają innych, mogą natomiast wzbogacać się nawzajem. W tym względzie istnieje jednak trudność ograniczająca – w naszych, polskich uwarunkowaniach legislacyjnych, jak się okazuje, wszystkie przedszkola, nawet te tzw. alternatywne, mają obowiązek realizowania zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Może to utrudniać powstawanie takich autorskich, oddolnych różnorodnych rozwiązań.

Jeszcze raz podkreślam, że nie jest możliwe przełożenie czegoś, co zostało stworzone gdzie indziej, w innym czasie historycznym (druga połowa XX wieku), w innych warunkach historycznych i społeczno-politycznych, w sposób bezpośredni na nasze warunki i wiek XXI. Nie jest moim celem namawianie kogokolwiek na literalne przeniesienie filozofii edukacyjnej, założeń pedagogicznych i psychologicznych charakteryzujących te „inne” rozwiązania, ale inspirowanie do refleksji nad własną praktyką edukacyjną. Niezarażeni duchem dialogu, konfrontacji, poszukiwania argumentów na obronę własnego

stanowiska, a więc przyzwyczajeni do powszechnie stosowanych sposobów myślenia i konstruowania rzeczywistości edukacyjnej dla małych dzieci, traktujemy ją jako jedyną i niezmienną. Powinniśmy natomiast te inne podejścia traktować jako soczewkę, przez którą możemy się przyglądać naszej własnej tradycji, zadając sobie pytania i poszukując na nie odpowiedzi, a więc poddając ją procesowi rekonstrukcji (Dahlberg, Moss i Pence, 2001).

Wydawało się, że wiernie odwzorowane zostały w naszych przedszkolach założenia pedagogiki Marii Montessori, czy księdza Jana Bosko, a także innych twórców alternatywnych podejść do wychowania i edukacji małego dziecka, o których już wielokrotnie pisano. W instytucjach przedszkolnych możemy zobaczyć, niezbyt wierne oryginalnej idei, praktyczne zastosowania niektórych tylko teoretycznych założeń tych podejść. Nie należy oceniać tego zjawiska negatywnie, na interpretację wpływa bowiem zbyt wiele czynników indywidualnych, np. „przedrozumienie”, „wiedza uprzednia”, o której Kwaśnica (1992, s. 81–82) pisze, że:

[...] dotyczy utajonych przesłanek naszego myślenia, tego „czegoś”, co nas skrycie określa, co wyznacza horyzont, w którym byt się ukazuje, co jest tego ukazywania formą i możliwością, co czyni nas takimi, jakimi jesteśmy w codziennym doświadczeniu, w sposobie widzenia rzeczy, innych ludzi i siebie samych, co ustanawia nie tylko perspektywę myślenia, ale również granice świata, w którym żyjemy, a co jednak, dla nas, gdy wykonujemy swą pracę, dla nas samych nie jest jawne.

Wielu współczesnych analityków rynku edukacyjnego wielokrotnie dawało do zrozumienia, że wiernie przełożenie nie jest możliwe, jest nierealne, a nawet zbędne lub szkodliwe. To, co jest możliwe, to różne przybliżenia do oryginalnych pomysłów, bądź fragmentaryczne wykorzystanie, dostosowane do indywidualnych, prywatnych światów. „Pasjonująca różnorodność naszej planety wynika z faktu, że każdy człowiek i każde miejsce przejawia niepowtarzalne cechy i ma własny niepowtarzalny los” (Dubos, 1986, s. 31).

Czerpanie z polskich rozwiązań przez inne kraje jest mało prawdopodobne ze względu na brak zainteresowania naszymi rozwiązaniami programowymi i na trudności językowe. Prawdę powiedziawszy, nie bardzo mamy się czym chwalić, jeśli chodzi o system edukacji przedszkolnej i wzbudzanie motywacji do zainteresowania się naszymi

propozycjami. Wyraźnie to dostrzegam, oglądając ze studentami serię filmów zrealizowanych przez D.P. Weikarta w instytucjach przedszkolnych z 14 krajów świata, które były włączone w międzynarodowe badania koordynowane przez *High/Scope Educational Foundation* pod auspicjami IEA – *International Association for The Evaluation of Educational Achievements* w Hadze. Nie dopracowaliśmy się niestety oryginalnych narodowych i lokalnych koncepcji, lecz jedynie idziemy krok po kroku za tymi, którzy proponują coś innego. Mam wrażenie, że jesteśmy *second hand* edukacją – edukacją z drugiej ręki w stosunku do tego, co dzieje się w innych krajach. Z coraz większą ostrością dostrzegam w naszej korporacyjnie zorientowanej edukacji, w zakresie wychowania przedszkolnego, powrót do stanu sprzed transformacji z jedną różnicą: wtedy jej kształt był zdeterminowany przez jedynie słuszną ideologię komunistyczną, teraz przez jedynie słuszną ideologię neoliberalną, poddaną korporacyjnym naciskom, intencjonalnie upraszczaną, standaryzowaną, dezintelektualizowaną, antyobywatelską (Rutkowiak, 2010a). Nie tylko w tej dziedzinie życia jesteśmy wodzeni (trzymani na smyczy) przez Unię Europejską i korporacyjnie zorientowane instytucje finansowe, np. Bank Światowy.

Moje refleksje będą dotyczyły także kwestii istotnych z punktu widzenia jakości edukacji, czasami niedostatecznie wyeksponowanych, uznanych za mniej ważne nie tylko w rozwiązaniach polskich. Jest to typowe dla gospodarki neoliberalnej, gdzie miernikiem sukcesu, wręcz główną cnotą, stają się wydajność i egoizm, skrajny indywidualizm, gdzie maksymalizacja zysku „wyniesiona jest ponad ludzi” (Chomsky, 2000, s. 17; za: Potulicka i Rutkowiak, 2010, s. 29). Staram się pokazać, jak można inaczej prowadzić dialog społeczny w rozwiązywaniu kwestii dotyczących małego dziecka, które wartości tego dialogu, jeżeli do niego dochodzi, wymagają szczególnego zainteresowania, co więcej – które są jego podstawą. Nie zamierzam dokonywać ocen, porównań, ale chcę pokazać, że nie można poprzestawać na tym, co mamy, traktować tego jako niezmiennego produktu, że należy szukać innych rozwiązań, odkrywać je i wykorzystywać. To, co mamy, nie jest ani neutralne, ani naturalne, jedyne i niedające się zastąpić. Przeciwnie – albo podbudowane jest ideologią wolnorynkową, respektującą relacje popyt–podaż, klient–dostawca oraz indywidualny interes, albo obezwładnione przez centralistyczne

aspiracje nieufającej obywatelowi władzy, kontrolującej działania instytucji za pomocą restrykcyjnego i frustrującego „mierzenia jakości”, podstaw programowych, standardów do osiągnięcia, czy innych regulacji nadzorowanych przez powołane do tego celu organy państwowe lub samorządowe. Jak twierdzą ich przedstawiciele, służy to dobru i bezpieczeństwu dzieci; zarazem jednak obezwładnia potencjalne inicjatywy, ogranicza zróżnicowanie programów i profili oddziaływań edukacyjnych oraz dostosowanie ich do indywidualnych preferencji ideologicznych, możliwości finansowych rodziców i społeczno-kulturowych potrzeb dzieci. Wszystkie te regulacje sprawiają w konsekwencji, że celem działania instytucji staje się zgodność z ich zapisami, a nie codzienna, autonomiczna, zindywidualizowana regionalnie i lokalnie, otwarta na różne pomysły praca pedagogiczna. Nauczyciele stają się zwykłymi „zjadaczami chleba”, a nie wyjątkowymi „aniołami”, mającymi do spełnienia odpowiedzialną misję, zaś dzieci powierzone ich trosce podlegają szczegółowej obróbce zgodnie z wcześniej wypracowanymi normami i potrzebami globalnego rynku (Potulicka i Rutkowiak, 2010). Jest to także przyczyna zbyt małych zmian zwiększających dostępność przedszkola, zwłaszcza na terenach wiejskich, dla tzw. grup ryzyka, ponieważ te normy, brzegowe wymagania utrudniają powoływanie innych, mniej zbiurokratyzowanych instytucji.

Mimo dużej presji na uniformizację powszechnej edukacyjnej oferty, zarówno na jej szczeblu najniższym, jak i na wyższym (nawet na poziomie kształcenia uniwersyteckiego), moim zdaniem, na tym pierwszym, przedszkolnym, dążenie do różnorodności podejść do edukacji może, mimo wszystko, udać się najbardziej. Może bezkrytycznie nie ulegniemy w nim wpływom zliberalizowanego rynku – chociaż nie wiadomo, jak długo będzie to możliwe. Jak piszą Potulicka i Rutkowiak (2010, s. 7), powołując się na Hilla (2004, s. 2) i Montbiot (2001, s. 17):

[...] klasy posiadające, wielkie korporacje mają globalny plan biznesu dla edukacji, łączący się z przygotowaniem siły roboczej dla gospodarki, a jest on związany z tworzeniem prywatnych instytucji oświatowych nastawionych na zysk w ramach prywatnych międzynarodowych instytucji [...]. Uczestnicy Europejskiego Okrągłego Stołu przemysłowego już w roku 1988 stwierdzili, że [...] dostarczanie edukacji stwarza okazje dla rynku i tak powinno być

traktowane, mamy do czynienia z upolitycznieniem edukacji w sensie gry interesów określonych ideologicznie grup zawłaszczających edukację itd.

Nie jest to teza nowa. Z takim upolitycznieniem, indoktrynacją ideologiczną mieliśmy do czynienia zawsze, a zwłaszcza w reżimie komunistycznym. Po transformacji w 1989 roku wydawało się, że będziemy twórcami samorządnego, odpowiedzialnego społeczeństwa obywatelskiego. Niestety, nie tylko w oświacie, jesteśmy często biernymi świadkami gry sił rynkowych i korporacyjnych (czasami nie zdając sobie z tego sprawy). W tej grze decydujący jest interes państwa bądź interesy prywatnych międzynarodowych korporacji, w które państwo jest również uwikłane jako ich beneficjent. Coraz częściej, jak pokazuje praktyka, obywatele w sposób dobrowolny zrzekają się na rzecz państwa odpowiedzialności za edukację. Zarezerwowane do niedawna dla rodziców, prerogatywy w obszarze edukacji i wychowania dziecka są za ich zgodą przejmowane przez państwo. Nie oznacza to jednak, że państwo powinno zrzec się tej odpowiedzialności. Jako beneficjent publicznych środków finansowych jest do niej zobowiązane. Jednak, jeżeli poważnie traktujemy nasze aspiracje do tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, domagamy się od polityków przestrzeni do takiego obywatelskiego działania, inspirowanego „od dołu”. Takich przejawów „nieposłuszeństwa obywatelskiego” nie ma zbyt wiele. Jak ostatnio się przekonałam, poglądy pedagogów na temat podziału władzy między instytucję i rodzinę, a ściślej – rodziców, nie są zgodne. Niektórzy z nich twierdzą, że szkoła zrzeka się swoich zadań edukacyjnych na rzecz rodziców. Należałoby dodać – w ramach ściśle przez nią określonych i kontrolowanych. Jak pisałam gdzie indziej (2007a), szkoła, a szerzej – rynek edukacyjny i przyszły rynek pracy, do pewnego stopnia staje się dysponentem i organizatorem czasu rodziców i dziecka.

Struktura książki

W **Części I** koncentruję się na zagadnieniu **jakości edukacji**, wizji i roli dziecka, rodziców i nauczyciela jako ważnych podmiotów w procesie dialogu o edukacji. Korzenie trzech inicjatyw, które

szczegółowo omawiam w **Części II**, wyrastają bowiem z troski o lepszy los, lepsze warunki rozwoju dzieci.

Te nietypowe, specyficzne sposoby postrzegania natury ludzkiej, istoty instytucji, tworzenia celów jej działania, a więc nadawania znaczenia własnym działaniom z perspektywy wartości, jakie uznawane były za najważniejsze przez konstruktorów tych trzech inicjatyw, były wyrazem **innych** – „poneoliberalnych” (Rutkowiak, 2010b) – wyobrażeń ich twórców. Były wyrazem celów, do jakich chcieli zmierzać, pojmowania własnej roli w relacji z władzą, z rodzicami, z dziećmi, z nauczycielami, oraz **innego**, współczesnego pojmowania jakości edukacji jako dynamicznego procesu poszukiwania, nadawania znaczenia własnemu działaniu zgodnie z uznawanymi wartościami, uwarunkowaniami kulturowymi, religijnymi, etycznymi, ideologicznymi, narodowymi czy lokalnymi, w zgodzie z własnym poczuciem tożsamości osobistej i społecznej. Mimo odczuwanej presji globalizacyjnej, każda społeczność stara się zachować indywidualną tożsamość, wynikającą z wielowiekowego oddziaływania czynników regionalnych i środowiskowych. Paradoksalnie w naszej polskiej rzeczywistości, w oświacie tzw. publicznej, nauczyciel pracujący z dziećmi często nie zgadza się z celami działania instytucji, w jakiej pracuje. Być może (nikt tego nie badał) musi odczuwać coś w rodzaju rozszepienia jaźni. Jego poglądy nie są ważne, to, co robi, nie powinno ich wyrażać, jest narzucone i nie jego. Podmioty tworzące dokumenty regulujące działania instytucji, np. podstawę programową, taką sytuację dopuszczają, a być może nie zdają sobie z niej sprawy. Na pewno oddziałuje ona na to, co dzieje się w tych instytucjach.

Te „inne” rozwiązania były możliwe jedynie w określonych uwarunkowaniach polityczno-ustrojowych – demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Niestety, bardzo często nie możemy uwolnić się od popadania w skrajności. Wcześniejsze regulacje uniemożliwiały jakikolwiek samodzielny ruch dyrektora i nauczyciela w zakresie celów i programu, zarówno w okresie reżimu komunistycznego, jak i później, w wolnej Polsce po 1989 roku. Nastąpiło przeregulowanie systemu, nadmiar restrykcyjnych wymagań dotyczących zdrowia, higieny, budynku, wyposażenia itd., co uniemożliwiało inicjatywy obywatelskie. Państwo za pomocą różnych narzędzi administracyjnych

– rozporządzeń i służb kontrolnych – przejmowało całkowitą władzę. Z państwa opiekuńczego stało się państwem penalnym. Nastąpił rozrost biurokracji i nadzoru, różnych zespołów oceniających pracę nauczyciela, rankingów szkół ogólnokształcących i wyższych. Ich autonomia jest drastycznie hamowana albo wręcz nie istnieje.

Obecnie nastąpiło wahnięcie w drugą stronę – każdy może założyć żłobek lub jakąś inną formę instytucji opiekuńczej. Państwo powierza funkcjonowanie tych instytucji mechanizmom rynkowym, czyli dojrzewa do tego, co w innych krajach zaczyna być krytykowane, bo nie sprawdza się (Wielka Brytania, Australia), i z czego wiele z tych krajów się wycofuje.

Ponieważ, jak zakładam, jakość edukacji wyznaczała pole działania twórcom omawianych rozwiązań w podejściu **demokratycznego eksperymentowania**, problematyce tej poświęcę fragmenty tekstu wykorzystanego gdzie indziej, już publikowanego, ale uzupełnionego o nowe przemyślenia na ten temat. Przyjmuję w nim stanowisko opowiadające się za uznaniem lokalnych (narodowych, regionalnych) wartości za wyznaczniki celów wychowania i kształcenia na poszczególnych etapach jego instytucjonalizacji, za uwzględnieniem uwarunkowań społeczno-kulturowych i cech rozwoju dziecka, do których się odnoszą. Wszak nie chodzi o to, aby stosować zasadę dowolności moralnej i etycznej, relatywizmu etycznego, separatyzmu etnicznego, ale o uwzględnienie uwarunkowań społeczno-kulturowych, w jakich działa dana instytucja, potrzeb dzieci, potrzeb ich rodziców, tradycji, zwyczajów, dobrych praktyk i systemu wartości. Wartości uniwersalne: dobro, miłość, prawda, sprawiedliwość, równość szans, piękno, są niezmiennie i powszechnie akceptowane w kulturze Zachodu. Tak samo jak niezmiennie są, i przez wszystkich partnerów edukacji najmłodszych powinny być akceptowane, prawa dziecka, troska o jego zdrowie, rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny. Powinna być zachowana ciągłość procesu opieki i edukacji, począwszy od jej najniższego szczebla (okres żłobkowy), z czym w Polsce (gdzie indziej także) mamy niestety kłopot. Systemowych rozwiązań brakuje, a rozwiązania pozasystemowe napotykać liczne biurokratyczne bariery. Ze względu na koszty nie są one konkurencyjne wobec systemowych.

Jak przekonują Rutkowiak i Potulicka (2010, s. 25 i 48), w państwie liberalnym i neoliberalnym (a takim ponoć stać się mamy) za cnotę uznaje się egoizm, wydajność i zysk. *Homo politicus* staje się *homo oeconomicus*. Cechuje go postawa „Robię zakupy, więc jestem” i zachłanny konsumpcjonizm. Przejawy takich postaw nie są nam obce – przyrost PKB wyraża się na przykład wzrostem konsumpcji w sferze dóbr materialnych, a nie dóbr intelektualnych, moralnych i wspólnotowych (Nowak, 2000). Szkudlarek wskazuje na inne zjawisko, a mianowicie pyta, czy wiedza ma swoje miejsce, czy pozostaje własnością intelektualistów, elit kulturalnych i mówi – nie, nie ma takiego miejsca. Wiedza została oderwana od miejsca swego powstania, stała się kapitałem:

przechodzimy przez proces przeobrażeń, którego celem jest budowa gospodarki opartej na wiedzy. Wysoko rozwinięte technologie są dziś głównym czynnikiem zmian gospodarczych – w domyśle, głównym czynnikiem zysku [...]. Wiedza staje się towarem [...]. Najpierw jednak musi zyskać właściciela. Zatem anonimowa masa „ludzi kultury” musi prawa do niej stracić, a ktoś inny – zdolny do uczynienia z niej towaru – musi je zyskać. Proces reterytorializacji wiedzy [...] polega więc na, w uproszczeniu, jej transferze z domeny publicznej do sfery własności prywatnej (Szkudlarek, 2006, s. 199).

W tym sensie wiedza jest rozważana jako wskaźnik przyrostu PKB. Niestety, reterytorializacja wiedzy w Polsce nie odbywa się na jej obszarze – wyprowadzana jest na zewnątrz, do innych krajów, tam tworząc „kapitalistów wiedzy” i „proletariat wiedzy” (Szkudlarek, 2006, s. 199). Podejrzewam zatem, również na podstawie doświadczeń innych krajów, że w państwie, w którym reguły neoliberalnego funkcjonowania obowiązują w większości przestrzeni społecznych, w tym także opiekuńczo-wychowawczych, istnienie prywatnych, niewspomaganych finansowo przez państwo, instytucji dla małych dzieci jest iluzją. Jest to jednak sfera jego prerogatyw, eksperymenty w innych krajach, pozostawiające te przestrzenie rynkowi, nie powiodły się. W tym przypadku inwestowanie w kapitał w postaci wiedzy na temat dzieci i ich edukacji – zjawisko opisywane przez Szkudlarkę – nie zachodzi. Ale już 50 lat temu amerykańscy badacze z *High/Scope* uznali, że inwestowanie w edukację małych dzieci z ubogich rodzin zmniejsza późniejsze koszty społeczne związane z walką z bezrobociem, przestępczością, opieką socjalną, marginali-

zają określonych grup społecznych (Schweinhart, Barnes i Weikart, 1993).

Tradycyjnie uznajemy, że edukacyjne oddziaływania prorozwojowe (edukacja) wobec dziecka powinny się zaczynać, gdy skończy ono 3 lata. Wtedy dziecko wkracza w okres przedszkolny i wtedy podejmujemy wobec niego zabiegi dydaktyczne – zaczynamy je nauczać. Tymczasem rozwój mózgu nie zatrzymuje się nagle w momencie narodzin – właśnie po narodzeniu dziecko potrzebuje zróżnicowanej stymulacji. W świadomości społecznej dominuje przekonanie, że od urodzenia do 3. roku życia dziecka instytucje opiekuńczo-wychowawcze mają wobec niego spełniać głównie funkcje opiekuńcze. Oczekuje się, że państwo powinno zapewnić rodzicom wsparcie socjalne w postaci instytucjonalnej opieki nad dzieckiem. Opiekuńczo-pasywne podejście do dziecka tworzy specyficzną konstrukcję tych instytucji. Rozwiązania w zakresie kształcenia osób pracujących z dziećmi w przedziale wiekowym 0–6 lat, ich tytuły zawodowe (opiekunka w żłobku i nauczyciel w przedszkolu) potwierdzają tę tendencję i znajdują odzwierciedlenie w różnej konstrukcji instytucji żłobkowych i przedszkolnych.

Tymczasem potrzeby dzieci, ich rodziców i nauczycieli są różne w zależności od wieku dzieci, poziomu ich rozwoju, specyficznych uwarunkowań kulturowych, religijnych, zasobności finansowej, miejsca zamieszkania i dostępności różnych służb. Z tych powodów oczekiwania wobec instytucji mogą być różne, bardziej prozdrowotne, opiekuńcze lub bardziej dotyczące rozwoju intelektualnego. Profesjonaliści – nauczyciele i opiekunowie – powinni to rozumieć i akceptować. Nie ulegając presji, powinni tworzyć warunki do zaspokojenia najbardziej oczywistych potrzeb wynikających z sytuacji społeczno-osobistej dziecka i jego rodziny, z ich oczekiwań wychowawczych i moralnych, a zarazem nie zaniedbywać innych sfer. Zrozumiałe, że inaczej będą wyglądały pomieszczenia i organizacja pracy dla dzieci 9-miesięcznych, a inaczej dla 4-letnich, jednak koncepcja ogólna, dotycząca tego, kim jest dziecko, jak należy postępować, aby wspierać jego uczenie się i rozwój, jest taka sama. Taka sama jest wrażliwość, troska o dziecko, poświęcana mu uwaga, akceptacja jego autonomii, cierpliwość, otwarcie na wymianę i wspólne tworzenie znaczeń dla coraz szerszej otwierającej się przed dzieckiem rzeczywistości.

Bruner (2006) stawia optymistyczną, ale również bardzo wymagającą tezę, że od potocznych, osobistych teorii nauczycieli i rodziców, czyli od ich wyobrażeń na temat tego, jak dziecko się rozwija, a zwłaszcza jak rozwija się jego umysł, zależy rodzaj, charakter pracy pedagogicznej nauczyciela i rodziców. Píše on: „Mówiąc śmiało, wyłania się następująca teza: u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzenie przeciw dobru dziecka” (Bruner, 2006, s.79). Gdyby tak rzeczywiście było, czy nauczyciele dostosowywaliby własne praktyki i strategie edukacyjne do osobistych teorii na temat funkcjonowania umysłu dzieci – chłopców i dziewcząt, dzieci z małych i dużych miast, klasy średniej i środowisk ubogich itd.? Moglibyśmy wyliczać wiele takich, różnicujących populację przedszkolaków i uczniów, cech charakterystycznych. Nauczyciele mogą je uwzględniać lub starać się je zacierać. Na razie nie ma rzetelnych badań na temat indywidualizacji oddziaływań, chociaż jest ona wskazywana przez administrację oświatową jako priorytetowy kierunek działań. Również psychologowie i pedagodzy są przekonani o konieczności zmian uwzględniających tę podstawową zasadę w edukacji. Można byłoby prowadzić poszukiwania badawcze w kilku kierunkach: weryfikacji hipotezy, że teorie umysłu wpływają na praktyki edukacyjne; sprawdzania, co nauczyciele wiedzą na temat myślenia i uczenia się dzieci; sprawdzania, czy faktycznie kierują się swoimi osobistymi teoriami w działaniu pedagogicznym i w jakim stopniu są one zbieżne z oficjalnymi teoriami. Można by też badać, czy ulegają duchowi neoliberalizmu, konkurencji i konsumpcjonizmu, a więc:

[...] stają się profesjonalistami, zdegradowanymi usługodawcami na rynku oświatowym, technikami oświaty, którzy realizują założenia częściowo tylko wyłożone i mające drugie dno (z którego nie zdają sobie sprawy, którego często nie podejrzewają), tylko że nierzadko mało dla nich zrozumiałe, odrzucają od siebie kulturowo-ekonomiczną problematykę osadzenia szkoły (Potulicka i Rutkowiak, 2010, s. 26).

Jakość pracy pedagogicznej w minimalnym zakresie wyznaczają zmienne strukturalne, w ogromnym i decydującym – zmienne procesualne: to, co ważne dla nauczyciela i rodziców, jak sugerują Bruner (2006) i Bronfenbrenner (1992), wspólnie tworzących

środowisko uczenia się i nauczania dla dzieci i określających charakter interakcji dorosłego z konkretnym, wyjątkowym, niepowtarzalnym dzieckiem. Według Rinaldi (2006) każde dziecko wyraża wyjątkowy potencjał kulturowy i społeczny, który źłobek, przedszkole, szkoła muszą nie tylko uznać, ale wydobyć i chronić. Trzeba także zrozumieć, że dziecku można pomóc w jego rozkwicie tylko dzięki stworzeniu kontekstu do interakcji i wymiany między tymi wyjątkowymi, niepowtarzalnymi osobowościami – dziećmi między sobą, dziećmi i dorosłymi. Czytelnicy tekstu tej autorki zapewne chcieliby się zgodzić z tą optymistyczną, a nawet idylliczno-idealistyczną tezą. Wydaje się jednak, że na potwierdzenie jej słuszności brakuje praktycznych argumentów. Te, które są, zaprzeczają tym postulatami, instytucja szkolna jawi się bowiem w nich jako machina totalitarna, dyrektywna, stabilizująca *status quo*, a dziecko traktująca instrumentalnie (Nowicka, 2010).

Institucje edukacyjne zatrudniają ubezwłasnowolnionych wykonawców wytycznych władzy centralnej, podejmujących działania edukacyjne zmierzające do spełnienia jej oczekiwań, wyrażonych za pomocą standardów kształcenia, czy też egzaminów testowych po kolejnych etapach edukacji. „Szkolą” dzieci i młodzież, elitom pozostawiając edukację, całkowicie uwalniając samych siebie od potrzeby krytycznego osądu, a tych, których szkolą, jej pozbawiając. Są jednostronnie zorientowani na ekonomiczność i działania drastycznie ograniczające umysł (Potulicka i Rutkowiak, 2010). Inaczej mówiąc, to, jak pracuje z dzieckiem nauczyciel, wyznacza nie jego osobista teoria na temat dziecka i jego umysłu, czyli tego, w jaki sposób ono „przyswaja”, „konstruuje” wiedzę, ale to, czego od nauczyciela oczekuje zorientowana neoliberalnie i korporacyjnie administracja oświatowa – właściciel „jedynie słusznej teorii” na temat umysłu dziecka i umysłu nauczyciela. Przestaliśmy wymagać od nauczyciela własnego myślenia o tym, czego i jak uczyć. Chociaż różne założenia teoretyczne zawarte w dokumentach ministerialnych pełne są sloganów typu: „refleksyjny praktyk”, „konstruktor wiedzy w dialogicznej relacji z dzieckiem”, „indywidualizacja procesu wychowawczo-dydaktycznego”, nauczyciele, o dziwo, nie są „poprawni politycznie”. Gdzie tkwi blokada uniemożliwiająca zmianę? Wszak warunki ustrojowe, inne osobowe wzory, powinny jej sprzyjać – czy rzeczywiście?

Inne rozwiązania w zakresie edukacji przedszkolnej i szkolnej (np. instytucje prowadzone przez Stowarzyszenie „Sternik”) napawają optymizmem i pozwalają mieć nadzieję, że rzeczywistość oświatowa może być konstruowana i rekonstruowana. Jak pisze Rutkowiak, poneoliberalne przemiany takiej krytycznej rekonstrukcji wymagają.

Robota demaskatorska [ukazująca w ciemnych barwach stan polskiej edukacji – przyp. MKS] jest w niemalym stopniu już zrobiona, tyle że jest sfragmentaryzowana, wymaga więc syntetycznego dopełnienia i może prowadzić dalej do analizy, studiowania rozproszonych dobrych pozasystemowych praktyk, realizowanych przez obywatelskie inicjatywy. Ludzie z tych kręgów, uprawiający działalność nietypową [...]. Mogą oni znakomicie wesprzeć tworzenie sygnalizowanej już drogi teoretyczno-praktycznego budowania poneoliberalnej strategii parasytemowej [...] (Rutkowiak, 2010b, s. 350).

Omówię też **dwa modele edukacji** dla małych dzieci występujące w warunkach państwa o gospodarce wolnorynkowej, tzw. liberalnej, czy państwa liberalno-opiekuńczego, zaproponowane przez P. Mossa (2009). Pierwszy z nich obejmuje instytucje działające zgodnie z dyktatem wolnego rynku. Jak twierdzi autor tej klasyfikacji, wyłamują się one w pewnym stopniu z praw tego rynku, bo natura relacji klient/nabywca–sprzedawca/usługodawca jest inna w instytucji edukacyjnej niż w supermarkecie. Jest to jednak kwestia dyskusyjna.

Drugi to model lub podejście społeczne, obywatelskie, nazwane przez Mossa (2009) demokratycznym eksperymentowaniem (*democratic experimentalism*). Wprawdzie wspomniany autor używa do zdefiniowania dwóch tendencji na rynku usług przedszkolnych pojęcia „model”, ale ja będę używała pojęcia „podejście”, które wydaje mi się bardziej adekwatne. W potocznym języku polskim „model” kojarzy się nam ze wzorem, który należy powielać, z czymś modelowym, najlepszym. O ile w odniesieniu do drugiego proponowanego przez Mossa modelu, wywodzącego się z nurtu demokratycznego eksperymentowania, gotowa byłabym pozostawić pojęcie „model”, bo zawarte w nim rozwiązania warte są naśladowania w naszym społeczeństwie, o tyle nie chciałabym zachęcać nikogo do powielania rozwiązań rynkowych, chociaż zdają sobie sprawę, że muszą się one pojawić w państwie neoliberalnym.

Gdy zaczęłam myśleć o napisaniu tej książki – a miało to miejsce jakiś czas temu podczas prowadzenia ze studentami wykładu i ćwiczeń

o międzynarodowych projektach i programach w zakresie edukacji przedszkolnej – ze zdziwieniem stwierdziłam, że trafiam na materiały dotyczące tej problematyki i ułatwiające osiągnięcie celu, do jakiego zmierzam. Tak było na przykład z tekstem Petera Mossa (2009), wydanym przez Fundację Bernarda van Leera, w którym autor omawia dwa główne modele rozwiązań w zakresie edukacji i opieki dla małych dzieci, jakie udało mu się wyodrębnić za pomocą analizy różnych programów na świecie, głównie w krajach Unii Europejskiej. Autor przedstawia uwarunkowania społeczno-polityczne i ekonomiczne istnienia tych modeli, pokazuje zagrożenia dla nich i proponuje, odwołując się do teorii i praktyki, te rozwiązania, które mieszczą się w przestrzeni państwa demokratycznego i obywatelskiego. Ponieważ są to bardzo istotne refleksje, wykorzystam je w kolejnym rozdziale, przedstawiając skrótowo, ale dosyć wiernie, oraz opatrując własnymi komentarzami nawiązującymi do polskiej rzeczywistości społecznej.

Celem Mossa, ani też moim, nie jest dowodzenie, że jedno z tych podejść jest lepsze niż drugie, chociaż chciałabym pokazać, że w państwie demokratycznym, w społeczeństwie obywatelskim, inicjatywy oddolne dominują nad programami działającymi na zasadach rynkowych, niezależnie od tego, czy są one nastawione na zysk, *for profit* (FP), czy nie, *not-for profit* (NFP). Jak pisze autor, nie jest konieczne, aby jedno z podejść dominowało nad drugim, ale by odpowiadało na szczególne potrzeby społeczne, ekonomiczne, ideologiczne rodzin z małymi dziećmi, by zasada wolności wyboru, demokratycznej decyzji była zachowana. Niestety, wielokrotnie tak nie jest, nie tylko w naszym kraju; autor opisuje sytuację w Wielkiej Brytanii – porusza problem dostępności takich instytucji. Stworzone przez państwo warunki sprzyjające powoływaniu do życia odpowiednich instytucji spowodowały powstawanie ich nie w tych rejonach, gdzie byłyby najbardziej potrzebne, ale w tych, w których spodziewano się znaleźć rodziny zdolne do ponoszenia kosztów posyłania dziecka do tych instytucji. Mamy do czynienia z podobną sytuacją również w USA, nie wspominając o Polsce. Mimo wielu istotnych, korzystnych zmian ustawodawczych, jakie współcześnie dokonują się w Wielkiej Brytanii w zakresie dostępności usług opiekuńczych i edukacyjnych dla dzieci poniżej 4. roku życia, propozycje te, podobnie jak ostatnie

posunięcia rządu w Polsce, dotyczą głównie inicjatyw prywatnych, finansowanych przez rodziców. Można byłoby się zastanawiać, czy bardziej odpowiada nam kierunek obserwowany w Wielkiej Brytanii – kraju o długiej tradycji neoliberalnej, czy w Szwecji – kraju o tradycji zawłaszczania praw rodziny przez socjaldemokratyczne państwo. Pozostawiam to własnej, krytycznej refleksji czytelnika. Jak pisał Zygmunt Krasiński, polski XIX-wieczny poeta i dramatopisarz: Świat jest jak muzyka, gdzie dwa tony godzi trzeci. Być może demokratyczne eksperymentowanie, model rozwiązań proponowany przez Mossa, do którego w tym tekście nawiązuję, będzie tym trzecim tonem.

W **Części II** przejdę do opisu założeń omawianych **trzech podejść** do edukacji: *High/Scope*, *Reggio Emilia* i edukacji zróżnicowanej, ukazując te ich komponenty, które ważne są z tej – obywatelskiej, demokratycznej – perspektywy, którą tutaj próbuję promować. Można by zapytać, dlaczego właśnie te podejścia znalazły się w moich rozważaniach. Odpowiadając na to pytanie, odwołam się do tekstu, w którym opisywana jest sztokholmska rekonstrukcja podejścia *Reggio Emilia*:

Wiele słów, dyskurs, za pomocą których opisujemy naszą filozofię edukacji w Szwecji, jest podobnych. Ale jak poznawaliśmy pracę pedagogiczną i zaangażowaną w nią społeczność, uświadamialiśmy sobie, że w Reggio Emilia przekroczone granice dominujących dyskursów nie tylko w dziedzinie wczesnej edukacji, ale także w relacjach międzyludzkich w całej społeczności lokalnej [...]. Aby zmienić ten dominujący w praktyce pedagogicznej dyskurs, konieczne jest, aby zacząć od sproblematyzowania i dekonstrukcji [...], aby stworzyć przestrzeń dla nowej konstrukcji, nowej wizji, oferującej inne alternatywne koncepcje i rozumienie dziecka, nauczyciela, instytucji i pedagogicznej pracy (Dahlberg, Moss i Pence, 2001, s. 131).

Chciałabym, aby te podejścia otwierały nas na inne przestrzenie, na nowe, nasze własne, lokalne, niezglobalizowane myślenie o dziecku i jego edukacji. Systematyczne otwieranie nowych wątków, dekonstrukcja zastanych stanowią materiał do debaty publicznej o kształcie edukacji dla małych dzieci. Być może ich opisanie w tej książce wywoła jakiś, chociażby minimalny, niepokój decydentów, skłoni ich do realnych kroków w zakresie prawa regulującego ten rynek, co zaowocuje wysypem wspólnotowych, obywatelskich rozwiązań. Przy-

najmniej w ten sposób uzasadniam moje dotychczasowe i przyszłe uprawianie pedagogiki i angażowanie się w prowokowanie myślenia prowadzącego do zmian w oświacie. Opisane w skrócie podejścia przełamują obecne w Polsce poglądy na temat edukacji przedszkolnej i, mam nadzieję, otworzą nasze umysły na inne spojrzenia, nowe rozwiązania.