

WSTĘP

Zamysłem redakcyjnym, leżącym u podstaw bieżącego numeru „Studiów Pedagogicznych”, było ukazanie poszukiwań, napięć i nieoczywistości w obszarze wczesnej opieki i edukacji, które możemy odnaleźć we współczesnej naukowej refleksji. Zarówno sam czas wczesnej biografii, jak i zabiegi społeczne, jakie są podejmowane wobec dzieci, utraciły w ostatnich latach swoją wcześniejszą transparentność i jednoznaczność teoretyczną, aksjologiczno-etyczną, praktyczną, a nawet ontologiczną. Jawią się one jako trudne do rozstrzygnięcia dylematy, kontrowersje i problemy, których podejmowanie prowadzi do różnorodnych rozstrzygnięć i rozwiązań.

Praktyki kulturowe, związane z oddziaływaniem dorosłych na dzieci, zmierzają dziś w dwóch oddalających się od siebie kierunkach. Z jednej strony mamy do czynienia ze zjawiskiem narastającej centralizacji oraz biurokratyzacji opieki i edukacji, a także z narzucaniem standaryzujących programów i diagnoz, za pomocą których jest konstruowane dziecko podporządkowane instytucji i wymuszana trajektoria zachodzących w nim zmian, określanych jako rozwojowe. Z drugiej, nasila się myślenie demokratyzujące relację dorośli – dzieci, dla którego typowe jest podejście holistyczne, w którym bycie dzieckiem traktuje się jako fenomen niemierzalny, jakościowy i transformacyjny. Obserwujemy nie tylko rosnącą liczbę badań i publikacji na ten temat, ale także obiecujące rozwiązania praktyczne, a obok nich równie frapujące interpretacje deformacji, usztywnień i spłyceń, jakie są dokonywane w próbach aplikacji alternatyw edukacyjnych.

Już sam rozwój dziecka jako kategoria, która dotąd nieproblematycznie wyznaczała i konstruowała myślenie o dzieciach i dynamice zmian w nich zachodzących, staje się dziś kontrowersyjny i niepewny (Dorota Klus-Stańska: *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*). Spór o rozwój nie dotyczy już jedynie kwestii strategii jego wspierania ani nawet nie jego przebiegu i przejawów, ale inicjuje pytanie, czy w ogóle istnieje coś takiego, jak rozwój. Czy nie jest on jedynie kategorialnym artefaktem wytworzonym na gruncie psychologii rozwojowej? Czy jego umocowanie nie jest tworzone jedynie dla potrzeb opresywnie normalizującego dzieci „przemysłu” diagnostyczno-terapeutycznego? To pytania stawiane dziś przez badaczy dzieciństwa z obszaru filozofii edukacji, socjologii dzieciństwa, krytycznej pedagogiki i psychologii.

Radykalne zmiany i dekonstrukcja wielu dotychczas bezdyskusyjnie przyjmowanych pojęć i koncepcji przyczyniają się do trudnej sytuacji samej subdyscypliny, jaką jest pedagogika wczesnej edukacji i nauczyciele w niej wykształceni. Jej tradycyjny paradygmat, wyznaczający horyzont zainteresowań oderwany od szerszych kontekstów, nacechowany instrumentalną metodycznością oraz izolacją metodologiczną i teoretyczną, okazuje się całkowicie niewydolny w warunkach coraz większej złożoności badań, ich integralności i interdyscyplinarnego podejścia do problemów badawczych. Pedagogika wczesnej edukacji musi podjąć wysiłek określenia na nowo swojej tożsamości (Bogdan Śliwerski: *O (nie)obecności wczesnej edukacji w pedagogice*), ale musi też zrekonstruować model profesjonalności pedagogów i nauczycieli pracujących z dziećmi. To niezwykle trudne zadanie, zwłaszcza obecnie, gdy mamy w Polsce do czynienia z zapętlającą się i coraz bardziej dysfunkcyjną biurokratyzacją szkolnictwa wyższego. Niepokojąco rozrastające się tendencje centralizacyjne i strategie ręcznego sterowania niemal każdym działaniem uczelni, w tym uczelni i wydziałów kształcących nauczycieli, prowadzą do masowego powstawania luk, niespójności i absurdów prawnych, których konsekwencje drastycznie zagrażają jakości edukacji akademickiej (Amadeusz Krause: *Realizacja kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli wczesnej edukacji – praktyczne konsekwencje niejasnych rozwiązań prawnych – analiza na kanwie doświadczeń członka Polskiej Komisji Akredytacyjnej*).

Debata nad wpływem państwa na oświatę i kontrolowanie opiekuńczo-edukacyjnych działań oferowanych jako opcjonalne lub narzucanych dzieciom jako obowiązkowe ujawnia rozwijany mainstreamowo opresywny dyskurs zarządzania dzieciństwem. Wspieranie potencjału dziecięcego i zmian zachodzących w dzieciach przestaje z założenia służyć samemu dziecku, ale zostaje ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb rynku pracy i jego podatkowej służebności (Astrid Męczkowska-Christiansen: *Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej*). Dzieciństwo zaczyna być traktowane jak obszar wczesnego i możliwie szybkiego przygotowywania do udziału w rynku pracy, a strażnikiem realizacji tego projektu staje się państwo, paradoksalnie w powszechnym myśleniu utożsamiane z równością i obywatelnością. Dążenia rodziców do uzyskania statusu podmiotu decydującego o swoich dzieciach i ich edukacji prezentowane są przez władze oświatowe jako roszczeniowe i nieuprawnione. Istota publicznego charakteru szkoły, mylona z własnością państwową, pozostaje zakryta (Piotr Zamojski: *Co to znaczy, że szkoła jest publiczna?*).

W takich realiach swoją podmiotowość tracą także same dzieci, usytuowane na pozycjach podporządkowanych dorosłym, uwikłanym instytucjonalnie, których działania i wymagania są legitymizowane formalnymi dokumentami państwowymi. Oddziaływanie dyskursu centralistycznego ma jednak jeszcze dalej idące reperkusje. Infiltruje ono mentalność nauczycieli, nadając ich profesjonalizmowi charakter urzędniczy i służebny wobec nadrzędnych struktur administracyjnych. Tracąc z pola widzenia etyczny wymiar swojej pracy, nauczyciele przyjmują za oczywiste ograniczanie podmiotowości dzieci i przykrwanie ich kompetencji oraz decyzyjności do perspektywy narzucanej administracyjnie. Stają się „nadgorliwi” w utrzymywaniu dzieci na poziomie niskiego

rozumienia zjawisk i procesów społecznych, a w zamian kształtują ich niekrytyczność i niekompetencję obywatelską (Agnieszka Nowak-Łojewska: *Efekt „widza w działaniu” czy „gapia w uśpieniu” – o przejawach edukacji społecznej młodszych uczniów w szkole*) oraz nieświadomość prawa do samodecydowania i normatywną gotowość do podporządkowywania się władzy również w polu własnego rozwoju (Grażyna Szyling: *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*).

W ten sposób dzieciństwo ukazane jest jako przestrzeń działań politycznych, nie tylko w sensie realizacji dyskursu władzy, ale aktywowanych wprost partyjnych partykularyzmów. Czasem taka erodująca dzieciństwo gra sił przybiera postać skrajną, prowadząc do całkowitego zniewolenia dzieciństwa i przemilczając przerażający los dzieci (Wojciech Siegień: *Od Dzierżyńskiego do Magnitskiego i z powrotem. Studium dzieciństwa i sieroctwa w polityce symbolicznej Rosji*). W innych przypadkach przybiera ona postać bardziej „subtelną”, niwecząc jednak szanse na spełnienie obietnicy, jaką zawierają pedagogie alternatywne, nadając im charakter komercyjnego luksusu i celebrując ich ofertę (Jarosław Jendza, Piotr Zamojski: *Privatizing Montessori. The capitalisation of knowledge and the inability to renew meanings*).

W sukurs dzieciństwu, które staje się przedmiotem rozgrywek polityczno-ekonomiczno-ideologicznych, któremu odmawia się wartości autotelicznej, a ujmuje w perspektywie przygotowania do przyszłego, „prawdziwego” życia, przychodzą liczne badania i projekty. Mocnych argumentów, nadających nowe, rewitalizujące znaczenia dzieciństwu dostarczają syntezy dotychczasowych i nowych możliwości, jakimi dysponujemy dla tworzenia życiodajnych inspiracji edukacyjnych i możliwie najbardziej korzystnych warunków przeżywania dzieciństwa. W ten sam nurt wpisują się rekonstrukcje pedagogicznych idei emancypacyjnych, analizy krytyczne oferty oświatowej i towarzyszące im poszukiwania nowych rozwiązań. Nikt już dziś nie oczekuje gotowych przepisów na opiekę, wychowanie i kształcenie, uniwersalnych strategii i łatwych do wdrożenia instrukcji. Kulturowa kontekstualizacja pokazuje jasno, że edukacja to transformatywny fenomen społeczno-historyczny, który nieustannie musi być rozumiany i konstruowany na nowo.

Zarzucone idee tuż obok najnowszych rozwiązań, niepogłębione niegdyś inspiracje zderzane dziś z nowymi wynikami badań, doświadczenia innych transponowane w nieznanym im warunki – wszystko to inicjuje nowe spojrzenie na edukację i tkwiące w niej możliwości (Stanisław Dylak: *Zaniechany potencjał technologii – esej o wędrówkach TIK po obrzeżach edukacji*). Rzecz bowiem nie w nieustannym odrzucaniu tego, co było, i fascynacji nowinkami, ale w umiejętnym rozpoznawaniu ważności pedagogicznej, jaką możemy odnaleźć w dzieciństwie (Marzena Nowicka: *Odkrywanie dzieciństwa przez Rousseau i Korczaka – refleksje o ewolucji znaczeń*), przedsięwzięciach edukacyjnych i kondycji zapewnianych dzieciom warunków życia. Te ostatnie dotyczą nie tylko struktur zazwyczaj kojarzonych z edukacją, ale już czasu prenatalnego, który – jak żaden inny – determinuje funkcjonowanie dziecka i jakość jego życia (Renata Michałak: *„Big bang” ontogenezy – doświadczenia okresu płodowego i dziecięcego jako fundament rozwoju człowieka*).

Szczególnie obiecujące pod względem teoretycznym i praktycznym wydają się pytania o tkwiący w dzieciach potencjał, który nazbyt często z różnych powodów zostaje przeoczony, a czasem deprecjonowany i degradowany. Zasoby intelektualne, emocjonalne i społeczne dzieci, przez długi czas postrzegane jako mocno ograniczone, niedojrzałe, wymagające nieustannego wsparcia i protezowania przez dorosłych, dzięki nowym możliwościom technicznym i nowym podejściom metodologicznym okazują się zdumiewająco bogate, intensywne i złożone. Dotyczy to różnorodnych kwestii, takich jak umiejętność podejmowania zawansowanych form myślenia (Ewa Filipiak: *Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – podejście Lwa S. Wygotskiego*), złożonych i intrygujących poznawczo sposobów rozumienia siebie, świata społecznego i własnych w nim doświadczeń (Monika Wiśniewska-Kin: *Co łączy krzesło z koniem, czyli o „dwoistym” ujmowaniu świata w metaforach dzieci w wieku przedszkolnym*), rozumienia własnego uczenia się (Janina Uszyńska-Jarmoc: *Osobiste światy uczenia się uczniów klas początkowych – metodologiczne aspekty badań ilościowych i jakościowych*) czy kompetencji matematycznych ujmowanych jako zdolność do matematyzacji rzeczywistości i rozwiązywania problemów (Miroslaw Dąbrowski: *O umiejętnościach matematycznych trzecioklasistów – subiektywny wybór z badań*).

Stawiane niegdyś w instrumentalnie zorientowanej pedagogice wczesnej edukacji pytania o to, co należy zrobić, by dzieci nadały za wymaganiami szkolnymi i programem szkolnym, zostają dziś zamienione na płynącą z analizy wyników badań empirycznych zatrważającą konstatację, że to szkoła nie nadała ani za dziećmi, ani za zmieniającym się światem, ani za wiedzą o tym, czym jest uczenie się i nauczanie (Ewa Zalewska: *Obraz szkoły w niemieckich podręcznikach do klas początkowych: inspiracje i wyzwania dla polskiego dyskursu podręcznikowego i praktyk edukacyjnych*; Alina Kalinowska: *Znaczenia nadawane szkolnej wiedzy matematycznej przez studentów wczesnej edukacji*) i pilnie wymaga impulsów do zmiany (Katarzyna Gawlicz: *Ocalić demokrację: duńskie przedszkola prywatne i niezależne w epoce neoliberalizmu*). Wąskie horyzonty intelektualne, męczący, płytki dydaktyzm oraz naiwne koncepcje pedagogiczne nauczycieli – tworzą obraz klas początkowych jako miejsca antyrozwojowego, zaściankowego, służącego nachalnej reprodukcji kultury i ograniczaniu myślenia.

Potrzeba dyskusji nad kondycją wczesnej edukacji, nowego rozumienia dzieciństwa i roli dorosłych w jego przeżywaniu przez dzieci, oraz konieczność otwarcia pola dla ożywczych impulsów i innowacyjnej inicjatywy stają się palące. W bieżącym numerze monograficznym „Studiów Pedagogicznych” proponujemy 19 tekstów o szerokim zakresie problemowym, ale wspólnej orientacji aksjologicznej, mającej swoje korzenie w nurcie pedagogiki interpretatywnej i krytyczno-emancypacyjnej, napisanych przez autorów reprezentujących 9 polskich szkół wyższych, z nadzieją, że mogą być one wartościowym wkładem w debatę nad dzieciństwem i praktykami kulturowymi, jakie są uruchamiane wobec tego okresu biografii i dzieci go przeżywających.

Dorota Klus-Stańska, Grażyna Szyling