

Wprowadzenie

W okresie prenatalnym człowiek rozwija się bez udziału świadomości i woli. Jest to tak naturalne, a jednocześnie tak niezwykle, że coraz częściej powstają publikacje dotyczące wspierania rozwoju człowieka zanim człowiek ten się narodzi. W krakowskiej publikacji z 2017 roku, poświęconej dziecku jako aktywnemu uczestnikowi porodu, podkreślone zostaje znaczenie wczesnego wsparcia w okresie prenatalnym, okołoporodowym oraz niemowlęcym. Zaznaczone zostaje, iż troskę o jakość przeżyć noworodka zapoczątkował francuski położnik – Frédérick Leboyer, który w 1974 roku oddał do rąk czytelników książkę pod tytułem: *Narodziny bez przemocy*¹. Wówczas to, „[...] zwłaszcza dla części personelu medycznego, przyzwyczajonego do przedmiotowego traktowania swoich najmłodszych podopiecznych, zaskakujące okazało się przedstawienie noworodka jako istoty wrażliwej, dla której poród może się stać budującym lub traumatycznym doświadczeniem”². W rozważaniach ujętych we wspomnianej publikacji autor zachęca do porodu w ciszy, skupieniu, w poszanowaniu i w godności³. Autor formułuje także warunki godnego i fizjologicznego porodu. Skłania się do poszanowania każdej chwili, łącznie z uszanowaniem momentu przecięcia pępowiny, która – w jego opinii – ze względu na dobrostan fizyczny i psychiczny dziecka powinna zostać odcięta dopiero wówczas, gdy przestaje tętnić⁴.

¹ E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski, *Wstęp*, [w:] *Dziecko, aktywny uczestnik porodu. Zagadnienia interdyscyplinarne*, E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski, Impuls, Kraków 2017, s. 3.

² Tamże, s. 3–4.

³ Por. F. Leboyer, *Narodziny bez przemocy*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1986.

⁴ Można w tym momencie dodać, że o ile nie do końca wiadomo, kiedy zaczyna odczuwać ból dziecko prenatalne, to niewątpliwie noworodek taki ból odczuwa. Jak zaznacza Ewa Lichtenberg-Kokoszka: „Bezmiar cierpień podczas narodzin jest spowodowany ogromem przeżyć, ich różnorodnością i traumatycznym bogactwem. Noworodek bowiem czuje wszystko – całkowicie, bez wyboru, bez filtru, bez selekcji. Świeżość i ostrość zmysłów oraz fakt, że doznania nie są jeszcze uporządkowane w spostrzeżenia, powodują, że bodźce stają się silniejsze, gwałtowniejsze, niemal nie do zniesienia. Ponadto rodząc się, dziecko trafia w nieznaną mu świat kontrastów, gdzie wszystko jest dobre lub złe, ciepłe lub zimne, przyjemne lub nieprzyjemne, suche lub mokre. Jego wrażenia ulegają przemieszaniu”; por. E. Lichtenberg-Kokosz-

Człowiek u progu swego życia, jeszcze w okresie prenatalnym „posiada specyficznie ludzkie cechy: odbiera wszystkimi zmysłami szeroki wachlarz bodźców w odpowiedni dla siebie sposób, część z nich potrafi zapamiętać, jest aktywne poznawczo i emocjonalnie”⁵. Matka w pełni odczuwa obecność nienarodzonego jeszcze dziecka, które „[...] za pomocą ruchów, które przybierają różne natężenie i charakter, komunikuje potrzeby”⁶. W oczekiwaniu na poród rodzice przygotowują się na godne powitanie bezbronnego, niesamodzielnego, jednakże bardzo kompetentnego człowieka.

Jednym z badaczy, który akcentował prawa poczętych oraz rodzących się dzieci, „był Włodzimierz Fijałkowski, który podkreślał „indywidualność, osobowość i wartość istoty ludzkiej jako niezależnej jednostki na każdym etapie jej rozwoju”⁷. Fijałkowski przekonywał, że dziecko „nie jest «nieme», natomiast «głusi» często bywają dorośli”⁸.

Dorota Kornas-Biela w publikacji poświęconej pedagogice prenatalnej – nowemu obszarowi nauk o wychowaniu – już na wstępie zaznacza, że prokreacja w szerokim znaczeniu wiąże się nie tylko z płodzeniem i wydaniem na świat potomstwa, lecz także jest ona związana z zapewnieniem opieki i wspomaganiem integralnego rozwoju dziecka⁹. Pedagogikę prenatalną autorka definiuje jako obszar nauki z zakresu pedagogiki ściśle związany „z rozwojem innych nauk szczegółowych zajmujących się prokreacją ludzką oraz najwcześniejszym etapem życia człowieka”¹⁰. Badaczka podkreśla, że postrzeganie pedagogiki prenatalnej w kategoriach nauki o wychowaniu, w tym także o kształceniu, edukacji oraz samowychowaniu, jest spójna z europejską tradycją kulturową, według której „wychowanie rozumie się jako pojęcie odnoszące się do oddziaływań jednej osoby na drugą, zmieniających każdego z uczestników interakcji oraz do uczenia się i nauczania”, gdyż – jak D. Kornas-Biela podaje za Dariuszem Stępkowskim – „uczenie się oraz nauczanie jest zawsze «wychowujące»”¹¹. Autorka akcentuje także wagę

ka, *Optymalne warunki porodu, Dziecko, aktywny uczestnik porodu. Zagadnienia interdyscyplinarne*, E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janusik, J. Dzierżanowski, Impuls, Kraków 2017, s.25.

⁵ M. Wojacek, *Uczucia rodzącego się dziecka*, [w:] *Dziecko, aktywny uczestnik porodu. Zagadnienia interdyscyplinarne*, E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janusik, J. Dzierżanowski, Impuls, Kraków 2017, s.44.

E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski, *Wstęp...*, s. 4.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Za Fijałkowskim, E. Lichtenberg-Kokoszka, *Optymalne warunki porodu* [w:] *Dziecko, aktywny uczestnik porodu...*, s.22.

⁹ D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 7.

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ Tamże.

prenatalnej relacji z dzieckiem, zwracając uwagę na to, co dostrzegali także F. Laboyer oraz W. Fijałkowski. Również, jak wspomniani badacze, Kornas-Biela podkreśla problem nasilania się różnych form przemocy wobec dziecka prenatalnego, autorka wychodzi jednak o krok dalej – dokonuje szczegółowej klasyfikacji owej przemocy¹².

Rozważania podjęte w niniejszym opracowaniu na wstępie mają na celu zaakcentowanie konieczności dbałości o kształt wczesnodziecięcej edukacji już od momentu powołania człowieka do życia. Dziecko, od samego początku jego istnienia, jest gotowe do rozwoju, a w związku z tym zadaniem osób dorosłych jest wspieranie owej gotowości i troska o adekwatne do potrzeb dziecka reagowanie. To dzięki tej trosce między dorosłym i dzieckiem nawiązuje się dialog i partnerstwo, a także bezpieczne przywiązanie warunkujące dalszy harmonijny rozwój człowieka. By między dziećmi i dorosłymi zaistniało oparte na szacunku partnerstwo poznawcze, dziecko – jeszcze to znajdujące się w łonie matki – należy uznać za „istotę rozumną, która widzi, słyszy, czuje i cierpi”¹³. Przyjęcie takiego punktu widzenia pozwala uznać dziecko za istotę kompetentną, a to z kolei prowadzi do potrzeby projektowania z dzieckiem dialogu, projektowania wobec dziecka edukacji rozwijającej, edukacji umożliwiającej realizację zadań rozwojowych¹⁴.

Postrzeganie dziecka jako kompetentnego człowieka umożliwia wychowawcy podjęcie z wychowankiem (współ)pracy, którą w koncepcji konstruktywizmu edukacyjnego nazywamy „budowaniem rusztowania”¹⁵. To budowanie rusztowania dla dziecka oznacza proces responsywnego uczenia się we współpracy z dorosłym, który – jak zaznacza Ewa Filipiak – przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”¹⁶. Wspólnie podzielane programy działania odbywają się we wzajemnej interakcji, jednak nie musi to być interakcja zakładająca stałą, czynną wymianę. Wymiana taka może nastąpić w sytuacji proponowanego przez np. Lucynę Telkę towarzyszenia w rozwoju, na zasadzie uważnej obserwacji, gotowości do podjęcia interakcji ze strony osoby dorosłej, w autentycznej wrażliwości dorosłego na dziecięce potrzeby, we wzajemnej bliskości motywacyjnej funkcjonującej według słów:

¹² Tamże, s. 43-88.

¹³ E. Lichtenberg-Kokoszka, *Optymalne warunki porodu, Dziecko, aktywny uczestnik porodu...*, s. 22.

¹⁴ Por. E. Filipiak, *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci*, [w:] *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność...*, K. Przyszczypkowski, S. Futyma, G. Barabas, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 176.

¹⁵ Por. A.I. Brzezińska, *Rozpoznawanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawą projektowania nauczania rozwijającego*, [w:] *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, E. Filipiak (red.), Wydawnictwo Art. Studio, Bydgoszcz 2015.

¹⁶ E. Filipiak, dz. cyt., s. 179.

„chcę pomóc dziecku osiągnąć to, co dostrzegam lub czuję, że chce osiągnąć dziecko”¹⁷. Dziecko pragnie się rozwijać, jest zmotywowane, eksploruje i doświadcza nie z tego powodu, że ktoś mu każe, że ktoś na to pozwala, lecz z własnej potrzeby. Dzieci są autentyczne i twórcze, czasami bardziej niż osoby dorosłe¹⁸.

Anna Izabela Brzezińska dobitnie zauważa, że proces edukacji dziecko rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, ponieważ od chwili narodzin dziecko przejawia w gotowość do nawiązania i podtrzymania kontaktu ze swym opiekunem¹⁹. By poznawać przestrzeń fizyczną, dziecko już u progu życia wyposażone zostaje w odruch orientacyjno-badawczy i wrodzoną potrzebę zachowań eksploracyjnych, podsycanych wewnętrzną motywacją poznawania²⁰.

Już w okresie wczesnodziecięcym można więc mówić o edukacji – nie tylko w przestrzeni rodziny, lecz także w innym otoczeniu.

[...] codzienna aktywność dziecka w żłobku jest niezwykle istotna dla [...] rozwoju, zwłaszcza [...] umiejętności społecznych. To właśnie zabawa jest jedną z najwcześniejszych aktywności, w których dzieci mają możliwość rozwijania kreatywności i pomysłowości, co pozwala im na doświadczanie poczucia sprawstwa, przekonania, że to one są twórcami własnych myśli czy działań²¹.

We wczesnej edukacji najistotniejsze jest wspieranie rozwoju lokomocji, manipulacji oraz komunikacji. Aby te trzy kompetencje mogły się rozwijać, kluczowa staje się relacja interpersonalna, więź między dzieckiem i jego otoczeniem społecznym.

Dziecko rozpoznaje przestrzeń otaczającego je świata oraz określa swoje w nim miejsce w drodze eksploracji, którą umożliwia mu przestrzeń sprzyjająca kształtowaniu się kompetencji w zakresie motoryki dużej i małej, np.: w trakcie zabawy – „[...] dzięki umiejętności wykorzystywania przedmiotów [...] uczy się samodzielności i w dużej mierze rozwija swoją autonomię”²². Motoryczna aktywność dziecka pozwala mu więc na „niejęzykowy sposób zdobywania wiedzy na temat świata”, a relacja z osobami dorosłymi daje szansę „na uporządkowanie i zrozumienie gromadzonej wiedzy na temat

¹⁷ Podobnie jak w refleksji Marii Monstessori jest to towarzyszenie dziecku, a więc edukacja poprzez tworzenie otoczenia, oferty, przestrzeni – fizycznej i społecznej.

¹⁸ M. Magda-Adamowicz, *Children's Creativity in a Systemic Perspective*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 34.

¹⁹ Por. A.I. Brzezińska, *Rozpoznawanie zasobów dziecka...*

²⁰ Tamże.

²¹ A. Lasota, *Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, nr 2(5), s. 87.

²² Tamże, s. 86.

zależności przyczynowo-skutkowych otaczającej rzeczywistości”²³. Wszelkie inicjowane przez dziecko „czynności badawcze, eksploracyjne, skierowane na przedmioty, stają się nie tylko źródłem wiedzy o świecie i orientacji w nim, ale także bardziej lub mniej skutecznym sposobem regulowania relacji z innymi osobami (we wczesnym dzieciństwie głównie z opiekunami)”²⁴. Dzieje się tak ponieważ, „[...] podstawowym procesem rozwoju dziecka we wczesnym dzieciństwie jest proces indywidualizacji, w skład którego wchodzi rozwój poczucia własnej odrębności, poczucia autonomii oraz samokontroli”²⁵.

Edukacja małego dziecka w rodzinie najczęściej odbywa się intuicyjnie i nieintencjonalnie – jest edukacją naturalną, nieplanowaną, wynika z zaistniałych okoliczności. To w rodzinie wyposaża się dziecko w fundamentalną wiedzę „o najbliższym otoczeniu i w różnorodności umiejętności, podążając za zainteresowaniami dziecka, wyrażanymi spoglądaniem na coś, chwytaniem, odrzucaniem, podążaniem za czymś”²⁶. Taka nieintencjonalna edukacja w interakcji z osobą dorosłą realizowana jest najczęściej w toku zwyczajnych czynności związanych z opieką nad dzieckiem. Fakt ten zaakcentowała w procesie konstruowania filozofii Lóczy Emmi Pikler. Współcześnie zaznacza to wyrażenie Anna Brzezińska, pisząc, że „[...] nauka towarzyszy wszystkim codziennym czynnościom pielęgnacyjnym, a w miarę rozwoju dziecka coraz częściej jest na nią przeznaczany specjalny czas w ciągu dnia. Nauka, i związane z nią «nauczki» [...], zaczynają towarzyszyć więc coraz częściej zabawom i różnym działaniom wykonywanym razem z innymi osobami (dorosłymi i dziećmi w różnym wieku) bądź w ich obecności”²⁷.

Jeśli osadzić początki życia człowieka w koncepcji konstruktywizmu edukacyjnego, można wyrazić przekonanie, że wczesnodziecięca edukacja ma znaczenie fundamentalne, ponieważ w każdy kolejny etap swego rozwoju dziecko „wkracza z kompetencjami zdobytymi wcześniej, zatem te wszystkie umiejętności obecne «na starcie» to jego swoisty kapitał początkowy”²⁸. Ten fundament to podstawa rusztowania, podstawa „budowania nowych umiejętności i zdobywania nowej wiedzy”²⁹. Jak słusznie zauważa Anna Brzezińska, kapitał ten może być albo „pomnażany w kolejnych etapach rozwoju bądź marnowany”³⁰. To, co się z nim stanie, zależy w znaczącej mierze od

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 87.

²⁶ A.I. Brzezińska, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, [w:] E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Art. Studio, Bydgoszcz 2015, s. 129.

²⁷ Tamże, s. 129-130.

²⁸ Tamże, s. 130.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

osób dorosłych, które na kolejnych etapach edukacji rozpoznają zasoby dziecka i wykorzystują je „w konstruowaniu kolejnych struktur wiedzy i umiejętności”³¹.

Istotą we wczesnodziecięcej edukacji staje się zatem autonomia i samodzielność dziecka w tworzonej dla niego przez osobę dorosłą sprzyjającej przestrzeni. Samodzielność taka dotyczy zarówno samodzielności samoobsługowej, samodzielności w zadaniu, a więc samodzielności praktycznej, samodzielności w ocenie, jak i samodzielności w sferze społecznej³². Wszystkie wymienione tu aspekty samodzielności są od siebie zależne i nawzajem się uzupełniają.

Jak podkreśla Ewa Jędrzejowska:

pośród wielu uwarunkowań samodzielności, która jest złożonym procesem, na szczególną uwagę zasługują czynniki osobowościowe, wewnętrzne, takie jak: rozwój motoryczny (w zakresie małej i dużej motoryki), rozwój emocjonalnospołeczny (relacje z innymi dziećmi i dorosłymi), postrzeganie siebie, samoocena, poczucie kompetencji, a także czynniki zewnętrzne, z podkreśleniem środowiska rodzinnego i przedszkolnego³³.

Autorka za Kingą Kuszak przyjmuje, że „[...] oprócz wymienionych czynników do ukształtowania samodzielności przyczyniają się «określone wzory zachowań, naciski społeczne, możliwości stworzone dziecku przez otoczenie i doświadczenia, które zgromadziło w toku rozwoju»”³⁴.

Przedmiotem rozważań niniejszego opracowania jest przede wszystkim wczesnodziecięca, instytucjonalna edukacja funkcjonująca w dylemacie osadzonym pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem. O podobnych dylematach w polskiej pedagogice piszą także m.in. (w kolejności alfabetycznej): Katarzyna Gawlicz, Marzenna Magda-Adamowicz, Aleksandra Maj, Monika Mielcarek, Małgorzata Karwowska-Struczyk, Dorota Klus-Stańska, Aleksandra Kram, Kinga Kuszak, Agnieszka Olczak, Katarzyna Segiet, Waldemar Segiet, Lucyna Telka oraz inni wybitni autorzy, których literatura stanowi inspirację dla rozważań teoretycznych czynionych w niniejszym opracowaniu przez autorkę.

Instrumentalizację autorka rozumie poprzez unimiformizację, nadmierną standaryzację, nadmierne sformalizowanie edukacji, które we współczesnym

³¹ Tamże.

³² Por. J. Andrzejewska, *Doświadczenie przez dziecko samodzielności*, „Przedszkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców” 2005, nr 7; K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

³³ E. Jędrzejowska, *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1(9), t. 51, s. 128.

³⁴ Tamże.

świecie przybiera coraz to nowsze odsłony. Instrumentalizacja wiąże się bezpośrednio z niedostosowaniem bodźców do możliwości i potrzeb dziecka. Pojęcie instrumentalizacji edukacji dotyczy także współcześnie dostrzeganej w Polsce koncepcji „edukacji”, która „lekceważy” kluczowe zadania rozwojowe danego okresu rozwoju człowieka, ale jest temu człowiekowi implikowana w związku z komercjalizacją usług instruktażowych oraz w związku z brakiem rzetelnej wiedzy na temat założeń wczesnodziecięcej edukacji wynikających z braku ugruntowania w Polsce tradycji towarzyszenia dziecku w rozwoju w poszanowaniu jego indywidualności. Z jednej strony instrumentalizacja wydaje się być podyktowana troską o dostarczenie dziecku na już starcie „dobrego wykształcenia”, które „zaprocentuje w przyszłości”, czy też podyktowane chęcią stworzenia dziecku bogatej ofert edukacyjnej „na zapas”. Rozwiązania tego typu są niekorzystne rozwojowo i często hamują autonomię dziecka. Mają charakter behawioralnego treningu, blokują samodzielne myślenie, stopniowo ograniczają dziecięcą twórczość.

Jak dostrzegają autorki *Wczesnej edukacji dziecka* –

[...] ważnym czynnikiem, poważnie zagrażającym ciekawości poznawczej i zachowaniom eksploracyjnym dziecka, jest zbyt duże stymulowanie go przez opiekunów. Dziecko zachęcane do działania przez stwarzanie mu wielu różnorodnych sytuacji, zadawanie pytań i komentowanie tego, co robi, rozwija w sobie silną orientację poznawczą, dzięki której dąży do aktywnego poznawania swego otoczenia, do coraz lepszego rozumienia zjawisk i procesów w nim zachodzących. Jednak im dziecko jest młodsze, tym z większą uwagą i wrażliwością należy dostosowywać liczbę i zróżnicowanie ofert do jego możliwości biologicznych (rytm snu i czuwania, męczliwość) oraz psychicznych (zapotrzebowanie na stymulację, wrażliwość, zdolność do koncentracji uwagi)³⁵.

W procesie projektowania wczesnodziecięcej edukacji popelnia się w Polsce najczęściej trzy błędy. Pierwszym z nich jest idealizacja, drugim – infantyliacja, a trzecim błędem jest wspomniana wyżej instrumentalizacja.

W *Niezbędniku Dobrego Nauczyciela* infantyliacją określa się błędne przekonanie dorosłego, że „dziecko uczy się samo w sposób naturalny w każdej sytuacji, nie potrzebuje żadnych specjalnych warunków do uczenia się” oraz, że „nauka małego dziecka to «czysta przyjemność» dla niego”³⁶. Przejawem infantyliacji edukacji jest przekonanie, że „dziecko należy uczyć w sposób całkowicie dostosowany do jego możliwości, nie stawiać mu wymagań, bo się zrazi” oraz, że „nauka małego dziecka musi być przyjemna i prosta”³⁷.

³⁵ Por. A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, A. I. Brzezińska (red.), *Seria III, Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. I, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 27.

³⁶ Tamże, s. 30.

³⁷ Tamże.

Taki osąd sytuacji prowadzi do zubożenia przestrzeni edukacyjnej dziecka, a w konsekwencji do zahamowania rozwoju.

Instrumentalizacją, w ujęciu A. Kram i M. Mielcarek, jest taki stan rzeczy, w którym dorosły sądzi, że: dziecko należy „jak najwcześniej [...] uczyć różnych rzeczy po to, by późniejsza nauka «szła mu łatwiej»” oraz, że „nauka małego dziecka to dobra inwestycja w jego przyszłość”³⁸. Instrumentalizacja wynika także z traktowania dziecka jako istoty nie do końca pełnej, którą należy dopiero ukształtować na wzór osoby dorosłej. W takim ujęciu dzieciństwa dziecko jawi się jako słabe i niesamodzielne, jako „półczłowiek”, któremu dopiero przyjdzie stać się pełnowartościowym i pełnoprawnym członkiem społeczeństwa. Zjawisko instrumentalizacji dziecka, dzieciństwa, zabawy i edukacji we współczesnym świecie wynika z tendencji do projektowania dzieciństwa przez osoby dorosłe.

Jednym z powodów, dla którego warto poruszyć temat instrumentalizacji edukacji dziecka, szczególnie w wieku niemowlęcym oraz poniemowlęcym, jest, jak to ujmuje Aneta Brzezińska-Gębicka, marginalizowanie przez osoby dorosłe roli zabawy swobodnej w wychowaniu. Autorka zaznacza, że współcześnie, szczególnie w procesie wychowania instytucjonalnego, marginalizuje się zabawę, ustępuje ona miejsca nauczaniu przez zabawę. Dzieciom odmawia się wręcz spontanicznej, swobodnej zabawy, eksploracji³⁹. Jak zauważa autorka, dla współczesnych „dzieci – projektów – programowanych na sukces edukacyjno-społeczny kosztem poświęcenia dzieciństwa”, zabawa stała się przywilejem, zaś dla rodziców „porażką wychowawczą, stanem niezagospodarowanej nudy, kategorią infantylną i nierozwojową”⁴⁰.

Ponieważ opracowanie koncentruje się na edukacji w żłobku, warto przywołać sposób funkcjonowania żłobków, który u progu realizowanego na początku XXI wieku uchwyciła Lucyna Telka:

Żłobek jako placówkę mającą swoje ramy działania, można scharakteryzować przez następujące pojęcia:

- w odniesieniu do placówki – porządek, rytm placówki, plan;
- w odniesieniu do dziecka – powtarzalność, następstwo sytuacji i przewidywalność, zbiorowość, podporządkowanie, bezpieczeństwo;
- w odniesieniu do opiekunki – dyrektywność, rutyna, edukacja, nastawienie, że „trzeba coś robić”, „pokazać, że się pracuje”, być aktywnym, w ruchu;
- w odniesieniu do rodziców – otwartość placówki, ich zaufanie, konflikty, klient⁴¹.

³⁸ Tamże.

³⁹ A. Brzezińska-Gębicka, *Przywilej czy prawo? O statusie zabawy swobodnej w kontekście współczesnych tendencji rodzicielskich i zjawiska projektowania dzieciństwa*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2019, nr 1(51), t. 14., s. 71-81.

⁴⁰ Tamże, s. 79.

⁴¹ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 147.

Metody pracy w żłobkach wywodzą się często z tradycji dyrektywnego, wręcz behawioralnego nurtu edukacyjnego, ale także – jak zauważa Lucyna Telka – wynikają z potrzeb artykułowanych przez współczesnych rodziców. W związku z tym wczesnodziecięca edukacja ma często wymiar edukacji formalnej i – podobnie jak w przypadku obserwacji poczynionych niegdyś przez wspomnianą Lucynę Telkę – dziś także często zaobserwować można: „[...] wysiłek opiekunki włożony w przygotowanie zajęć: intelektualny (pomysł i plan) i fizyczny (pomoc, udział w...)”, który jednak „umniejsza przejawy aktywności dziecka: jego spontaniczność, inicjatywę, stosowane odmienne rozwiązania”⁴². Opiekunki pracujące w żłobkach mają więc „konkretne umiejętności praktycznego działania”⁴³. Koncentrują się na „poszukiwaniu pomysłów na zabawy, organizowanie ich, dobieranie”⁴⁴. L. Telka zauważa, że jej obserwacja zdawała się jednak wykazywać, że opiekunki czuły się „niekiedy ograniczone ramami działania (uroczystości)”⁴⁵. Badaczka dostrzegła też to, co wydaje się powszechnie nikogo nie dziwić:

W dzienniku instytucjonalnym zostały odnotowane opinie opiekunek, że w najmłodszej grupie przedszkolnej dzieci, „nic nie robią albo robią znacznie mniej niż w ostatniej grupie w żłobku”. Zdaniem opiekunek nawet rodzice zauważają różnicę w organizowaniu aktywności dzieci, gdy idą one do przedszkola, jeśli wcześniej uczęszczały do żłobka. Opiekunki wyrażały tę opinię z dumą, stwierdzając, że „w żłobku tyle się dzieje, tyle zabaw, pomocy, zajęć dla dzieci, dzieci tyle się uczą”⁴⁶.

Można wyrazić przekonanie, że kontekście postrzegania wczesnej edukacji dziecka wpada się nierzadko w pułapkę instrumentalizacji, czyniąc to z reguły w dobrej wierze.

Instrumentalizacja jest ściśle powiązana z idealizacją: „jeśli dziecko ma największy potencjał rozwojowy w jego życiu, to dlaczego nie wyposażyc go we wszystko, co można?”⁴⁷. Odpowiedzi na to pytanie nasuwają się przynajmniej cztery:

- nie należy wyposażać dziecka w to, co nie jest zgodne z jego potrzebami i możliwościami;
- nie należy dziecku implikować tego, co nie mieści się w strefie jego najbliższego rozwoju;

⁴² Tamże, s. 150.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Parafraza pytania postawione przez cztery matki – nauczycielki edukacji przedszkolnej studiujących pedagogikę na studiach II stopnia w Poznaniu, w roku akademickim 2016/2017.

- o tym, w jaki sposób należy wspierać rozwój dziecka, decydują charakterystyczne dla danego okresu rozwojowego zadania rozwojowe;
- edukacja małego dziecka to przede wszystkim edukacja w sytuacjach naturalnych.

Jednocześnie, za Agnieszką Kram i Moniką Mielcarek postulować należy, by „w Polsce zmieniło się dość powszechnie jeszcze panujące, także w środowisku specjalistów, przekonanie, że edukacja zaczyna się dopiero po 3. roku życia, a małe dzieci powinny przede wszystkim mieć zapewnioną właściwą opiekę”⁴⁸. Przekonanie to jest przejawem infantylizacji samego dziecka. Zarówno „[...] dom rodzinny, żłobki czy kluby dziecięce nie mogą być miejscem, gdzie jedynie dba się o dziecko i je «bezpiecznie przechowuje». Muszą to być miejsca zapraszające dziecko do różnych aktywności, a jego indywidualny tok rozwoju musi stać się swoistą «podstawą programową» dla planowanych przez dorosłego działań”⁴⁹.

Zatem w sferze postrzegania wczesnodziecięcej edukacji w Polsce jest nadal wiele do zrobienia. Komerccjalizacja usług edukacyjnych powiązana ściśle z idealizacją dzieciństwa powodują nadmierną instrumentalizację procesu wczesnodziecięcej edukacji. Z kolei infantylizacja – dzieciństwa, dziecka i żłobka – prowadzi do zubożenia sposobów postrzegania przez dorosłych kluczowych zadań rozwojowych dziecka do trzeciego roku życia. Dodatkowo także warto nadmienić, że poprzez powszechnie panującą infantyilizację dzieciństwa oraz żłobka opiekunki małego dziecka, a więc osoby, które kładą kamień węgielny pod fundamenty dalszego życia człowieka – postrzega się często w sposób wręcz niegodny.

Odpowiedzią na potrzeby edukacyjne dziecka do trzeciego roku życia – w opinii autora niniejszego opracowania – mogłoby się stać wdrożenie koncepcji nieinstrumentalnego towarzyszenia w rozwoju⁵⁰. Towarzyszenie w rozwoju, jako niedyrektywna koncepcja uwzględniająca zasoby dziecka oraz dążąca do ich podtrzymania przy towarzyszącym udziale osoby dorosłej, która tworzy dziecku przestrzeń społeczną oraz fizyczną zgodnie z jego bieżącymi potrzebami, wydaje się być rozwiązaniem, które pozwoliłoby na projektowanie edukacji w nurcie konstruktywizmu edukacyjnego przy jednoczesnym zachowaniu personalizmu oraz założeń wychowania integralnego. Towarzyszenie przez osobę dorosłą dziecku można uznać także za wychowanie dziecka do samodzielności.

W tekście podjęto rozważania nad miejscem małego dziecka w polskiej rzeczywistości edukacyjnej w kontekście ustawy o systemie oświaty oraz sto-

⁴⁸ A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka...*, s. 23.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Koncepcja towarzyszenia w rozwoju zostanie szczegółowo zaprezentowana w jednym z rozdziałów niniejszego opracowania.

sownych rozporządzeń, a także podjęto próbę zdefiniowania zadań placówki żłobkowej w kontekście tzw. ustawy żłobkowej oraz kontekstu potrzeb rozwojowych dziecka. Starano się również przybliżyć czytelnikowi pojęcie instrumentalizacji edukacji jako przeciwieństwa edukacji w sytuacjach naturalnych. W rozważaniach zawartych w rozdziale trzecim podjęto próbę scharakteryzowania wybranych koncepcji niedyrektywnych sposobów wspierania rozwoju dziecka do lat trzech. W ostatnim, czwartym, rozdziale przedstawiono metodologię badań dotyczących sądów i opinii wychowawców małego dziecka na temat wdrożenia do żłobków niedyrektywnych metod wspierania dziecięcego rozwoju oraz opisano wyniki zrealizowanych wśród respondentów badań. Opracowanie to jest naturalną kontynuacją poszukiwań przez jego autorkę prorozwojowych rozwiązań we wczesnodziecięcej edukacji.

Autorka pragnie także zasygnalizować, że podejmowane przez nią analizy badawcze mają dodatkowo na celu przybliżenie społeczeństwu polskiemu żłobka jako miejsca, w którym współczesne dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa spędza często większość dnia własnej aktywności. Z tego powodu, że żłobki w Polsce wydają się być placówkami, do których nadal trudno jest przeniknąć osobom niezwiązanym bezpośrednio ze środowiskiem żłobków, należy podkreślać wagę wszelkich dokonywanych w tym zakresie prób. Jedną z takich właśnie prób przekazuje do rąk czytelników w opublikowanej nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM w 2019 roku książce Anna Ratajczak, która, opisując napotkane przez nią problemy z pozyskaniem próby badawczej, zaznacza:

Prośbę o pomoc w pozyskiwaniu osób do badań skierowałam do różnych instytucji i osób. I tak, w związku z tym, że w centrum moich zainteresowań znaleźli się rodzice posiadający dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, swoją uwagę skierowałam w pierwszej kolejności do instytucji opieki nad dziećmi do lat 3, takich jak żłobki i kluby malucha, mając nadzieję, że za ich pośrednictwem uzyskam zgodę rodziców na udział w badaniach. Kontakt z przedstawicielami wyżej wymienionych placówek odbywał się w trojaki sposób. Po pierwsze, wysyłałam wiadomości pocztą elektroniczną z prośbą o możliwość przeprowadzenia badań wśród rodziców dzieci uczęszczających do danej placówki. Po drugie, kontaktowałam się telefonicznie; po trzecie, osobiście udawałam się do placówki. Z przykrością stwierdzam, że mimo zwrócenia się z prośbą o możliwość przeprowadzenia badań do ponad 200 placówek, zgodę na nie wyraziło zaledwie 11. Zaniepokojona tym faktem postanowiłam zwrócić się o pomoc do Dyrektora Wydziału Zdrowia i Spraw Społecznych Urzędu Miasta Poznania, mając na uwadze to, że właśnie ta jednostka sprawuje nadzór nad podmiotami opieki nad dziećmi w wieku do lat 3. W efekcie moich poczynań otrzymałam informację od dyrektora wyżej wymienionego wydziału, że decyzję o wsparciu moich badań pozostawia się dyrektorom jednostek organizacyjnych, a ci w większości okazali się być mi nieprzychylni⁵¹.

⁵¹ Por. A. Ratajczak, *Wspomaganie rozwoju małych dzieci w percepcji i doświadczeniach ich opiekunów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 135.

W związku z powyższym warto postulować szerzenie wiedzy na temat wagi wczesnodziecięcej edukacji, szczególnie w dobie silnej instytucjonalizacji życia współczesnego człowieka, w którym niejednokrotnie brakuje czasu na refleksję czy też jakąkolwiek interakcję z drugim człowiekiem. Jak zaznacza Renata Michalak,

Okres krytyczny dla rozwoju to czas między urodzeniem a 5-6. rokiem życia, czyli przed rozpoczęciem formalnej nauki. Wtedy właśnie najdynamiczniej rozwijają się umiejętności językowe, matematyczne, społeczno-emocjonalne, buduje się poczucie własnej wartości i ciekawość świata, a więc fundamenty nieodzowne do osiągnięcia sukcesu w życiu. Zatem troska o jakość rozwoju dziecka poprzez aranżowanie najwyższej jakości przestrzeni materialnej i społecznej, w której ono funkcjonuje, staje się zadaniem priorytetowym nie tylko w wymiarze praktyki edukacyjnej, kształcenia i doskonalenia kadr, ale także polityki państwa⁵².

Konieczne zatem wydaje się być „przenikanie” do żłobków oraz doskonalenie kultury praktyki pracy z dzieckiem do trzeciego roku życia, ponieważ choć w świetle art. 5 ustawy o opiece nad dzieckiem do lat trzech „[...] Minister właściwy do spraw rodziny [...] inspiruje badania, ekspertyzy i analizy dotyczące systemu opieki nad dzieckiem w wieku do lat 3”⁵³, to ekspertyzy te dotyczą często aktywności osób dorosłych na rynku pracy podczas pobytu ich dzieci w żłobkach, a rzadziej – sposobów wspierania rozwoju samych dzieci oraz „profesjonalnego życia intelektualnego” wychowawców placówek, którzy jako osoby znaczące w życiu dziecka powinni móc cieszyć się uznaniem społecznym oraz godnymi warunkami pracy.

Autorka pragnie złożyć podziękowania wszystkim osobom, bez których wsparcia, cierpliwości oraz życzliwości opracowanie to nie zyskałoby szansy na ujrzenie światła dziennego.

Podziękowania w tym względzie należy skierować na ręce Prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, Prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik – Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, na których ogromne wsparcie oraz nieustającą życzliwość i merytoryczne wskazówki autorka zawsze mogła liczyć. Podziękowania należy także skierować wobec Prof. dr hab. Magdaleny Piorunek – Prodziekan ds. planowania i sprawozdawczości naukowej oraz współpracy

⁵² R. Michalak, *Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 29.

⁵³ Por. Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, s. 2, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000409/U/D20190409Lj.pdf>, [dostęp: 2 stycznia 2020].

z otoczeniem oraz wobec nieocenionego Prof. dr. hab. Waldemara Segieta – Prodziekana ds. wydawniczych, organizacji studiów niestacjonarnych i podyplomowych.

Szczególne podziękowania autorka składa także Prorektorowi kierującemu Szkołą Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Prof. dr. hab. Zbyszko Melosikowi. Władzom Wydziału i Uczelni dziękuję za tworzenie przestrzeni – zarówno społecznej, jak i fizycznej oraz za to, co wydaje się w rozwoju, także naukowym, najbardziej cenne – za towarzyszenie.

Za wszystkie, tak bardzo potrzebne, dobre rady oraz dobre słowa składam podziękowania Prof. dr hab. Katarzynie Segiet.

Odrębne podziękowania autorka pragnie skierować na ręce nieocenionej Prof. dr hab. Kingi Kuszak – Prodziekan ds. studenckich i organizacji kształcenia Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, która – z jednej strony inspirowuje, drugiej strony – nieustannie uczy „partnerstwa poznawczego” w autentycznym dialogu, a także Prof. dr hab. Dorocie Żołędź-Strzelczyk za Jej wsparcie i towarzyszące bycie obok.

Podziękowania kieruję także wobec Prof. dr hab. Wiesława Jamrożka, który towarzyszy w rozwoju nie tylko autorce, lecz także wspaniałym Dzieciom, którym autorka stara się tworzyć przestrzeń.

Dziękuję także właśnie owym Dzieciom – Stasiowi, Krzysiu oraz Antosi oraz ich Tacie – za nieustającą wiarę w mamę i żonę. Dziękuję także Annie Woźniak za szczególne rodzinne wsparcie.

Dziękuję również Pani Profesor dr hab. Lucynie Telce oraz Grażynie Rurze, bez których nigdy nie udało by się autorce sięgnąć w głąb przestrzeni żłobków.