

*Anna Blumsztajn
Tomasz Szlendak*

Część 1

**Jakość kapitału ludzkiego i wyrównywanie szans edukacyjnych.
Wprowadzenie do raportu**





Niniejszy raport, chociaż rzut okiem na jego tytuł zapewne o tym nie przekonuje, dotyczy dwóch spraw niezwykle ważnych dla przyszłości naszego kraju: jakości kapitału ludzkiego oraz wyrównywania szans edukacyjnych.

Najogólniej rzecz ujmując, pojęcie kapitału ludzkiego ma zwrócić uwagę na fakt, że wiedza i umiejętności ludzi stanowią, podobnie jak infrastruktura czy maszyny, bardzo istotny zasób gospodarczy. Z całą pewnością w społeczeństwie informacyjnym, jakim staje się właśnie nasze społeczeństwo, jest to zasób najważniejszy. Dlatego należy o kapitale ludzkim myśleć w kategoriach inwestycji, co oznacza, że wydatki na podnoszenie wiedzy i umiejętności ludzi, którzy w przyszłości staną się obywatelami i pracownikami, po prostu się opłacają. Tym samym przestają być prywatną sprawą tego, kto chce kształcić siebie lub swoje dzieci, a stają się publicznym dobrem, o które musi troszczyć się państwo. Aby gospodarka sprawnie się rozwijała, państwo powinno dbać o ogólny poziom wiedzy i umiejętności w społeczeństwie na takiej samej zasadzie, jak powinno udostępniać sprawną infrastrukturę, przejezdne drogi i znakomicie urządzone lotniska. **Wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, dbałość o jakość kapitału ludzkiego staje się najważniejszym czynnikiem warunkującym rozwój gospodarki.**

Kapitał ludzki kojarzony jest najczęściej z edukacją w szkołach średnich i wyższych, szkoleniami dla dorosłych, nauką, badaniami, technologią. **Niezwykle rzadko wiąże się w Polsce jakoś kapitału ludzkiego z najwcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi człowieka – jego wychowaniem w rodzinie czy pobytem w przedszkolu. I jest to, naszym zdaniem, bardzo poważny błąd.** To we wczesnym dzieciństwie bowiem kształtują się nasze umiejętności społeczne, werbalne i emocjonalne, niezbędne w dalszej karierze szkolnej i zawodowej, potrzebne, aby cieszyć się udanym życiem. Umiejętności te, na przykład czytanie ze zrozumieniem albo kreatywność, tworzą tzw. ogólny kapitał ludzki, przydatny później w każdej sytuacji życiowej.

W zależności od tego, jakie możliwości rozwoju owych umiejętności zapewnimy naszym dzieciom, taki będziemy mieć w przyszłości kapitał ludzki.

Upowszechnienie świadomości na temat tego, że wczesna edukacja jest pełnoprawnym etapem edukacji, a jej poziom przekłada się na jakość kapitału ludzkiego, w ciągu ostatnich kilkunastu lat można zaobserwować w działaniach politycznych wielu krajów rozwiniętych. Publikacje OECD odzwierciedlają to wzmożone zainteresowanie. Od 1998 roku w ramach działań OECD opracowano kilkanaście raportów dotyczących sytuacji wczesnej edukacji w poszczególnych krajach należących do organizacji. Raporty te bardzo często służyły jako diagnozy sytuacji małego dziecka i oceny polityki edukacyjnej stosowanej w danym kraju. Polska nie uczestniczyła w tych badaniach, nie doczekała się więc zewnętrznej, ogólnej analizy systemu opieki i edukacji nad małymi dziećmi. Niniejszy raport może zatem stanowić ważny krok w tym kierunku.

Biedniejsze, rozwijające się kraje Unii Europejskiej w ostatnich latach konsekwentnie inwestują we wczesną edukację. Za przykład może posłużyć Portugalia, w której między końcem lat osiemdziesiątych a rokiem 2000 średni wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej wzrósł dwukrotnie. W 1997 roku w Portugalii weszła w życie ustawa poświęcona wyłącznie edukacji przedszkolnej. W jej wstępie zapisano, że „edukacja przedszkolna to pierwszy etap edukacji podstawowej, która jest fundamentem dalszego uczenia się przez całe życie” (*Early Childhood...*, 1998). Również inne, dłużej należące do Unii kraje podejmują – często właśnie na podstawie rekomendacji instytucji międzynarodowych – działania na rzecz reformy wczesnej edukacji. Wielka Brytania zdecydowała się na bardzo duży wysiłek badawczy, by zdiagnozować sytuację małych dzieci i zweryfikować długotrwałe efekty programów wczesnej edukacji (zob. m.in. Sylva i in., 2004). Na podstawie wyników tych badań w 2004 roku powstała dziesięcioletnia Narodowa Strategia Opieki nad Małym Dzieckiem, w której między innymi zakłada się

powstanie do 2010 roku 3500 Centrów Małego Dziecka proponujących jednocześnie usługi zdrowotne, edukacyjne i inne związane z małym dzieckiem (zob. *Choice for parents...*, 2004).

W większości krajów europejskich edukacja przedszkolna realizowana jest w różnorodnych formach. W dwóch omawianych przez nas krajach, Wielkiej Brytanii i Portugalii, wspomniane ustawy dotyczące opieki nad dziećmi zajmują się różnego typu zajęciami edukacyjnymi, np. grupami zabawowymi lub wędrującymi nauczycielkami. Objęcie tych rozwiązań ustawą daje państwu możliwość czuwania nad ich jakością i wspierania ich rozwoju z publicznych środków finansowych przeznaczanych na edukację. **Różnorodność form wczesnej edukacji, która pozwala wspólnotom lokalnym dopasować typ zajęć edukacyjnych dla małych dzieci do lokalnej sytuacji, oczekiwań rodziców i dostępnych środków finansowych, można uznać za jeden z warunków szybkiego upowszechniania się edukacji przedszkolnej.** Dlatego Fundacja Komeńskiego od lat apeluje o wprowadzenie do ustawy oświatowej w Polsce alternatywnych, w stosunku do przedszkola, form edukacji.

Wczesna edukacja to w Polsce zaniedbany obszar polityki społecznej w ogóle, a polityki edukacyjnej w szczególności. Nawet stan wiedzy na temat sytuacji małych dzieci i działań instytucji wczesnej edukacji jest nikły, czemu Fundacja Komeńskiego stara się od kilku lat zaradzić. Należy jeszcze raz przypomnieć, że **wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce jest najniższy w Unii Europejskiej** (38,2% dla dzieci w wieku 3-5 lat).

W związku z tą dramatyczną sytuacją narzucają się dwa pytania.

Pierwsze z nich brzmi: jak to możliwe, by przy poziomie finansowania edukacji przedszkolnej, mieszczącym się w średniej krajów europejskich (0,4% PKB), osiągać tak mizerne efekty? Jest to główny wątek tekstu Mikołaja Herbsta, poświęconego finansowaniu wczesnej edukacji w Polsce. W rozdziale ukazana jest trudna sytuacja, w jakiej znalazły się w 1991 roku samorządy gminne, po tym, jak przejęły opiekę nad edukacją przedszkolną, nie dostając jednak na ten cel żadnych środków z budżetu centralnego. Tym samym tekst przedstawia historyczne, strukturalne, geograficzne oraz demograficzne uwarunkowania funkcjonowania edukacji przedszkolnej, które powodują tak marne efekty wydatkowanych środków. Pozytywne wnioski wyłaniają się z analizy (przede wszystkim powolny, ale trwały wzrost poziomu upowszechnienia edukacji przedszkolnej od połowy lat dziewięćdziesiątych) równoważy jednak obraz bardzo trudnej sytuacji gmin wiejskich w finansowaniu i zarządzaniu edukacją przedszkolną.

Drugie narzucające się pytanie brzmi następująco: dlaczego od początku lat dziewięćdziesiątych nie podjęto właściwie żadnych systemowych kroków w celu poprawienia tego stanu rze-

czy? Jedynym ważnym ruchem było wprowadzenie obowiązku przedszkolnego dla sześciolatków, co de facto znacząco nie poprawiło sytuacji wczesnej edukacji (poziom upowszechnienia zerówki i tak osiągał prawie 100%) i nałożył dodatkowe finansowe zobowiązania na samorządy. Elementy odpowiedzi na powyższe pytanie przynosi tekst *Polityka państwa a edukacja małych dzieci* Andrzeja Zybortowicza i członków jego zespołu. Wynika z niego między innymi, że gminy, choć odpowiadają w największym stopniu za wczesną edukację, mają spośród wszystkich podmiotów uczestniczących w podejmowaniu decyzji związanych z polityką edukacyjną najgorszy i w dużej mierze nieskuteczny system reprezentacji na poziomie krajowym. W ciałach gromadzących wszystkich aktorów polityki edukacyjnej (np. sejmowej Komisji Edukacji) gminy mają dużo mniejszą siłę przebicia niż na przykład nauczycielskie związki zawodowe. Może to tłumaczyć fakt, że edukacja przedszkolna jako obszar działania podlegający właściwie wyłącznie gminom – to temat, który w debacie o polityce edukacyjnej jest prezentowany niewystarczająco.

Drugim bohaterem niniejszego raportu, obok jakości kapitału ludzkiego, jest niwelowanie nierówności edukacyjnych. Oczywiście te dwie kwestie łączą się ze sobą nierozdzielnie, gdyż niwelowanie nierówności społecznych w zakresie dostępu do edukacji jest bardzo ważne z punktu widzenia jakości kapitału ludzkiego w przyszłości.

Przyglądając się, choćby pobieżnie, badaniom nad stylami wychowawczymi w polskich rodzinach (zob. Szlendak, 2003) albo nad nierównościami społecznymi decydującymi o życiowych losach ludzi (zob. Domański, 1999), łatwo można zauważyć znaczącą dysproporcję między współczynnikiem dzietności u ludzi mających i wykształconych a liczbą dzieci w rodzinach niezamożnych, rodzinach z problemami. W większości rodzin ubogich wychowuje się kilka, przynajmniej trójka pociech. Rzecz trzeba uwypuklić: w rodzinach, w których styl wychowawczy i sytuacja materialna zadecydują w przyszłości – co można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć – o wysokiej pozycji społecznej i wysokich umiejętnościach na rynku pracy, wychowuje się zdecydowana mniejszość małych Polaków. W rodzinach, w których sytuacja materialna – z grubsza i eufemistycznie rzecz ujmując – jest trudna, a preferowany styl wychowawczy nie ułatwia bynajmniej dzieciom właściwego życiowego startu, wychowuje się większość małych dzieci w Polsce. Konkluzja nie podnosi na duchu: **o stanie wykształcenia większości Polaków w przyszłości, a w konsekwencji o jakości kapitału ludzkiego zadecydują w naszym kraju rodziny ubogie, ponieważ to w nich rodzi się najwięcej dzieci.** To te dzieci będą w przyszłości musiały utrzymać powiększającą się kategorię emerytów. Pytanie tylko w jaki sposób tego dokonają, skoro z racji braku odpowiedniego (czy

1 | 2

wręcz jakiegokolwiek) wykształcenia trudno będzie im znaleźć pracę? Kiedy sobie to uświadomimy, przestajemy mieć wątpliwości, czy należy wyrównywać szanse życiowe.

Uważa się, że wiek przedszkolny jest pierwszym i zasadniczym etapem tworzenia się nierówności edukacyjnych, gdyż już wtedy warunki wychowania dzieci są różne i tym samym prowadzą do zróżnicowanego poziomu umiejętności. Wiek przedszkolny jest tym momentem, kiedy najskuteczniej i najłatwiej jest niwelować różnice wynikające z wpływu środowiska rodzinnego. Dlatego inwestycja w edukację przedszkolną powinna być (i w niektórych krajach jest) zasadniczym elementem polityki wyrównywania szans edukacyjnych. Z uwagi na znaczenie jakości bodźców otrzymywanych przez dziecko w wieku przedszkolnym i kształtowanie się jego możliwości rozwojowych w tym okresie wydaje się oczywiste, że wysokiej jakości edukacja przedszkolna stanowi, dla tych właśnie najbardziej zagrożonych, główne narzędzie wyrównywania szans edukacyjnych. I odwrotnie, brak dostępu do takich usług jest czynnikiem zdecydowanie potęgującym nierówności edukacyjne. Badania przeprowadzone w Polsce przez jedną z autorek naszego raportu, Barbarę Murawską, przynoszą podobne wnioski.

Chcemy tu zwrócić uwagę na jeden kluczowy aspekt nierówności dotyczących wczesnej edukacji, a mianowicie różnicę między miastem a wsią. Na wsi mieszkają gorzej wykształceni, gorzej zarabiający obywatele. Przekazują oni swoim dzieciom niższe aspiracje edukacyjne, odmienne, często niewystarczające umiejętności, uboższą wiedzę. Na wsi jest trudniejszy dostęp do dóbr kultury, do opieki psychologicznej i logopedycznej. Mali mieszkańcy wsi zdecydowanie zatem potrzebują zastrzyku rozwojowego, jakim jest wysokiej jakości edukacja przedszkolna.

Jednocześnie gminy wiejskie są biedniejsze (mają zdecydowanie niższe dochody własne aniżeli gminy miejskie, w których lokuje się większość firm), a edukacja przedszkolna na wsi kosztuje więcej niż w mieście (ponieważ dzieci są bardziej niż w mieście rozproszone). Gminy finansują edukację przedszkolną ze środków własnych, łącznie z jednorocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym, które zastąpiło zerówkę. W przypadku bardzo biednych gmin wychowanie przedszkolne sześciolatek wyczerpuje środki finansowe na edukację przedszkolną. W związku z tym, na wsi jest mniej przedszkoli i równie mało dzieci do nich uczęszcza, czego dowodem są statystyki przytaczane w rozdziale *Dzieci ze środowisk zagrożonych*. Wystarczy powiedzieć, że **w ponad jednej trzeciej wiejskich gmin nie ma w ogóle przedszkola.**

Jeszcze raz należy podkreślić na czym polega błędne koło nierówności edukacyjnych, które dotyczą dzieci wiejskich: z powodu niższego statusu społecznego osób ze środowisk zaniedbanych wychowujące się w nich dzieci potrzebują szerokiego

dostępu do edukacji elementarnej i wyższej jej jakości, ma to bowiem kompensować braki w rozwoju tych dzieci w porównaniu do ich zadbanych rówieśników, zwłaszcza tych z dużych miast. Jednak rzeczywistość wygląda tak, że w większości wypadków dzieci wiejskie mają utrudniony dostęp do edukacji o pożądanej jakości, ponieważ na wsi edukacja kosztuje więcej, a wiejskie gminy są biedniejsze. **To przedszkole i szkoła, w których dzieci spotykają swoich rówieśników i gdzie uczą się kontaktów społecznych, decydują w ogólnym rozrachunku o ich szansach życiowych i realizacji tych szans.**

Abyśmy zatem cieszyli się w naszym kraju z dobrych, efektywnych pracowników, którzy będą w stanie w swoim dorosłym życiu przekwalifikowywać się wraz ze zmianami technologicznymi, w dzieciństwie muszą mieć oni dostęp do porządnej wczesnej edukacji. Z dostępu do dobrej, rozwijającej edukacji przedszkolnej nie można w żadnym przypadku wykluczyć dzieci pochodzących ze środowisk o niskim kapitale kulturowym, które nie mają żadnych szans nabycia tych umiejętności w inny sposób, i których rozwój intelektualny uzależniony jest wyłącznie od instytucji edukacyjnych. Pamiętać należy, że coraz większa część dzieci w Polsce rodzi się i wychowuje w rodzinach ubogich, wykluczonych, o niskim wykształceniu i niewysokim statusie społecznym. Dotyczy to przede wszystkim wsi. Jakość kapitału ludzkiego zależy zatem od tego, czy i na ile skutecznie uda nam się wyrównać warunki rozwoju tych dzieci i zadbanych dzieci z mniejszości miejskich.



1 | 3

Winni jesteście jeszcze Czytelnikom kilka zdań na temat zawartości tomu, który trzymają w ręku.

Niniejszy raport poświęcony realiom wczesnej edukacji w Polsce zawiera pełną, choć ujętą w krótkiej, przystępnej formie, informację na temat: funkcjonowania i stanowienia prawa edukacyjnego, kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, kontaktów przedszkola i szkoły z rodzicami, finansowania wczesnej oświaty, edukacji dzieci o specjalnych potrzebach, pochodzących z mniejszości narodowych i z grup edukacyjnie zaniedbanych oraz szczegółów funkcjonowania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce. Zależało nam na tym, by omówione były różne strony działania instytucji wczesnej edukacji w Polsce, dlatego raport pisali specjaliści różnych dyscyplin (socjologowie, ekonomiści, psychologowie, pedagodzy, prawnicy).

Raport przedstawia opis stanu rzeczy, jest też próbą analizy sytuacji edukacji elementarnej w Polsce i zawiera określone rekomendacje. Poszczególne części naszego raportu odpowiadają zatem na ważne pytanie dotyczące tego, co miałyby wpłynąć na poprawę systemu wczesnej edukacji w naszym kraju. Jest tych czynników poprawy wiele, a wyróżnić należy choćby upowszechnienie alternatywnych form edukacji przedszkolnej, umożliwienie gminom ustanowienia bonu przedszkolnego, utworzenie systemu zwolnień z opłat rodziców w trudnej sytuacji finansowej,

określenie standardów edukacyjnych dla przedszkoli, obniżenie wieku szkolnego do lat 6, wprowadzenie dla dzieci pięcioletnich prawa do rocznego wychowania przedszkolnego.

Wreszcie chcemy podkreślić, że nie udało się nam odpowiedzieć na wszystkie pytania nurtujące osoby zajmujące się wczesną edukacją w Polsce. Jesteśmy tego świadomi. Zdajemy sobie za to sprawę z tego, w jakich obszarach w badanej przez nas dziedzinie brakuje nam informacji. Nadal, jak się okazuje, niewiele wiemy na przykład o kształceniu dzieci z mniejszości narodowych (nie wiadomo nawet, ile ich w Polsce jest!), nie mamy wystarczających danych na temat współpracy między instytucjami edukacyjnymi a rodzicami, nie do końca jest jasne, na jakich programach opiera się edukacja zintegrowana w klasach I-III, w końcu nie wszystko także wiadomo na temat rzeczywistych interesów oraz ukrytych mechanizmów powstawania regulacji prawnych w sferze wczesnej edukacji.

Jest to pierwsza tego typu publikacja w Polsce. Ma ona charakter wstępnego rozeznania. Jej celem nie było zatem wyczerpanie pytań dotyczących sytuacji małego dziecka w Polsce, a raczej dostarczenie materiału do refleksji i ożywienie debaty na temat wczesnej edukacji. Mamy nadzieję, że dzięki naszej pracy uda się zwrócić uwagę na problemy występujące w obszarze wczesnej edukacji w Polsce. Chcielibyśmy także, by stała się ona istotnym punktem w rozważaniach na temat oświaty i polityki społecznej związanej z edukacją małych dzieci.

Marek Andrzejewski
Marek Budajczak

Część 2

Uwarunkowania prawne edukacji elementarnej





Artykuł jest przeglądem obowiązujących w Polsce przepisów prawa, mniej lub bardziej bezpośrednio odnoszących się do problemu edukacji elementarnej. Po dokonaniu przeglądu autorzy próbują ocenić trafność zawartych w nich rozwiązań.

Przepisy odnoszące się do edukacji to te, które dotyczą dzieci, ich rodziców, nauczycieli, struktury i funkcjonowania szkół, działalności organizacji pozarządowych na obszarze edukacji, wolności prowadzenia działalności ekonomicznej w tym sektorze. To w końcu prawne reguły określające formy wzajemnego oddziaływania „aktorów sceny oświatowej”, czyli – kontynuując tę teatralną metaforę – unormowania określające, a po części determinujące, charakter granych przez nich ról.

Edukacja elementarna jest zagadnieniem w nieznacznym tylko zakresie wyodrębnionym w ramach ustawodawstwa oświatowego. Jej specyfika – tak oczywista na gruncie pedagogiki – nie została w przepisach wyeksponowana. Ma to ten prawny efekt, że chcąc zapoznać się z uregulowaniami dotyczącymi edukacji elementarnej, należy w dużej mierze odwoływać się do przepisów ogólnych, tj. dotyczących wszelkich rodzajów szkół i ogółu uczniów. Dodajmy, że – niestety – nasze **oceny sformułowane wobec przepisów dotyczących systemu oświaty są w zasadzie adekwatne do tych, które odnoszą się do edukacji najmłodszych w ogólności.**

Konstytucja

Na temat dzieci ustawa zasadnicza stanowi przede wszystkim to, że są podmiotami prawa i jako takim przysługują im prawa człowieka. Prymat w wychowaniu dzieci mają ich rodzice. Korelatem tego prawa rodziców jest nałożony na państwo obowiązek stworzenia takiego ładu prawnego, by prymat ten był respektowany.

Uszczegóławiając zakres prymatu rodziców w wychowaniu dziecka, rodzicom zagwarantowano w Konstytucji możliwość

wychowywania dziecka zgodnie ze swoimi religijnymi i filozoficznymi przekonaniem oraz wolność wyboru szkół innych niż publiczne.

Rodzice wychowując dziecko powinni uwzględniać stopień rozwoju dziecka i uwzględniać jego rozsądne oczekiwania. Ta słuszna dyrektywa w odniesieniu do edukacji elementarnej z racji wieku dziecka nie ma zastosowania. Ewentualne złe wypełnianie władzy rodzicielskiej w tym zakresie (uchybień i zaniedbań dotyczące dziecka w sferze edukacji) może stanowić podstawę do ingerencji sądu w sferę władzy rodzicielskiej.

Konstytucja określa górny pułap wieku, do osiągnięcia którego edukacja jest obowiązkowa, nie wypowiada się natomiast – słusznie – na temat początku tego obowiązku.

Zasadę powszechności i równego dostępu do wykształcenia Konstytucja uszczegóławia nakładając na władze publiczne obowiązek tworzenia i wspierania systemu indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów, której warunki określa ustawa o systemie oświaty i przepisy niektórych innych ustaw (o pomocy społecznej, o świadczeniach rodzinnych).

Zadeklarowano też, że **państwo ma prowadzić politykę społeczną wspierającą rodziny**, zwłaszcza te wielodzietne i niepełne.

Należy stwierdzić, że uregulowania konstytucyjne zbieżne są z treściami zawartymi w dokumentach wyznaczających standardy ochrony praw człowieka, takimi jak Pakty Praw Człowieka ONZ z 1966 roku, *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka* i *Podstawowych Wolności*, *Konwencja o Prawach Dziecka*. **Jeśli chodzi więc o ochronę praw człowieka (uczniów, rodziców), to na szczęblu Konstytucji, w każdym razie pod względem formalnym, mamy porządek i spełniamy kryteria międzynarodowej przyzwoitości.**

Przedszkole w systemie oświaty

Zagadnienia organizacyjne

Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty określa reguły funkcjonowania szkół, a kilka jej przepisów dotyczy wprost edukacji elementarnej. Szkołą w rozumieniu ustawy jest bowiem także przedszkole, co – jak wyżej wskazano – daje ten efekt, że **regulacje, w których mowa o szkole odnoszą się co do zasady również do przedszkoli.**

Zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi oraz przedszkoli specjalnych, uczyniono zadaniem gminy. Te jednostki samorządowe, m.in. przez prowadzenie przedszkoli, mają zapewnić kształcenie, wychowanie i opiekę, w tym profilaktykę społeczną. Przedszkola mogą mieć charakter publiczny lub niepubliczny.

Przedszkole publiczne to takie, które prowadzi bezpłatne nauczanie i wychowanie w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, przeprowadza rekrutację na zasadzie powszechnej dostępności, zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w Karcie Nauczyciela (różnica sprowadza się do modyfikacji w procedurze oceniania nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach). Założenie przedszkola publicznego przez inną osobę prawną niż jednostka samorządu terytorialnego lub przez osobę fizyczną wymaga zezwolenia właściwego organu tej jednostki samorządu oraz po pozytywnej opinii kuratora oświaty. Wniosek o udzielenie zezwolenia łącznie z projektem aktu założycielskiego i statutu

należy złożyć nie później niż do końca września roku poprzedzającego rok, w którym ma nastąpić uruchomienie przedszkola¹. Wniosek o ściśle określonej treści założyciel składa do właściwej jednostki samorządu terytorialnego. Po spełnieniu wymogów formalnych i wydaniu pozytywnej opinii przez kuratora wydawana jest decyzja o udzieleniu lub odmowie udzielenia zezwolenia na założenie przedszkola, od której służy odwołanie.

Osoby prawne (np. fundacje, stowarzyszenia) i osoby fizyczne mogą zakładać **przedszkola niepubliczne** po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez odpowiednią jednostkę samorządu terytorialnego. Najogólniej rzecz ujmując, ów wpis uzyskuje się na podstawie zgłoszenia dowodzącego profesjonalnych i organizacyjnych kompetencji wnioskodawcy. Odmowa wpisu do ewidencji wydawana jest w formie decyzji administracyjnej, a więc przysługuje od niej odwołanie. Przedszkole niepubliczne uzyska status przedszkola publicznego, jeżeli prowadząca je osoba przedstawi pozytywną opinię kuratora oświaty. Ponadto MEN może, w drodze decyzji, nadać wyjątkowo uprawnienia przedszkola publicznego, jeżeli uzna je za eksperymentalne.

Uprawnienia przedszkola publicznego mogą zostać cofnięte przez organ, który je nadał, jeżeli w trybie nadzoru pedagogicznego zostanie stwierdzone niespełnianie określonych prawem warunków. Cofnięcie uprawnień następuje w drodze decyzji administracyjnej.

Niepubliczne przedszkola, w tym specjalne, otrzymują dotacje z budżetu gminy. Dotacje dla niepublicznych przedszkoli przysługują na każdego ucznia w wysokości nie niższej niż 75%



¹ Rozporządzenie MENiS z dnia 3 czerwca 2003 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie szkoły lub placówki publicznej przez osobę prawną lub osobę fizyczną (Dz. U. z dnia 4 lipca 2003 roku).

ustalonych w budżecie danej gminy wydatków bieżących ponoszonych w przedszkolach publicznych w przeliczeniu na jednego ucznia (na ucznia niepełnosprawnego w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na niepełnosprawnego ucznia przedszkola i oddziału przedszkolnego w części oświatowej subwencji ogólnej otrzymywanej przez jednostkę samorządu terytorialnego).

Jeżeli do przedszkola uczęszcza uczeń niebędący mieszkańcem gminy dotującej to przedszkole, wówczas gmina, której mieszkańcem jest ten uczeń, pokrywa koszty udzielonej dotacji. Prowadzenie niepublicznego przedszkola nie jest działalnością gospodarczą i nie można jej prowadzić na zasadach określonych w przepisach ustawy o swobodzie działalności gospodarczej (Dz. U. z 2004 r. Nr 173, poz. 1807).

Wychowanie przedszkolne

Wychowanie przedszkolne jest propozycją dla rodziców dzieci w wieku 3-6 lat. W wypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej 6 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat. W szczególnie uzasadnionych przypadkach dyrektor może przyjąć do przedszkola dziecko, które ukończyło 2,5 roku.

Dziecko w wieku 6 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej. Na wniosek rodziców dyrektor szkoły może zezwolić na spełnianie przez dziecko tego obowiązku poza przedszkolem albo oddziałem przedszkolnym oraz określić warunki jego spełniania, uwzględniając konieczność uzyskania przez dziecko przed rozpoczęciem spełniania obowiązku szkolnego opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Obowiązkiem rodziców dziecka podlegającego obowiązkowi przedszkolnemu jest **zgłoszenie do przedszkola** lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, a także **zapewnienie regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia**, co podlega kontroli dyrektora szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka.

Opłaty za świadczenia prowadzonych przez gminę przedszkoli publicznych ustala rada gminy, a w przypadku innych przedszkoli publicznych organy prowadzące te przedszkola.

Rada gminy ustala **sieć publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych** w szkołach podstawowych, w taki sposób, aby wszystkie dzieci sześciolatnie zamieszkałe na obszarze gminy miały możliwość spełniania obowiązku przedszkolnego, a droga dziecka sześciolatniego z domu do najbliższego publicznego przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej nie przekraczała 3 kilometrów. W przeciwnym razie obowiązkiem gminy jest zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki

w czasie przewozu dziecka lub zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice. Obowiązkiem gminy jest też zapewnienie niepełnosprawnym dzieciom sześciolatnim bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej lub odpowiedniego ośrodka umożliwiającego realizację obowiązku przedszkolnego. Wobec niemożności sprostania temu obowiązkowi gmina zwraca koszty przejazdu ucznia i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.

Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku, w którym dziecko kończy 7 lat. Na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które przed dniem 1 września kończy 6 lat, jeżeli wykazuje psychofizyczną dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej. Decyzję w tej kwestii podejmuje dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W tym samym trybie w przypadkach uzasadnionych ważnymi przyczynami może nastąpić **odroczenie rozpoczęcia spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego**.

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu mają obowiązek zgłoszenia dziecka do szkoły zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia oraz warunków umożliwiających przygotowywanie się do zajęć szkolnych.

Na wniosek rodziców dyrektor szkoły publicznej **może** zezwolić na **spełnianie przez dziecko obowiązku przedszkolnego oraz obowiązku szkolnego poza szkołą**, określając warunki jego spełniania. Nakłada to na rodziców obowiązek zapewnienia dziecku warunków nauki określonych w zezwoleniu i powiadamiania organów gminy o formie spełniania obowiązku szkolnego. Wydaje się, że **formuła art. 16 ustęp 8 ustawy w jego aktualnym brzmieniu może być podstawą dla edukacji domowej oraz dla prowadzenia obowiązkowej prawnie edukacji dzieci w innych formach niż przedszkole i szkoła**.

Niespełnianie obowiązku przedszkolnego lub obowiązku szkolnego podlega egzekucji w trybie przepisów o postępowaniu egzekucyjnym w administracji.

Struktura przedszkola

Przepisy dotyczące dyrektora i kadry przedszkoli w zasadzie nie różnią się od przepisów dotyczących nauczycieli pracujących w innych typach szkół.

Powoływanie i odwoływanie dyrektorów w oświacie wzbudza kontrowersje. Kandydata na dyrektora wyłania się w drodze konkursu. Administracja oświatowa zadbała jednak o to, aby funkcji tej nie mógł objąć ktoś przez nią nieakceptowany. Zwycięzcy konkursu nie można odmówić powierzenia funkcji chyba, że organ nadzoru złoży w tej kwestii zastrzeżenia. Zaznaczmy,

że to swoiste prawo weta przysługuje mimo tego, że organ nadzoru ma w komisji konkursowej znaczącą liczbę przedstawicieli.

W przedszkolach mogą działać **rady przedszkoli** (zob. Bulera, Żuchelkowska, 2006), co jest formą uspołecznienia tej instytucji. Tam gdzie takiej rady nie ma, tam jej kompetencje wykonuje rada pedagogiczna.

Rozdział 8 ustawy o systemie oświaty zawiera przepisy dotyczące funkcjonowania szkół i placówek niepublicznych. Dotyczą one przede wszystkim trybu ich tworzenia, sposobu nadzorowania, uzyskiwania uprawnień szkoły publicznej przez podmioty niepubliczne, reguł ustalania dotacji na kształcenie itp. Przepisy te, których funkcjonowanie przez kilkanaście lat ich obowiązywania doprowadziło do objęcia edukacją na z reguły wysokim poziomie, są w prawie oświatowym najistotniejszym przejawem realizacji zasady pomocniczości, a więc m.in. upodmiotowienia społeczeństwa (co najmniej tej jego części, która tego upodmiotowienia chce). **Dały one niestety również wiele trudnych doświadczeń oświatowym zapaleńcom, w tym doświadczeń konfliktów z lokalną administracją oświatową i z niestabilnością władzy centralnej w kwestii zasad dotowania placówek niepublicznych, co jest materią z gatunku „być albo nie być” dla tego typu szkół.**

Komentarz

Omówione regulacje mogą budzić kontrowersje z punktu widzenia narzucenia przez prawo edukacji szkolnej z marginalnym uwzględnieniem możliwości edukacji dziecka poza szkołą. Można to kwestionować z punktu widzenia prymatu rodziców w wychowaniu dziecka, tym bardziej, że **coraz większa liczba rodziców** nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale także **w Polsce opowiada się za edukacją domową** (zob. Budajczak, 2004).

Z innej strony, można znaleźć silne argumenty społeczne na rzecz umożliwienia wcześniejszej szkolnej edukacji, zwłaszcza na obszarach ekonomicznie defaworyzowanych, a mówiąc wprost na znacznej połaci polskiego trzeciego świata. W debacie publicznej pojawił się postulat obniżenia progu obowiązku przedszkolnego i dominują głosy w pełni go popierające. Głównym argumentem jest wyrównanie szans życiowego startu dzieci żyjących w skrajnej biedzie.

To, co może stać się szansą dla biednych, z rezerwą przyjmują środowiska lepiej sytuowane i zdystansowane wobec nadmiernego wpływu państwa na wszelkie sfery życia, w tym na wychowanie małych dzieci. **Należy oczekiwać przyjęcia elastycznych rozwiązań prawnych łączących z jednej strony wrażliwość na skutki biedy, z drugiej zaś poszanowanie dla rodziców pragnących nie oddawać zbyt wcześnie swych dzieci systemowi oświaty.**

Regulacje dotyczące funkcji dyrektora nie powinny zbyt daleko w kontekście całego prawa oświatowego napisanego „pod

nadzór”. Zakres kompetencji organów nadzoru, w tym jego nieodkreśloność, stawia dyrektora w pozycji podmiotu nad wyraz uzależnionego od przedstawicieli nadzoru. Jest to tym bardziej widoczne, jeśli zważyć na słabość tej funkcji, z którą w niewielkiej mierze łączy się decydowanie o doborze kadry, jak też o finansach placówki. **Te regulacje demotywią do podejmowania ryzyka przez osoby twórcze. Status dyrektora przedszkola łatwiej osiągnie i łatwiej utrzyma osoba o zdolnościach dyplomatycznych, układna niż pedagogiczny wizjoner.**

Kodeks rodzinny i opiekuńczy

2¹³

Kodeks rodzinny i opiekuńczy zawiera przede wszystkim reguły sprawowania władzy rodzicielskiej nad dziećmi. Składa się na nią m.in. piecza nad dzieckiem (jego wychowanie i kierowanie dzieckiem, czyli podejmowanie decyzji w istotnych sprawach jego dotyczących). Państwo nie może ingerować w życie rodziny, jeśli nie ma po temu prawnych przesłanek, takich jak zagrożenie dobra dziecka, które jest podstawą ograniczenia władzy rodzicielskiej, a także rażące nadużycia wobec dziecka, co może stać się podstawą pozbawienia władzy rodzicielskiej nad dzieckiem.

Wśród instrumentów posiadanych przez państwo jest m.in. możliwość umieszczenia dziecka poza rodziną w placówce opiekuńczo-wychowawczej lub w rodzinie zastępczej. Należy nadmienić, że **w praktyce często, a można rzec, że zbyt często, podstawą faktyczną ingerencji państwa w sferę władzy rodzicielskiej są zaniedbania rodziców dotyczące edukacji ich dzieci.** Reakcją sądu może być umieszczenie dziecka w szkole określonego typu, objęcie rodziców nadzorem kuratora sądowego, umieszczenie poza rodziną i inne.

Prawo socjalne – wsparcie dla uczniów

2¹⁴

Jaskrawo widocznym problemem jest dziś w Polsce niski pułap kulturowy, z jakiego startują dzieci z rodzin ubogich i ze zdegradowanych ekonomicznie obszarów. Ich szanse w edukacyjnej i życiowej rywalizacji z dziećmi, których potrzeby ekonomiczne są zaspokajane są niewielkie, nie mówiąc już o dzieciach z rozwiniętych krajów europejskich, z którymi Polska jest w strukturze UE.

Zagadnienie pomocy materialnej dla uczniów **w celu zmniejszenia różnic w dostępie do edukacji i umożliwienia pokonywania barier dostępu do edukacji,** wynikających z trudnej sytuacji materialnej, zostało uregulowane w nowelizacji do ustawy o systemie oświaty w 2004 roku (rozdz. 8a). Środki na ten cel ma zapewnić w budżecie państwo lub właściwe jednostki samorządu terytorialnego.

Pomoc materialna przysługuje:

- uczniom, w tym szkół niepublicznych,
- wychowankom publicznych i niepublicznych ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży głęboko upośledzonej, ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, realizację odpowiednio obowiązku szkolnego i obowiązku nauki do czasu ukończenia realizacji obowiązku nauki.

Pomoc materialna ma charakter socjalny (stypendia szkolne i zasiłek szkolny) albo motywacyjny (stypendia za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe, stypendium Prezesa Rady Ministrów, stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, stypendium ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego).

Stypendium szkolne może otrzymać uczeń znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej wynikającej z niskich dochodów na osobę w rodzinie, w szczególności gdy w rodzinie tej występują: bezrobocie, niepełnosprawność, ciężka lub długotrwała choroba, wielodzietność, brak umiejętności wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych, alkoholizm lub narkomania, a także gdy rodzina jest niepełna lub wystąpiło zdarzenie losowe. Stypendium może mieć formę całkowitego lub częściowego pokrycia kosztów udziału w zajęciach edukacyjnych, w tym wyrównawczych, wykraczających poza zajęcia realizowane w szkole w ramach planu nauczania, a także udziału w zajęciach edukacyjnych realizowanych poza szkołą, pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym, w tym w szczególności zakupu podręczników.

Uzyskanie stypendium zależne jest od osiągania w rodzinie miesięcznego dochodu na osobę w rodzinie ucznia, uprawniającego do świadczeń z pomocy społecznej i jest przyznawane na okres nie dłuższy niż od września do czerwca w danym roku szkolnym.

Z kolei **zasiłek szkolny** może być przyznany uczniowi znajdującemu się przejściowo w trudnej sytuacji materialnej z powodu zdarzenia losowego. Może być on przyznany w formie świadczenia pieniężnego na pokrycie wydatków związanych z procesem edukacyjnym lub w formie pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym, raz lub kilka razy w roku, niezależnie od otrzymywanego stypendium szkolnego.

Regulamin udzielania pomocy materialnej o charakterze socjalnym dla uczniów ustala rada gminy.

Szkoła może udzielać **stypendium za wyniki** w nauce lub za osiągnięcia sportowe, jednakże nie udziela się ich uczniom klas I-III szkoły podstawowej oraz uczniom klasy IV szkoły podstawowej do ukończenia pierwszego okresu nauki.

Ustawa zezwala samorządom terytorialnym tworzyć ze środków własnych regionalne lub lokalne programy wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz wspierania

edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży. Jednostki samorządu terytorialnego mogą tworzyć takie programy we współpracy z organizacjami, których funkcjonowanie określa ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2003 r. Nr 96, poz. 873 oraz z 2004 r. Nr 64, poz. 593, nr 116, poz. 1203 i nr 210, poz. 2135).

Jednocześnie **stworzono podstawy prawne do przyjęcia przez rząd programu(ów), mającego na celu: wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz innych grup społecznych, wspieranie powstawania i realizacji regionalnych lub lokalnych programów w tym zakresie, wspieranie powstawania i realizacji regionalnych lub lokalnych programów tworzonych przez jednostki samorządu terytorialnego lub organizacje pożytku publicznego.**

Ustawa o pomocy społecznej również zawiera narzędzia wsparcia dla rodzin ubogich. Poza rozmaitego typu zasiłkami, które z racji ich wielkości nie rozwiązują problemów ekonomicznych rodziny (nie taki jest zresztą ich cel), wskazać należy na prowadzenie w samorządach **placówek wsparcia dziennego.** Mają one na celu objąć pieczę dzieci od ukończenia przez nie lekcji do wieczora, kiedy to powinny znaleźć się w swych domach. W trakcie przebywania dzieci w tych placówkach ich rodzice powinni być objęci pracą socjalną, której celem jest udzielenie im takiego wsparcia, aby w przyszłości samodzielnie radzili sobie ze sprawowaniem pieczy nad swym dzieckiem.

Doświadczenia z zakresu pomocy społecznej pozwalają na stwierdzenie, że **bieda jest często powodem ingerencji sądu w relację rodzice-dzieci, w tym podstawą umieszczenia dziecka poza rodziną.** Jest to oskarżenie skierowane wobec wszelkich struktur samorządowych i rządowych, które mogłyby nie dopuścić do traumy rozłączenia małych dzieci z ich rodzicami, gdyby rozwinięto w Polsce instrumenty wspierania rodziny, zamiast kultywować postępowanie się wobec rodzin represją (ofiarami czyniąc przede wszystkim dzieci).

Wspomnijmy jeszcze o ustawie o świadczeniach rodzinnych z 2003 roku, na podstawie której rodzinom ubogim przysługuje jednorazowy dodatek do zasiłku rodzinnego na pomoc w zakupie przyborów szkolnych.

System oświaty – oceny

Za podstawę ewaluacji obecnego polskiego prawa oświatowego można przyjąć konstatację Juana C. Tedesco, byłego dyrektora Międzynarodowego Biura Edukacji UNESCO w Genewie, poczynione na bazie obserwacji wdrażania globalnych reform oświatowych w wielu krajach świata (zob. Tedesco 1993).

Do warunków determinujących efektywność reform oświatowych zaliczył on przede wszystkim **ogólnonarodowe porozumienie kreujące długofalowy projekt zmian. Jeśli w naszym kraju zabrakło takiego porozumienia między różnymi partiami politycznymi, a każda z ekip rządowych zmieniała koncepcje poprzedników, w niektórych zakresach nawet radykalnie, to trudno oczekiwać wyższej jakości na wyjściu tak uwarunkowanego systemu.** Wśród cech uregulowań prawnych systemu oświaty wyeksponować należy bowiem **niespotykaną w innych dziedzinach zmienność uregulowań**, które wywołują permanentny chaos i których kierunek nie zawsze adekwatnie nazywany jest poprawkami.

Cechą wyróżniającą nasze prawo oświatowe jest także kilkadziesiąt tzw. **delegacji ustawowych do samej tylko ustawy o systemie oświaty.** Owe delegacje to przepisy nakazujące ministrom wydanie aktu wykonawczego w postaci rozporządzenia (akty te, tak jak ustawa o systemie oświaty, są nieustannie zmieniane). Owa **ustawa wraz ze wszystkimi rozporządzeniami to dokument o objętości kilkuset stron. W tym gąszczu nie odnajdzie się uczeń, szans nie ma rodzic ani nauczyciel, w stan obezwładnienia wprowadzani są dyrektorzy, a jedyną grupą czującą się swobodnie są oświatowi urzędnicy. Bo też prawo oświatowe jest skrojone wyłącznie wedle ich gustu i na ich miarę** (por. Dąbrowska-Bąk, 2001). W zderzeniu ze skamieniałą strukturą i rzeszą byłych nauczycieli, a teraz urzędników, tkwi przyczyna dramatu ideowców, których mimo wszystko jest kilku wśród zasiłających oświatę kolejnych roczników młodych nauczycieli.

Czytelnik prawniczego opracowania dotyczącego edukacji musi brać pod uwagę to, że **prawo (jego sposób tworzenia, a także treść) jest uwikłane ideologicznie prawie tak silnie jak edukacja.** Daje to ten efekt, że w kampaniach wyborczych głośne obietnice dotyczące oświaty skutecznie dookreślają kontur polityczny mówcy, a następnie prawie wyłącznie wyraziste ideowo osoby obejmują kluczowe funkcje w resorcie i kuratoriach. Ta część narodu, która na nich nie głosowała nie ma im za złe, że nie realizują tego, co obiecywali, ich elektorat zaś też koncentruje uwagę na bardziej spektakularnych sprawach niż edukacja.

Dociekając innych jeszcze przyczyn niekonsekwencji w prawie oświatowym i przejawów niereformowalności oświaty, **należy pamiętać o swoistym skandalu polskiego prawa oświatowego, jakim jest przepis nie pozwalający na zmianę bez zgody związków zawodowych.** Mówiąc najdelikatniej organizacje te skoncentrowane są – jeszcze bardziej niż w innych sektorach – na ochronie statusu prawnego pracowników (swoisty elektorat związkowców) niż na takich sentymentalizach, jak dobro oświaty, właściwa edukacja i wychowanie dzieci, budowanie fundamentów społeczeństwa otwartego itp.

Zmiany ustrojowe rozpoczęte w 1989 roku, obok innych moż-

liwości, dawały również szansę na demokratyczną rekonstrukcję systemu oświaty. Kształt przedsięwziętych reform oświatowych, poza społecznymi realiami, wyznaczony został (i dalej jest determinowany) przez przyjęte w różnych aktach prawnych formuły. Ocena tych formuł nie jest łatwa z uwagi na rozległość obszaru i skomplikowanie materii, których one dotyczą z jednej strony, z drugiej zaś z powodu rozproszenia uwag dotyczących określonych kwestii między kilka różnych dokumentów jednocześnie. Zapewne po części, z powodu ustawowego słowotoku **kierujący debatą nad kształtem edukacji nie zadbali – i dalej nie dbają – o konsultację najważniejszych kwestii z obywatelami, w tej grupie marginalizując przede wszystkim rodziców dzieci w wieku szkolnym, bezpośrednio zainteresowanych wprowadzanymi zmianami. Liczne kolejne nowelizacje prawa oświatowego wykluczają stabilność i obniżają jakość działania całego systemu.**

Warunek kolejny skutecznej reformy oświatowej, **warunek przyzwoitego finansowania oświaty,** jest od lat jedną z konsekwentnie niespełnianych deklaracji wyborczych kolejnych zwycięskich partii, tworzących następnie ekipy rządowe, które niewiele w tym względzie zmieniając na lepsze, na forum międzynarodowym przechwalają się wysokimi krajowymi nakładami na edukację. Według *World Education Report 2000*, wydanego przez UNESCO, Polska należy do elitarnego grona krajów wydających na edukację największą część ze swego PKB (dane podajemy za Katariną Tomaševski, byłym Sprawozdawcą ds Prawa do Edukacji przy Wysokim Komisarzu ds. Praw Człowieka ONZ; zob. Tomaševski, 2003).

Choć następnym z warunków jest konieczność położenia naciśku na zmianę jakościową w oświacie, **w Polsce ciągle mamy do czynienia z ilościowym „powiększaniem” zadań edukacyjnych, jakie stawiane są dzieciom, a także z wydłużaniem czasu nauki szkolnej.** Warto zwrócić uwagę na fakt, że mimo aktywnego promowania w krajach zachodnich idei coraz dalej idącego obniżania wieku rozpoczynania nauki szkolnej – tłumaczy się ją większą „chłonnością” dzieci we wczesnym dzieciństwie, choć kryć się za tymi uzasadnieniami mogą także interesy środowisk nauczycielskich i kręgów biznesu „oświatowego” – i przeprowadzania odpowiednich do tej idei legislacji, na bezapelacyjnie pierwszym miejscu w grupie krajów OECD poddających swoich uczniów badaniom PISA znajduje się Finlandia, w której dzieci zaczynają 9-letnią zaledwie obowiązkową naukę szkolną w wieku 7 lat (bez obowiązkowej zerówki!), i gdzie opieką przedszkolną objętych jest zaledwie 37% dzieci. **Przykład Finlandii zadaje kłam przekonaniu, że ilość przeradza się w jakość, a zastępowanie edukacji w rodzinach formalnymi i przymusowymi rozwiązaniami kontrolowanymi przez państwo (zamiast wspierania tych rodzin na zasadzie poradnictwa i doraźnej pomocy), jest daniem dzieciom jakiegoś szczególnego dobra.**

Decentralizacja, jako szczególnie warunek skutecznej reformy oświatowej, należy do tych, którym najbardziej się sprzeniewierza polskie prawo oświatowe i kreujący jego oblicze resort oświaty. Mnożenie drobiazgowych przepisów, uzależnianie praktyki od biurokratycznych interpretacji prawa, dokonywanych przez państwowych funkcjonariuszy, przeczy demokratycznej idei decentralizacji. Zrozumiałą jest potrzeba doprecyzowywania regulacji prawnych, zapełnienia luk i uspoźniania regulacji, odnoszących się do identycznych kwestii, a umieszczonych w różnych aktach prawnych, tym niemniej nie sposób zaakceptować efektów tychże działań ministerstwa oświaty i Sejmu. Tedesco powiada w tym kontekście, że **centralne organy państwa winny poprzestać na ustalaniu priorytetów określonych w demokratycznej dyskusji, na wypracowaniu mechanizmów oceny efektów kształcenia i na zabiegach kompensowania stałych i sytuacyjnych nierówności szans edukacyjnych dzieci z różnych regionów i środowisk kraju oraz pozyskiwania do takiego kompensowania partnerów społecznych, np. organizacji pozarządowych.**

Kwestia decentralizacji bezpośrednio wiąże się z **problemem podmiotowości w edukacji**. Oczywiście jest, że na końcu drogi od wstępnego konceptu do wiążącego społecznie przepisu dochodzi do procedur legislacyjnych, o których przeprowadzeniu decyduje władza ustawodawcza, tj. parlament. Jednakże władza ta pochodzi z delegacji obywatelskiej, a parlamentarzyści zyskują ją od swoich wyborców, którzy są ostatecznymi suwerenami, podmiotami władzy w społeczeństwie. Jednak w relacje obywateli i postów włącza się jeszcze jeden partner: władze publiczne, szczególnie zaś rząd. Właśnie w kwestiach edukacyjnych rządowa agenda, jaką jest ministerstwo oświaty wykazuje szczególną inicjatywę ustawodawczą.

Wbrew fundamentalnej zasadzie pomocniczości (subsydiarności) państwa, w sprawach oświatowych kreowane jest przekonanie, że administratorzy oświatowi i pracownicy szkół, a zatem profesjonaliści, winni być udzielnymi podmiotami w organizowaniu nauczania i wychowania w społeczeństwie. Rodzice natomiast, mimo naturalnego oraz wyznaczonego przez prawo konstytucyjne oraz międzynarodowe pierwszeństwa w kwestiach decyzji co do edukacji własnych dzieci, zarówno w prawie oświatowym, jak i w praktyce, pozostają marginalizowani, placówki oświatowe zaś nie podejmują z nimi współpracy.

Wprawdzie ustawa o systemie oświaty i odpowiednie rozporządzenia dają rodzicom możliwość edukacyjnego zaangażowania poprzez tworzenie rad rodziców od przedszkoli po szkoły średnie, jednak możliwość ta pozostaje w praktyce trudno realizowalną, a stąd bardzo nieliczne są przykłady jej wcielenia w życie. Zamiast rzeczywistego edukacyjnego upętniaczania rodziców, w działaniach władz oświatowych widać tendencje wprost przeciwne.

Jako przykład wskażmy etatystyczne zabiegi podważające za-

sadę suwerenności rodziców w podejmowaniu decyzji co do przeprowadzania badań psychopedagogicznych ich własnego dziecka w poradni. Mimo iż odpowiednie rozporządzenie mówi o tym, że wyłącznie rodzice mogą kierować wniosek do takiej poradni i tylko za ich zezwoleniem można udostępnić dokumenty z przeprowadzonych badań (zob. rozporządzenie MENiS z dnia 11 grudnia 2002 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych; §4, ust. 2), w kilku innych aktach prawnych sugeruje się konieczność poddawania dzieci takim badaniom „dla potrzeb szkoły”, skutkującą np. możliwością kierowania dzieci do szkół specjalnych, podczas kiedy słabo upublicznia się fakt konieczności uzyskania przez szkołę zgody na takie przeniesienie od rodziców dziecka właśnie (zob. np. ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 16 ust. 7a; tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572). **Część rodziców poddaje się dyktatom szkoły, nie znając nawet swoich uprawnień do ochrony własnego dziecka przed opresją szkolną.**

Szczególnym przykładem zaborczości państwa na niekorzyść rodziców jest w Polsce edukacja domowa. Na bazie prawnie przesądzonego pierwszeństwa rodziców (przed władzami państwowymi) w sprawie decydowania o kształceniu edukacji ich własnych dzieci oraz w ślad za inspiracjami z krajów anglosaskich, niektórzy rodzice uświadomili sobie, iż chcą nauczać i wychowywać swoje dzieci samodzielnie, bez posyłania ich do szkoły. Możliwość przejmowania przez rodziców całkowitej odpowiedzialności za edukacyjny los ich własnych dzieci, po totalitarnej pauzie, wróciła do polskiego prawa w 1991 roku, w wydanej wówczas ustawie o systemie oświaty.

Pierwotny przepis dla tego rozwiązania, choć znacznie liberalniejszy od obecnie – po kilku nowelizacjach – obowiązującego i tak jednoznacznie czynił rodziców zaledwie „petentami” edukacyjnymi, bez respektowania ich edukacyjnej podmiotowości, gwarantowanej przecież przez Konstytucję i ratyfikowane przez RP akty prawa międzynarodowego. Rodzice musieli według niego (i dalej muszą) prosić dyrektora szkoły o zezwolenie na „spełnianie obowiązku szkolnego (nauki) poza szkołą”. W sytuacji braku jakichkolwiek wskazań co do ewentualnych warunków wykluczających wydanie określonym rodzicom takiego zezwolenia, dyrektorzy szkół mogą wydawać decyzje w tej sprawie całkowicie wedle własnego uznania (tzn. widzimisię), co tym bardziej pozbawia rodziców wpływu na edukację własnego dziecka.

Choć brak wskazania warunków dla wydawania podobnych zezwoleń, prawodawca nałożył na dyrektora szkoły państwowej przymus postawienia dowolnych warunków dla realizacji edukacji domowej. W praktyce dyrektorzy często stawiają warunki niezgodne z innymi rozstrzygnięciami prawnymi, regulującymi spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą.

Jednakże to nie niedookreśloność przepisu w sprawie koniecz-

ności zdawania przez dzieci spełniające obowiązek szkolny (nauki) poza szkołą corocznych egzaminów klasyfikacyjnych jest w tym miejscu szczególnie istotna. Najważniejsza jest bowiem kwestia prawomocności stawiania przez czynniki oświatowe wskazywanego rozszczenia egzaminacyjnego: w tym odniesieniu **mamy do czynienia z otwartą, sankcjonowaną przez polskie prawo (sic!) dyskryminacją dzieci spełniających obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poza szkołą, a w konsekwencji także z dyskryminacją rodziców, którzy dysponują wedle prawa priorytetem decyzyjnym, co do tego, jaką edukację mają otrzymać ich dzieci.** Żadne dziecko poza kształconym w domu nie jest zmuszone do zdawania kiedykolwiek, jakichkolwiek egzaminów klasyfikacyjnych, na żadnym z kolejnych poziomów kształcenia (sprawdzian po szkole podstawowej i egzamin gimnazjalny stanowią odrębne procedury ewaluacyjne).

Problemy stwarzane przez niechętną administrację wobec edukacji domowej mają swe analogie w relacjach między podmiotami niepublicznymi a tą administracją w kwestii prowadzenia szkół niepublicznych. Podobnie niechętnie system szkolny odnosi się do ogółu rodziców ledwie ich tolerując i podejmując często skuteczne próby ich marginalizowania poprzez socjotechniki powoływania rad rodziców spośród osób powolnych dyrektorowi, czyniąc wiele, by nie powoływać w szkole rady szkoły (ich kompetencje zagrażają bowiem monopolowi kształtowania oblicza szkoły w największej mierze przez administrację).

Decydowanie o edukacji dziecka oznacza, że rodzic, dysponując możliwością wyboru spośród kilku możliwości oferowanych przez czynniki publiczne od szczebla rządowego do samorządowego, choć także przez organizacje pozarządowe, dokonuje w tym zakresie swobodnego wyboru, przy czym, jeśli jest samowystarczalny w tym względzie, może z ofert pomocy w ogóle nie korzystać.

Państwo winno dbać o tworzenie pomocowych ofert edukacyjnych dla rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji socjalnej i tworzenie warunków prawnych ułatwiających generowanie takich ofert przez podmioty pozarządowe. Nie wolno godzić się ze skutkami obecnej sytuacji ekonomicznej dla dzieci z rodzin ubogich, w tym z rodzin żyjących na obszarach – rzecz można – strukturalnego ubóstwa, i należy tego rodzaju inicjatywy edukacyjne wspierać. O niedookreślonym stosunku państwa wobec obywatelskich inicjatyw edukacyjnych świadczy brak jasnych kryteriów dla np. tworzenia podmiotów prowadzących edukację dzieci w wieku przedszkolnym. **Brak jednoznacznych podstaw prawnych dla tego rodzaju obywatelskiej aktywności może osłabić tę aktywność pogarszając ilościową i jakościową ofertę dla rodziców jeśli chodzi o dokonanie trafego edukacyjnego wyboru dla swego dziecka.**

2 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Poprawa przepisów powinna dotyczyć następujących kwestii:

Upowszechnienia edukacji przedszkolnej

Postulowane rozwiązania prawne muszą być elastyczne, tj. uwzględnić z jednej strony dobroczynny wpływ obejmowania jak najwcześniej dzieci edukacją, z drugiej zaś – szanować zasadę prymatu rodziców w wychowywaniu dziecka. Powinny też brać pod uwagę uwarunkowania demograficzne i geograficzne gmin. Edukacja przedszkolna musi być powszechna. Oferta dla dzieci w wieku 3-5 lat powinna być różnorodna. Konieczne są nie tylko przedszkola zapewniające opiekę przez osiem godzin, ale też kilkugodzinne zajęcia, kilka razy w tygodniu; dopiero uczęszczanie na zajęcia oraz wsparcie ze strony rodziców mogą dobrze przygotować dzieci do szkoły.

Stworzenie precyzyjnych uregulowań prawnych dla aktywności obywatelskiej

Należy odejść od prawnych regulacji narzucających przedszkole i edukację szkolną jako jedyną formę edukacyjną i tym samym marginalizujących możliwości edukacji dziecka poza szkołą. Różnorodne formy edukacji przedszkolnej, edukacja domowa, edukacja nieformalna organizowana przez organizacje pozarządowe powinna mieć ten sam status co edukacja formalna.

Trzeba też stworzyć rozwiązania systemowe pozwalające stowarzyszeniom rodziców lub rodziców i nauczycieli współzarządzać edukacją przedszkolną i szkolną na zasadzie współodpowiedzialności, a nie zasad konsumenckich.

Andrzej Zybortowicz
Piotr Stankiewicz
Wojciech Sokołowicz

Część 3

Polityka państwa a edukacja małych dzieci





Mówiąc o problemach edukacji w Polsce, na pierwszym miejscu wymienia się zazwyczaj pieniądze. Większość debat od tego się zaczyna... i na tym się kończy. Na brak pieniędzy ciężko bowiem coś mądrego poradzić. W ten sposób każdą dyskusję tłumi się w zarodku i nie próbuje się już dochodzić do głębszych przyczyn nieefektywności polityki państwa w tym zakresie. **A przyczyny te kryć się mogą w warunkach strukturalnych wpływających na procesy podejmowania decyzji politycznych, stanowienia prawa i kształtowania systemu edukacji małych dzieci w Polsce.**

Celem badań, w których efekcie powstał niniejszy raport, było przeanalizowanie polityki państwa polskiego pod kątem jej efektywności w rozwiązywaniu problemów edukacji małych dzieci oraz określenie czynników o charakterze strukturalnym wpływających na kształt polityki edukacyjnej państwa. Jako socjologowie skupiliśmy się na następujących zagadnieniach:

- **konstrukcja pola polityki edukacyjnej**, wskazanie i opisanie głównych podmiotów biorących udział w podejmowaniu decyzji (a także tych wykluczonych z tego procesu);
- **sposoby komunikacji** między poziomem centralnym (władze centralne) a lokalnym (administracja samorządowa i podmioty edukacyjne);
- **mechanizmy podejmowania decyzji** i możliwości wpływania na nie przez samorządy i podmioty lokalne;
- **wpływ mediów na politykę edukacyjną** wobec małych dzieci.

Przeprowadzając badania wyszliśmy z **założeń**, że sprawna polityka edukacyjna demokratycznego państwa wymaga współdziałania podmiotów sektora edukacji z poziomu centralnego i lokalnego. Samorządy lokalne, środowiska pracowników oświaty, dyrektorzy placówek, wreszcie rodzice powinni mieć możliwość wpływania na kształt uchwalanych ustaw i przyjmowanych przepisów poprzez wyrażanie własnych opinii i potrzeb. Warunkiem tego jest skuteczny system komunikacji między organami je wydającymi a wszystkimi podmiotami, które są zainteresowane uczestnictwem w procesie politycznym.

¹ Badania zostały przeprowadzone w okresie 1 IX 2005 – 15 II 2006 pod kierownictwem Andrzeja Zybortowicza (Instytut Socjologii UMK) przez zespół składający się z autorów niniejszego raportu oraz Aleksandrę Lis i Ludmiłę Wiśniewską (badania ankietowe), którym dziękujemy za udzieloną pomoc. Badania oparte były na wywiadach pogłębionych przeprowadzonych z przedstawicielami różnych środowisk edukacyjnych i politycznych z poziomu lokalnego i centralnego, wywiadach ankietowych przeprowadzonych wśród pracowników wydziałów oświaty jednostek administracji lokalnej w województwie kujawsko-pomorskim, analizie dyskursu prasowego oraz analizie dokumentów zastanych.



Pole polityki edukacyjnej państwa

W prawidłowe funkcjonowanie oświaty zaangażowane jest wiele instytucji na różnych szczeblach władzy, zróżnicowany jest też stopień ich odpowiedzialności. I tak, przyglądając się ich hierarchii, należy wymienić kolejno następujące podmioty: władzę ustawodawczą (głównie posłowie – członkowie sejmowej Komisji Edukacji), władzę wykonawczą (rząd wraz z realizującym politykę rządu Ministerstwem Edukacji i Nauki), kuratoria oświaty sprawujące nadzór merytoryczny nad placówkami edukacyjnymi i wreszcie wydziały edukacji urzędów gminnych, odpowiedzialne za prowadzenie placówek oświatowych. Oprócz wyżej wymienionych instytucji, przy analizie sektora edukacji należy wziąć pod uwagę silne związki zawodowe, instytucje sektora pozarządowego działające w oświacie (m.in. Federację Inicjatyw Oświatowych, Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci), organizacje skupiające szkolnictwo niepubliczne (np. Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Gdańska Fundacja Oświatowa), dyrektorów odpowiedzialnych za prowadzone placówki oraz rodziców, których dzieci uczęszczają do szkół i przedszkoli.

Jednakże **wielowymiarowość instytucjonalna** nie jest jedynym czynnikiem, który wpływa na skomplikowaną strukturę zarządzania oświatą w naszym kraju. **Drugim ważnym elementem, silnie różniącym sektor edukacji, jest – naturalna w społeczeństwach demokratycznych – wielość interesów**, punktów widzenia, partykularyzmów oraz wartości i zasad, które należy brać pod uwagę projektując każdą zmianę. Z jednej strony można uznać je za „subiektywne” – będące wynikiem określonego punktu widzenia i partykularnego interesu poszczególnych podmiotów (np. spór o Kartę Nauczyciela pomiędzy związkowcami a samorządowcami). Z drugiej zaś strony w wielu sytuacjach należy dokonać wyboru pomiędzy konkretnymi wartościami, rozstrzygnąć na przykład, co jest ważniejsze: powszechne wychowanie przedszkolne czy potrzeba zachowania równowagi finansowej w budżecie gminy. Decyzja o tym, która z tych wartości ma priorytet nie tylko wymaga dokonania przez ekspertów szczegółowych analiz, ale też podjęcia decyzji o charakterze politycznym.

Tak ujęta edukacja w naszym kraju jawi się jako skomplikowany system. W dalszej części raportu opiszemy i rozważymy wzajemne zależności pomiędzy różnymi podmiotami. Niemniej już teraz możemy określić polski **system edukacyjny jako wielowymiarowy, jednakże z widoczną i dominującą pionową osią koordynacji oraz konfliktu: ministerstwo – organy samorządu terytorialnego.**

Tę wielowymiarowość najlepiej charakteryzuje wprowadzony przez reformę edukacji² **dwupodmiotowy nadzór nad placówkami oświatowymi**. Z jednej strony występuje samorząd lokalny, który jest organem prowadzącym przedszkola i szkoły, odpowiedzialnym za kwestie organizacyjne³, z drugiej kuratorium oświaty sprawuje nadzór merytoryczny nad procesem dydaktycznym. W ten dwubiegunowy układ należy jeszcze wpisać związki zawodowe, które uczestniczą w opiniowaniu, a czasem uzgadnianiu (np. regulaminu płac, przyznawania nagród) decyzji podejmowanych przez kuratorium lub samorząd. Co ciekawe, większość naszych rozmówców podkreśla, że w chwili obecnej współpraca pomiędzy tymi podmiotami na poziomie gmin układa się dobrze. Zarówno przedstawiciele kuratorium, samorządów, jak i związków zawodowych mówią o gotowości do prowadzenia dialogu przez inne podmioty. Organizowane są spotkania robocze mające zapewnić wymianę informacji, prezentację planów na przyszłość, omawiane są najnowsze zmiany w przepisach.

Warto jednak podkreślić, że współpraca ta jest niemal wyłącznie wynikiem dobrej woli i chęci biorących w niej udział podmiotów. Jak zgodnie podkreślają przedstawiciele samorządów i kuratorium, **podejmowane przez nich inicjatywy wykraczają poza ramy współpracy nakreślonej przez obowiązujące przepisy**. Ankietowani przez nas samorządowcy zwracają uwagę na potrzebę zwiększenia obowiązkowej współpracy pomiędzy dwoma podmiotami (gmina, kuratorium) odpowiedzialnymi za pomyślność realizacji procesu dydaktycznego.

Można zatem odnieść wrażenie, że wielość podmiotów i perspektyw nie przeszkadza w sprawnym prowadzeniu szkół i przedszkoli. Wydawać by się mogło, iż dobra wola i chęć współpracy pomiędzy różnymi podmiotami wystarczą do tego, by system działań sprawnie. Jest to jednak tylko jedna strona medalu; dzieje się tak **jedynie w warunkach pewnej zewnętrznej wobec samego systemu edukacji stabilności**. Moment startu reformy (działania podjęte przed rozpoczęciem roku szkolnego 1999/2000) dobitnie pokazuje, iż dobra wola nie zastąpi odpowiednich przepisów, przygotowanych struktur i zaplanowanych procedur. Można by powiedzieć, że **o ile w stabilnych i przewidywalnych warunkach wzajemne relacje między kuratorium a samorządami układają się niejako naturalnie, „same z siebie”, w sprzyjający sposób, o tyle w momencie wprowadzania głębiej sięgających zmian i reform konieczna jest zewnętrzna, odgórna koordynacja**, której zabrakło w wypadku reformy edukacji.

Reforma edukacji zaplanowana i przedstawiana jako wyłącznie

² W całym tekście będziemy używać określenia „reforma edukacji” w stosunku do działań podjętych przez rząd premiera Jerzego Buzka (reforma wprowadzona ustawą z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego).

³ Najważniejsze zadania organu prowadzącego to: zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki; wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie; zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej szkoły lub placówki; wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych. Kompetencje organu prowadzącego określają przepisy art. 5 ust. 5 znowelizowanej ustawy o systemie oświaty.

jakościowa zmiana dotychczasowej praktyki funkcjonowania polskich szkół, w rzeczywistości stała się zmianą organizacyjną, stawiającą duże wyzwania szczególnie przed samorządem lokalnym, który był zmuszony wprowadzić w życie nowe rozwiązania. Rodzi się zatem pytanie, jak ten dwubiegunowy nadzór sprawdził się w momencie zmiany założeń funkcjonowania systemu edukacji w Polsce.

Analiza doniesień prasowych oraz przeprowadzone przez nas wywiady pokazują, że w tak ważnym momencie **samorząd został pozostawiony sam sobie**. Większość przedstawicieli samorządów krytycznie ocenia sposób informowania o reformie oraz poziom wsparcia ze strony władzy centralnej (ministerstwo) czy jej regionalnego przedstawiciela (kuratorium). **Zastrzeżenia budzi szczególnie brak pomocy prawnej koniecznej przy powoływaniu nowych struktur sieci szkolnej**. Potrzebne wskazówki i przykłady przysły z ministerstwa dopiero, gdy cały proces został zakończony (np. projekty statutów dla szkół). Paradoksalnie, w tym samym czasie w związku z reorganizacją pracy i zadań zlikwidowane zostały w kuratoriach działy prawne odpowiedzialne za pomoc szkołom.

Przyczyn problemów należy upatrywać w braku odpowiedniej koordynacji, zdolności przewidywania potencjalnych trudności przez organ odpowiedzialny za reformę. Jest to jednak również

efekt strukturalny, wynikający z przyjęcia określonych mechanizmów komunikacji między podmiotami, którym to zagadnieniem zajmiemy się nieco później.

Występuje także inny rodzaj nieporozumień i przeszkód, będący konsekwencją nie tylko wielości podmiotów, lecz także **różnicy interesów** poszczególnych instytucji. Doskonałym przykładem służyć tu może **problem prywatyzacji przedszkoli**. Przedszkola nie są objęte subwencją oświatową (prowadzenie przedszkoli jest zadaniem własnym gminy), zatem samorząd zobowiązany jest do samodzielnego finansowania tych placówek. Z tego powodu zmuszony jest do oszczędnego gospodarowania środkami finansowymi, a jedną z najbardziej popularnych form dokonywania oszczędności jest po prostu prywatyzacja lub likwidacja przedszkoli. To jednakże wywołuje określone reakcje innych podmiotów, których taki projekt bezpośrednio dotyczy. Z jednej strony samorząd jest zainteresowany prywatyzacją, z drugiej natomiast związki zawodowe, które, pomimo popierania w warstwie deklaratywnej oświaty niepublicznej, patrzą na nią jak na zagrożenie własnej pozycji.

Niemalą rolę odgrywa także naturalna obawa środowiska nauczycielskiego przed zmianami. Przykładem nieufnego podejścia nauczycieli do wprowadzanych zmian może być fakt, iż nauczyciele niechętnie przechodzili do nowego rodzaju szkół,



jakimi były gimnazja. W efekcie, zdaniem przedstawicieli kuratorium oświaty, **znaczną część kadry pedagogicznej w gimnazjach tworzą młodzi nauczyciele, którzy nie zawsze umieją sobie poradzić z problemami wychowawczymi** uczącej się tam młodzieży. Należy również wziąć pod uwagę, że dla rodziców zmiana statusu placówki z publicznej na prywatną oznacza wyższe opłaty za pobyt dziecka w przedszkolu. Z kolei gminy argumentują, że nie mają wystarczających środków finansowych na dalsze prowadzenie dużej liczby przedszkoli. Każda ze stron wypowiadających się w sporze dysponuje swoimi racjami, pośrednio lub bezpośrednio odwołujących się do ogólnie podzielanych wartości (dobro dziecka, potrzeba pomocy najbiedniejszym, konieczność zbilansowania budżetu).

Warto też zauważyć, że **prywatyzacja jest często wykorzystywana przez gminy jako straszak wobec lokalnego środowiska oświatowego**. Groźba sprywatyzowania przedszkola staje się wówczas narzędziem tłumienia sporów i konfliktów w środowisku lokalnym (zwracali nam na to uwagę działacze oświaty).

3 | 2

Kanały komunikacji

By opisany powyżej skomplikowany i wielowymiarowy świat wzajemnych relacji mógł sprawnie funkcjonować, niezbędne są odpowiednie kanały komunikacyjne pomiędzy poszczególnymi podmiotami. Dla potrzeb niniejszego tekstu wyodrębniliśmy **dwa rodzaje takich kanałów**.

Pierwszy z nich – **pionowy** – odpowiada za tworzenie i przekazywanie nowych rozwiązań prawnych (ustaw, rozporządzeń itp.) z poziomu centralnego na poziom lokalny. Jego zadaniem jest także zwrotne przekazywanie ministerstwu informacji od gmin (opinie i sugestie dotyczące proponowanych zmian). To przy wykorzystaniu tego kanału odbywać się powinno współuczestniczenie podmiotów z poziomu lokalnego w procesie stanowienia prawa i podejmowania decyzji dotyczących polityki edukacyjnej.

Drugi wymiar komunikacji – **kanal poziomy** – służy do wymiany informacji i umożliwia współpracę między podmiotami realizującymi swoje zadania na tym samym poziomie (jednostki samorządowe, związki zawodowe, kuratorium, dyrektorzy). Od informacji przekazywanych tym kanałem zależy sprawne i w miarę bezkonfliktowe funkcjonowanie placówek oświatowych.

Kolejnym aspektem, który należy uwzględnić w analizie sposobów komunikacji, jest podział na **drogę formalną i nieformalną**. Przez komunikację formalną rozumiemy wszystkie te sposoby przekazywania poleceń i opinii, które wynikają z prawnych

zapisów (ustawy, rozporządzenia i regulaminy). Środkami takiej komunikacji są Komisja Wspólna Rządu i Samorządu, Komisja Trójstronna (dla związków zawodowych), a także opiniowanie i konsultowanie przygotowywanych aktów prawnych drogą urzędową. Za drogę nieformalną uważamy na przykład dobrowolne konsultacje pomiędzy gminami a kuratorium, niesformalizowaną współpracę między różnymi gminami, wykorzystywanie parlamentarzystów danego okręgu do lobbowania w Warszawie za zgłaszanymi postulatami, a także wszystkie informacje, które trafiają do zainteresowanych poprzez media i drogą inną niż oficjalna.

Powołanie samorządu terytorialnego, a następnie reforma samorządowa przyniosły konieczność stworzenia struktury, której celem byłoby reprezentowanie organów samorządu terytorialnego przed władzami centralnymi. W 1997 roku powstała **Komisja Wspólna Rządu i Samorządu Terytorialnego**⁴. Opiniuje ona wszystkie projekty ustaw i rozporządzeń, których wprowadzenie miałoby wpływ na funkcjonowanie jednostek samorządu terytorialnego. Na mocy ustawy w Komisji Wspólnej zasiadają przedstawiciele stowarzyszeń reprezentujących poszczególne typy jednostek samorządu terytorialnego (gminy wiejskie, miasteczka, miasta). W ramach komisji powołany został zespół problemowy ds. edukacji, kultury i sportu. Według Marka Olszewskiego, współprzewodniczącego zespołu edukacyjnego (od 1998 r.) ze strony samorządowej, strona rządowa zazwyczaj wysłuchuje opinii samorządów, choć nie zawsze bierze pod uwagę postulaty zgłaszane przez środowiska lokalne. Największe spory dotyczą kwestii finansowych, nakładania nowych zadań na samorządy, tworzenia algorytmu, na podstawie którego dzielona jest subwencja oświatowa.

Co ciekawe, różnice zdań uwidaczniają się nie tylko na osi rząd – samorząd, ale istnieją także w obrębie samej strony samorządowej. Tutaj **linia podziału przebiega między gminami wiejskimi a gminami miejskimi**. Również w tym wypadku przyczyną konfliktu są kwestie finansowe: w jaki sposób dzielić subwencję, jakie zadania powinny być obowiązkowo dotowane, a jakie nie. Istnienie różnic między potrzebami edukacyjnymi gmin miejskich i wiejskich potwierdziło się także w naszych badaniach pracowników organów samorządowych, do czego jeszcze wrócimy.

Reprezentantami jednostek samorządu terytorialnego w Komisji Wspólnej są organizacje skupiające gminy na zasadzie nieobligatoryjnej. Konsekwencją takiego rozwiązania jest fakt, że **nie wszystkie gminy są w niej reprezentowane**. W województwie kujawsko-pomorskim członkami Związku Gmin Wiejskich są 53 gminy, podczas gdy w całym województwie są 92 gminy

4 Po raz pierwszy została powołana rozporządzeniem Rady Ministrów w maju 1997 roku. W chwili obecnej Komisja Wspólna działa na podstawie ustawy z dnia 6 maja 2005 r. o Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego oraz o przedstawicielach Rzeczypospolitej Polskiej w Komitecie Regionów Unii Europejskiej.

wiejskie i 35 gmin miejsko-wiejskich. **Na 144 gminy tworzące województwo kujawsko-pomorskie członkami organizacji reprezentujących je w Komisji Wspólnej** (Związek Miast Polskich, Związek Gmin Wiejskich, Unia Metropolii Polskich, Unia Miasteczek Polskich) **jest tylko 70 jednostek samorządu terytorialnego.**

Ponieważ Komisja Wspólna jest na mocy ustawy podstawowym oficjalnym forum komunikacji samorządów z władzami centralnymi, to jej nieefektywność powoduje, że gminy zostają pozbawione głównego (a często jedyne) sposobu artykulacji swoich interesów. O ten stan rzeczy można obwiniać same gminy, które nie zabiegają o efektywniejsze wykorzystywanie istniejącego kanału komunikacji. Podczas badań ankietowych wielu respondentów nie wiedziało, czy reprezentowana przez nich gmina należy do odpowiedniego związku, czy też nie. Często padała również odpowiedź, że tym zajmuje się „pan wójt” (rozmawialiśmy z przedstawicielami wydziałów oświaty), bo to on jeździ na spotkania Związku. Dowodzi to małej wagi przykładanej w samych gminach do działań stowarzyszeń branżowych, a pośrednio i Komisji. Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że działalność obu struktur dotyczy całokształtu spraw samorządowych, a nie jedynie zagadnień edukacyjnych; nie istnieje kanał komunikacji właściwy wyłącznie dla zagadnień oświatowych.

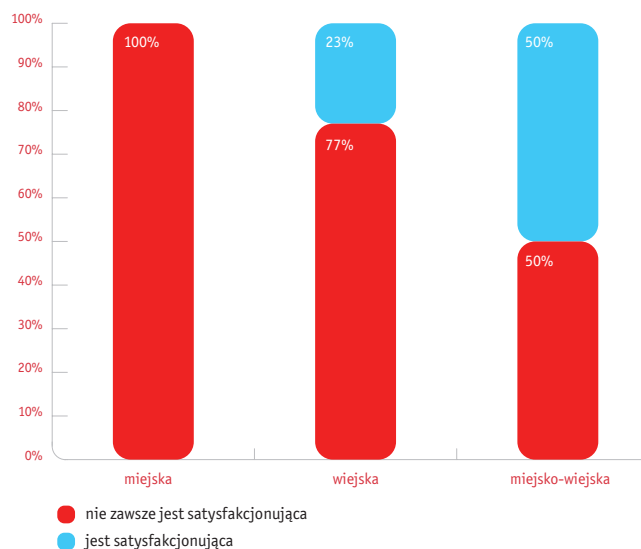
Niewielkie znaczenie, jakie przywiązuje się do działalności Komisji Wspólnej, jest wynikiem niskiej oceny skuteczności działań Komisji. **Możliwość wpływu związków samorządowych na decyzje podejmowane przez Komisję Wspólną uznaje za niewystarczającą 89% badanych⁵ przez nas przedstawicieli gmin, które należą do związków.**

Innym, nieformalnym, sposobem komunikacji pomiędzy gminami a władzami centralnymi jest próba angażowania lokalnych postów do promowania rozwiązań prawnych korzystnych dla gminy. Współpraca taka ma miejsce w wypadku połowy przebadanych gmin. Warto podkreślić, że nie jest ona prawie nigdy wynikiem inicjatywy samych parlamentarzystów, lecz wspólną inicjatywą samorządów i postów lub efektem indywidualnego zabiegania gmin o tego typu współpracę.

Kolejnym kanałem służącym gminom do komunikacji z ministerstwem jest kuratorium oświaty. Jest to kanał na poły formalny, gdyż z założenia mamy do czynienia z rozdziałem kompetencji między samorządami a kuratorium. Zadaniem kuratorium nie jest więc konsultowanie z gminami kwestii prawnych, projektów nowych rozwiązań oświatowych ani przekazywanie ministerstwu lokalnych postulatów. Ze względu jednak na funk-

cjonowanie na tym samym poziomie i przy nieefektywności Komisji Wspólnej kuratoria mogłyby być potencjalnie wykorzystywane przez samorzady do bezpośredniej komunikacji z ministerstwem. O już występujące wykorzystywanie kontaktów z kuratorium do tego celu pytaliśmy respondentów w naszych badaniach.

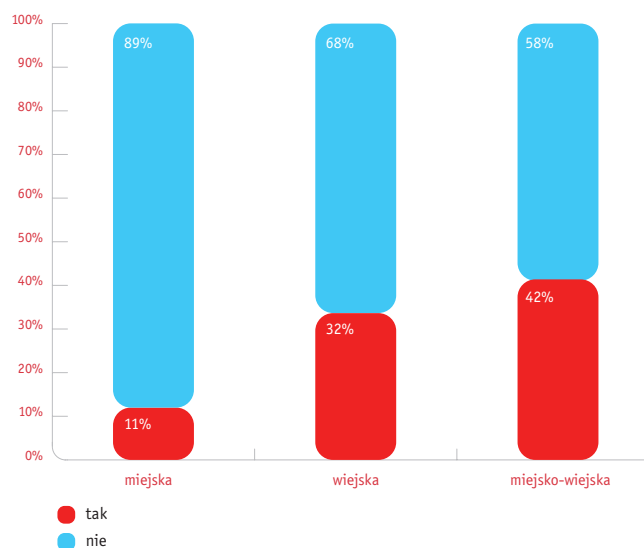
W województwie kujawsko-pomorskim 75% przedstawiciele gmin określa samą współpracę z kuratorium oświaty jako satysfakcjonującą. Przyglądając się wynikom naszych badań dotyczących współpracy różnych rodzajów gmin z kuratorium, można zauważyć pewne prawidłowości. Za najbardziej satysfakcjonującą uważają współpracę z kuratorium przedstawiciele gmin miejskich (100% ankietowanych), z kolei dla gmin miejsko-wiejskich ten współczynnik wynosi 50% (wykres 1).



Wykres 1. Ocena współpracy różnych rodzajów gmin z kuratorium (liczba rozmówców: 52)

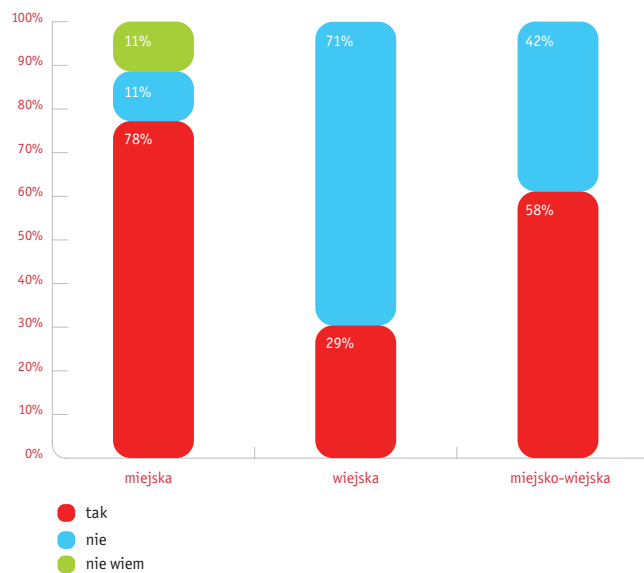
Lepszą pozycję gmin miejskich wykazują także wyniki badań dotyczących **skali współpracy gmin z kuratorium**. Blisko 90% gmin miejskich współpracuje z kuratorium zdecydowanie ściślej, niż wynika to z obowiązujących przepisów o prowadzeniu i nadzorze szkół oraz przedszkoli. Podobnie wysoki wynik (78%) gminy miejskie osiągają w pytaniu dotyczącym korzystania z kuratorium jako pośrednika w przekazywaniu uwag i opinii ministerstwu. W wypadku innych typów gmin nie można już wskazać na taką jednorodność wyników. Zarówno w większości gmin wiejskich (68%), jak i wiejsko-miejskich (58%) utrzymuje się wysoki poziom współpracy między samorządem a kuratorium (wykres 2).

⁵ Badania ankietowe objęły ponad jedną trzecią (52 gminy) spośród 144 gmin w województwie kujawsko-pomorskim.



Wykres 2. Czy współpraca gmin z kuratorium ogranicza się tylko do form wytyczonych przez prawo? (liczba rozmówców: 52)

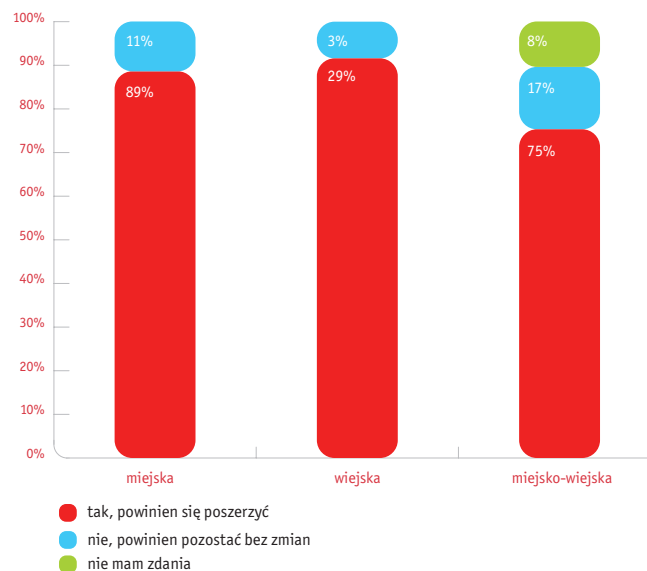
Jeśli jednak przyjrzymy się bliżej charakterowi współpracy między jednostkami samorządu a kuratorium, mającej na celu przesyłanie opinii do władz centralnych, to zauważymy, że w gminach miejsko-wiejskich (58%) i wiejskich (29%) jest on zdecydowanie mniejszy niż w gminach miejskich (wykres 3).



Wykres 3. Czy gmina wykorzystuje kontakty z kuratorium do prezentowania opinii samorządu władzom centralnym? (liczba rozmówców: 52)

Po przeanalizowaniu odpowiedzi na postawione przez nas pytanie, czy kontakty z kuratorium są wykorzystywane przez gminy jako alternatywny kanał artykulacji własnych interesów i komunikacji z władzami centralnymi, stwierdzić można, że ma to miejsce dwa razy częściej w gminach miejskich niż wiejskich.

Podejmowanie takiego alternatywnego kanału komunikacji związane jest z nieefektywnością działań Komisji Wspólnej i wydaje się być uzasadnioną inicjatywą, o czym świadczą odpowiedzi na pytanie o potrzebę formalnego poszerzenia zakresu współpracy między samorządami a kuratorium (wykres 4). **Niewystarczalność istniejących kanałów komunikacji i odczuwaną przez przedstawicieli gmin niemożność dotarcia z własnymi problemami, opiniami, sugestiami do władz centralnych** potwierdza 90% ankietowanych.



Wykres 4. Czy obszar współpracy pomiędzy samorządem a kuratorium powinien ulec zmianie? (liczba rozmówców: 52, przy wynikach pominięto brak odpowiedzi)

Do tej pory, omawiając komunikację pionową, skupialiśmy się na przepływie informacji „od dołu do góry”. Jak widać, sprawność kanału, za pomocą którego gminy mogą przekazywać swoje postulaty i opinie władzom centralnym, pozostawia wiele do życzenia. Można się było spodziewać, że komunikacja w przeciwnym kierunku – z ministerstwa do podmiotów lokalnych (tą drogą spływają oficjalne dokumenty i rozporządzenia) – będzie przebiegała sprawniej. Niestety, tutaj także natknęliśmy się na wiele niedociągnięć.

Najlepszym tego przykładem jest zaskakiwanie gmin wprowadzanymi zmianami prawnymi (wprowadzanymi, a nie tylko przygotowywanymi!). Aż **92% badanych przez nas respondentów uważa, że informacje o planowanych przez ministerstwo zmianach nie są przesyłane z odpowiednim wyprzedzeniem**. Oznacza to, że niektóre decyzje ministerstwa trafiają do nieprzygotowanych na nie gmin dopiero po ich wprowadzeniu. Gminy nie są zaś do ich realizacji ani przygotowane, ani wcześniej o nich poinformowane. Do takich niespodziewanych decyzji, zdaniem naszych rozmówców, należały między innymi:

- decyzja o funkcjonowaniu szkół podstawowych i gimnazjów w jednym budynku,
- wprowadzenie regulaminu wynagradzania nauczycieli,
- ustalenie zasady wypłaty stypendiów socjalnych przez gminę,
- ustanowienie obowiązkowej zerówki obowiązkiem przedшкоlnym.

Szczególnie ten ostatni aspekt bulwersował naszych rozmówców. **Zwracali oni uwagę na fakt, że w dyskusjach dotyczących wprowadzenia obowiązkowej zerówki mowa była zawsze o „obowiązku szkolnym” (z czym łączyłaby się subwencja oświatowa dla gmin) i na to przygotowywały się samorządy. Sporym zaskoczeniem było dla nich, gdy już w opublikowanym tekście ustawy zobaczyli sformułowanie „obowiązek przedшкоlny” w odniesieniu do edukacji sześciolatków.**

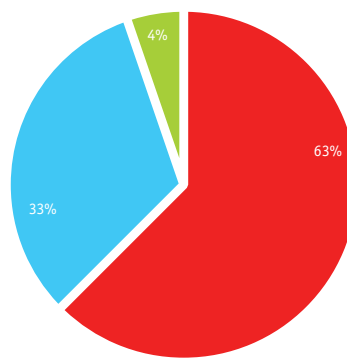
Ten przykład wskazuje na jeszcze jedno zjawisko związane z niewydolnym informowaniem gmin o planowanych zmianach⁶ prawnych: blisko 100% naszych respondentów przyznało, że o wielu zmianach dowiadawali się drogą nieoficjalną (np. media, znajomi). Podobnie o planowanych przez ministerstwo w chwili obecnej zmianach zdecydowana większość (87%) wie z mediów.

Jeśli chodzi o komunikację w wymiarze poziomym, między lokalnymi podmiotami, szczególnie interesujące wydaje się, iż wszystkie (!) 52 przebadane przez nas gminy, niezależnie od ich charakteru, współdziałały z innymi gminami w regionie w celu wymiany opinii i promowania określonych rozwiązań w sprawach zawiązanych z oświatą. Zakres tej współpracy dotyczy następujących zagadnień: wymiany doświadczeń, zapożyczania rozwiązań, wymiany opinii. Niestety na pytanie o to, czy gmina wspólnie z innymi dąży do wypracowania jednego stanowiska,

które byłyby następnie przedstawiane ministerstwu, twierdząco odpowiedziało tylko 60% respondentów. Dodatkowo dla przeważającej większości (88%) współpraca taka ogranicza się tylko do kontaktów z samorządami z najbliższego sąsiedztwa.

W odniesieniu do dokonanego na początku podziału na komunikację pionową i poziomą można więc powiedzieć, że o ile ta pierwsza dość wyraźnie szwankuje, o tyle współpraca lokalna między gminami jest zadowalająca. Ten stan rzeczy może być jednak zinterpretowany również w następujący sposób: **ponieważ samorządy lokalne nie otrzymują od władz centralnych odpowiedniego wsparcia oficjalnymi kanałami komunikacji (poprzez Komisję Wspólną czy kuratoria), zmuszone są do szukania pomocy wśród partnerów lokalnych**. Jednakże fakt, iż ta gęsta sieć lokalnych kontaktów nie jest wykorzystywana do „przemawiania jednym głosem” w kontaktach z ministerstwem (poprzez wypracowywanie wspólnego stanowiska i forsowanie określonych rozwiązań) wskazuje na zanik komunikacji w wymiarze pionowym i prawdopodobnie utratę wiary działaczy lokalnych w możliwość wywierania wpływu na decyzje centralne.

Kolejnym podmiotem, z którym gminy muszą się komunikować w swojej codziennej pracy związanej z prowadzeniem szkół i przedszkoli są **związki zawodowe** obecne w oświacie. Mimo często rozbieżnych interesów obu tych podmiotów, współpraca układa się dość dobrze.



- jest satysfakcjonująca
- nie zawsze jest satysfakcjonująca
- jest zdecydowanie niesatysfakcjonująca

Wykres 5. Jak gmina ocenia współpracę ze związkami zawodowymi? (liczba rozmówców: 52)

Nasi rozmówcy reprezentujący stronę związkową – zarówno ze Związku Nauczycielstwa Polskiego, jak i oświatowej „Solidarności” – także oceniają współpracę jako co najmniej satysfakcjonującą. Trzeba jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że związki zawodowe, choć korzystają z tego samego kanału komunikacji z władzami centralnymi (Komisja Wspólna), były i są w stanie wywierać o wiele silniejszy wpływ na przyjmowane

⁶ Badania zostały przeprowadzone na początku lutego 2006 roku.

rozwiązania niż samorządy. Wynikać to może z faktu, że gminy reprezentowane są w Komisji poprzez omawiane już stowarzyszenia branżowe typu Związek Gmin Wiejskich czy Związek Miast Polskich, których skuteczność i stopień zorganizowania dalekie są od poziomu cechującego związki zawodowe. Kolejnej różnicy szukać można w strukturze reprezentacji stowarzyszeń branżowych w Komisji Wspólnej. W Polsce jest 1598 gmin wiejskich i 582 gminy miejsko-wiejskie, jednak do Związku Gmin Wiejskich należy tylko 511 gmin. Oznacza to, że **ZGW skupia zaledwie jedną czwartą gmin o charakterze wiejskim!** Komisja Wspólna Rządu i Samorządu liczy 12 przedstawicieli ze strony samorządowej (i tyle samo rządowej). Reprezentują oni następujące podmioty: Związek Gmin Wiejskich, Unię Miasteczek Polskich, Związek Miast Polskich, Unię Metropolii Polskich, Związek Powiatów Polskich, Związek Województw RP. Na mocy ustawy każdy z tych podmiotów deleguje dwie osoby. Wynikiem takiego rozwiązania jest zatarcie różnic, jakie występują pomiędzy tymi podmiotami. **Zarówno przedstawiciele miast metropolitarnych, jak i najliczniejszych gmin wiejskich mają taką samą liczbę przedstawicieli, co licząca 31 gmin Unia Miasteczek Polskich.** Ta dysproporcja jest kolejnym czynnikiem, który może tłumaczyć niską ocenę funkcjonowania związków jednostek samorządu terytorialnego, wystawioną przez same gminy.

Omawiając podmioty rynku oświatowego uczestniczące w wielokierunkowej komunikacji należy wspomnieć również o **dyrektorach szkół i przedszkoli.** Ich podstawowym sposobem komunikacji są stowarzyszenia skupiające tę grupę zawodową (np. Ogólnopolskie Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty). Innym kanałem komunikacji, za pomocą którego dyrektorzy przekazują swoje opinie, są samorządy oraz kuratoria oświaty. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż **głos dyrektorów placówek edukacyjnych jest traktowany w sposób chyba najbardziej marginalny spośród wszystkich opinii podmiotów związanych z edukacją.** W rozmowach z nami skarżyli się oni zazwyczaj na to, że związki zawodowe praktycznie nie podejmują prób współpracy z nimi, a jedynie ograniczają się do przekazywania kopii wystosowywanych przez siebie pism. Z drugiej strony, nie istnieje bezpośredni kanał komunikacji dyrektorów z władzami centralnymi, korzystać oni muszą z już istniejących – poprzez kuratoria bądź samorządy – co zdecydowanie wydłuża proces komunikacji. Na koniec wiele do życzenia pozostawia poziom współpracy między samymi dyrektorami. Nie tworzą oni zwarłego środowiska zdolnego artykułować swoje potrzeby, a tym samym wpływać na politykę edukacyjną państwa. Zamiast tego znajdują się na styku interesów innych podmiotów – związków zawodowych, samorządów lokalnych, kuratoriów, stowarzyszeń oświatowych – co ogranicza możliwość mówienia własnym głosem o ważnych dla nich sprawach.

Podsumowując część poświęconą komunikacji między różnymi podmiotami, należy zwrócić uwagę na pewne rysujące się prawidłowości. Po pierwsze, **najlepiej układa się współpraca w wymiarze poziomym,** w zakresie bezpośredniego prowadzenia placówek oświatowych: pomiędzy gminami, kuratorium i związkami zawodowymi. Fakt, iż muszą one działać w obrębie ustanowionych rozwiązań prawnych, zmusza je do szukania kompromisu i podejmowania takich decyzji, które będą godziły różne typy interesów, będące udziałem tych podmiotów. Zarówno przedstawiciele samorządu, kuratorium, jak i związków zawodowych, podkreślają zasadność podwójnego (organizacyjny – samorząd, merytoryczny – kuratorium) nadzoru nad przedszkolami i szkołami. **Z kolei komunikacja pionowa nie charakteryzuje się już takim stopniem sprawności.** Wynika to z nie w pełni drożnych systemów komunikacji tworzonych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Proces konstruowania rozwiązań prawnych oraz skuteczność konsultacji społecznych

3¹³

Sprawą bezpośrednio związaną z komunikacją jest proces podejmowania decyzji przez władze ministerialne (tworzenie nowych ustaw, wprowadzanie rozporządzeń, przyjmowanie programów, strategii itp.). **Celem tego fragmentu raportu jest ukazanie faktycznego procesu stanowienia prawa od strony praktyki społecznej, z pominięciem jego wymiaru formalnoprawnego i treściowego.**

Za dobrą praktykę należy uznać fakt, że ministerstwo w trakcie prac nad projektami ustaw przesyłało je do zainteresowanych podmiotów, prosząc o konsultacje. Wszystkie rozwiązania, których wprowadzenie wpływa na funkcjonowanie jednostek samorządu terytorialnego obowiązkowo muszą być przesyłane do Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu (a praktycznie wszystkie istotne zmiany dotyczące oświaty można za takie uznać). Te zaś, których wprowadzenie niesie ze sobą konsekwencje dla zatrudnionych w oświacie, podlegają konsultacjom ze związkami zawodowymi. Dotychczas obowiązujące przepisy dawały także możliwość poddania projektu pod **konsultacje społeczne** – była to jednak **wyłącznie możliwość, a nie obowiązek.** Przepis ten wykorzystywało ministerstwo, przysyłając projekty ustaw i rozporządzeń do organizacji skupiających poszczególne typy podmiotów (dyrektorzy placówek oświatowych, organizacje szkolnictwa niepublicznego, porozumienia rad rodziców). Za przygotowywanie danego projektu aktu prawnego odpowiada konkretny departament w ministerstwie. Do niego też należy wybieranie podmiotów proszonych o wyrażenie swojej opinii.

Ponieważ nie istniała obligatoryjna lista instytucji pozarządowych, z którymi należałoby skonsultować przygotowywane zmiany,

przy każdym projekcie aktu prawnego podmioty proszone o konsultacje wybierane były dość dowolnie. Za kryterium wyboru służyło zaangażowanie danej instytucji w działalność, jaka była przedmiotem konsultowanego projektu, a także kształt wcześniejszej współpracy z ministerstwem. Dla ministerstwa dobrym kryterium, pozwalającym poznać organizację, było wykonywanie przez dane stowarzyszenie czy fundację tzw. zadań zleconych. Każdego roku ministerstwo ogłasza konkurs na wykonanie pewnych zadań przez instytucje zewnętrzne. Ocena współpracy podczas wykonywania tych zadań wpływała na późniejsze kontakty i współpracę pomiędzy ministerstwem a zainteresowanymi podmiotami. Takie niedoprecyzowanie procesu konsultacji niosło ze sobą określone skutki. Naturalnym zachowaniem decydentów wydaje się chęć ograniczenia liczby podmiotów biorących udział w konsultacjach. Im więcej podmiotów, tym więcej różnych punktów widzenia, odmiennych propozycji, a w konsekwencji trudniej dokonać oceny zgłaszanych uwag i propozycji. Z kolei wcześniejsze (obligatoryjne) przekazanie projektów do zaopiniowania przez Komisję Wspólną, wyłączało z konsultacji społecznych poszczególne organy samorządu terytorialnego (np. pojedyncze gminy). Problem ten zyskuje na znaczeniu, jeśli weźmiemy pod uwagę wcześniejsze krytyczne opinie samorządowców na temat ich wpływu na działalność związków branżowych reprezentujących gminy w Komisji Wspólnej.

W efekcie mamy do czynienia z sytuacją, w której gminy właściwie wcale nie uczestniczą w procesach stanowienia prawa i podejmowania decyzji w sprawach dotyczących edukacji w Polsce. Choć są podstawowymi jednostkami zarządzającymi oświatą, pozostają praktycznie wykluczone z procesu konsultowania planowanych zmian prawnych, a nawet nie są o nich informowane.

Kolejnym kanałem wykorzystywanym do prowadzenia konsultacji społecznych są kuratoria oświaty. Będąc organami rządu w terenie, przesyłają one własne opinie dotyczące projektowanych zmian. Ponieważ kuratoria ściśle współpracują z dyrektorami szkół i przedszkoli, opinie dyrektorów placówek oświatowych wpływają do ministerstwa także za pośrednictwem tego kanału.

Wydaje się, że zdecydowanie najlepszymi kanałami komunikowania się z władzami centralnymi dysponują związki zawodowe. Powoduje to fakt, że na mocy rozwiązań ustawowych reprezentanci strony związkowej uczestniczą w wielu gremiach doradczych i konsultacyjnych (m.in. w Komisji Trójstronnej). Nie można również pominąć dużego zaplecza społecznego, jakim dysponują największe związki zawodowe (ZNP, oświatowa „Solidarność”), dzięki czemu mają wpływ między innymi na parlamentarzystów.

Do tej pory w stosunku do funkcjonujących zasad prowadzenia

konsultacji społecznych celowo wykorzystywaliśmy czas przeszły. Jest to związane z wejściem w życie z dniem 7 marca 2006 roku **ustawy o działalności lobbingsowej**. Nowa ustawa nakłada na organy władzy centralnej, przygotowujące projekty ustaw i rozporządzeń, obowiązek wcześniejszego publikowania planu prac legislacyjnych. Daje także **możliwość prezentowania swoich opinii w pracach nad ustawami wszystkim zainteresowanym instytucjom**. Grupa organizacji pozarządowych, dyrektorów, gmin czy innych podmiotów opowiadających się za wprowadzeniem określonych rozwiązań za pomocą wyspecjalizowanej firmy lub osoby fizycznej może starać się wpłynąć na przyjęcie lub odrzucenie proponowanych zmian. Dzięki temu podmioty, które wcześniej miały ograniczone szanse prezentowania własnych projektów, teraz otrzymują znacznie większe możliwości. Jednostki samorządu terytorialnego mogą korzystać nie tylko z pomocy, nie zawsze skutecznej, Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu, ale i tworzyć niezależne porozumienia i organizacje, których głos w nowych warunkach prawnych będzie brany pod uwagę.

Też o tym, że takie działania mogą być skuteczne, potwierdza opinia – wyrażona w rozmowie z nami – Wojciecha Starzyńskiego, prezesa Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO). Towarzystwo, największa w Polsce organizacja skupiająca oświatę niepubliczną, od wielu lat stosuje działania lobbingsowe mające na celu promowanie oświaty niepublicznej. Prezes Starzyński podkreśla, iż wiele dobrych zmian, które nastąpiły w polskiej szkole w ciągu ostatnich lat, było efektem wielokrotnie ponawianych postulatów środowiska oświaty niepublicznej. Nie można oczekiwać, że wszystkie propozycje zgłaszane przez instytucje pozarządowe zostaną zrealizowane. Niemniej jednak prowadzenie spójnej, długofalowej i merytorycznej kampanii lobbingsowej przynosi dobre rezultaty. Przyjęcie w Polsce jednych z najkorzystniejszych w Europie rozwiązań prawnych dla oświaty niepublicznej Wojciech Starzyński uważa za sukces spowodowany odpowiednim promowaniem własnych postulatów.

Od reformy edukacji do obowiązku zerówkowego

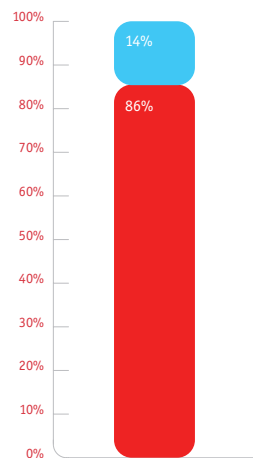
Celem tej części nie jest próba oceny reformy edukacji pod względem merytorycznym. Nie zamierzamy także rekonstruować kalendarium jej wprowadzenia. Uważamy z kolei, że **poszczególne elementy samej reformy, a także sposób jej wprowadzenia pokazują negatywne oraz nie w pełni działające mechanizmy charakterystyczne dla sektora edukacji w Polsce**. Realizacja reformy edukacji stanowić więc może przykład opisanych przez nas problemów strukturalnych pola edukacyjnego.

Reforma edukacji obudziła nadzieje, wywołała obawy, ale

także wprowadziła tyle zmian, że zapewne tylko niżej sformułowana opinia może pogodzić wszystkich naszych rozmówców: „Reforma została przeprowadzona przez ludzi, którzy mieli wizję. Można się spierać, czy była to dobra wizja, czy zła, ale nie da się zaprzeczyć, że ci ludzie w dużym stopniu zmienili oblicze oświaty w Polsce”.

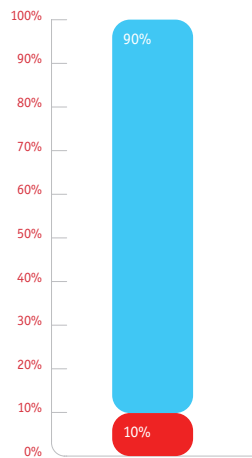
Twórcy reformy zaplanowali oraz przedstawiali ją jako przedsięwzięcie o charakterze ideowo-merytorycznym. Jej wynikiem miała być „nowa szkoła”, która będzie kształcić w nowoczesny sposób, według nowej filozofii. Jednak w trakcie wprowadzania reformy kwestie merytoryczne zeszły na drugi plan. Stało się tak, ponieważ gminy musiały się skupić na problemach organizacyjnych związanych z zaproponowanymi zmianami. Okazało się, że wprowadzenie tylu zmian w skomplikowaną przestrzeń sektora edukacji niesie ze sobą poważne problemy natury organizacyjnej i logistycznej. Trudności z powoływaniem nowych typów szkół (najbardziej głośna kwestia gimnazjów), kłopoty z reorganizacją całej sieci szkolnej (w tym likwidacja niektórych placówek), dowożenie dzieci do szkół (gimbusy), brak środków na podwyżki dla nauczycieli – to tylko niektóre trudności, z jakimi się spotkali twórcy reformy. Rozwiązanie ich spadło w dużej mierze na jednostki samorządu terytorialnego. Wiele wskazuje na to, że architekci zmian, skupiając się na budowaniu „nowej szkoły”, nie wzięli pod uwagę opisanych powyżej ograniczeń strukturalnych. **Z naszych badań wynika, że przed wprowadzeniem reformy spotkania z przedstawicielami ministerstwa odbyły się wprawdzie w większości gmin (86%), lecz ich przedmiotem jedynie bardzo rzadko (10% przypadków) były kwestie organizacyjne, najważniejsze dla jednostek samorządowych!** (wykres 6 i 7)

Wykres 6. Czy w gminie przed wprowadzeniem reformy odbyły się spotkania konsultacyjne z przedstawicielami ministerstwa lub kuratorium?



● tak
● nie

Wykres 7. Czy kwestie organizacyjne były przedmiotem bezpośrednich konsultacji podczas spotkań z przedstawicielami ministerstwa lub kuratorium?



● tak
● nie



Ocena ogólnego charakteru konsultacji społecznych towarzyszących wprowadzaniu reformy wypada jeszcze gorzej. Blisko 100% ankietowanych odpowiedziało, że ministerstwo nie było zainteresowane poznaniem opinii i zdania jednostek samorządu terytorialnego. Te dane uzasadniają nieprzychylną opinię na temat organizowanych przez ministerstwo spotkań, wyrażaną przez wielu naszych rozmówców. Mówili oni wprost o tym, że „**minister Książek przyjeżdżał robić propagandę dla reformy**”. Poza tymi emocjonalnymi wypowiedziami wskazywali oni jednak na fakt, że spotkania w terenie odbywały się w momencie, gdy założenia reformy były już gotowe i zatwierdzone, nie mogło być więc mowy o dyskusji, wspólnej pracy, wpływaniu na kształt reformy, wyrażaniu własnych potrzeb, opinii i poglądów. Według przedstawicieli samorządów spotkania służyły jedynie poinformowaniu gmin o zasadach wdrażania reformy czy wręcz przekonaniu lokalnych działaczy o słuszności jej idei, ale ich głównym celem nie były dialog i włączanie gmin w procesy decyzyjne. Potwierdza to postawione przez nas wyżej tezy o zaburzonym (w tym wypadku jednokierunkowym) procesie komunikacji pionowej i niefunkcjonujących mechanizmach konsultacji społecznych. Nakłada się na to także zdiagnozowany na początku problem dwubiegunowego nadzoru nad oświatą – na przykładzie reformy widać wyraźnie, że o ile w stabilnych warunkach ten nadzór się sprawdza, o tyle w momencie wprowadzania daleko sięgających zmian okazuje się niefunkcjonalny.

Jednak najpoważniejszym zarzutem, jaki można skierować pod adresem twórców reformy, jest **pozostawienie całego sektora edukacji przedszkolnej poza zakresem wprowadzanych zmian** (jakkolwiek by je oceniać). **Może to być dowodem na ignorowanie problemów edukacji małych dzieci przez decydentów.** Po przekazaniu gminom obowiązku prowadzenia przedszkoli (na mocy ustawy o systemie oświaty z 1991 r.) przez cały okres lat dziewięćdziesiątych w kwestii wychowania przedszkolnego niewiele się działo. **Skupienie się reformatorów na zagadnieniach szkoły, przy jednoczesnym pozostawieniu finansowania przedszkoli w gestii samorządu, zepchnęło kwestię edukacji przedszkolnej na margines problemów edukacyjnych naszego kraju. Ta tendencja została tylko utrwalona poprzez opisane wyżej uznanie obowiązku zerówkowego za „obowiązek przedszkolny”, a nie „szkolny”.**

Omówiony problem bardzo dobrze ilustrują informacje prasowe poruszające zagadnienie edukacji przedszkolnej. W tym celu dokonaliśmy analizy treści dwóch największych polskich dzienników: „Gazety Wyborczej” i „Rzeczpospolitej”. Analizą objęto okres od 1 stycznia 1998 roku do 1 lutego 2006 roku.

W „Gazecie” pierwszy artykuł na temat planowanych zmian w oświacie przedszkolnej ukazał się w wydaniu z 2/3 czerwca 1999 roku i informował o planowanym wprowadzeniu za dwa lata obo-

wiązku szkolnego dla szesściolatek. Kolejne doniesienia prasy, tym razem o obowiązkowej zerówce za rok, pochodzą z artykułu z 12 lipca 2002 roku. Jednocześnie pojawiła się też wzmianka dotycząca potrzeby edukacji małych dzieci. Do 28 marca 2003 roku ukazało się sześć artykułów śledzących szanse na wprowadzenie obowiązkowej zerówki od września 2003 roku. W tym czasie opublikowano jeden artykuł o znaczeniu i potrzebie edukacji przedszkolnej. Wreszcie 22 maja 2003 roku można było się dowiedzieć, że obowiązkowa zerówka będzie, ale dopiero od 2004 roku.

Widać więc, że **dopiero doniesienia o możliwości wprowadzenia obowiązkowej zerówki spowodowały wzrost zainteresowania prasy kwestiami edukacji małych dzieci.** Od początku roku 2004 do 1 lutego 2006 roku w „Gazecie Wyborczej” zamieszczono ogółem osiem tekstów na temat konieczności zapewnienia powszechnej edukacji przedszkolnej. Były to obszernie artykuły w całości poświęcone edukacji przedszkolnej lub jedynie wzmianki dotyczące konieczności edukacji przedszkolnej w większych artykułach o problemach ogólnospołecznych. Oprócz tego pojawiły się cztery artykuły informacyjne na temat wprowadzanych zmian.

W roku 1998, poprzedzającym reformę edukacji, w „Rzeczpospolitej” ukazało się 115 artykułów dotyczących oświaty i szkolnictwa. W tekstach tych, zarówno informacyjnych, jak i publicystycznych, przedszkole traktowane jest jako dodatkowy element rynku edukacyjnego. **W wydaniu „Rzeczpospolitej” z 27 maja 1998 roku znalazł się specjalny dodatek poświęcony reformie edukacji. Wśród wielu artykułów nie ma ani jednego o problemach edukacji przedszkolnej. W ciągu całego roku 1998 opublikowano tylko jeden artykuł publicystyczny na ten temat.** Jest to tekst Marty Zahorskiej z Instytutu Socjologii UW, w którym autorka przedstawia problem, wagę i potrzebę edukacji małych dzieci. Z kolei od 1 stycznia 2002 roku do 1 lutego 2006 roku wydrukowano 24 artykuły dotyczące problemów edukacji małych dzieci. Tak samo jak w przypadku „Gazety Wyborczej”, były to zarówno informacje o kolejnych planowanych, ale niewprowadzanych zmianach, jak i teksty publicystyczne zajmujące się tematyką edukacji przedszkolnej na ogólniejszym poziomie. W „Rzeczpospolitej”, podobnie jak w „Gazecie”, **teksty o potrzebie upowszechnienia obowiązku przedszkolnego oraz o polskich zapóźnieniach w tej dziedzinie pojawiły się dopiero „w odpowiedzi” na relacje na temat planowanego obowiązku zerówkowego.** W sumie w omawianym okresie ukazały się 24 teksty poruszające tematykę wychowania przedszkolnego. Zdecydowana większość z nich (18) to teksty informacyjne. Tylko sześć z nich to artykuły publicystyczne poświęcone potrzebie objęcia wszystkich dzieci obowiązkiem przedszkolnym.

Codziennosc funkcjonowania przedszkoli w Polsce

Analiza dyskursu medialnego pokazuje, że wprowadzenie obowiązku zerówkowego dla sześciolatków zaowocowało pozytywnymi zmianami w obrębie dyskusji publicznej. Pojawienie się tekstów informujących o planowanych przez ministerstwo reformach spowodowało wzrost zainteresowania tematyką przedszkolną, czego przykładem są wskazane przez nas teksty publicystyczne. Przyciągnięcie uwagi mediów i opinii publicznej można uznać za dobrą i pożądaną konsekwencję wprowadzenia obowiązkowej zerówki. Zmiana, uchwalona przez rząd SLD, przyczyniła się także do włączenia przez partie polityczne kwestii edukacji przedszkolnej do programów wyborczych (podczas kampanii przedwyborczej w 2005 r.).

Co ciekawe, **wprowadzony od 1 września 2004 roku obowiązek uczęszczania sześciolatków do zerówki nie wpłynął niemal wcale na wzrost liczby dzieci przyjętych do przedszkoli.** Brak zmiany należy tłumaczyć faktem, że do momentu wejścia w życie obligatoryjnej edukacji dla sześciolatków obowiązujące prawo nakładało na gminy konieczność zapewnienia miejsc w zerówkach wszystkim chętnym dzieciom, z czego rodzice skwapliwie korzystali. Już w roku szkolnym 2001/2002 wskaźnik upełnienia wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 6 lat wynosił 99,7%. **Jednakże, poza wprowadzeniem tematu w obręb dyskusji publicznej, obowiązek zerówkowy zdecydowanie podniósł rangę edukacji przedszkolnej w społecznym odbiorze i zwiększył społeczną wagę tego problemu.**

Obowiązkowa zerówka nie rozwiązała jednak głównej bolączki edukacji przedszkolnej w naszym kraju – kwestii pieniędzy. W chwili obecnej nauka i wychowanie przedszkolne dziecka w wieku 3-5 lat spoczywa finansowo na gminach. **To od dobrej woli, świadomości i możliwości finansowych gmin zależy, czy i na jakim poziomie jest realizowana edukacja najmłodszych.** Na prowadzone przez siebie przedszkola samorząd terytorialny nie dostaje żadnych pieniędzy pochodzących spoza budżetu gminnego. Taki stan rzeczy rodzi niekorzystne dla funkcjonowania przedszkoli konsekwencje. Po pierwsze, prowadzenie przedszkoli nie jest „dochodowe” z punktu widzenia samorządu. Powszechnie znany jest problem niedofinansowania oświaty w naszym kraju. Niemniej pieniądze, które przekazuje budżet państwa w formie subwencji oświatowej (ale tylko na uczniów w szkołach), w wielu gminach stanowią połowę całego budżetu. Jak tłumaczyli nam nasi rozmówcy, pracownicy wydziałów oświaty w gminach, z punktu widzenia gminy opłacalne jest prowadzenie szkół, do których uczęszcza wielu uczniów. W związku z tym likwidacja szkoły nie stanowi dla gminy aż takiej oszczędności jak w wypadku likwidacji przedszkola, które jest w cało-

ści finansowane przez gminę. Brak finansowania centralnego w zakresie edukacji przedszkolnej ma jeszcze jeden często niezauważany skutek. **Ponieważ nie ma obowiązku przedszkolnego, a edukacja przedszkolna jest cały czas zależna od woli samorządów, temat edukacji małych dzieci jest marginalizowany.** Jak podkreślali nasi rozmówcy, występuje presja oszczędzania na wszystkim. Dyrektor placówki zmuszony jest do nieustannego szukania oszczędności, a także zdobywania pieniędzy – zarówno od rodziców, jak i od sponsorów. Organ prowadzący oczekuje od dyrektora ciągłego zabiegania o pieniądze, co utrudnia prowadzenie podległej mu placówki (w wielu przedszkolach nie ma funkcji wicedyrektora).

Przedszkola są objęte takim samym nadzorem pedagogicznym ze strony kuratorium jak szkoły. Jeśli więc pojawiają się jakieś uchybienia, kuratorium wskazuje, co trzeba poprawić. Często zmiany te wymagają nakładów finansowych, których gmina nie jest w stanie zapewnić. Tworzy się więc **mechanizm błędnego koła.** Przedszkole znajduje się pod presją dwóch instytucji: z jednej strony – kuratorium, które dbając o odpowiednią realizację procesu dydaktycznego i wychowawczego, oczekuje większych nakładów na kontrolowaną przez siebie placówkę; z drugiej – organ samorządu terytorialnego wymaga od dyrektora działań zmierzających do większych oszczędności. **O ile więc ogólnie możemy mówić – za samymi przedstawicielami środowisk lokalnych – o raczej dobrze układającej się współpracy między kuratoriami a samorządem, o tyle przedszkola są tym obszarem polskiej oświaty, w którym ta dobra współpraca ulega zachwianiu.**

Podsumowanie

Należy podkreślić, że **mamy obecnie w naszym kraju sprzyjający czas dla promowania edukacji przedszkolnej.** Wprowadzenie obowiązku zerówkowego przez rząd SLD spowodowało podjęcie problemów edukacji przedszkolnej przez media. Ta decyzja zaowocowała także wzrostem zainteresowania edukacją najmłodszych wśród liderów głównych partii politycznych. Wydaje się, że istnieje dziś (tekst jest pisany w marcu 2006 r.) wola polityczna, aby dokonać koniecznych zmian w polityce edukacyjnej w zakresie wychowania przedszkolnego.

W grudniu 2005 roku w Sejmie został zaprezentowany raport „Państwo dla obywateli”. Dokument ten, opracowany pod kierownictwem Jana Rokity i Stefana Kawalca (członkowie Platformy Obywatelskiej), miał być w zamierzeniach twórców projektem dla rządu współtworzonym przez PO.

Plany zawarte w „Państwie dla obywateli” zakładają znaczną zmianę zasad funkcjonowania oświaty w Polsce. Postulowane jest zlikwidowanie kuratoriów oświaty, zwiększenie kompetencji

Założona w 1999 roku Federacja Inicjatyw Oświatowych jest związkiem stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz przemian w oświacie. Wspiera tworzenie się ruchu społecznego na rzecz uczynienia z edukacji priorytetu polityki społecznej w Polsce. Wyrosła z Forum Inicjatyw Oświatowych – spotkań rodziców, nauczycieli, samorządowców, naukowców i wszystkich zainteresowanych rozwojem edukacji.

Najważniejszym z realizowanych przez Federację działań jest program „Mała Szkoła”, którego celem jest tworzenie stowarzyszeń rozwoju wsi, gwarantujących integrację i samoorganizację ludności wiejskiej na poziomie lokalnej wspólnoty sąsiedzkiej. Głównym zadaniem tych stowarzyszeń jest powoływanie małych szkół w miejsce istniejących bądź zlikwidowanych szkół samorządowych. Od 1999 roku powstało 220 takich placówek, zarówno publicznych, jak też niepublicznych na prawach szkoły publicznej. Federacja wspiera je w podejmowaniu przez nie roli ośrodków edukacji powszechnej całej społeczności, funkcji ośrodków kultury, wzajemnej pomocy i rozwoju gospodarczego.

Przedstawiciele organizacji zrzeszonych w Federacji, a także rodzice, samorządowcy i nauczyciele spotykają się podczas organizowanego od początku lat dziewięćdziesiątych Forum Inicjatyw Oświatowych. Na spotkaniach tych uczestnicy wymieniają się doświadczeniami i nawiązują współpracę w celu podejmowania wspólnych działań. Federacja stara się realizować postulaty uczestników Forum. Dotychczas odbyło się 13 spotkań ogólnopolskich, dwa zagraniczne na Ukrainie i ponad 20 lokalnych lub regionalnych. Federacja współpracuje z holenderską Fundacją „Scala” i Fontys Universitet.

Więcej informacji: www.fio.org.pl

opracowała Julia Płachecka

dyrektorów i organów prowadzących placówki oświatowe, wprowadzenie standardów edukacyjnych, wypracowanie modelu zewnętrznego oceniania pracy szkoły. Dokument podkreśla konieczność upowszechnienia edukacji przedszkolnej. **Większość proponowanych zmian, które miałyby wpłynąć na poprawę sytuacji w tym zakresie, należy, biorąc pod uwagę wyniki naszych badań, uznać za słuszne. Są to: upowszechnienie alternatywnych form edukacji przedszkolnej, umożliwienie gminom ustanowienia bonu przedszkolnego lub systemu zwolnień z opłat rodziców w trudnej sytuacji finansowej, określenie standardów edukacyjnych dla przedszkoli, obniżenie wieku szkolnego do lat 6 oraz wprowadzenie dla dzieci pięcioletnich prawa do rocznego wychowania przedszkolnego.**

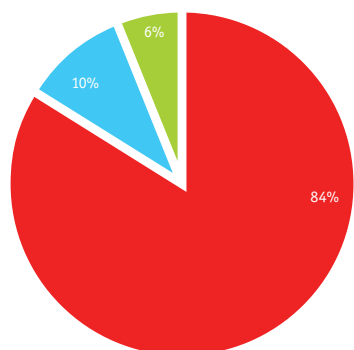
Niestety, jak w wypadku oceny każdego zbioru proponowanych zmian pojawiają się pewne wątpliwości. Kryją się one, po pierwsze, w radykalizmie części postulatów. Zlikwidowanie kuratoriów oświaty, nowy system nadzoru, nowy sposób finansowania, likwidacja Karty Nauczyciela i inne propozycje znów wprowadzą system oświaty w stan zamętu, znany z czasu wprowadzania reformy edukacji w 1999 roku. Proponowany nowy system zakłada przekazanie finansowania oświaty w gestię samorządów (uboższe gminy miałyby dostawać subwencję wyrównawczą). W świetle naszej analizy dyskusyjne wydają się skutki uboczne zlikwidowania kuratoriów oświaty – abstrahując od zasadności merytorycznej takiego rozwiązania – wydaje się, że może ono spowodować **nadwątlenie i tak już kulejącej komunikacji gmin z ministerstwem** poprzez usunięcie jednego z pośredników. Z drugiej jednak strony, wzmocnienie pozycji dyrektorów przy jednoczesnej likwidacji Karty Nauczyciela może oznaczać wyrównanie pozycji głównych podmiotów sektora edukacji: zmniejszenie roli środowiska nauczycielskiego przy wzmocnieniu dyrektorów placówek, dziś (jak próbowaliśmy pokazać) praktycznie pozbawionych głosu w procesach podejmowania decyzji politycznych. Realizacja planu „Państwo dla obywateli” w wymiarze oświatowym mogłaby więc przyczynić się do zwiększenia znaczenia środowiska dyrektorów w dyskusji nad oświatą.

Działania, podejmowane w chwili obecnej przez rząd, są konsekwencją przyjętych wcześniej strategii, które wskazały obszary dla koniecznego oraz zaplanowanego rozwoju naszego kraju. Najszerszą z opracowywanych strategii jest **Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007-2013**. Obejmuje on całokształt działań na rzecz rozwoju Polski. W dokumencie tym „wzmocnienie roli edukacji przedszkolnej” jest jednym ze 117 działań zmierzających do realizacji założonych priorytetów. Zwiększenie poziomu uprzedzszkolnienia ma służyć realizacji priorytetów zakładających konieczność poprawy jakości kształcenia. NPR 2007-2013 przewiduje, że dzięki większej liczbie małych dzieci objętych oddziaływaniami edukacyjnymi uda się zmniejszyć nierówności społeczne występujące w naszym kraju. Służyć ma temu **promocja alternatywnych form edukacji przedszkolnej**, które silniej niż tradycyjne angażują rodziców w edukację swoich dzieci.

W Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013, będącej uszczegółowieniem NPR w zakresie edukacji, również znajdują się postulaty zwiększenia powszechności edukacji przedszkolnej. Potrzeba konsultacji społecznych oraz przeprowadzenia badań i analiz dotyczących obniżenia wieku startu szkolnego do lat 6 także są wpisane do zaplanowanych działań. Sformułowaniem,

które może niepokoić w związku z przeprowadzonymi przez nas badaniami, jest rozważane **zobowiązanie gmin do zapewnienia wszystkim chętnym pięcioletnim dzieciom opieki i edukacji przedszkolnej**. Nieprzekazanie na ten cel subwencji oświatowej, a wpisanie go jako kolejnego „zadania własnego” gmin może być zaprzegane jako zaledwie połowiczne rozwiązanie problemu.

Opisane wyżej dokumenty zawierają wiele powszechnie akceptowanych zadań i celów, jakie nowoczesne demokratyczne państwo powinno realizować. Nie przedstawiają one jednak konkretnych metod i sposobów wprowadzania tych celów w życie. A bez nich pozostaną one tylko zbiorem pobożnych życzeń lub przykładem dobrej woli, z której niewiele wynika. Tak w chwili obecnej dzieje się z **Narodowym Planem Działań na rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”**. Został on przyjęty przez Radę Ministrów w lipcu 2004 roku. Plan w założeniach nie ogranicza się tylko do realizacji zadań edukacyjnych, ale także do promowania zdrowego trybu życia, wspierania rodziny, ochrony dzieci przed przemocą i wykorzystywaniem. Za koordynację na poziomie ogólnokrajowym odpowiada Międzyresortowy Zespół ds. Dzieci, składający się z przedstawicieli kilku ministerstw i instytucji centralnych. Za realizację przedsięwzięcia na poziomie lokalnym odpowiadają starostowie i wójtowie (w miastach prezydenci i burmistrzowie). Niestety przeprowadzone przez nas badania pokazują, że **83% pracowników gminnych wydziałów oświaty nigdy nie słyszało o realizowanym od dwóch lat Planie Działań na rzecz Dzieci!** Wśród pozostałych 21% gmin, w których urzędnicy wiedzieli o uchwalonym planie, tylko w połowie były realizowane związane z nim projekty. Jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie przebadane gminy, to **działania związane z realizacją Narodowego Planu na rzecz Dzieci zostały podjęte zaledwie w 10% gmin!**



● nie dotyczy
● tak
● nie

Wykres 8. Czy w gminie zostały podjęte jakieś działania będące konsekwencją NPRD? (liczba rozmówców: 51, pominięto brak odpowiedzi)

Sytuacja ta pokazuje, że bez uwzględnienia opisanych przeszkód o charakterze strukturalnym, utrudniających efektywną komunikację między poziomem lokalnym i centralnym, nie jest możliwa realizacja szczytnych celów i zadań zapisywanych w kolejnych planach. Jeśli chodzi o reformę edukacji z 1999 roku, nasi rozmówcy często podkreślali, że była ona przeprowadzana „z Warszawy”, bez rozpoznania sytuacji „w terenie” i nie była konsultowana z samorządami lokalnymi. Wydaje się, że jest to problem całej polskiej polityki edukacyjnej. **Plany rozwoju edukacji tworzone są na szczeblu centralnym bez udziału gmin i środowisk lokalnych, przy wykluczeniu między innymi dyrektorów i pojedynczych gmin, konsultuje się je jedynie z wybranymi (tzn. sprawdzonymi i „wygodnymi”) organizacjami, a następnie ustala jako obowiązujące. Dopiero wtedy trafiają one do gmin, które mają je przecież na co dzień realizować i które często dopiero wtedy o nich po raz pierwszy się dowiadują!**

Przetłamanie tej niekorzystnej sytuacji wymaga działania dwupoziomowego. W celu pokonania przepaści dzielącej „Warszawę” od „terenu” konieczne jest na szczeblu centralnym wyjście naprzeciw gminom, np. poprzez uruchomienie nowych kanałów komunikacji, które nie opierałyby się na nieefektywnych stowarzyszeniach branżowych. Mogłoby to nastąpić poprzez włączenie w ten proces kuratoriów, będących „delegaturami” ministerstwa w terenie i zdolnych do pełnienia funkcji naturalnego pośrednika między gminami a rządem. Dobrym krokiem w tę stronę jest ustawa lobbingowa, dopuszcza ona do głosu nowe podmioty i umożliwia większą aktywność tym, które do tej pory były traktowane marginalnie, np. dyrektorom szkół i przedszkoli. Środowiska lokalne muszą jednak wyjść temu wyzwaniu naprzeciw, organizując się i zrzeszając w większe podmioty zdolne zastąpić nieefektywne stowarzyszenia biorące udział w pracach Komisji Wspólnej. Podstawą może tu być istniejąca już teraz nieformalna współpraca między gminami na poziomie lokalnym.

3 | Dobre Praktyki

Obserwatorium Dziecięce (L'Observatoire de l'enfance) we Wspólnocie Francuskiej w Belgii

W następstwie głębokich zmian społeczno-demograficznych zachodzących w Regionie Brukseli regionalna Komisja Wspólnoty Francuskiej (Commission Communautaire Française) zainicjowała w 1991 roku powstanie instytucji o nazwie Obserwatorium Dziecięce, współpracującej na stałe z badaczami uniwersyteckimi. Obserwatorium gromadzi, analizuje i publikuje dane dotyczące edukacji i opieki nad małymi dziećmi w stolicy. Prowadzi też badania i zgłasza propozycje rozwiązań w czterech obszarach tematycznych:

- Zapotrzebowanie na usługi opiekuńczo-wychowawcze wśród rodziców dzieci w wieku 0-3 lat a dostępność tych usług.
- Jakość usług opiekuńczo-wychowawczych oferowanych przez placówki stołeczne najmłodszym dzieciom.
- System edukacji a potrzeby opiekuńczo-edukacyjne dzieci w wieku 2,5-12 lat oraz programy zajęć pozaszkolnych.
- Społeczno-demograficzne i międzykulturowe aspekty programów opiekuńczo-wychowawczych oraz działania zmierzające do wyrównania szans.

We współpracy z badaczami uniwersyteckimi Obserwatorium corocznie publikuje najważniejsze dane dotyczące programów opiekuńczo-wychowawczych prowadzonych w Brukseli. Dane te uwzględniają kilka wybranych wskaźników analitycznych: stan zdrowia dzieci, ich pochodzenie społeczne (etniczne), rodzaj dostępnych usług opiekuńczo-wychowawczych, a także zestawienie jakie dzieci korzystają z jakich usług. Prowadzi się również badania terenowe nad dostępnością i jakością usług, między innymi w związku ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin.

Ponieważ jakość usług zależy przede wszystkim od wysokich kwalifikacji kadry pedagogicznej, której należy zapewnić stabilność zatrudnienia, Obserwatorium współpracuje z organizacją FRAJE (Centre de Formation Permanente et de Recherche dans les Milieux d'Accueil du Jeune Enfant) oferującą szkolenia dla nauczycieli przedszkolnych w Regionie Brukseli. FRAJE prowadzi działalność szkoleniową od lat siedemdziesiątych XX wieku. Obecnie na przykład siedmioro psychologów prowadzi regularne dyskusje wieczorne i sesje dla nauczycieli. Obserwatorium wydaje kwartalnik pod nazwą „Grandir á Bruxelles”, w którym można znaleźć aktualne informacje o sytuacji małych dzieci w stolicy.

Działalność Obserwatorium doceniły władze Wspólnoty Francuskiej, podpisując z organizacją formalną umowę. Informacje gromadzone przez Obserwatorium w szybko zmieniającym się środowisku miejskim stanowią ogromną pomoc przy ocenie lokalnych usług opiekuńczo-wychowawczych; są też cennym narzędziem tworzenia polityki społecznej.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem: *Box 3.3 The Early Childhood Observatory in the French Community of Belgium L'Observatoire de l'enfance, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD* Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

3 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Konsultacje społeczne

Wszelkie rozwiązania dotyczące edukacji – zgodnie z zasadą subsydiarności – powinny powstawać w dialogu społecznym, być poddawane szerokiej dyskusji społecznej z jasno określonymi zasadami uczestnictwa. Pozwoli to dostosować edukację do rzeczywistych możliwości gmin i potrzeb rozwojowych małych dzieci. Możliwości techniczne (Internet) pozwalają na odejście od aktualnej praktyki konsultacji społecznych jedynie z wybranymi partnerami społecznymi wygodnymi dla ekipy rządzącej. Koncepcje rozwiązań dotyczące edukacji małych dzieci rzadko są przedmiotem dyskusji w trakcie kampanii wyborczych, stąd głosowanie na określoną opcję polityczną nie zawsze daje możliwość przewidywania rozwiązań w tym obszarze.

Doświadczenia organizacji pozarządowych powinny stanowić istotny wkład w dyskusję społeczną, dostarczając argumentów na rzecz umożliwiania wcześniejszej edukacji, zwłaszcza w środowiskach zagrożonych wykluczeniem (ukazywanie wpływu wczesnej edukacji na możliwości radzenia sobie w dalszej nauce i na konkurencyjnym rynku pracy). Można też wykorzystać te doświadczenia w poszukiwaniu sposobów zwiększenia zasięgu debaty na tematy edukacyjne.

Standardy i strategie

Tworzenie standardów jakości edukacji powinno być procesem społecznym, angażującym wszystkich zainteresowanych, w tym rodziców, organizacje pozarządowe, a także dzieci. W taki sam sposób – przy współdziałaniu społeczności lokalnej – należy wypracowywać gminne strategie edukacji, których pierwszym elementem musi być edukacja elementarna. Organizacje pozarządowe powinny współuczestniczyć w wypracowywaniu celów i kryteriów jakości działania w tym zakresie oraz mieć zagwarantowaną możliwość monitorowania realizacji standardów i strategii.



3 | Dobre Praktyki

Integracja usług opiekuńczo-wychowawczych w Maria Gamla-Stan w Szwecji

Integracja administracyjna: Maria Gamla-Stan to jedna z największych dzielnic Sztokholmu (liczy 60 tysięcy mieszkańców), położona jest w najstarszej części miasta. Odsetek dzieci wśród jej mieszkańców należy do najwyższych w Europie. W celu zapewnienia im jak najlepszych warunków rozwoju, lokalne władze utworzyły Wydział do spraw Dzieci i Młodzieży, który zajmuje się programami opieki nad dziećmi, edukacją dzieci i młodzieży oraz programami prewencyjnymi. Wydział powołał interdyscyplinarny zespół ekspertów, co pozwala na określenie i zaspokojenie różnych potrzeb młodych podopiecznych. Jak powiedział jeden z przedstawicieli władz: „Traktujemy teraz dzieci i młodzież łącznie jako nasz wspólny obowiązek”. Dzięki połączeniu funduszy, stanowiących 51% budżetu, władze dzielnicy mogą działać znacznie skuteczniej niż wówczas, gdy wykorzystaniem środków finansowych zajmowały się różne agendy. Model integracji usług funkcjonuje obecnie w trzech z 18 dzielnic Sztokholmu.

Integracja usług: Programy realizowane w dzielnicy wyróżniają się podejściem holistycznym, np. szkoła Lilla Maria w Maria Gamla-Stan prowadzi integracyjne zajęcia przedszkolne, zajęcia obowiązkowe oraz zajęcia rekreacyjne dla 200 dzieci w wieku 6-9 lat. Z inicjatywy nauczycieli najwartościowsze składniki tych trzech rodzajów zajęć połączono w jeden znakomicie funkcjonujący program. Szkoła otwarta jest codziennie w godzinach 7.30-18.00. Po porannych godzinnych zajęciach rekreacyjnych dzieci uczą się przez pięć godzin, a następnie kończą dzień kolejnymi zajęciami rekreacyjnymi. Tylko zajęcia rekreacyjne są płatne.

Integracja grup różnowiekowych oraz integracja kadry: Sześciolatki biorą udział w zajęciach dostosowanych do własnego poziomu rozwoju, a jednocześnie mają kontakt ze starszymi dziećmi. Dzieci pracują w 36-osobowych grupach różnowiekowych pod kierunkiem jednego nauczyciela szkolnego, jednego nauczyciela przedszkolnego i dwóch pedagogów prowadzących zajęcia rekreacyjne. Te duże grupy dzielą się na mniejsze „zespoły rodzinne” złożone z 10 dzieci pracujących pod kierunkiem jednej osoby dorosłej. W ten sposób szkoła zachęca do współpracy – i do pracy z dziećmi w różnym wieku – nauczycieli o różnych specjalnościach. Ponieważ nauczyciele pracują czasem rano, a czasem po południu, mają możliwość nieformalnego kontaktu z rodzicami uczniów; organizują też oficjalne spotkania dla rodziców w celu omówienia postępów dzieci na podstawie formularzy oceny rozwoju i próbek prac podopiecznych.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.6 Integrated ECEC Services in Maria Gamla-Stan, Sweden, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD
Wszelkie prawa zastrzeżone. © 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego

Anna Kienig

Część 4

Edukacja przedszkolna





Edukacja przedszkolna jest od lat przedmiotem debaty w wielu krajach. Podkreślana jest rola różnych aspektów pierwszego etapu edukacji: stymulowania rozwoju małego dziecka w różnych sferach, wprowadzania dziecka w szersze kręgi społeczne czy też organizacji i materialnego zaplecza placówek przedszkolnych.

Coraz częściej pojawiają się opinie o istnieniu zależności między uczęszczaniem dziecka do przedszkola a sukcesem osiąganym przez nie tylko w szkole, ale i w życiu dorosłym. Postuluje się wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci na poziomie elementarnym, a jednym z podstawowych zadań przyjętych przez Unię Europejską stało się ustalenie wspólnych minimalnych standardów dotyczących placówek przedszkolnych. Wczesna edukacja powinna być podstawowym celem inwestycji w zakresie edukacji i innowacji. Instytucje Unii Europejskiej powinny dbać o rozszerzenie edukacji małego dziecka, umożliwić korzystanie z placówek przedszkolnych wszystkim dzieciom w okresie wczesnego dzieciństwa aż do pójścia do szkoły (Kienig, 2004).

Zakłada się, że programy edukacji przedszkolnej muszą umożliwiać każdemu dziecku jednakowy start w przyszłe życie, kompensować różnice rozwojowe i społeczne oraz sprzyjać integracji społecznej każdego dziecka (Kienig, 2005).

Wczesna opieka i edukacja zajmuje istotne miejsce w polityce edukacyjnej wszystkich krajów rozwiniętych i wielu krajów rozwijających się. Jednakowy dostęp do edukacji przedszkolnej wysokiej jakości sprzyja zaspokojeniu zarówno potrzeb edukacyjnych, jak i społecznych małych dzieci i ich rodzin. Jedną z najważniejszych tendencji w edukacji europejskiej jest wzrost liczby dzieci korzystających z różnych form edukacji przedszkolnej, co jest zgodne z europejskimi standardami jakości w edukacji.

W większości krajów europejskich dzieci mają zapewnioną elementarną edukację w placówkach przedszkolnych przed rozpoczęciem nauki w szkole (od 2 do 4 lat). W roku 2002 ponad 60% czterolatków uczęszczało do różnego typu placówek

przedszkolnych w niemal wszystkich krajach Unii Europejskiej. Wspomaganie i stymulowanie rozwoju w różnych sferach, nie tylko fizycznej czy intelektualnej, ale i emocjonalno-społecznej, w czasie pierwszych lat życia ułatwia tym dzieciom prawidłowe funkcjonowanie w systemie szkolnym i w życiu społecznym.

Podstawy prawne

Wychowanie przedszkolne w Polsce regulują przepisy ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku (nowelizowanej w 1996 r. i kolejnych latach – ostatnia zmiana w 2003 r.).

Wpływ na funkcjonowanie przedszkoli miała również ustawa z 1990 roku o samorządzie terytorialnym (z późniejszymi uzupełnieniami), która spowodowała przekazanie przeszkoli państwowych gminom. Jako organ prowadzący, gmina zakłada, prowadzi, przekształca i likwiduje przedszkola. Zadaniem gminy jest prowadzenie publicznych przedszkoli, jak również obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześciolletnich. Gmina zapewnia warunki działania przedszkola, wykonuje remonty oraz zadania inwestycyjne w tym zakresie, zapewnia obsługę administracyjną i finansową, wyposaża placówki przedszkolne w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów, powierza nauczycielom stanowiska dyrektorów (w drodze konkursów) oraz odwołuje ich, zatwierdza roczne projekty organizacyjne przedszkoli po zaopiniowaniu ich przez kuratora oświaty. Nadzór pedagogiczny nad działalnością przedszkoli sprawuje kurator oświaty.

Przedszkola w Polsce – podstawowe dane statystyczne

Stopień upowszechnienia wychowania przedszkolnego jest zróżnicowany i zależy od kilku czynników: od wieku dzieci, miejsca zamieszkania (miasto, wieś) i regionu Polski.

Tabl. 1. Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego na tysiąc dzieci w danym wieku

Wiek	1995/1996	2000/2001	2003/2004	2004/2005
3-6 lat	453	500	523	537
3-5 lat	272	327	357	382
6 lat	973	972	977	981

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005, GUS

W roku szkolnym 2004/2005 do placówek przedszkolnych uczęszczało 53,7% dzieci w wieku 3-6 lat. Wskaźnik ten nie oddaje jednak realnej sytuacji edukacyjnej małych dzieci. Wprowadzenie od 2004 roku obowiązku edukacyjnego dla dzieci sześciolatków spowodowało podwyższenie wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego w tej grupie wiekowej z 97,7% w roku szkolnym 2003/2004 do 98,1% w roku szkolnym 2004/2005. Realny obraz popularności edukacji przedszkolnej trafniej oddają statystyki dla dzieci w wieku 3-5 lat. Zdaniem Jana Herbsty wskaźnik ten jest najpowszechniejszą, ogólnie uznaną i budzącą najmniej wątpliwości miarą poziomu rozwoju edukacji przedszkolnej (Herbst, 2004). W roku szkolnym 2004/2005 wychowaniem przedszkolnym objętych było 38,2% dzieci 3-5-letnich. Mimo nieznacznych tendencji wzrostowych w ostatnich latach (w roku szkolnym 1995/1996 wskaźnik ten wynosił 27,2%) poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce nadal jest jednym z najniższych w krajach Unii Europejskiej.

Tabl. 2. Liczba placówek wychowania przedszkolnego w miastach i na wsi

Wyszczególnienie	1995/96	2000/01	2003/04	2004/05
placówki	20618	18003	16999	17299
miasta	6496	6765	6714	6824
wieś	13672	11238	10285	10475
przedszkola	9350	8501	7865	7746
miasta	5625	5386	5201	5151
wieś	3725	3115	2664	2595
oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych	11268	9502	9134	9553

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005, GUS

Tendencję spadkową wykazuje w ciągu ostatnich lat również liczba placówek, zarówno przedszkoli, jak i oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych, w miastach i na terenach wiejskich.



Tablata 3. Liczba dzieci objętych edukacją przedszkolną w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych

Wyszczególnienie	1995/1996	2000/2001	2003/2004	2004/2005
dzieci w tysiącach	984,5	885,4	832,3	831,9
miasta	666,3	606,8	575,6	581,3
wieś	318,2	278,6	256,7	250,6
dzieci w wieku 6 lat	537,2	451,6	397,9	384,2

W okresie ostatnich 10 lat odnotowuje się w spadek liczby dzieci w przedszkolach, zarówno w miastach, jak i na wsi.

Tablata 4. Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego wg wieku i miejsca zamieszkania

Wiek dziecka	Liczba dzieci ogółem (populacja)	Liczba dzieci we wszystkich placówkach przedszkolnych	%	Liczba dzieci we placówkach w mieście	%	Liczba dzieci w placówkach na wsi	%
3-6 lat	1 556 733	813 321	52,3	561 638	66,2	251 683	35,5
3-5 lat	1 149 203	415 429	36,2	328 534	50,2	86 895	16,7
6 lat	407 530	397 892	97,6	233 104	100	164 788	87,8

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004*, GUS

Czynnikiem decydującym o uczęszczaniu do placówek przedszkolnych jest miejsce zamieszkania. Czynniki demograficzny i geograficzny w sposób decydujący wpływają na dostępność edukacji przedszkolnej. Wyraźne są różnice w dostępie do placówek przedszkolnych w dużych miastach i na obszarach wiejskich. Organizowanie przedszkoli na niektórych słabo zaludnionych obszarach wiejskich uniemożliwia zbyt mała liczba dzieci i zbyt wysokie koszty utrzymania placówek. Wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2003/2004 w miastach wynosił 66,2%, na wsi był znacznie niższy i wynosił 35,5%. W grupie dzieci w wieku 3-5 lat dostęp do placówek przedszkolnych był jeszcze gorszy – w miastach do przedszkoli uczęszczało 36,2% dzieci, natomiast na wsi zaledwie 16,7%.

Dane Herbsta dotyczące powszechności wychowania przedszkolnego wskazują na pewną niepokojącą tendencję (Herbst, 2004). W gminach wiejskich odsetek dzieci chodzących do przedszkola od 1994 roku praktycznie nie uległ zmianie (a w wiejskich częściach gmin mieszanych nawet nieznacznie się zmniejszył). Przedszkola funkcjonują tylko w ok. 67% gmin wiejskich, na jedno miejsce w przedszkolu przypada ponad pięcioro dzieci w wieku przedszkolnym (w miastach wskaźnik ten wynosi 2). W roku szkolnym 2003/2004 w gminach wiejskich do przedszkola chodziło 19% dzieci w wieku 3-6 lat, a nieco ponad 14% w wieku 3-5 lat. W wiejskich częściach gmin wiejsko-miejskich wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej nie przekraczał przeciętnie 11% populacji dzieci w wieku przedszkolnym. Wśród dzieci poniżej 6 roku życia do przedszkoli uczęszczało zaledwie 8%. W gminach miejskich do przedszkoli chodziło prawie 60% dzieci, w tym dzieci w wieku 3-5 lat – 52%. W małych miasteczkach stanowiących lokalne centra (miejskie części gmin mieszanych) edukacja przedszkolna jest jeszcze w miarę powszechna, także dlatego, że do przedszkoli uczęszzczają również dzieci z okolicznych wsi.

Analiza dotycząca sytuacji wychowania przedszkolnego w poszczególnych województwach Polski wskazuje, iż występuje zróżnicowanie regionalne w zakresie dostępu i upowszechnienia placówek przedszkolnych.

Z danych zebranych w roku 2004 przez Herbsta wynika, że w niektórych województwach, w zachodniej części kraju wskaźniki upowszechnienia wychowania przedszkolnego przekraczały 60-70%, natomiast we wschodnim i północno-wschodnim regionie kraju wskaźnik upowszechnienia na wsi nie przekraczał 30%.

Tabela 5. Placówki przedszkolne w poszczególnych województwach w latach 2002/2002 i 2004/2005

Województwo	Liczba przedszkoli w roku szkolnym 2001/2002	Liczba przedszkoli w roku szkolnym 2004/2005	Liczba placówek przedszkolnych ogółem w roku szkolnym 2004/2005
dolnośląskie	524	493	1021
kujawsko-pomorskie	327	312	816
lubelskie	343	336	1088
lubuskie	228	206	417
łódzkie	514	487	1046
małopolskie	796	795	1802
mazowieckie*	1036	1066	2443
opolskie	483	372	481
podkarpackie	430	413	1302
podlaskie	171	159	575
pomorskie	424	410	915
śląskie	1258	1199	1199
świętokrzyskie*	245	233	734
warmińsko-mazurskie	258	237	652
wielkopolskie*	857	814	1580
zachodniopomorskie	281	251	616

Źródło: Zestawienie własne na podstawie danych BDR GUS za rok szkolny 2004/2005 i danych zebranych przez K. Kamińską za rok szkolny 2001/2002

* dane za rok szkolny 2003/2004

Z danych wynika, że istnieją wyraźne różnice w dostępie do edukacji przedszkolnej w zależności od regionu. Najmniej placówek przedszkolnych jest w województwach lubuskim, opolskim, podlaskim, zachodnio-pomorskim i warmińsko-mazurskim; najwięcej w województwach mazowieckim, małopolskim, wielkopolskim i śląskim. W większości województw w ciągu ostatnich lat nastąpił spadek liczby przedszkoli (wyjątek stanowi województwo mazowieckie, gdzie zwiększyła się liczba przedszkoli), rozwinęła się natomiast sieć oddziałów przedszkolnych dla dzieci sześciolatków.

Najlepiej rozwinięta sieć przedszkoli istnieje w powiatach położonych na Śląsku, Śląsku Opolskim i w Małopolsce. Najgorsza sytuacja jest w powiecie suwalskim (ziemskim), gdzie nie ma ani jednego przedszkola, a także w innych rejonach województwa podlaskiego, Pomorza Zachodniego i województwa lubuskiego. W województwie podlaskim przedszkola są tylko w 20 spośród 118 gmin wiejskich (wliczając wiejskie części gmin mieszanych).

W grupie dzieci w wieku 3-5 lat najwyższy wskaźnik uczęszczania do przedszkoli odnotowuje się w województwach opolskim (49,9%) i śląskim (45%), najniższy natomiast w województwach świętokrzyskim, warmińsko-mazurskim, podkarpa-

ckim i podlaskim (ok. 25%).

Z podobną sytuacją spotykamy się na terenach wiejskich: w województwach opolskim i śląskim wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród 3-5-latków wynosi odpowiednio 45% i 31,8%, a na Podlasiu, Warmii i Mazurach, Pomorzu Zachodnim, w województwach kujawsko-pomorskim, lubelskim i świętokrzyskim nie przekracza 10%. Najgorsza sytuacja występuje w gminach wiejskich województwa podlaskiego, gdzie do przedszkoli chodzi tylko 4% dzieci w wieku 3-5 lat.

W gminach wiejskich i wiejskich częściach gmin wiejsko-miejskich traktowanych łącznie wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej wśród dzieci w wieku 3-5 lat nie przekracza średnio 12%.

W małych miasteczkach (do 5 tysięcy mieszkańców) jest już prawie czterokrotnie wyższy. Najlepszy wynik osiągają największe miasta, w których do przedszkoli uczęszcza przeciętnie ponad połowa populacji dzieci w wieku 3-5 lat.

Prawie pełna dostępność edukacji przedszkolnej dotyczyła w roku szkolnym 2003/2004 tylko ostatniego rocznika przedszkolnego (dzieci sześciolatków) i wynosiła ogółem w kraju 97,6%.

Niekorzystnym zjawiskiem w Polsce jest niski poziom uczestnictwa w edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3-5 lat (ok. 30%), podczas gdy w krajach Europy Zachodniej wskaźnik ten waha się między 70% a 100%. Ponadto występują ogromne dysproporcje w upowszechnieniu wychowania przedszkolnego między miastem a wsią. Do przedszkola uczęszczało 52,3% dzieci w wieku 3-5 lat mieszkających w mieście, natomiast dzieci mieszkających na wsi – tylko 16,7%. (za: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004*, GUS).

Prognoza demograficzna

Prognoza demograficzna dla Polski na lata 2003-2020 (GUS) w odniesieniu do populacji dzieci w wieku przedszkolnym przyjmuje wzrost liczby dzieci pomiędzy 3 a 6 rokiem życia o 100 tysięcy w latach 2005-2010 oraz o kolejne 200 tysięcy do 2015 roku (Kamińska, 2003). Zapoczątkowany w 2006 roku proces wzrostu populacji dzieci w wieku przedszkolnym na obszarze prawie całej Polski będzie prawdopodobnie trwał aż do 2015 roku. Na podstawie prognoz można wskazać już teraz terytoria, na których przyrost ludności będzie znaczny.

Zdaniem Krystyny Kamińskiej efektem prognozowanego dużego wzrostu liczby dzieci w wieku przedszkolnym powinno być przygotowanie odpowiedniej liczby miejsc w placówkach przedszkolnych (Kamińska, 2003). Z bieżących analiz wynika, iż dostępność edukacji przedszkolnej dla dzieci do 5 roku życia nie jest wystarczająca. Wzrost liczby dzieci zgodnie z prognozami spowoduje niebawem większe zapotrzebowanie na miejsca w przedszkolach, ale też obniżenie wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego, jeśli nie zostanie rozbudowana sieć placówek edukacji przedszkolnej w całym kraju, szczególnie na terenach wiejskich.

Przewidywany wzrost ludności powinien nastąpić w województwach pomorskim, wielkopolskim, lubuskim i lubelskim oraz w dużej części województw małopolskiego i podkarpackiego. W niektórych z tych regionów liczba dzieci w wieku przedszkolnym nie zmniejszy się nawet po 2015 roku. Na podstawie analizy szacunkowych danych wyraźnie widać, że liczba dzieci w województwie lubuskim, małopolskim i podkarpackim będzie stale powoli wzrastać. W tej sytuacji liczba dzieci pozostających poza wychowaniem przedszkolnym nie tylko nie zmniejszy się, ale zacznie gwałtownie rosnąć po 2005 roku (Kamińska, 2003).

Organizacja przedszkoli

Wychowanie przedszkolne obejmuje wspomaganie rozwoju i wczesną edukację dzieci od 3 roku życia do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej sześciolletniej szkoły podstawowej. W szczególnie uzasadnionych przypadkach do przedszkoli mogą być przyjmowane dzieci w wieku 2,5 lat. Wychowanie przedszkolne organizowane jest w przedszkolach będących samodzielnymi placówkami lub w oddziałach przedszkolnych funkcjonujących przy szkołach podstawowych (tzw. klasach zerowych). Uczęszczanie do przedszkola jest prawem każdego dziecka, jedynie dzieci sześciolatnie mają ustawowe prawo do rocznej edukacji przedszkolnej przygotowującej je do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Umożliwienie dzieciom korzystania z tego prawa jest obowiązkiem samorządów lokalnych (gmin). Obecnie z

możliwości rocznego przygotowania przedszkolnego, zarówno w przedszkolach, jak i oddziałach przedszkolnych, korzysta 97% sześciolatek.

Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku wprowadziła pojęcia szkolnictwa publicznego i niepublicznego, w tym również pojęcia przedszkola publicznego i niepublicznego, oraz określiła zasady ich funkcjonowania. Przedszkola dzielą się na publiczne i niepubliczne. Przedszkola publiczne są zarządzane i finansowane przez gminy. W kosztach utrzymania przedszkoli uczestniczą również rodzice dzieci, płacąc za pobyt dzieci przekraczający pięć godzin dziennie oraz pokrywając koszty żywienia. Przedszkole jest ustawowo zobowiązane do zapewnienia dziecku bezpłatnego, co najmniej pięciogodzinnego nauczania i wychowania w ciągu dnia.

Przedszkola niepubliczne mogą być zakładane i prowadzone przez osoby prawne i fizyczne po ich wpisaniu do ewidencji właściwego kuratora. Kurator sprawuje też nadzór pedagogiczny. Placówki te są finansowane głównie przez rodziców. Przedszkole prowadzone przez osobę fizyczną może ubiegać się o status przedszkola publicznego, a następnie o dofinansowanie swojej działalności z budżetu gminy.

Przedszkola niepubliczne zobowiązane są do:

- Realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego określonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania
- Organizowania pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej na podstawie wybranego programu wychowania przedszkolnego. (Przedszkole może realizować także program autorski po uzyskaniu pozytywnej opinii mianowanego nauczyciela przedszkola, posiadającego wyższe wykształcenie. Program przygotowany przez nauczyciela do użytku w danym przedszkolu dopuszcza dyrektor placówki po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej).

W roku szkolnym 2003/2004 dzieci uczęszczające do niepublicznych przedszkoli stanowiły 5,72% ogółu dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej. Do 806 przedszkoli i 199 oddziałów przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych chodziło 47 570 dzieci. Większość przedszkoli tego typu była prowadzona przez organizacje wyznaniowe i osoby fizyczne.

Z dostępnych danych wynika, że liczba przedszkoli niepublicznych systematycznie wzrasta, podobnie jak i liczba dzieci w tych placówkach.

W roku 1994 w kraju funkcjonowały 292 placówki i uczęszczało do nich 16 108 dzieci, w roku 2003 liczba placówek wzrosła do 901 i korzystało z nich 41 671 dzieci. Liczby te wyraźnie świadczą o wzroście zainteresowania przedszkolami niepublicznymi.

W roku szkolnym 2002/2003 przedszkola niepubliczne stano-

wiły 11,2% ogółu przedszkoli, uczęszczało do nich 6,4% ogółu przedszkolaków.

Należy zwrócić uwagę, że do przedszkoli niepublicznych nadal uczęszcza niewielki (6,4) procent dzieci. Przyczyną tak małej popularności tego typu placówek są przede wszystkim stosunkowo wysokie opłaty, ograniczające dostęp do nich dzieciom z uboższych rodzin. Przedszkola niepubliczne wzbogacają ofertę edukacyjną kierowaną do małych dzieci i ich rodziców, realizują ciekawe programy autorskie. Szybciej reagują na potrzeby i oczekiwania rodziców i ich dzieci – starają się poszukiwać nowych form organizacyjnych i metod pracy. Wzmocniona aktywność przedszkoli niepublicznych w tym zakresie wywołuje często potrzebę podobnych działań w przedszkolach samorządowych.

Dzieci niepełnosprawne od 3 roku życia do czasu rozpoczęcia nauki szkolnej (w wieku 7 lat), nie dłużej jednak niż do 10 roku życia, mogą uczęszczać do przedszkoli specjalnych lub integracyjnych. Wychowanie przedszkolne dzieci niepełnosprawnych umysłowo nie jest obowiązkowe, jest to jedynie prawo, z którego mogą one skorzystać. W przedszkolach specjalnych wykorzystuje się programy zalecane przez MEN dla przedszkoli powszechnych. Inaczej jest jedynie w wypadku przedszkoli dla dzieci upośledzonych umysłowo, niestyszających oraz z upośledzeniami sprzężonymi.

Od 1993 roku – zgodnie z zarządzeniem MEN – oprócz przedszkoli specjalnych są organizowane przedszkola oraz oddziały integracyjne, w których dzieci niepełnosprawne przebywają razem z dziećmi o prawidłowej dynamice rozwoju.

Wymienione placówki – przedszkola i oddziały przedszkolne, w tym przedszkola z oddziałami integracyjnymi i przedszkola specjalne, to jedyne w Polsce formy organizacyjne wychowania przedszkolnego. Trzeba podkreślić, że nie istnieją alternatywne formy organizacyjne edukacji małych dzieci. Sporadycznie – w związku ze zmniejszającą się, głównie z przyczyn ekonomicznych, liczbą przedszkoli – podejmowane są lokalnie, szczególnie na wsi, próby organizowania skróconych form, takich jak klubiki dziecięce czy ośrodki przedszkolne. Inicjatorami i organizatorami są tu wspólnie z gminami fundacje i stowarzyszenia.

4¹⁶

Cele edukacji przedszkolnej i programy nauczania

W krajach Unii Europejskiej występują trzy główne modele programów edukacyjnych skierowanych do dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa (Kammerman, 2001):

1. programy skierowane do pracujących rodziców małych dzieci, uwzględniające codzienną pracę w ciągu całego roku, przewidziane na okres 1-3 lat, oferowane przez sektor

opieki społecznej (np. Dania, Szwecja);

2. programy edukacji przedszkolnej dla dzieci poniżej 3 roku życia bądź od 2-3 roku życia do rozpoczęcia nauki w szkole, oferowane przez system edukacji lub różne organizacje (np. Francja lub Włochy);
3. programy zmierzające do integracji dwóch równoległych systemów opieki i edukacji (np. Wielka Brytania).

Celem tych programów jest wspieranie jednocześnie i edukacji, i społecznych potrzeb zarówno małych dzieci, jak i ich rodzin. W krajach europejskich występuje duże zróżnicowanie w zakresie programów edukacji przedszkolnej. Określenie „program” używane jest z jednej strony w dokumentach sektora opieki społecznej lub edukacji, z drugiej strony pojęcie to odnosi się do wielu propozycji pracy z małymi dziećmi finansowanych przez rządy poszczególnych krajów, jak też liczne organizacje pozarządowe zajmujące się wczesną edukacją. Duża różnorodność występuje także w zakresie określania podstawowych standardów jakości edukacji przedszkolnej. Związane jest to z opracowywaniem narodowych programów wychowania przedszkolnego. Na podstawie programów państwowych pracują przedszkola w Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Francji i Finlandii (sześciolatki). W innych krajach – takich jak Austria, Belgia, Dania, Włochy, Niemcy, Irlandia – placówki przedszkolne działają, opierając się na dokumentach sektora socjalnego (*Act of Social Service* – regulacje prawne dotyczące polityki społecznej i pracy socjalnej).

Z założeń pracy przedszkola jako instytucji, zawartych w programach wychowania przedszkolnego, wynika, że przedszkole ma tworzyć sprzyjające warunki do prawidłowego rozwoju dziecka – wspomagać i stymulować ten rozwój we wszystkich dziedzinach, wykorzystując wrodzony potencjał i możliwości rozwojowe dziecka, jak również kompensować skutki trudnych warunków życiowych.

Instytucjonalne wychowanie przedszkolne powinno między innymi sprzyjać ogólnemu rozwojowi małego dziecka, zapobiegać ewentualnym nieprawidłowościom w tym zakresie, jak też korygować wszelkie zaburzenia.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej eksponuje się problem jakości przedszkola jako środowiska wychowawczego małego dziecka. Małgorzata Karwowska-Struczyk podkreśla, że programy edukacyjne o wysokiej jakości odgrywają ważną rolę w rozwoju i karierze życiowej dzieci, które biorą w nich udział (Struczyk, 2000).

Programy przedszkolne muszą odpowiadać potrzebom i właściwościom rozwojowym dziecka w wieku przedszkolnym, jego zainteresowaniom i cechom myślenia.

Według Krystyny Lubomirskiej w edukacji najmłodszych dzieci wyróżnia się trzy powiązane ze sobą rodzaje celów:

- rozwijanie cech podstawowych – poczucia własnej wartości

(wiary w siebie, świadomości siebie), ciekawości oraz niezależności emocjonalnej;

- stymulowanie szeroko pojętego rozwoju w takich obszarach, jak komunikowanie się, wyobraźnia i kreatywność, zdolności rozumowania, rozwiązywanie problemów, samodzielność, umiejętność zabawy i pracy, umiejętność poszukiwania;
- przyswajanie konkretnej wiedzy i umiejętności, które służą szeroko pojętemu rozwojowi i budowaniu świadomości siebie (Lubomirska, 2003, s.196).

Hanna Komorowska podzieliła cele programowe na:

- globalne – kiedy rezultaty kształcenia wyznaczone są w sposób orientacyjny, nie próbuje się przekładać każdego z nich na konkretne zachowania;
- behawioralne – takie ujęcie celów, które pozwala łatwo stwierdzić, czy zostały one osiągnięte;
- rozwojowe – proces formułowania celów odbywa się po etapie diagnozy możliwości, zdolności dziecka, zamiast szczegółowych treści zakłada się doświadczenia edukacyjne;
- ekspresyjne – nie wyznacza się efektów, osiągnięcia celów, ważne jest poddawanie uczących się pewnym bodźcom i sytuacjom (Komorowska, 1995, s. 26-27).

Karwowska-Struczyk dokonała analizy celów programowych w funkcjonujących programach przedszkolnych. Zwróciła uwagę na ogólnikowość, niejasność, nieścistość i nieprecyzyjność języka i aparatury pojęciowej używanej w programach, co powoduje podobieństwo wszystkich programów na poziomie celów ogólnych. W analizowanych programach formułuje się cele globalne i długoterminowe (Karwowska-Struczyk, 2003). Zdaniem Karwowskiej-Struczyk autorzy programów, poprzez używanie konkretnych pojęć, przyjmują dwie postawy:

- romantyczną – kładącą nacisk na wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju, wspomaganie rozwoju dziecka w zakresie jego wrodzonych możliwości twórczych, rozbudzanie wiary dziecka we własne siły;
- wyrażającą zamiary ucywilizowania dziecka, by sprostało wymaganiom kultury, w jakiej żyje – poprzez przygotowanie do życia w grupie, przygotowanie do szkoły, kształtowanie postawy kreatywnej, osiągnięcie dojrzałości szkolnej.

Karwowska-Struczyk zwraca uwagę, że oba te podejścia mają charakter zachowawczy – prowadzą do zachowania istniejących już wartości, nie biorą pod uwagę także kontekstów rozwoju (Karwowska-Struczyk, 2003, s.68).

Martin Woodhead, opierając się na analizach systemów edukacji przedszkolnej Francji, Kenii, Indii i Wenezueli, wskazał na konieczność tworzenia programów edukacji we wczesnym

dzieciństwie, których podstawą byłyby doświadczenia dziecka w rodzinie i najbliższej społeczności, i które uwzględniałyby możliwości wiekowe, poziom rozwoju we wszystkich dziedzinach, jak też społeczny kontekst tego rozwoju, rolę dziecka, jego związki z rodziną i społeczeństwem (Woodhead, 1998).

Cele wychowania przedszkolnego powinny opisywać pożądane efekty tego etapu edukacji, innymi słowami opisywać wyniki czynności lub procesów rozwojowych. Zbyt abstrakcyjnie sformułowane mogą zostać odrzucone przez nauczycieli jako niemożliwe do osiągnięcia, natomiast zbyt konkretne – sprządzają działania nauczycieli do opisu codziennych czynności (Brańska i Usielska-Ptaszek, 2001).

Cel edukacji przedszkolnej sformułowany został w podstawie programowej wychowania przedszkolnego określonej przez MENiS w rozporządzeniu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zgodnie z tym dokumentem celem wychowania przedszkolnego jest „wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie z jego potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym”.

Wynikające z powyższego celu zadania, dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, nauczyciel realizuje w ramach następujących obszarów edukacyjnych: poznawanie i rozumienie siebie i świata, nabywanie umiejętności poprzez działanie, odnajdywanie swego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie, budowanie systemu wartości. Powszechne jest przekonanie autorów programów, że w pracy przedszkola łatwiej jest określać szczegółowe cele konkretnych form pracy z dziećmi (zabawa, zajęcia) niż cele szczegółowe dotyczące większych obszarów działań, wynikające z celów ogólnych. Biorąc pod uwagę dynamiczne zmiany dokonujące się w rozwoju dziecka, jako bardziej realne i przydatne proponuje się wyznaczanie zadań odnoszących się do poszczególnych dziedzin czy też obszarów jego aktywności, do kształtowania i doskonalenia umiejętności dziecka.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych określa funkcje przedszkola wobec dzieci i rodziców. Płacówki przedszkolne zapewniają opiekę, wychowanie i uczenie się w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa. Tworzą warunki umożliwiające dziecku osiągnięcie „gotowości szkolnej”. Wobec rodziców przedszkola pełnią funkcję doradczą i wspierającą działania wychowawcze:

- pomagają w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej;
- informują na bieżąco o postępach dziecka;
- uzgadniają wspólnie z rodzicami kierunki i zakres zadań

realizowanych w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych. Przedszkola pełnią jednocześnie funkcje opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne, są uzupełnieniem wychowawczych oddziaływań rodziny. Odgrywają również ważną rolę w kompensowaniu braków środowiskowych dzięki realizowaniu wielu zadań dydaktycznych, których celem jest wspieranie rozwoju dzieci i ich przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej.

4¹⁷

Programy w praktyce

Nauczyciele przedszkoli mogą wybrać program z propozycji podanych w wykazie programów wychowania przedszkolnego lub też opracować program autorski.

Obecnie do dyspozycji nauczycieli przedszkoli są 42 programy, które uzyskały akceptację ministerstwa i zostały dopuszczone do stosowania. Tworzenie nowych, autorskich programów wychowania przedszkolnego stało się w ostatnich latach praktyką powszechną. Tylko część z nich ma charakter całościowy i odnosi się do wszystkich sfer funkcjonowania małego dziecka (np. edukacja społeczno-moralna, przyrodnicza, zdrowotna, w zakresie mowy i myślenia, w zakresie przygotowania do czytania i pisanía), pozostałe dotyczą wybranych aspektów pracy z dziećmi (np. praca wyłącznie z dziećmi sześciolletnimi, program edukacji matematycznej, program nauczania języka angielskiego, wspomagania aktywności twórczej).

Tak bogata oferta programów przedszkolnych ma zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Z jednej strony nauczyciele mogą korzystać z różnych programów i wybierać te najbardziej im odpowiadające pod względem zakresu treści i ich organizacji, z drugiej strony tak duża liczba programów powoduje bardzo często trudności z ich wyborem. Szeroko zakrojona akcja promocyjna poszczególnych programów prowadzona przez ich autorów (najczęściej razem z promocją podręczników) pogłębia poczucie dezorientacji wśród nauczycieli. Rzeczowa analiza wartości programów przedszkolnych możliwa jest tylko podczas pracy z nimi, wymaga więc czasu i nakładów finansowych związanych z koniecznością zakupu stosownych podręczników. W praktyce więc nauczyciele z długiej listy dopuszczonych programów wybierają pięć, sześć najbardziej popularnych i sprawdzonych w różnych regionach kraju.

W zakresie programowym istnieje wiele przykładów alternatywnej edukacji. Po długoletnim okresie jednolitych, określonych urzędowo programów przedszkolnych, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku nastąpiła prawdziwa eksplozja zainteresowania programami przedszkolnymi znanymi i realizowanymi z powodzeniem w krajach Europy Zachodniej, a nieobecnymi w polskiej pedagogice przedszkolnej. Nauczyciele przedszkoli zaczęli korzystać w swojej pracy z dziećmi z doświadczeń przed-

szkoli pracujących na podstawie koncepcji Marii Montessori, Rudolfa Steinera (przedszkola waldorfskie) i innych.

Często traktują te rozwiązania wybiórczo i tworzą własne dostosowane do potrzeb swojego środowiska. Oryginalną propozycją programowo-metodyczną jest tzw. Wrocławska Szkoła Przyszłości, która wykorzystuje autorski model projektowanych okazji edukacyjnych. W odniesieniu do wychowania przedszkolnego propozycja tego projektu wybiega poza tradycyjny paradygmat poznawczy, promuje hasło edukacji z wyobraźnią.

Celem Szkoły jest przygotowywanie do wymagań przyszłości, umożliwienie dzieciom podejmowania różnorodnych form aktywności: spontanicznej, inspirowanej i kierowanej. Służą temu: odpowiednie zaprojektowanie przestrzeni edukacyjnej i wykorzystanie bogactwa naturalnych materiałów świata przyrody, projektowane okazje edukacyjne jako specyficzny sposób pracy z dziećmi oparty na metodzie zadaniowej, sprzyjającej twórczemu rozwiązywaniu problemów oraz metodyczne porządkowanie wiedzy, wielorakie zajęcia warsztatowe, a także realizacje ekologiczne, społeczne, kulturalne. Program Szkoły umożliwia uczenie się poprzez odkrywanie i podejmowanie różnorodnych form dialogu zarówno o problemach lokalnych, jak i globalnych.

Aktualne tendencje w systemie wychowania przedszkolnego w Polsce

4¹⁸

Od kilku lat obserwuje się spadek liczby dzieci w przedszkolach wywołany następującymi czynnikami:

- spadkiem demograficznym liczby dzieci,
- wzrostem stopy bezrobocia,
- pogorszeniem sytuacji materialnej niektórych rodzin,
- przeniesieniem części oddziałów zerówkowych do szkół podstawowych,
- migracją ludności w obrębie miasta (czynnik ten miał wpływ na konkretne placówki w obrębie niektórych dzielnic w miastach).



Zgodnie ze Strategią Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 (sierpień 2005) wychowanie przedszkolne jest traktowane jako podstawa do nabywania umiejętności na wyższych szczeblach edukacji.

Planowane zmiany w zakresie edukacji przedszkolnej mają na celu zwiększenie dostępu do edukacji przedszkolnej i wyrównanie szans edukacyjnych dzieci. Należy dążyć do wprowadzenia alternatywnych form edukacji przedszkolnej, które pozwolą na zmniejszenie zbędnych obciążeń organizacyjnych i finansowych oraz zapewnienie dobrej jakościowo edukacji związanej ze środowiskiem życia dziecka. Istotne jest również angażowanie rodziców w proces wychowawczy, co ułatwia organizację pracy przedszkoli, podnosi ich efektywność i stanowi element szeroko rozumianej edukacji ustawicznej.

Ważnym zadaniem pierwszego etapu kształcenia jest zapewnienie łagodnego przejścia dzieci od edukacji przedszkolnej organizowanej w formach zabawowych do edukacji szkolnej zadaniowej, a następnie przedmiotowej.

W obrębie tego działania proponowane są następujące zadania:

1. Wprowadzenie nowych form organizacyjnych wychowania przedszkolnego: filie przedszkoli, grupy przedszkolne (dla dzieci w wieku 3 i 4 lat, grupa nie większa niż 10 dzieci) prowadzone przez jednego nauczyciela; możliwość indywidualnych zajęć przedszkolnych dla dzieci, które nie mogą uczęszczać do przedszkola.
2. Samodzielne grupy przedszkolne tworzone przez gminy na terenie możliwie bliskim miejsca zamieszkania dzieci, na wniosek rodziców oraz po zapewnieniu przez nich warunków lokalowych do prowadzenia zajęć.
3. Objęcie dzieci pięcioletnich rocznym obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym lub też przyznanie tym dzieciom prawa do rocznego wychowania przedszkolnego; gminy byłyby zobowiązane do zapewnienia realizacji tego uprawnienia.
4. Decyzja o obniżeniu wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego do 6 lat oraz pytanie, w jaki sposób wpłynęłoby to na strukturę systemu szkolnego, wymagają pogłębionych badań i publicznej debaty – te właśnie działania przyjmuje się w strategii (ewentualne wdrożenie wcześniejszego obowiązku szkolnego należy podzielić na etapy, ze względu na skumulowanie się dwóch roczników – sześciolatków i siedmiolatków).

Projekt programu operacyjnego „Wykształcenie i kompetencje” Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007-2013 (wersja z 12 września 2005 r.) wśród priorytetów zakłada upowszechnienie wysokiej jakości edukacji przedszkolnej oraz wzmocnienie pierwszego etapu edukacji.

Celem działań jest:

- zwiększenie liczby dzieci objętych edukacją przedszkolną;
- zapewnienie wysokiej jakości edukacji wspierającej indywidualny rozwój dzieci i ich przygotowanie do nauki szkolnej;
- przekonanie społeczeństwa o znaczeniu edukacji przedszkolnej dla edukacyjnego i społecznego rozwoju dziecka.

Działania te dotyczą:

- upowszechnienia edukacji przedszkolnej (także jej alternatywnych form) i wzmocnienia edukacji wczesnoszkolnej, między innymi szkolenia kadry, wyposażenia, wymiany doświadczeń, dowozu dzieci;
- promowania innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych i metodologicznych;
- prowadzenia działań o charakterze informacyjno-promocyjnym wskazujących korzyści uczestnictwa dzieci w edukacji przedszkolnej, adresowanych w szczególności do środowisk o najniższym wskaźniku upowszechnienia edukacji przedszkolnej.

Spodziewane rezultaty:

- zapewnienie dzieciom w wieku 3-5 lat możliwości uczestnictwa w edukacji przedszkolnej;
- przygotowanie warunków wprowadzenia obowiązku edukacji przedszkolnej pięcioletków;
- zapewnienie łagodnego przejścia dzieci z edukacji przedszkolnej do edukacji szkolnej;
- podniesienie świadomości społecznej dotyczącej wagi wczesnej edukacji w rozwoju dziecka;
- zwiększenie aktywności podmiotów odpowiedzialnych za prowadzenie edukacji przedszkolnej;
- skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk i przeciwdziałanie zjawiskom segregacji uczniów w szkole, w miejscu zamieszkania, w zależności od statusu rodziny i dotychczasowych osiągnięć.

Powyższe działania realizuje się poprzez następujące zadania:

1. Wprowadzenie od 1 września 2004 roku ustawowego obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześciolletnich.
2. Tworzenie warunków prawno-organizacyjnych i społecznych dla stopniowego upowszechnienia edukacji przedszkolnej.
3. Zapewnienie ciągłości programowej w edukacji dzieci w wieku 3-10 lat (podstawa programowa edukacji elementarnej).

Instrumenty realizacji:

- przyjęcie nowej koncepcji edukacji elementarnej, zapewniającej spójność i ciągłość oddziaływań edukacyjnych wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego, określenie warunków jej realizacji oraz podstawy programowej tej edukacji;

Aby przeciwdziałać poczuciu izolacji u wielu nauczycieli przedszkolnych, a także stworzyć im możliwość podnoszenia kwalifikacji oraz zmniejszyć przepaść oddzielającą przedszkole od szkoły podstawowej, Ministerstwo Edukacji zdecydowało się wprowadzić nowe wytyczne programowe, które mają na celu podniesienie jakości pracy pedagogicznej w placówkach przedszkolnych (*jardim de infancia*) dla dzieci w wieku 3-6 lat. Po wstępnych konsultacjach z wieloma zainteresowanymi stronami zdecydowano, że nowy program musi się opierać na założeniu, iż edukacja przedszkolna to pierwszy etap nauki, która trwa przez całe życie. Przyjęto, że program powinien podkreślać podmiotowość dziecka i wykorzystywać nowatorskie metody zajęć dydaktycznych. Ponadto ma zachowywać równowagę między możliwościami kadrowymi a wymaganiami profesjonalizmu, między obowiązkami dorosłych a osiągnięciami dzieci oraz między ogólnie przyjętymi kryteriami pracy pedagogicznej a swobodą działania nauczycieli.

Oficjalne ukazanie się drukiem w roku 1996 *Curricular Guidelines for Pre-School Education (Wytycznych programowych edukacji przedszkolnej)* poprzedzone zostało długimi dyskusjami, które doprowadziły do opracowania trzech wstępnych wersji publikacji. Wersję pierwszą przeanalizowali partnerzy instytucjonalni, czyli regionalne władze oświatowe, generalny inspektor oświaty, placówki kształcenia nauczycieli, stowarzyszenie nauczycieli, związek zawodowy nauczycieli, stowarzyszenie pracowników oświaty niepublicznej i komitety rodzicielskie. Ich uwagi posłużyły do zredagowania drugiej wersji, którą przejrzeni, wypróbowali i skomentowali nauczyciele przedszkolni podzieleni na grupy. Niektóre z grup spotykały się nieformalnie w celu omówienia wytycznych, podczas gdy inne brały udział w pracach studyjnych służących przeszkoleniu i przygotowaniu kadry do praktycznej realizacji programu. Uwagi nauczycieli uwzględniono w trzeciej wersji wytycznych, która stała się podstawą wersji ostatecznej.

Wytyczne programowe nie stanowią listy celów dydaktycznych do osiągnięcia, a jedynie mają służyć pomocą nauczycielom. Wytyczne zwracają jednak uwagę na konieczność przestrzegania kilku podstawowych zasad, a mianowicie:

- procesy rozwoju i uczenia się dziecka są ściśle ze sobą związane;
- dziecko jest **podmiotem** w procesie edukacji; trzeba docenić to, co dziecko wie i wykorzystać tę wiedzę w celu umożliwienia mu zdobycia nowych informacji i doświadczeń;
- powinno się stosować całościowe podejście i zintegrowane metody pracy, łączące różne obszary nauczania;
- uwzględnienie indywidualnych potrzeb każdego dziecka oznacza konieczność zróżnicowania metod dydaktycznych i konieczność takiego współdziałania dzieci, by każde z nich odniosło korzyść z pracy w grupie.

Te zasady należy wziąć pod uwagę przy tworzeniu programu pracy placówek, który ponadto powinien uwzględniać: 1) ogólne cele wymienione w ustawie o edukacji przedszkolnej, 2) organizację placówki, w tym pomieszczenia, sposób funkcjonowania i kontekst społeczny, 3) szczególne obszary nauczania wymagające od nauczycieli starannego planowania i oceny, takie jak: **rozwój indywidualny i społeczny dziecka, umiejętność wyrażania emocji, umiejętności werbalne i znajomość świata.**

Opracowanie programu placówki należy do wspólnych zadań nauczycieli, dzieci, rodziców i społeczności lokalnej. Ewaluacja programu i sposobu jego realizacji powinna odbywać się regularnie. W tym celu należy wykorzystać autoewaluację i ewaluację zespołową nauczycieli, a także oceny wystawione przez wizytatorów oświaty i przedstawicieli rady programowej przedszkola.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.12 Providing Curricular Guidance in Portugal, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

- przygotowanie propozycji modelowych rozwiązań organizacyjnych umożliwiających rozwijanie edukacji elementarnej w środowiskach wiejskich (np. ośrodków edukacji elementarnej), w środowiskach o szczególnych warunkach demograficznych i geograficznych;
- opracowanie koncepcji programowej kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie edukacji elementarnej.

4 | Dobre Praktyki

Koalicje na rzecz Rozwoju i Opieki nad Małymi Dziećmi

W Anglii na szczeblu lokalnym funkcjonują tzw. Koalicje na rzecz Rozwoju i Opieki nad Małymi Dziećmi (Early Years Development and Childcare Partnerships – EYDCP), których celem jest zapewnienie opieki oraz ogólnodostępnej edukacji dla dzieci w wieku 3-4 lat. W skład Koalicji wchodzi przedstawiciele sektora budżetowego, prywatnego i pozarządowego, przedstawiciele lokalnych władz oświatowych, zdrowia i polityki społecznej, pracodawcy, nauczyciele, doradcy oraz rodzice. Członkowie Koalicji są wolontariuszami. Ich zadanie polega na ocenie usług opiekuńczo-wychowawczych świadczonych na danym terenie oraz na zgłaszaniu propozycji dotyczących dalszego rozwoju tych usług. We współpracy z lokalnymi władzami oświatowymi każda Koalicja sporządza co roku „Plan rozwoju i opieki nad małymi dziećmi”. Plany te są powiązane z opracowywanymi na szczeblu centralnym prognozami dotyczącymi liczby miejsc potrzebnych w placówkach oświatowych dla dzieci w wieku 3-4 lat; muszą też zawierać propozycje rozwoju tych placówek na danym terenie. Oprócz kwestii jakości, dostępności i przystępności finansowej usług, plany uwzględniają kwestię dostępu rodziców do informacji w ramach lokalnego systemu informacji o usługach opiekuńczo-wychowawczych.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.7 Early Years Development and Childcare Partnerships in England, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego

MENiS w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006 (fundusze strukturalne) ogłosiło konkurs dla organizacji pozarządowych, jednostek samorządu terytorialnego, szkół wyższych na dofinansowanie realizacji projektów „Alternatywne formy edukacji przedszkolnej”. Wybrane w drodze konkursu organizacje będą wdrażały opracowane projekty w 11 województwach, w gminach wiejskich, w których nie funkcjonują przedszkola.

Końcowym efektem realizacji projektu będzie wypracowanie modelu alternatywnych form edukacji przedszkolnej dla dzieci 3-5-letnich, uwzględniających miejscowe uwarunkowania, akceptowanych przez środowiska lokalne i zapewniających dobrą jakościowo edukację. Zakłada się, że tak opracowane formy organizacji edukacji przedszkolnej zostaną w przyszłości wprowadzone do systemu oświaty.

Na zlecenie MENiS, w roku 2003 zespół specjalistów podjął próbę opracowania podstawy programowej edukacji elementarnej, łączącej edukację przedszkolną dzieci 3-6 letnich i edukację początkową klas I-III szkoły podstawowej. Projekt tego dokumentu jest w chwili obecnej przedmiotem szerokiej dyskusji prowadzonej nie tylko wśród specjalistów, ale również między innymi na forum internetowym (http://www2.cen.uni.wroc.pl/forum/subjects.php?category_id=2).

4 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Różnorodność oferty edukacyjnej dla małych dzieci

Uważamy za konieczne tworzenie, wzorem krajów Unii Europejskiej, różnorodnych form wspierających rozwój i edukację małych dzieci. Biorąc pod uwagę bardzo niski wskaźnik upowszechnienia edukacji przedszkolnej, trudną sytuację finansową gmin (zwłaszcza wiejskich) i wielu rodzin uważamy, że należy dzieciom stworzyć warunki do korzystania z zajęć edukacyjnych w czasie krótszym niż przedszkole, prowadzonych w ramach klubów, świetlic, ośrodków przedszkolnych czy grup zabawowych. Rozwiązania organizacyjne i oferta programowa powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci, rodziców i społeczności lokalnej. Prowadzeniem takich zajęć mogą zająć się organizacje pozarządowe, wiele z nich już teraz realizuje programy edukacyjne dla małych dzieci – warto ich doświadczenia docenić i upowszechniać.

Jak wskazuje sama nazwa, Narodowa Inicjatywa Poprawy Jakości jest kompleksową i wielopłaszczyznową próbą podniesienia jakości oferty pedagogicznej instytucji prowadzących zajęcia edukacyjne dla dzieci od 0 do 10 roku życia. Nie dotyczy zwiększenia liczby propozycji ani poprawy ich struktury. NQI może być przykładem procedury poprawy jakości w zdecentralizowanym, obejmującym wiele podmiotów systemie instytucji oferujących edukację dzieciom w wieku 0-10 lat.

Ważnym partnerem w NQI są rodzice oraz organizacje pozarządowe, rządowe i zrzeszające je ogólnoniemieckie organizacje „parasolowe”. Obecność rodziców wynika z założenia, że oferta pedagogiczna instytucji zajmujących się edukacją przedszkolną powinna odpowiadać podstawowym zasadom wychowania. Organizacjom rządowym i pozarządowym ustawodawca zagwarantował różnorodność w zakresie filozofii działania oraz przekazywanych treści i metod pracy. Oczekiwania wychowawcze rodziców i propozycje organizacji rządowych i pozarządowych powinny być spójne. Organizacje pozarządowe oferują 60% wszystkich miejsc w placówkach edukacyjnych dla dzieci w wieku 0-10 lat.

Począwszy od 1999 roku Ministerstwo ds. Rodziny, Emerytów, Kobiet i Młodzieży wspiera NQI jako projekt łączący wszystkie podmioty odpowiedzialne za edukację dzieci w wieku 0-10 lat. Uczestniczy w nim administracja publiczna (federacja, 10 landów, różne gminy), organizacje pozarządowe i rządowe, jak również akademicy oraz praktycy. NQI został przygotowany jako pięcioczęściowy projekt badawczy dla akademickich i pozaakademickich instytutów w celu wypracowania koncepcji jakości. Trzy projekty dotyczą dzieci w poszczególnych grupach wiekowych: 0-3 (żłobki), 3-6 (przedszkola), 6-10 (opieka, wychowanie, edukacja pozaszkolna). Projekt czwarty poświęcony jest szeroko uznanej koncepcji pedagogicznej – teorii pochodzenia. Celem projektu piątego jest wypracowanie standardów jakości dla organizacji rządowych i pozarządowych. W NQI bierze udział 3 tysiące organizacji oraz kilkaset ośrodków edukacji dziecięcej.

Pierwsza faza NQI trwała do roku 2003. W tym okresie wypracowano i wypróbowano kryteria jakości, narzędzia i procedury ewaluacyjne, jak również materiały służące podnoszeniu jakości. Opracowano katalog kryteriów, które można zastosować w żłobkach, przedszkolach i świetlicach w całym Niemczech, a także podręcznik do ewaluacji jakości dla organizacji rządowych i pozarządowych.

W trwającej obecnie, drugiej trzyletniej fazie NQI kryteria opracowane w pierwszej fazie powinny zostać wykorzystane w co najmniej 3 tysiącach ośrodków prowadzących edukację dla dzieci. Koszty wynoszą ok. 4 milionów euro – połowę pokrywa federacja, resztę dzielą między siebie landy i gminy.

Każdy z pięciu projektów korzysta z wypracowanych w pierwszej fazie materiałów. Wprowadzane zostają one do codziennej pracy w trakcie szkoleń dla multiplikatorów z instytucji prowadzących edukację dla dzieci, szkoleń dla organizacji, a także za sprawą różnych form doskonalenia oraz doradztwa. Wszystkie projekty uwzględniają wewnętrzną i zewnętrzną ewaluację zajęć z dziećmi oraz zintegrowane z ewaluacją dodatkowe szkolenie.

Więcej informacji o NQI lub systemie wczesnej edukacji w Niemczech można znaleźć na stronach: www.bildungsserver.de, <http://www.oecd.org/dataoecd/41/24/34411165.pdf>

opracował dr Roger Prott

Maciej Jabłoński

Część 5

Edukacja wczesnoszkolna (klasy I-III)





Najcenniejszą rzeczą, jaką możemy ofiarować dziecku, jest pozytywny i prawdziwy obraz samego siebie. Jak się taki wizerunek kształtuje? Nie powstaje on od razu, ale stopniowo wynika z kolejnych doświadczeń, które zdobywa się w domu, w szkole i na podwórku. Wyobraźmy sobie, że osobowość dziecka to mokra glina. Każda nasza reakcja pozostawia na nim ślad i formuje jego kształt przed ostatecznym wypaleniem w piecu. Nakłada to na rodziców i nauczycieli nieustanny obowiązek umiejętnego patrzenia i doradzania, którą drogą należy iść. Lepiej upewnijmy się, że wszystkie ślady naszego postępowania są pożądane i że niczego nie będziemy żałować, kiedy już będzie za późno, aby cokolwiek poprawiać.

Najlepszym czasem na odciskanie „śladów na dziecku” są jego wczesne lata, a rozpoczęcie nauki szkolnej jest jednym z pierwszych przełomowych momentów w życiu. Nie stanowi jednak ostrej granicy dzielącej życie dziecka na okres, w którym było tylko dzieckiem i okres, kiedy staje się przede wszystkim uczniem. Siedmiolatek nadal jest dzieckiem, bardzo kochanym przez rodziców, związanym z rodzeństwem, babcią i dziadkiem. Nadal wymaga ich opieki i troski, potrzebuje zainteresowania i wiele, wiele miłości. Pójście do szkoły, podjęcie pierwszego poważnego obowiązku, z którego dziecko chciałoby się wywiązać jak najlepiej dla własnej satysfakcji, sprostania oczekiwaniom rodziców i nowej „pani nauczycielki”, jest dla pierwszoklasisty wielkim przeżyciem. Dla większości dzieci szkoła w pierwszych tygodniach nauki jest miejscem atrakcyjnym i ciekawym. Dziecko jest zafascynowane nowym otoczeniem, poznaje kolegów, koleżanki i „panią”, cieszy się z pięknego tornistra i kolorowych przyborów, bawi się i uczy. To są przyjemne chwile dla siedmiolatka, jednak w szkole dziecko musi poddać się również pewnym, obowiązującym wszystkich, rygorom. I to **nie jest dla dziecka najłatwiejsze zadanie, tym bardziej w sytuacji, kiedy cały system edukacyjny jest w fazie samotworzenia i każdy kolejny minister stara się realizować swoją własną fantazję na temat reformy edukacji.**

Edukacja wczesnoszkolna po reformie oświaty

Wprowadzana od 1 września 1999 roku reforma systemu edukacji w Polsce rodziła wiele pytań o jej celowość, zasadność przyjętych rozwiązań strukturalnych, aksjologicznych, teleologicznych, programowych i możliwości realizacyjnych. Ze wstępnego bilansu reformy systemu edukacji wynika, że nie została ona w wystarczającym stopniu przygotowana w sensie koncepcyjnym, kadrowym, infrastrukturalnym i finansowym (zob. Denek, 2000). **Jednak sama konieczność reformy systemu edukacji nie podlega dyskusji**, zaniechanie jej nie wchodzi w rachubę. Niezbędne są korekty uzasadnione rezultatami monitorowania reformy, jej naukową i społeczno-ekonomiczną ewaluacją (zob. Kropiwnicki, 2001-2002).

Jednakże skutkami reformy systemu edukacji, które umknęły z pola widzenia jej twórców, są nierówności w dostępie do edukacji (zob. Denek, 2000-2001; Denek, Przyszczypkowski, Urbański-Korż, 2001) oraz **widmo przeciętności**. Powoduje ono, że w całym systemie dziecko staje się coraz bardziej anonimowe i kiedy przejawia jakiegokolwiek zdolności, nie ma możliwości rozwijania ich w szkole masowej. Rodzice są „skazani” na opłacanie dodatkowych zajęć, jeżeli oczywiście tego chcą lub finanse im na to pozwalają. W innym wypadku owo widmo przeciętności staje się przekleństwem (zob. Denek, 2001; Karpińska, 1999).

Edukacja w Polsce potrzebowała nowej orientacji. Chodzi tu o sposób jej zarządzania i zmianę myślenia o niej. Równie istotna stała się tzw. perspektywa europejska, wymagająca przystosowań strukturalnych, programowych i przepisów prawnych obowiązujących w Unii Europejskiej. W związku z realną groźbą pogorszenia jakości wykształcenia zasadne staje się pytanie co robić, żeby kształcić lepiej, pełniej, nowocześniej, skuteczniej, szybciej, a zatem efektywniej? Czy ku temu właśnie zmierza doskonalenie jakości pracy szkoły?

Reforma systemu edukacji wprowadza, jak wiadomo, istotne

zmiany w szkołach podstawowych.

W nowej strukturze systemu edukacyjnego w Polsce uwzględniono wiele typów szkół, które – chociaż nie wyczerpują całego ich możliwego zestawu – to jednak wskazują na to, że edukacja „od przedszkola do doktoratu” wraz z kształceniem ustawicznym powinna stanowić jedną całość (*Reforma systemu edukacji: projekt*, 1998, s. 12). **Na poziomie klas I-III jako rozwiązanie przyjęto nauczanie zintegrowane.** Zajęcia prowadzi jeden nauczyciel, nie stosuje się też tradycyjnych stopni, które zastąpiono ocenami opisowymi. Natomiast na poziomie klas IV-VI nastąpiło odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz blokowego. **Pierwszy etap kształcenia szkolnego ma być łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji szkolnej.** Dlatego nauczyciel prowadzi zajęcia według ustalonego przez siebie planu. Dostosowuje czas ich trwania i przerwy do aktywności uczniów. Zakłada się, że każdego dnia uczniowie mają zajęcia ruchowe.

Na tym etapie kształcenia trzeba dążyć do rozwijania następujących umiejętności:

- służących zdobywaniu wiedzy (czytanie, pisanie i liczenie);
- nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z rówieśnikami;
- rozbudzania poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju;
- działania w różnych sytuacjach;
- rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą.

Drugi etap kształcenia przypada na czas wyrastania z dzieciństwa i intensywnych przemian w moralnej, intelektualnej i uczuciowej sferze osobowości. Gimnazja przyjmują młodzież w najtrudniejszym wieku – okresie dorastania. Borykają się z ogromnymi problemami wychowawczymi. Są treści dydaktyczne, których nie da się przypisać konkretnym przedmiotom nauczania, a jednak nie można ich pominąć w kanonie wykształcenia młodego człowieka. Dla takiej wiedzy przewidziano ścieżki międzyprzedmiotowe, realizowane w klasach IV-VI jako nowa forma nauczania wprowadzana w podstawach programowych. Odnoszą się one do tych dziedzin, których nie można przypisać tylko jednemu przedmiotowi. Zadania, treści, kompetencje zawarte w ścieżkach międzyprzedmiotowych powinni uwzględniać nauczyciele wszystkich przedmiotów, wkomponowując je we własne programy nauczania.

Koncepcję nauczania zintegrowanego zawdzięczamy Basilemu Bernsteinowi, brytyjskiemu socjologowi, profesorowi Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego. **Rozróżnia on programy kształcenia, w których treści pozostają między sobą w relacjach zamkniętych bądź otwartych.** W zależności od rodzaju tych relacji, mówimy o **programach o typie kolekcji lub zintegrowania** (Bernstein, 1990).

W wypadku programu typu kolekcja treści są wyraźnie od siebie oddzielone, zamknięte, izolowane. Brak jest relacji i związków między poszczególnymi przedmiotami nauczania. Nauczyciele uczący różnych przedmiotów są monopolistami wiedzy (każdy w swojej dziedzinie) i wydzielają ją uczniom stopniowo, traktując ich jak ignorantów. **Spółeczną konsekwencją takiego typu programu nauczania jest brak współpracy między nauczycielami uczącymi różnych przedmiotów oraz hierarchiczny charakter istniejących w szkole relacji społecznych.** Nauczyciele prowadzący „ważniejsze” przedmioty, na które przeznaczają się także więcej godzin w planie, uważają się za lepszych od tych, którzy uczą mniej ważnych treści. Nauczyciele starszych klas traktują lekceważąco nauczycieli klas początkowych. Nie sprzyja to tworzeniu twórczego klimatu w szkole.

Natomiast wybór koncepcji programu zintegrowanego, to akceptacja układu treści kształcenia o charakterze otwartym. Treści nie są wyraźnie od siebie oddzielone, przenikają się. Uczeń ma od razu dostęp do wielu obszarów wiedzy, dostosowanych oczywiście do jego możliwości poznawczych w danym wieku. Treści współistnieją bez podziału na ważniejsze i mniej ważne; są równoprawne, bo koncentrują się wokół określonej idei nadrzędnej (Bernstein, 1990). **W Polsce po reformie dąży się do tego, aby edukacja wczesnoszkolna była typu zintegrowanego.**

W szkolnictwie Europy wciąż dominuje typ kolekcji. Można oczekiwać, że kształcenie zintegrowane stanie się konkurencyjne dla kolekcyjnego. Przemawiają za tym:

1. Współczesny rozwój wiedzy, który zmierza w kierunku zniwelowania tradycyjnych podziałów między dyscyplinami nauki i szkolnymi przedmiotami nauczania. Potwierdza to także fakt, że najbardziej doniosłe osiągnięcia w nauce mają miejsce na pograniczach różnych dziedzin wiedzy.
2. Zmiany w podziale pracy, a co za tym idzie, odmienna koncepcja kwalifikacji zawodowych. Obserwuje się: zanik całych grup specjalności, zawodów; obniżanie rangi wąskich, dostosowanych do konkretnego kontekstu umiejętności; zwiększanie znaczenia znajomości ogólnych zasad umożliwiających podejmowanie wielu zróżnicowanych działań. Cennym walorem na rynku pracy staje się elastyczność, umiejętność szybkiego dostosowywania się do jego zmieniających się wymagań. Może i jest to przesadą. Jeżeli jednak przyjrzymy się całej historii edukacji małych dzieci, to zobaczymy, że owe wytyczne istniały od dawna. Fakt, że w dorosłym życiu wymagana jest elastyczność, pozwala na przyjęcie chociażby dyrektywy elastyczności. W praktyce różnie z tym bywa, jednak podstawowe założenia istnieją.
3. Egalitarny charakter nauczania zintegrowanego. Zapewnia on większą dostępność wiedzy i szersze jej wykorzystanie.

4. Rozwój trudnych nieraz do pogodzenia ideologii i przekonań, co może prowadzić do rozchwiania wartości i znacznego rozluźnienia więzi społecznych. Tymczasem kody integracji, które akcentują jedność leżącą u podstaw wiedzy, skłaniają do poszukiwania analogii i syntez. Są one pomocne w odnajdywaniu i odczytywaniu wspólnych znaczeń zawartych w symbolicznych przekazach kulturalnych.

Wiemy, że o przemianach w systemie edukacji zadecydują przede wszystkim nauczyciele. Pożądanym jest, aby byli oni równocześnie refleksyjnymi praktykami, nauczycielami i badaczami. Rozwój pedagogicznej refleksyjnej praktyki następuje w bezpośrednim udziale nauczycieli w nauczaniu, a także w toku badania ich własnej działalności edukacyjnej. Profesja nauczycielska charakteryzuje się wysokim poziomem indywidualności. Sytuuje się blisko kreatywności naukowej, filozoficznej i artystycznej. Przebudowa oświaty jest niemożliwa bez zmian dotychczasowego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Nie można przejść nad nimi do porządku dziennego. Zmiany wymagają, aby dotychczas uprawianą „propagandę” w kategoriach „powinnościowych” zastąpić przedstawieniem społeczeństwu rzeczywistego obrazu nauczycieli i ich zawodu.

W zreformowanej szkole zmianie ulega charakter pracy i zadania nauczycieli. Stają oni przed koniecznością poświęcenia zwiększonej uwagi problematyce wychowawczej, uczenia się zintegrowanego podejścia do procesu dydaktycznego, pracy w zespole, współdziałania ze środowiskiem lokalnym. Nowym wyzwaniem jest także blokowe nauczanie przedmiotów i edukacja informacyjna. To, jaki będzie nauczyciel w znacznym stopniu zadecyduje o przyszłości. Dlatego zawód nauczyciela powinien zyskać właściwą rangę i wiązać się z odpowiednim wynagrodzeniem, żeby przyciągnąć najlepszych. Trzeba stworzyć takie warunki, aby o edukacji i swojej profesji nauczyciele mieli prawo i mogli mówić bez obawy „własnym głosem”.

W związku z przyspieszeniem rozwoju psychofizycznego dzieci, wprowadza się obecnie zmiany strukturalno-organizacyjne systemu nauczania początkowego. Zdecydowano o całkowitej eliminacji nauczania przedmiotowego i zastąpieniu go kształceniem integralnym, a dopiero w klasach III-IV, obok zajęć integralnych, o stopniowym wprowadzaniu odrębnych lekcji przedmiotowych. Nauka integralna uznana została za optymalny model kształcenia, gdyż stwarza warunki sprzyjające kształtowaniu harmonijnej osobowości dziecka. Jej zalety polegają na tym, że:

- umożliwia oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości (integracja psychiczna),
- opiera edukację na różnych formach aktywności uczniów (integracja czynnościowa),

- zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy (integracja treściowa),
- zakłada łączenie różnych strategii nauczania-uczenia się (integracja metodyczna).

Konsekwencją tego są następujące zmiany systemowe:

- Obniżenie o jeden rok granicy wiekowej obowiązku szkolnego i objęcie nim dzieci sześciolletnich. A ponieważ wcześniejsze rozpoczynanie nauki szkolnej wymaga gruntownego przygotowania, opiekę przedszkolną rozciągnięto już nad pięcioletkami. Zdecydowano, by w związku z zapóźnieniem rozwojowym dzieci wiejskich uczęszczanie do klasy przedszkolnej było dla nich obowiązkowe.
- Przez cztery początkowe lata wszystkich przedmiotów nauczać ma jeden nauczyciel-wychowawca, który ukończył wyższe studia w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej.
- Liczba uczniów w klasach I-IV nie może przekraczać 20.

Wprowadzenie tych zmian ma ułatwić dzieciom pokonywanie progów między przedszkolem a szkołą, między propedeutycznym a systematycznym szczeblem kształcenia. Program nauczania każdej klasy obejmuje następujące działy:

- tematyka poznawcza,
- nauczanie czterech przedmiotów (środowisko społeczno-przyrodnicze, język polski, matematyka i wychowanie fizyczne),
- edukacja artystyczna,
- konieczne osiągnięcia uczniów.

O jaką edukację chodzi w Polsce?

5¹³

Aby określić istotę współczesnych interpretacji całościowego nauczania na poziomie edukacji początkowej, skoncentruję się na polskich wariantach ich rozumienia. Najpierw jednak krótkiego przypomnienia wymaga tło europejskie.

Współczesna pedagogika kształtowała się na przełomie XIX i XX wieku. Towarzyszyły jej przemiany ekonomiczne i społeczne związane z rozwojem wielokapitalistycznej gospodarki w krajach Europy Zachodniej i w USA. Przemiany te ujawniły braki szkoły tradycyjnej, co stało się przedmiotem rosnącej krytyki.

W szkole tradycyjnej dominował formalizm dydaktyczny, rygoryzm wychowawczy, jednostronność intelektualistyczna oraz traktowanie ucznia jako biernego przedmiotu wszelkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych.

Pod wpływem teorii indywidualistycznych, wysuwających postulat prawa jednostki do sukcesu, oraz w wyniku rozwoju badań psychologicznych, socjologicznych, medycznych, a także w opozycji do szkoły tradycyjnej, powstały na przełomie XIX i XX wieku nowe koncepcje i kierunki w teorii i w metodyce kształcenia i wychowania.

Nowy prąd pedagogiczny postulował zindywidualizowanie

procesu wychowania, ustalenie zasad doboru treści i metod kształcenia/wychowania dziecka, jego potrzeb, zainteresowań, aktywności, wprowadził elementy wychowania estetycznego.

Na kontynencie amerykańskim zyskał miano progresywizmu, a w Europie – nowego wychowania oraz nowej szkoły.

Nowe wychowanie związane było z większymi szkołami doświadczalnymi, zakładanymi na przełomie XIX i XX wieku w Anglii, Francji, Niemczech. Pierwszą taką szkołę stworzył w 1889 roku w Anglii Cecil Reddie, opierając jej działalność dydaktyczną i wychowawczą na zasadzie uczenia się przez życie.

Początki ruchu progresywistycznego wiązały się także z koncepcją wychowania estetycznego, która powstała w Niemczech jako odmiana kierunku pedagogicznego, postulującego zasadę wychowania przez sztukę.

W początkowej fazie ruchu ważną pozycję zajmował system wychowania przedszkolnego Marii Montessori. System montesoriański oparty był na swobodzie dziecka w jego samorzutnym wyrażaniu siebie.

Za głównego twórcę ruchu nowego wychowania uważa się Johna Dewey'a. W jego szkole laboratoryjnej przy uniwersytecie w Chicago, prowadzonej w latach 1896-1903, zaczęto stosować metody, których podstawą były działania sprzyjające gromadzeniu doświadczeń i przeżyć, metody, które umożliwiały równocześnie wyrażanie owych doświadczeń i przeżyć. W okresie nowego wychowania koncepcja nauczania bez podziału na przedmioty nazywana była nauczaniem łącznym lub nauczaniem całościowym.

W historii pedagogiki pojawiło się wiele koncepcji integracyjnych. Jedną z ciekawszych jest koncepcja Jadwigi Walczyny, która pioniersko wypracowała teoretyczne założenia integralnej edukacji wczesnoszkolnej. Jej zdaniem, istota polega na zintegrowaniu pięciu kierunków kształcenia:

1. poznawania narzędzi społecznego porozumiewania się przez słowo i liczbę,
2. kształcenia przyrodniczo-technicznego,
3. kształcenia społecznego,
4. kształcenia artystycznego,
5. kształcenia technicznego.

W ramach tak rozumianej integralnej edukacji wczesnoszkolnej, pod wpływem celowo zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, osobowość ucznia może się wszechstronnie rozwijać, zgodnie z jej właściwościami. **Ponieważ istotą integracji stanowi scalanie, to istotą edukacji wczesnoszkolnej jest ułatwianie uczniom klas początkowych poznawania świata z różnych punktów widzenia, z zaangażowaniem wszystkich sfer osobowości:** umysłowej, emocjonalno-motywacyjnej i działaniowej. I choć niektóre koncepcje, między innymi Jadwigi Walczyny, były opracowane na prośbę MEN, to jed-

nak do tej pory nie pociągają one za sobą żadnych konkretnych działań. Bałagan w administracji oświatowej jest tak ogromny, że nauczyciele muszą radzić sobie sami i bardzo często poruszają się po omacku.

Najbardziej spójną i wszechstronną koncepcję integracji nauczania i wychowania w klasach I-III opracowała Łucja Muszyńska. Wprowadziła ona pojęcie **integralnej jednostki tematycznej. Wykorzystując wiedzę z różnych przedmiotów, na podstawie jednej jednostki tematycznej realizuje się nauczanie z zakresu różnych dziedzin.** Łucja Muszyńska przedstawiła oryginalną formę integracji, udanie łącząc integrację dydaktyczną z wychowawczą. **Dzisiaj koncepcja ta odkrywana jest na nowo.** Zgodnie z nią integracja „wychowania i nauczania w klasach młodszych przejawia się w:

1. łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia,
2. scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych,
3. tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych” (zob. Muszyńska, 1974, s. 29).

Konkretne projekty dotyczące edukacji wczesnoszkolnej przedstawiła także Maria Cackowska (zob. Cackowska, 1992, cz. I, s. 7). Proponuje ona, aby obowiązkiem szkolnym objąć wszystkie dzieci sześciolatnie i wprowadzić czteroletni okres nauki początkowej w klasach 0, I, II i III. W klasach 0 i I należy realizować nauczanie integralne (całościowe), natomiast „w klasach II i III stopniowo przechodzi się do nauczania systematyczno-przedmiotowego, realizowanego coraz wyraźniej systemem klasowo-lekcyjnym. Oczywiście i w tych klasach położony jest nacisk na kompleksowe opracowanie zagadnień wyłanianych z różnych przedmiotów, co powinno umożliwić uczniom rozpatrywanie faktów, zjawisk i problemów na tle szerszych całości”. Zagadnieniem integracji w nauczaniu początkowym zajmuje się wiele polskich ośrodków. Jednym z nich jest ośrodek lubelski. Koncepcja kształcenia integralnego wyłoniła się na tle krytyki systemu klasowo-lekcyjnego. Opierając się na badaniach i eksperymentach prowadzonych przez pedagogów z UMCS w Lublinie, proponuje rozwiązania nauczania zintegrowanego w celu wdrażania ich w praktykę szkolną (zob. Cackowska, 1992, 1994).

Zachowując przedmiotowy układ programu wyodrębniono w każdym przedmiocie treści podstawowe, które stanowią minimum do przyswojenia przez wszystkich uczniów danej klasy; treści uzupełniające, ułatwiające prawidłowe rozumienie treści i umiejętności podstawowych oraz treści fakultatywne, poszerzające, przeznaczone głównie dla uczniów zdolnych. **Programy nauczania integralnego stwarzają więc nauczycielom większą**

swobodę działania, niż to ma miejsce w nauczaniu klasowo-lekcyjnym. Jednak kryje się za tym pewna niedogodność, ponieważ nie ma żadnych wytycznych, jak tak naprawdę organizować czas nauki. Nauczyciele mają swobodę, z którą sobie nie zawsze radzą. Z treści programowych wszystkich przedmiotów, przewidzianych do realizacji w danej klasie, wyłoniono **tematykę scalającą**. Koncentruje się ona wokół trzech podstawowych ośrodków czy też kręgów zagadnień:

1. Poznawania środowiska w ujęciu całościowym, tj. przyrody w najbliższym otoczeniu, najbardziej typowych biocenoz, sezonowych zmian w przyrodzie, środowiska społecznego – zajęć i zawodów ludzi, warsztatów, zakładów usługowych i produkcyjnych, instytucji usługowych i kulturalnych, zabytków przeszłości, pamiętnych miejsc w najbliższej okolicy, regionie oraz wybranych elementów wiedzy o kraju ojczystym.
2. Problematyki społeczno-moralnej związanej z rodziną, szkołą, klasą. W ramach tej tematyki rozpatrywane są różne problemy moralno-społeczne, których analiza ma służyć zapoznaniu dzieci z pożądanym systemem wartości oraz kształtowaniu ich postaw i umiejętności właściwego postępowania.
3. Trzeci krąg tematów obejmuje problemy wysuwane przez same dzieci. W ten sposób pozostawia się uczniom pewien zakres swobody w projektowaniu działań własnych, równocześnie wyrabiając odpowiedzialność za wyniki własnej pracy (zob. Cackowska, 1992, s. 7-9).

W jaki sposób z takimi „scalającymi” wytycznymi radzą sobie nauczyciele? Czy odnajdują się w tych nowych realiach, nakładających na nich nowe, „syntetyzujące” obowiązki? W jednym z ostatnich podręczników dotyczących pedagogiki wczesnoszkolnej (wydanym w 1993), autorstwa Ryszarda Więckowskiego, mimo że nadal brakuje wystarczającego omówienia problemu nauczania całościowego, to znajdujemy jednak przynajmniej wskazówkę na temat pracy pedagogicznej nauczyciela w takim nowym układzie: „Temat pracy pedagogicznej w odróżnieniu od tematu lekcji nie jest ograniczony formalno-organizacyjną strukturą szkolnego systemu klasowo-lekcyjnego (podziałem na tzw. lekcyjne jednostki, trwające 45 minut każda). Rzecz ta ma szczególne zastosowanie w edukacji początkowej. W pracy pedagogicznej bowiem w dzieckiem w młodszym wieku szkolnym podstawową formą organizacyjną edukacji nie jest lekcja szkolna, ale dzień pracy i wielokierunkowej aktywności dziecka. Temat czy tematy pracy pedagogicznej są swoistym »ośrodkiem« organizującym różne formy aktywności uczniów” (Więckowski, 1993).

Edukacja zintegrowana

Zreformowany system edukacji obejmuje między innymi placówki wychowania przedszkolnego (w tym roczne przygotowanie do szkoły dzieci sześciolletnich) oraz szkoły podstawowe sześciolletnie z zewnętrznym podziałem na dwa cykle dydaktyczne. Pierwszy z tych cykli to nauczanie zintegrowane w klasach I-III. Wynika z tego, że **reformą oświaty dotyczy w istotnym stopniu także edukacji wczesnoszkolnej, umożliwiającej łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym.**

Edukacja zintegrowana może być rozumiana wieloaspektowo, jako:

- Integralna edukacja dzieci zdrowych, pełnosprawnych z dziećmi o zaburzonem rozwoju (w ramach jednej klasy w szkole masowej).
- Integracja wszystkich zabiegów edukacyjnych wokół dziecka i jego rozwoju we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej.
- Integracja treści edukacji, dzięki czemu zanikają granice między tradycyjnymi przedmiotami nauczania.
- Integracja metod edukacji, nawiązująca do wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia. Obejmuje ona cztery strategie nauczania-uczenia się:
 - Asocjacyjną (A), podczas której uczniowie przyswajają gotową wiedzę poprzez szczegółowe metody: obserwacje, wywiady, czytanie podręczników, tekstów źródłowych, bezpośredni przekaz informacji przez nauczyciela, pokaz itp. Angażowana jest głównie pamięć, która jest niezbędna w rozumieniu pojęć, rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych.
 - Problemową (P), dzięki której uczniowie samodzielnie zdobywają wiedzę poprzez prowadzenie eksperymentów, biorąc udział w pogadankach, grach dydaktycznych, odpowiadając na pytania problemowe. Sprzyja to rozwojowi myślenia, uczy projektowania i wykonania działań oraz rozwiązywania problemów.
 - Działaniową lub operacyjną (O), polegającą na wykonywaniu czynności: przekształcających rzeczywistość, twórczych i rozrywkowo-relaksacyjnych, dzięki którym uczniowie uczą się planowania, zdobywają umiejętności i podejmują samodzielne decyzje.
 - Ekspresję (E), mającą na celu rozwój emocjonalny: uczenie się własnego systemu wartości przekonań oraz postępowania zgodnego z przyjętym systemem (Okoń, 1987).

Trzecią płaszczyzną integracji jest integracja wychowawcza, która polega na łączeniu celów kształcenia i wychowania. Sytuacje dydaktyczne powinny zawierać elementy wychowawcze, a na-



uczyciel musi podmiotowo traktować uczniów, uwzględniając ich potrzeby, ucząc współpracy, samorządności i samodzielności.

Czwarta płaszczyzna to integracja organizacyjna, która wymaga od nauczyciela umiejętności organizacji działań uczniów przy zastosowaniu różnych form pracy, pomocy dydaktycznych oraz właściwości i specyfiki otaczającej rzeczywistości.

Za takim szerokim rozumieniem edukacji zintegrowanej opowiadają się autorzy programu nauczania, który powstał w 1998 roku (czyli już po opublikowaniu w 1997 roku *Podstaw programowej edukacji wczesnoszkolnej* oraz w roku 1998 *Projektu reformy systemu edukacji*). Uważam, że słabością koncepcji edukacji wczesnoszkolnej – koncepcji sformułowanej przez administrację oświatową w związku z reformą ustroju szkolnego i zmianami programów kształcenia – jest to, że reforma ustroju szkolnego i towarzyszącej jej zabiegi (m.in. zmiany w treściach kształcenia, zmiany pragmatyki zawodu nauczyciela) nadal trwają i oddziałują na praktykę edukacyjną. Jednocześnie koncepcje reformy oświaty tworzone w ośrodkach akademickich bardzo często znacznie się różnią od tych, które wynikają z praktyki szkolnej. Można zauważyć, że w oficjalnych poczynaniach reformatorskich i dokumentach mających określić zasady reformy, nie wykorzystano rozwiniętych, dobrze uzasadnionych opracowań – stwo-

rzonych na zamówienie MEN – Ryszarda Więckowskiego, Marii Cackowskiej i Henryka Moroza. Nie uwzględniono – jak dotąd – innych propozycji, między innymi Marii Cackowskiej, Jerzego Kujawińskiego, Władysława Puśleckiego (zob. Cackowska, 1991; Kujawiński, 1994; Puślecki, 1991).

Uważam, że wszystkie te propozycje dają możliwość profesjonalnego, klarownego i pożytecznego dla praktyki nakreślenia ogólnej wizji pedagogiki wczesnoszkolnej. Przedstawię tutaj wybrane przez siebie koncepcje, które uznałem za najbardziej optymalne dla polskiej edukacji.

Nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w osiągnięciu możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego, korzystnego dla niego i dla społeczności, w której żyje i z której dorobku korzysta. Edukacja wczesnoszkolna ma więc wspomagać dziecko w:

1. harmonijnym rozwoju wrodzonych predyspozycji we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, intelektualnej i moralnej, bowiem przewaga oddziaływań skierowanych na jedną tylko sferę odbija się niekorzystnie na rozwoju pozostałych;
2. nabywaniu wiedzy o sobie i o otoczeniu;
3. nabywaniu metod poznawania siebie i rzeczywistości;

4. opanowywaniu umiejętności porozumiewania się w formie bezpośredniej (mówienie, słuchanie, mimika, gest) oraz w formie pośredniej (pisanie, czytanie, malowanie, śpiewanie, matematyzowanie); porozumiewaniu się za pomocą słowa, liczby, dźwięku, ruchu, gestu i barwy.

Z powyższego wynika, że **współcześnie rozumiana edukacja zintegrowana wymaga od pedagoga wczesnoszkolnego przemyślanego projektowania, przygotowania i realizowania procesu edukacyjnego, łączącego w sobie treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje aktywności dziecka.**

Niestety, niewiele pozytywnych zmian dokonuje się w zakresie poprawy infrastruktury szkolnej, poprawy warunków pracy nauczycieli i nauki szkolnej dzieci. Zbyt niskie są nakłady na oświatę, zbyt częste przypadki konfliktów między administracją oświatową i nauczycielami. Z faktu tego wynikają przeszkody utrudniające, czy wręcz uniemożliwiające, realizację założeń reformy edukacji z kilku prostych powodów:

- Nauczyciele ciągle mają niewystarczającą wiedzę, dlatego nie akceptują zachodzących zmian, co z kolei rodzi frustracje zawodowe. Sytuacji nie ułatwia bardzo zróżnicowany poziom przygotowania zawodowego nauczycieli, którzy w formach masowego podnoszenia kwalifikacji chyba nazbyt często zdobywają wiedzę i sprawności nie najwyższej jakości.
- Mimo licznych wypowiedzi na temat nauczania zintegrowanego i sprzyjających mu strategii pracy dydaktycznej, zbyt mało jeszcze propozycji znajduje zastosowanie w praktyce szkolnej w formie programów. To zaś, co się udostępnia nauczycielom jest tak różnorodne, że trudno zdecydować co jest bardziej, a co mniej przydatne w kształceniu zintegrowanym w danej szkole.

Weźmy pod uwagę niektóre programy tzw. zintegrowane, np. program „Moja szkoła” (Faliszewska, 2005). W rozdziale dotyczącym charakterystyki konstrukcji programu napisano między innymi: „integralny charakter programu »Moja szkoła« przejawia się w doborze treści edukacyjnych prezentujących całościowy obraz świata, w zastosowaniu różnorodnych metod edukacyjnych dostosowanych do potrzeb i możliwości dzieci 7-10-letnich, w scalaniu oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły i pozostałych środowisk, w jakich funkcjonuje dziecko”. Treść uporządkowano według obszarów czy rodzajów edukacji. Wyróżniono więc edukację polonistyczną, matematyczną, środowiskową itp. Jest to swoisty dobór przedmiotowy. Zmieniono tylko nazewnictwo. Ponadto nie jest jasne, czy i w jakim zakresie nawiązuje się do idei nauki całościowej. Szczegółowa analiza programu wskazuje na to, że faktycznie wcale tak nie jest, chociaż we wstępie do programu o tym właśnie się mówi.

W innym programie, zatytułowanym „Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III” (Kitlińska-Pięta,

1999), eksponuje się tzw. ośrodki integralne, tematykę dnia zajęć zintegrowanych, cele ogólne, szczegółowe itp. Jest to łączenie treściowe. Zapewnia on osiągnięcie celów edukacyjnych określonych w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z dnia 15 lutego 1999 roku. Program łączy w sobie treści z różnych dziedzin edukacji: języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego, plastyki, muzyki, techniki i wychowania fizycznego.

Ideą przewodnią programu jest ukazanie scalonego obrazu świata przy wykorzystaniu wielokierunkowej działalności uczniów. Treści poszczególnych edukacji zostały zintegrowane, a granice między tradycyjnymi przedmiotami zatarte tak, że ich treści wzajemnie się przenikają. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej może być realizowany w warunkach każdej szkoły i nie wymaga specjalnego przygotowania nauczycieli.

Kolejny program – „Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Program dla klas I-III” (Hanisz, 1998, 2003) od kilku lat wspiera nauczycieli w planowaniu pracy wychowawczo-edukacyjnej. Po skonfrontowaniu go z projektem nowej *Podstawy programowej*, można powiedzieć, że wyprzedził swój czas i wyszedł naprzeciw zmianom proponowanym w *Podstawie*. Program prezentuje główne pojęcia z zakresu edukacji i pedagogiki (np. pojęcie koncentracji), omawia szczegółowo relacje, w jakich rozwija się każde dziecko – z drugim człowiekiem, z naturą i z kulturą. Autorka zwraca uwagę na kształtowanie umiejętności współdziałania i współżycia z innymi ludźmi oraz komunikowania się, zarówno w języku ojczystym, jak i matematycznym czy pozawerbalnym. Określa metody poznawania przyrody żywej i nieożywionej. W obszarze kultury kładzie nacisk na twórcze działanie dziecka i pobudzanie jego aktywności.

Programy te są ujęte w szkolnym programie nauczania i spełniają wszelkie wymogi, zarówno godzinowe, jak i merytoryczne. Istnieje jednak problem w dostępie do tych publikacji, a każdy z autorów edukację zintegrowaną rozumie nieco inaczej, co wprowadza chaos w praktykę edukacyjną.

Praktyka szkolna

Niestety, nauczyciele klas I-III nie znajdują w publikacjach jasnych i całościowo ujętych opisów procesu integrowania edukacji. Nauczanie całościowe, różnie nazywane, przyjęto się tylko w niektórych ośrodkach akademickich i szkołach kształcących nauczycieli. Dla przykładu: w warszawskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej wprowadzono nauczanie zintegrowane, jednak pod względem programowym niewiele się ono różni od wcześniejszego programu. Kształcenie zintegrowane pojawiło się również w wielu innych ośrodkach akademickich, między innymi w Toruniu na

W Holandii istnieje tendencja do łączenia usług edukacyjnych i socjalnych w ramach szkół zintegrowanych. Jest wiele rodzajów takich szkół, ale wszystkie one działają albo na zasadzie łączenia funkcji oświatowych, rekreacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych i opieki zdrowotnej w jeden system lokalny, albo nawet na zasadzie świadczenia rozmaitych usług w jednym wielofunkcyjnym obiekcie. Powstanie szkół zintegrowanych można uznać za efekt polityki decentralizacji. W wyniku inicjatyw oddolnych, uwzględniających konkretne potrzeby lokalne, w poszczególnych społecznościach powołano do życia różne szkoły zintegrowane, które mają odmienne cele, ale działają według podobnych założeń. Szkoły to miejsca, gdzie inne instytucje i organizacje mogą w razie potrzeby łatwo dotrzeć do dzieci i młodzieży. Często zdarza się, że najpierw trzeba rozwiązać rozmaite problemy socjalne lub zdrowotne dziecka, zanim zacznie się od niego wymagać pełnego uczestnictwa w zajęciach szkolnych. Szkoły nie tylko mają kontakt z innymi organizacjami, które mogą pomóc dzieciom w całościowym rozwiązaniu ich problemów, ale coraz częściej umożliwiają rodzicom uczniów podjęcie zatrudnienia w pełnym wymiarze godzin. Ta nowa rola w zasadzie kłóci się z tradycyjnym sposobem funkcjonowania placówek oświatowych – z godzinami ich pracy czy porami obiadowymi. Dlatego szkoły współdziałają z innymi organizacjami, prowadzącymi na przykład programy pozaszkolnych zajęć edukacyjnych i rekreacyjnych w czasie, gdy rodzice uczniów jeszcze pracują. Szkoły zintegrowane bywają otwarte do późnych godzin wieczornych, stając się lokalnymi ośrodkami kulturalno-sportowo-edukacyjnymi dla dzieci i ich rodziców, i tym sposobem przyczyniają się do rozwoju współpracy i wzajemnego zaufania między rodzicami a kadrą pedagogiczną.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.8 Developing the Broad-Based School in the Netherlands, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.



5 | Dobre Praktyki

Stowarzyszenie „Edukacja Inaczej”

Stowarzyszenie „Edukacja Inaczej” działa w Apyntach od 1996 roku. Zostało założone przez psychologów, pedagogów, socjologów, ekonomistów, specjalistów od marketingu i komunikacji społecznej. Działa na podstawie wspólnie wypracowanego programu wspierania zachowań podmiotowych. Program zakłada, że:

- każdy (także małe dziecko) ma prawo dokonywania wyborów zgodnie ze swoimi preferencjami;
- ze względu na to, że wszyscy ponosimy odpowiedzialność za nasze decyzje, mamy też prawo do otrzymywania informacji, które pomagają w lepszym rozumieniu konsekwencji naszych zachowań;
- koncentrujemy uwagę na traktowaniu problemów jak wyzwań, a nie zagrożeń, na dostrzeganiu i wykorzystywaniu szans, jakie się pojawiają w naszym otoczeniu.

Stowarzyszenie organizuje warsztaty edukacyjne i spotkania doradcze dla dzieci i młodzieży, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli samorządów lokalnych, organizacji pozarządowych.

W ramach działań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych członkowie stowarzyszenia opracowali i wprowadzili w życie programy szkoleniowe „Środowiskowe grupy wsparcia” oraz „Upowszechnienie metod aktywizujących w szkołach wiejskich”. Adresowane są one do nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli, w których znaczny procent stanowią dzieci ze środowisk popegeerowskich. Wspólnemu zagospodarowywaniu czasu wolnego na wsi przez dzieci, rodziców i nauczycieli poświęcony był program „Aktywni rodzice”. Celem projektu „W szkole” była pomoc dzieciom w adaptacji w szkole i zachęcenie do aktywnego włączenia się w życie klasy i najbliższego otoczenia. W organizowanych przez Stowarzyszenie warsztatach wzięło udział ponad 600 nauczycieli, ok. 200 rodziców, 10 szkół podstawowych i ponad 1000 uczniów.

Kontakt: Apynty, 11-410 Barciany, e-mail: edukacja_inaczej@edukacja.de

opracowała Julia Płachecka

Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie w Białymstoku oraz Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

Mamy zatem w chwili obecnej do czynienia z poważnymi wyzwaniami, jakie stoją przed pedagogami i całą pedagogiką. W przedstawionych wyżej założeniach teoretycznych integrowania edukacji wczesnoszkolnej tkwi jednak wielka szansa zmiany społeczno-pedagogicznej. Zagłębienie się bowiem w idee przewodnie integrowania edukacji wczesnoszkolnej (teorie, hipotezy, twierdzenia i spostrzeżenia badaczy) stanowić może istotną „bazę intelektualną” i może skłonić do zmian w myśleniu o edukacji. Dodać warto, że sprzyjającą ku temu „zagłębianiu się” okolicznością okazały się rządowe decyzje o wdrażaniu reformy, co wzmogło zainteresowanie, a nawet entuzjazm dla współczesnego projektu autorskiego modernizacji integrowania edukacji wczesnoszkolnej.

Jednakże, ze względu na duże trudności organizacyjne, znacznym utrudnieniem we wdrażaniu nauki integralnej do praktyki szkolnej może okazać się zatwierdzenie przez MEN planu nauczania klas I-III. Dotychczasowe doświadczenia związane z realizacją nauki integralnej dowodzą, że przy tym samym zakresie treści i wymagań stawianych uczniom **na naukę integralną potrzeba więcej czasu niż na nauczanie przedmiotowe. Stąd też wprowadzaniu nauki integralnej w wielu odmianach towarzyszyło zwiększenie liczby godzin w planie nauczania.** Tego właściwie nie uwzględnia się w nowym planie nauczania, w którym zmniejszono czas nauki (od 3 do 5 godzin). Podczas gdy wcześniej na siedem przedmiotów (język polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastyka, muzyka, praca-technika, kultura fizyczna) przypadały 74 godziny dydaktyczne tygodniowo, teraz mamy 72 godziny (kształcenie zintegrowane, religia/etyka i godziny do dyspozycji dyrektora). „Usunięto” zatem niemal jeden dzień w miesiącu.

Kolejnym poważnym utrudnieniem we wdrażaniu nauki integralnej może być również wielość zatwierdzonych do użytku przez MEN programów i podręczników oraz powszechna ich nieznamość, nie tylko wśród nauczycieli, ale także wśród nauczycieli-metodyków z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej. **Programy i podręczniki są zatwierdzane bardzo późno, a dostęp do nich jest bardzo utrudniony.**

Przeciętny nauczyciel nie ma możliwości zapoznania się z większością zatwierdzonych programów i podręczników, jest więc skazany na wybór przypadkowy, nierzadko dokonany przez dyrektora.

Pilną potrzebą jest upowszechnienie i odtajnienie nowych, wzorcowych programów i podręczników oraz poddanie ich wnikliwej ocenie. Nie wiadomo też, jaka konstrukcja programów i podręczników jest optymalna dla realizacji nauki integralnej, ponieważ rozstrzygnięcie tego dylematu wymaga przeprowa-

dzenia rzetelnych badań porównawczych.

Poważnym mankamentem jest brak badań naukowych, które pozwoliłyby na wielostronne pogłębione analizy efektów nauczania integralnego, brak pogłębionych opracowań naukowych na temat zróżnicowanych koncepcji nauki integralnej, a także słaba znajomość zalet i niedostatków różnych systemów nauki integralnej realizowanej w szkolnictwie zachodnim.

Podobnie rzecz się ma z dowolnością oraz „intuicyjnością” projektów nauki integralnej przedstawianych nauczycielom, bez jakichkolwiek prób formułowania ich założeń i uzasadnień.

Jak mówi Maria Cackowska, jeśli do wskazanych trudności i zagrożeń dodamy nie najwyższy i bardzo zróżnicowany poziom kompetencji pedagogicznych nauczycieli pracujących w klasach początkowych, można żywić poważne obawy co do wyboru racjonalnego modelu nauki integralnej, jak też co do jego efektów (Cackowska, 2000).

Nadal zatem aktualne pozostaje pytanie: która forma nauki integralnej jest możliwa do realizacji w nauczaniu i wychowaniu w klasach I-III? Dlaczego piękna idea zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej nie ma szans odnalezienia się w polskiej rzeczywistości szkolnej?

Przykre to nieco, ale cała nadzieja w nauczycielach klas I-III oraz w wykładowcach akademickich kształcących owych nauczycieli, pedagogach, których osobista potrzeba i motywacja zmian, chęć identyfikacji z zawodem i ze swoją specjalnością, samorealizacja w pracy nauczycielskiej, możliwa dzięki stosownej wiedzy, a także pozytywne nastawienie emocjonalno-motywacyjne i umiejętności zawodowe, dobrze rokują postępowi pedagogicznemu w naszym kraju.

5 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Edukacja nieformalna

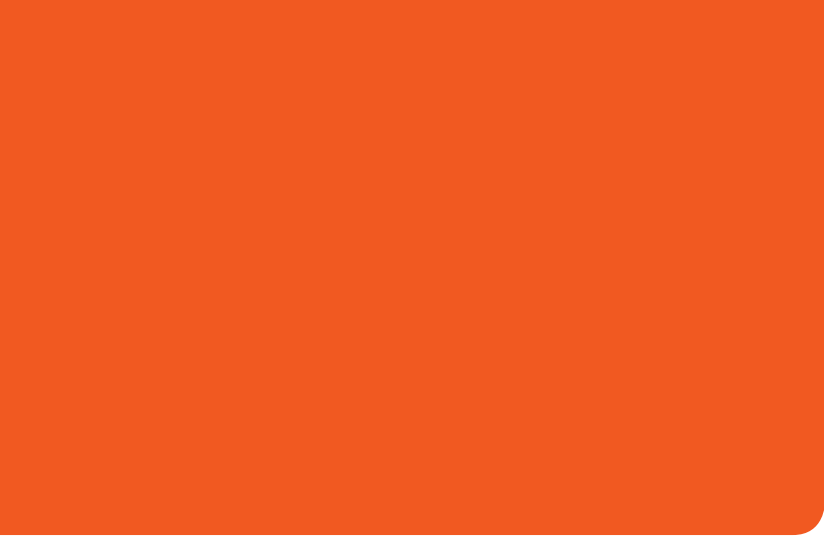
Istotne wsparcie formalnej edukacji wczesnoszkolnej powinna stanowić edukacja nieformalna organizowana w ramach współpracy szkół, przedszkoli z organizacjami pozarządowymi. Zajęcia edukacyjne proponowane przez organizacje pozarządowe w ważny sposób uzupełniają formalną edukację, ponieważ stwarzają dzieciom możliwość szerszego zdobywania doświadczeń samodzielnego wyboru, niż jest to możliwe w szkole czy przedszkolu, gdzie programy nauczania, czas trwania zajęć, osoba nauczyciela i inne parametry sytuacji edukacyjnej są z góry narzucone. Ważne, żeby były to działania planowe, długofalowe, wpisujące się w całościowe programy kształcenia.

Małgorzata Żytka

Część 6

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli





Rola i zadania nauczycieli małych dzieci w czasie przemian edukacyjnych

Zmiany społeczno-polityczne, jakie dokonały się w Polsce, demokratyzacja życia społecznego, wprowadzenie reformy edukacji, wyzwania, które niesie ze sobą funkcjonowanie we współczesnej Europie to czynniki mające znaczący wpływ na system edukacyjny.

Deklaracja Bolońska podpisana 19 czerwca 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich zapoczątkowała również wiele zmian w dziedzinie edukacji. Wprawdzie dotyczą one głównie uczelni wyższych, bo wiążą się z podstawową inicjatywą Komisji Europejskiej utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, to jednak ich wymiar jest znacznie szerszy i ma charakter polityczny. Jest to bowiem próba poszukiwania rozwiązania problemów występujących w większości krajów Europy, takich jak:

- stworzenie warunków do większej ruchliwości (mobilności) obywateli;
- dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynkowych, aby zmniejszyć poziom bezrobocia;
- zwiększenie atrakcyjności i konkurencyjności systemu szkolnictwa wyższego odpowiednio do udziału Europy w rozwoju cywilizacyjnym.

Podjęcie tych działań zmierza do urzeczywistnienia wizji Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*) i stworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*). Warto dodać, że Proces Boloński nie zakłada standaryzacji systemów szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach, lecz wypracowanie zasad współdziałania, z uwzględnieniem autonomii i zróżnicowania państw w tej dziedzinie (zob. Kraśniewski, 2004).

Jednym z istotnych zadań państw, które pragną być konkurencyjne w gospodarce światowej i chcą odnosić sukcesy w różnych dziedzinach jest inwestowanie w edukację. Premier Wielkiej Brytanii Tony Blair (2005), analizując osiągnięcia Europy (w tym

swojego kraju) i porównując je z wynikami USA i niektórych krajów azjatyckich, podkreśla, że nie można zamknąć rynku dla konkurencji, jedynym rozwiązaniem jest jej wygranie. Elementem kluczowym staje się kreowanie „gospodarki opartej na wiedzy”. „Krajom potrzeba ciągłych inwestycji w naukę, edukację, dożwotnie szkolenie, by mogły w jak największym stopniu wykorzystać umiejętności i zdolności wszystkich swoich mieszkańców” (jw.). Europa w porównaniu z USA, Chinami, Singapurem czy Koreą Południową pozostaje w tyle, jeśli wziąć pod uwagę tak podstawowe dla gospodarki czynniki, jak umiejętności, patenty, badania i rozwój. Jednym z najważniejszych elementów zapewniających sukces jest wiedza. To właśnie społeczeństwa, które szczycą się najlepszymi uniwersytetami, wybitnymi naukowcami i nowoczesnymi technologiami osiągają wysokie standardy życia. Dzieci z Singapuru najlepiej wypadają na świecie w testach kompetencyjnych z przedmiotów ścisłych. Anglicy z zadowoleniem podkreślają, że w ostatnim czasie poprawił się wskaźnik umiejętności pisania, czytania i liczenia ich dzieci we wszystkich grupach wiekowych. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy wymaga intensywnego inwestowania w kształcenie nauczycieli. Amerykanie uważają, że jest to „najlepsza narodowa inwestycja”. Zmiany ekonomiczne i społeczne, jakie dokonują się w Europie i na świecie, wiążą się ściśle z podnoszeniem poziomu edukacji i wymagają od nauczycieli zdobywania nowych umiejętności i kwalifikacji. Edukacja staje się czynnikiem, który może zapewnić pomyślny rozwój państwa. **Konieczne są więc zmiany w tym zakresie i ciągłe podnoszenie kompetencji zawodowych nauczycieli.**

Rośnie też znaczenie i rola wczesnej edukacji. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej traktuje się jako jeden z głównych elementów efektywnego funkcjonowania systemu oświaty. Możliwość wspomagania rodziny w zapewnieniu korzystnych warunków rozwoju dziecka poprzez udostępnienie społeczeństwu opieki przedszkolnej to charakterystyczna cecha systemów edukacyjnych krajów europejskich. Jak wiadomo, Polska w

tym zakresie ma wiele do nadrobienia. Ostatnie decyzje rządu zmierzają do poprawy sytuacji. Planuje się bowiem obniżenie wieku rozpoczęcia nauki szkolnej do 6 lat, a także objęcie dzieci pięcioletnich obowiązkową edukacją przedszkolną. Wraz z tymi zmianami powinno nastąpić upowszechnienie opieki przedszkolnej dla dzieci w wieku 3-4 lat. Zlikwidowanie barier finansowych i umożliwienie polskim rodzinom skorzystania z tej oferty powinno być jednym z ważnych celów polityki edukacyjnej.

Znaczenie edukacji przedszkolnej funkcjonującej na wysokim poziomie (wartościowe programy, wykwalifikowana, stabilna kadra pedagogiczna, niezbyt liczne grupy dzieci) dla rozwoju i przyszłej kariery edukacyjnej i losów życiowych dzieci zostało potwierdzone przez wiele studiów i badań empirycznych prowadzonych w Europie i USA (Putkiewicz, Żytko, 2003). Poza tym doświadczenia poznawcze i społeczno-emocjonalne zdobywane we wczesnym dzieciństwie w przedszkolu są szczególnie ważne dla dzieci z zaniedbanych kulturowo i edukacyjnie środowisk rodzinnych. Przedszkole stwarza możliwość wyrównania szans edukacyjnych tych dzieci poprzez zdobycie doświadczeń i umiejętności, których nie zapewnia im środowisko rodzinne. To pozytywne oddziaływanie przedszkola musi znaleźć kontynuację w klasach początkowych szkoły podstawowej. Przed nauczycielami stają więc nowe zadania, które wymagają od nich dobrego przygotowania zawodowego i nieustannego doskonalenia własnych kwalifikacji. W tych warunkach szczególnego znaczenia nabiera problematyka kształcenia nauczycieli.

Analizując dokumenty związane z edukacją w Unii Europejskiej **można wyodrębnić trzy wspólne zasady określające ogólnie kompetencje zawodowe nauczycieli**. Nie mają one charakteru standardów i nie określa się ich jako czynników ukierunkowujących kształcenie nauczycieli. Stanowią jednak wspólny element wielu programów narodowych dotyczących przygotowywania i kształcenia nauczycieli. Nauczyciel ma być zdolny do:

- posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i różnorodnymi źródłami wiedzy,
- współpracy z różnymi grupami współtworzącymi przestrzeń edukacyjną (uczniowie, koledzy nauczyciele, rodzice, samorząd lokalny i inni partnerzy),
- współpracy ze społeczeństwem i w społeczeństwie – na poziomie lokalnym, narodowym, europejskim i w aspekcie globalnym (zob. ATEE, 2005).

Nauczycielskie umiejętności pedagogiczne powinny służyć efektywnemu konstruowaniu, organizowaniu i zarządzaniu procesem kształcenia, ale również korzystaniu z wolności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji w całym obszarze edukacji.

W ciągu ostatnich dziesięcioleci uległ też zmianie wizerunek roli nauczyciela, szczególnie zaś obraz nauczyciela wczes-

nej edukacji, a więc osoby zajmującej się dziećmi w wieku 3-10 lat. Tradycyjne spojrzenie na nauczyciela – jako na kogoś, kto przekazuje dzieciom wiedzę i umiejętności, pośrednika między dzieckiem a programem nauczania – jest kwestionowane. Natomiast coraz częściej podkreśla się, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest wspieranie rozwoju dziecka, planowanie i konstruowanie indywidualnych programów rozwojowych dla każdego z nich. Rola nauczyciela nie jest więc postrzegana w kategoriach instruktora, ale obserwatora, śledzącego i diagnozującego poszczególne etapy rozwoju dziecka, planującego i organizującego odpowiednie, dostosowane do indywidualnych potrzeb działania edukacyjne, mediatora i partnera dbającego o optymalny rozwój uczniów. Ta zmiana wizerunku roli nauczyciela wpływa też na określenie celów i zadań w procesie kształcenia nauczycieli. **Kształcenie nauczycieli nie może mieć charakteru instrukcyjnego** – wyposażania studentów w zestaw typowych zachowań i działań edukacyjnych, które następnie można wprost zastosować w praktyce edukacyjnej. Zadaniem kształcenia nauczycieli staje się natomiast przekazanie im podstawowej wiedzy, umiejętności i wartości, które są konieczne do efektywnego wykonywania zawodu oraz wskazanie, w jaki sposób można je realizować wprowadzając do programów edukacyjnych. Bernard Spodek i Olivia N. Saracho wyodrębniają cztery obszary wiedzy, umiejętności i wartości niezbędnych do pełnienia funkcji nauczyciela małych dzieci:

- psychologiczna wiedza o rozwoju dziecka oraz teoriach pedagogicznych organizujących proces edukacyjny,
- wiedza o konstruowaniu programu wspierającego indywidualny rozwój dziecka,
- wiedza o metodach tworzenia bezpiecznego i stymulującego uczenie się środowiska edukacyjnego,
- wiedza o monitorowaniu rozwoju dziecka i ewaluacji (oceny) efektów pracy nauczyciela (zob. Spodek i Sarcho, 1990).

Nauczyciel w toku kształcenia powinien zdobyć umiejętności pozwalające na wnikliwe i dokładne obserwacje, na analizę środowiska edukacyjnego, ale także umożliwiające efektywną pracę w zespole, współpracę z kolegami i partnerami. Istotne jest również rozwinięcie poczucia świadomości i odpowiedzialności za proces edukacji.

Takie spojrzenie na rolę i zadania nauczyciela wymaga wprowadzenia zasadniczych zmian w programach i metodach kształcenia nauczycieli. Przede wszystkim konieczne staje się odejście od kształcenia nauczycieli w sposób, który cechuje normatywny, instruktażowy i dyrektywny typ nauczania. Nurt ten symbolizuje jakże często powtarzające się stwierdzenie: „nauczyciel powinien”. Przyszłemu nauczycielowi dostarcza się wielu rozwiązań metodycznych, nierzadko algorytmów działania gotowych do bezpośredniego zastosowania w praktyce.

Współczesny nauczyciel małych dzieci wymaga jednak zupełnie innego sposobu przygotowania do zawodu. Można go scharakteryzować następująco:

1. Skoncentrowanie się na osobie ucznia w procesie kształcenia nauczycieli.
2. Interakcyjne podejście do nauczania przyszłych nauczycieli – uczący się i nauczyciel współpracują ze sobą, nauczyciel wspiera rozwój zawodowy studenta. Student – przyszły nauczyciel nie jest traktowany jak obiekt oddziaływań, ale uczestnik działań edukacyjnych w środowisku, pozwalających zdobywać i weryfikować wiele doświadczeń.
3. Przyszły nauczyciel aktywnie uczestniczy w różnorodnych działaniach w trakcie kształcenia. Podejmowanie zadań edukacyjnych i ich analiza to jeden z podstawowych sposobów kształcenia. Metodę tą cechuje zróżnicowanie aktywności i form współpracy między uczestnikami procesu uczenia się i stymulowanie świadomości ich własnych doświadczeń.
4. Studenci uczestniczą w planowaniu i realizowaniu indywidualnych doświadczeń edukacyjnych. Tutor, nauczyciel wspierający rozwój studenta, dokonuje podsumowania jego dotychczasowych osiągnięć, ale również wskazuje braki w stosunku do zamierzonych celów.
5. Kandydat na nauczyciela stopniowo uczy się korzystać z informacji zwrotnej, dokonuje autorefleksji i samooceny. Zyskuje więc świadomość własnej teorii działania poprzez aktywne uczestnictwo w doświadczeniach edukacyjnych i podejmowanie określonej odpowiedzialności.

W kształceniu nauczycieli niezwykle ważne staje się organizowanie studentom takich doświadczeń, które pozwolą im planować i realizować własny rozwój zawodowy odpowiednio do możliwości i zainteresowań. Taki nauczyciel lepiej będzie rozumiał potrzebę projektowania indywidualnych programów rozwoju dzieci w przedszkolu czy szkole.

6¹²

Stan i struktura zatrudnienia nauczycieli w Polsce

Nauczyciele wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego to grupa zawodowa zajmująca się dziećmi w wieku 3-9 lat. Jest to najmłodsza populacja dzieci, które rozpoczynają zdobywanie doświadczeń edukacyjnych w przedszkolach i szkołach. Jakość tych doświadczeń w dużym stopniu warunkuje dalszą karierę edukacyjną dzieci. Owa jakość zaś zależy od kwalifikacji i przygotowania zawodowego nauczycieli oraz dobrych programów edukacyjnych.

Raport opracowany przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli na temat stanu i struktury zatrudnienia w roku

szkolnym 2002/2003 nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego (*Nauczyciele kształcenia...*, 2004) dostarcza kilku ważnych informacji i charakteryzuje dynamikę zmian w tym zakresie od 1994 roku.

W roku szkolnym 2002/2003 w polskiej oświacie ogółem pracowało prawie 77 tysięcy nauczycieli kształcenia zintegrowanego oraz 59 tysięcy nauczycieli wychowania przedszkolnego. W latach 2000-2002 zmniejszyła się liczba zatrudnionych nauczycieli w przedszkolach i klasach I-III szkoły podstawowej o ok. 6,5 tysiąca. Jest to wynik zmian demograficznych – zmniejszania się liczby dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym.

Tak jak w większości krajów europejskich zawód nauczyciela wczesnej edukacji jest zdominowany przez kobiety. W roku szkolnym 2002/2003 stanowiły one 98,7% ogółu nauczycieli kształcenia zintegrowanego i 99,5% nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Większość nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach i szkołach pracuje na pełnym etacie. Dane z roku szkolnego 2002/2003 wskazują, że udział nauczycieli niepełnozatrudnionych w grupie nauczycieli ogółem wynosił dla kształcenia zintegrowanego 2,8%, dla wychowania przedszkolnego 5,6%. W przedszkolach zatem częściej niż w szkołach pracują nauczyciele zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin. Największy wzrost udziału nauczycieli niepełnozatrudnionych w przedszkolach i szkołach nastąpił w latach 2000-2002. Analiza poziomu zatrudnienia nauczycieli wczesnej edukacji w poszczególnych województwach wskazuje, że największy procent pełnozatrudnionych pracuje w największych województwach Polski – mazowieckim i śląskim, natomiast najmniej nauczycieli kształcenia zintegrowanego zatrudniono w pełnym wymiarze godzin w województwie opolskim (1830), najmniej zaś nauczycieli przedszkolnych w województwie lubuskim (1570).

Miejscem pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego jest zazwyczaj przedszkole lub szkoła z oddziałem przedszkolnym, a kształcenia zintegrowanego klasy I-III szkoły podstawowej. W analizowanym roku szkolnym w przedszkolach w Polsce na pełnym etacie było zatrudnionych prawie 57 tysięcy nauczycieli, ok. 92% ogółu. Tym, którym zabrakło godzin do pełnego etatu, proponowano nauczanie przedmiotów ogólnokształcących lub zawodowych. W przedszkolach dość dużą grupę stanowili nauczyciele urlopowani i nieczynni, było to ok. 5% ogółu nauczycieli pełnozatrudnionych.

Kwalifikacje nauczycieli

W latach 1994-2002 nastąpiły korzystne zmiany w strukturze wykształcenia polskich nauczycieli przedszkoli i klas I-III. Znacznie wzrosła liczba nauczycieli z wyższym

6¹³

wykształceniem. W przypadku kształcenia zintegrowanego ten wzrost wynosi 47,8%, a wychowania przedszkolnego 50,8%. W roku szkolnym 2002/2003 spośród nauczycieli, którzy pracowali w przedszkolach prawie 68 % miało wyższe wykształcenie, a w szkołach w zakresie kształcenia zintegrowanego niespełna 93%. Strukturę zatrudnienia przedstawia poniższa tabela.

Tabl.1 Pełnozatrudnieni nauczyciele według głównego przedmiotu nauczania i poziomu wykształcenia w roku szkolnym 2002/2003 (rozkład procentowy)

wykształcenie	wyższe %	kolegia %	SN, PST, SWP, SNP %	średnie %
przedmiot: wychowanie przedszkolne				
przedszkola	67,9	0,4	27,6	4,1
szkoły podstawowe	71,8	0,5	22,8	4,9
szkoły podstawowe na wsi	70,4	0,4	24,2	4,9
przedmiot: kształcenie zintegrowane				
szkoły specjalne	83,4	0	12,7	3,9
szkoły podstawowe	92,8	0,1	5,8	1,2
szkoły podstawowe na wsi	91,3	0,1	7,1	1,5
szkoły specjalne	95,3	0,1	3,3	1,3

Źródło: *Nauczyciele kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego. Stan i struktura zatrudnienia w roku szkolnym 2002/2003, dynamika przemian.* Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2004, s.12

Szczególną dynamiką wzrostu liczby nauczycieli z wyższym wykształceniem charakteryzują się lata 2000–2002, dla kształcenia zintegrowanego ten wzrost wynosi 4,9%, a dla wychowania przedszkolnego aż 12,4%.

Zmniejszył się znacząco udział nauczycieli z wykształceniem średnim w strukturze wykształcenia pełnozatrudnionych nauczycieli: w zakresie kształcenia zintegrowanego zmalał do 1,2%, a wychowania przedszkolnego do 4,2%.

Istnieje różnicowanie w strukturze wykształcenia nauczycieli wczesnej edukacji między miastem i wsią. Poziom wykształcenia nauczycieli w mieście jest wyższy niż na wsi. W mieście w roku szkolnym 2002/2003 pracowało w przedszkolach 74,6% nauczycieli z wyższym wykształceniem, a na wsi 70,4%.

Jednym z ważnych czynników określających kwalifikacje zawodowe nauczycieli jest zgodność nauczanego przedmiotu głównego i dodatkowego z wyuczoną specjalnością nauczycie-

la. Większość nauczycieli kształcenia zintegrowanego (89,3%) i wychowania przedszkolnego (82,5%) wykazywała pełną zgodność w tym zakresie. Wskaźnik zgodności nauczycieli kształcenia zintegrowanego był wyższy od średniego wskaźnika zgodności dla przedmiotów ogólnokształcących. Zatem nauczyciele w klasach I-III podejmowali w większości pracę zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami zawodowymi w zakresie edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dla nauczycieli przedszkola natomiast ten wskaźnik był niższy. W przedszkolach pracuje więc grupa osób, których wyuczona specjalność nauczycielska nie jest zgodna z edukacją przedszkolną.

W okresie od 1994 roku do 2002 roku wskaźnik zgodności nauczanego przedmiotu głównego z wyuczoną specjalnością dla nauczycieli przedszkola wzrósł zaledwie o 3,5%, podczas gdy dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego o 17,2%. Wynika to między innymi z faktu, że wraz z wprowadzeniem reformy edukacji uruchomiono dla nauczycieli klas I-III szereg studiów podyplomowych, które dawały kwalifikacje do pracy z dziećmi w wieku 6-7 do 9 lat. Natomiast znacznie skromniejsza i później realizowana była oferta studiów podyplomowych dla nauczycieli przedszkoli. Poza tym nie ma jednoznacznej interpretacji nawiązań stosowanego dla określenia specjalności związanej z wczesną edukacją. Władze oświatowe traktują bowiem termin „edukacja początkowa” jako opisujący przygotowanie nauczycieli jedynie do pracy w klasach I-III szkoły podstawowej. Natomiast wiele uczelni kształciło nauczycieli na tej specjalności zarówno do pracy w przedszkolu, jak i w szkole.

W ostatnich latach charakterystyczny jest też fakt, że część nauczycieli, szczególnie w szkołach, uczy więcej niż jednego przedmiotu. W grupie nauczycieli kształcenia zintegrowanego zwiększył się udział osób uczących dwóch i trzech przedmiotów, a zmniejszył udział uczących tylko w zakresie kształcenia zintegrowanego. Za ledwie 0,5% nauczycieli uczyło ponad czterech przedmiotów, łącznie z kształceniem zintegrowanym. Nauczyciele klas I-III uczą w starszych klasach szkoły podstawowej między innymi plastyki, muzyki, języka polskiego, przyrody, informatyki, prowadzą zajęcia reedukacyjne (terapii pedagogicznej) i logopedyczne.

Nauczyciele, którzy pracują w szkołach i przedszkolach w pełnym wymiarze godzin, a nie mają wyższego wykształcenia, podnoszą swoje kwalifikacje. Podejmują naukę w kolegiach nauczycielskich, na studiach zawodowych oraz magisterskich. Większość nauczycieli rozpoczęła w roku szkolnym 2002/2003 studia zawodowe. Wśród nauczycieli kształcenia zintegrowanego 42% kończy studia magisterskie, w przypadku nauczycieli przedszkola ta grupa jest mniejsza i stanowi 32,3%. Poza tym dość duża grupa nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego zdobyła dodatkowe kwalifikacje



do nauczania drugiego przedmiotu lub prowadzenia zajęć na studiach podyplomowych oraz innych formach kształcenia. W roku szkolnym 2002/2003 dodatkowe kwalifikacje uzyskało już 29,2% nauczycieli kształcenia zintegrowanego i 16,5% nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Pozytywnym zjawiskiem jest chęć uzupełniania kwalifikacji przez nauczycieli wiejskich. W roku akademickim 2002/2003 studiowało ponad dwa tysiące nauczycieli po Studium Nauczycielskim i innych tego typu szkołach oraz 260 nauczycieli z wykształceniem średnim, uczących w przedszkolach i szkołach wiejskich.

Nauczyciele, którzy zdobyli już formalne kwalifikacje do nauczania w przedszkolu lub w szkole, korzystali z różnych form doskonalenia zawodowego. Najpopularniejsze były krótkie formy doskonalenia zawodowego (poniżej 100 godzin). W 2002 roku 34,8% nauczycieli kształcenia zintegrowanego i 43,2% nauczycieli wychowania przedszkolnego ukończyło co najmniej jedną z form doskonalenia zawodowego.

Wiek i staż pracy

Nauczyciele wychowania przedszkolnego są nieznacznie starsi wiekiem od nauczycieli kształcenia zintegrowanego. Średnie wiekowe wynosiły w roku szkolnym 2002/2003 dla nauczycieli młodszych klas szkoły podstawowej 39,7 lat, a dla nauczycieli przedszkoli 40,3 lat. Nieliczną natomiast grupę tworzą nauczyciele bardzo młodzi, w wieku 21-25 lat. Wśród pełnozatrudnionych nauczycieli kształcenia zintegrowanego stanowią oni 1,6%, a wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego 2,3%. Liczba nauczycieli, którzy przekroczyli 50 lat, zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach, znacząco maleje. Proces ten szybciej dokonuje się w przedszkolu niż w szkole.

Jednym z wielu czynników różnicujących nauczycieli jest staż pracy pedagogicznej. W roku szkolnym 2002/2003 w grupie nauczycieli klas I-III długi staż pracy (powyżej 20 lat) miało prawie 27% nauczycieli, a wśród nauczycieli przedszkola prawie 35%. Warto dodać, że w porównaniu z latami 2000-2001 w ostatnim okresie wzrósł, w dwóch analizowanych grupach nauczycieli, odsetek zatrudnionych z najdłuższym stażem pracy. Z danych statystycznych wynika, że do 2006 roku uprawnienia emerytalne uzyska ponad 38 tysięcy nauczycieli wszystkich przedmiotów.

W roku 2002 część nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w przedszkolu i szkole miała już uprawnienia emerytalne, ale z nich nie korzystała. Nauczyciele przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej stanowią 24,6% osób z uprawnieniami emerytalnymi, które z nich nie korzystają. Jest to zatem znacząca liczba osób.

Dodatkowych informacji dostarczają analizy dotyczące dynamiki zatrudniania absolwentów kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego w zawodzie nauczycielskim, a więc wymiany kadry. Są to zarówno osoby, dla których jest to pierwsza praca oraz takie, które zdobyły kwalifikacje, przychodząc spoza oświaty. W roku szkolnym 2002/2003 młoda kadra stanowiła 23,3% wśród nauczycieli kształcenia zintegrowanego oraz 15,4% wychowania przedszkolnego. Warto zaznaczyć, że w ciągu ostatnich lat wzrósł o 10,5% odsetek absolwentów zatrudnionych w przedszkolach i szkołach w grupie nauczycieli kształcenia zintegrowanego.

za pracę jako praktykanci.

W krajach Unii Europejskiej jest ponad 4,5 miliona nauczycieli zatrudnionych na poziomie podstawowym i średnim. Około 25% z nich pracuje w niepełnym wymiarze godzin. W szkołach podstawowych większość stanowią kobiety. We wszystkich krajach obserwuje się wzrost liczby nauczycieli w stosunku do liczby uczniów. W wielu wypadkach jest to wynik określonych tendencji demograficznych.

W większości krajów Unii Europejskiej nauczycieli dla przedszkoli i szkół podstawowych kształcą się na uniwersytetach, ale prowadzi się też kształcenie na poziomie średnim drugiego stopnia, policealnym i na poziomie wyższych studiów zawodowych. W Niemczech osoby, które będą zajmowały się dziećmi w *Kindergarten* przygotowuje się w szkołach średnich drugiego stopnia. W Austrii mogą się kształcić zarówno w szkołach średnich, jak i wyższych. We Francji i w Wielkiej Brytanii nauczycieli dla przedszkoli kształcą się w ten sam sposób jak dla szkół podstawowych – na poziomie wyższym, w Irlandii i Holandii zaś nie wyodrębnia się szczebla przedszkolnego, bowiem dzieci w wieku 4-6 lat uczęszczają do szkół podstawowych. Warto dodać, że w Wielkiej Brytanii istnieje kilka ścieżek, które prowadzą do dyplomu wykwalifikowanego nauczyciela, w tym kształcenie w niepełnym wymiarze. Najpopularniejszy jest model kształcenia równoległego, ale od 1999 roku nowe roczniki nauczycieli muszą zaliczyć rok stażu. W Portugalii nauczycieli dla przedszkoli przygotowuje się na poziomie uniwersyteckim, we Włoszech taki wymóg wprowadzono od roku akademickiego 1998/1999. Czas trwania studiów waha się od trzech do pięciu lat. Najdłużej studia dla nauczycieli przedszkolnych trwają we Francji, na Łotwie, w Polsce – po pięć lat, natomiast po cztery lata w Grecji, Włoszech, Portugalii, Wielkiej Brytanii, Litwie. W Bułgarii, Polsce i na Litwie współistnieją kilka modeli kształcenia, a w Republice Czeskiej, Rumunii i Słowacji nadal prowadzi się kształcenie równoległe w szkołach średnich drugiego stopnia i w szkołach wyższych.

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych odbywa się w większości krajów Unii Europejskiej na poziomie uniwersyteckim. W Belgii, Danii, Luksemburgu, Austrii, Liechtensteinie i na Węgrzech nauczyciele są przygotowani w szkołach wyższych zawodowych, a nie na uniwersytetach. W Bułgarii, Polsce i na Litwie współistnieją dwie ścieżki studiów wyższych: uniwersytecka i nieuniwersytecka.

W Europie typowy nauczyciel ma ponad 40 lat, a starzenie się kadry jest szczególnie odczuwalne w takich krajach, jak Niemcy, Włochy, Szwecja. Nauczyciele przechodzą na emeryturę zazwyczaj w wielu 60 lat, czasem 55. Po osiągnięciu wieku emerytalnego niewielu nauczycieli pozostaje na swoich stanowiskach. Wynagrodzenie początkującego nauczyciela w szkole podstawowej jest na ogół niższe od poziomu PKB na jednego mieszkańca. Do

Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji

W krajach Unii Europejskiej kształcenie nauczycieli dla szkół podstawowych prowadzi się na poziomie szkolnictwa wyższego, w uniwersytetach lub innych szkołach wyższych (*Key Data...*, 2005). Mamy do czynienia z dwoma głównymi modelami: kształceniem równoległym i etapowym. Oznacza to, że kształcenie zawodowe i praktyczne szkolenie nauczycieli prowadzi się albo równocześnie z kształceniem teoretycznym w ramach ogólnych studiów (model równoległy), albo w formach, które przygotowano dla absolwentów studiów ogólnych, np. na poziomie podyplomowym (model etapowy).

W zakresie kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych dominuje model równoległy. Studenci zdobywają równoległe wiedzę ogólną, społeczno-kulturową oraz z zakresu nauczanych przedmiotów, w tym samym czasie opanowują także umiejętności pedagogiczne. W niektórych krajach proces ten kończy się długą praktyką zawodową w szkole, która stanowi integralną część studiów i zalicza się ją przed uzyskaniem dyplomu. W trakcie praktyki przyszli nauczyciele utrzymują kontakt ze szkołą wyższą, która sprawuje nad nimi opiekę merytoryczną. Często są już za te prace wynagradzani. W Niemczech kandydaci na nauczycieli szkół podstawowych i średnich odbywają praktykę w formie „pracy przygotowawczej”, otrzymują wynagrodzenie i są czasowo zatrudnieni jako urzędnicy państwowi. We Francji na drugim roku studiów w IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) osoby, które uzyskały pozytywne wyniki w otwartym konkursie, kształcą się naprzemiennie: łączą zajęcia teoretyczne z kilkudniową praktyką, otrzymują wynagrodzenie

końca pracy zawodowej wzrasta jednak znacząco, czasem osiąga dwukrotność pierwszej pensji. Niemcy, Hiszpania, Portugalia i Malta to jedyne kraje, gdzie wynagrodzenie nauczycieli, nawet początkujących przekracza 1,2 razy wartość PKB na wszystkich poziomach kształcenia.

Francja

Od roku akademickiego 1991/1992 nauczycieli wczesnej edukacji i wyższych szczebli kształcenia przygotowuje się do zawodu na uniwersytetach. Najpierw muszą oni ukończyć trzyletnie studia uniwersyteckie i uzyskać tytuł licencjata. Następnie mogą kontynuować naukę przez dwa lata w jednym z 28 Uniwersyteckich Instytutów Kształcenia Nauczycieli (IUFM). Instytuty zastąpiły istniejące do 1990 roku Ecoles Normales, w których przygotowywano nauczycieli dla przedszkoli i szkół podstawowych. W ciągu pierwszego roku nauki IUFM studenci uczą się przedmiotów pedagogicznych oraz doskonałą znajomość dyscyplin wiedzy, które będą ich specjalnością (Żytko, 1995). Odbывают też praktyki w szkołach. Pierwszy rok kończy się egzaminem sprawdzającym przydatność kandydata do zawodu. W ten sposób na drugi rok są przyjmowani studenci, którzy pozytywnie przeszli przez pierwszy próg selekcyjny. Drugi rok studiów to końcowy etap nabywania kwalifikacji pedagogicznych. Studenci pracują już w szkole lub przedszkolu pod opieką tutora. Otrzymują też pensję nauczycielską, a program zajęć na studiach jest skoordynowany z planem pracy w szkole. Na podstawie doświadczeń zdobytych w trakcie praktyk studenci piszą pracę zaliczeniową (*memoire*), która jest rodzajem dziennika zawierającego refleksje i analizy dotyczące własnych działań pedagogicznych. Studia kończą się napisaniem pracy dyplomowej. Po ukończeniu dwuletnich studiów absolwenci uzyskują status wykwalifikowanych nauczycieli (a zatem również status pracowników państwowych). Studenci nie wybierają w trakcie studiów odrębnych specjalizacji, mogą pracować zarówno w przedszkolu, jak i w szkole podstawowej. Nauczycieli przedszkolnych i szkolnych we Francji kształcono wspólnie od początku XX wieku.

Program studiów dla nauczyciela przewiduje następujące przedmioty:

- Przedmioty ogólne – filozofia i pedagogika, problemy edukacji przedszkolnej, adaptacja i integracja dziecka, nauczanie dzieci imigrantów.
- Przedmioty zawodowe – język francuski, matematyka, nauki przyrodnicze i techniczne, historia, geografia, edukacja obywatelska, wychowanie fizyczne i sport, sztuka.
- Zagadnienia administracyjne i socjalne – fakultety.
- Praktyki – w przedszkolu, szkole podstawowej, w przedsiębiorstwie, praktyki dyplomowe.

W procesie kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji we Fran-

cji występują dwa główne etapy: ogólny i teoretyczny, który zapewnia podstawową wiedzę akademicką z różnych dyscyplin, oraz druga faza, czyli przygotowanie zawodowe – pedagogiczne, połączone z doświadczeniami praktycznymi. Wśród założeń programu kształcenia nauczycieli w IUFM wyodrębnia się pięć zagadnień:

- doskonalenie przygotowania merytorycznego i metodycznego studenta,
- wykorzystywanie doświadczeń pedagogicznych: analiza błędów, porażek i sukcesów,
- analizowanie i interpretacja własnych obserwacji i doświadczeń pedagogicznych,
- rozwijanie umiejętności pracy w grupie, konfrontacja i wymiana poglądów, dialog i porozumiewanie w analizie praktyki edukacyjnej,
- dostrzeganie roli doradców pedagogicznych i „nauczycieli nauczycieli” w kształceniu profesjonalistów w dziedzinie edukacji.

Hiszpania

Kształcenie nauczycieli dla przedszkoli i edukacji elementarnej odbywa się na uniwersytetach w cyklu trzyletnich studiów licencjackich (ATEE, 1991). Absolwenci otrzymują dyplom nauczyciela małych dzieci i edukacji wczesnoszkolnej. Kandydaci na studia muszą posiadać świadectwo maturalne oraz ukończyć roczny kurs uniwersytecki – preorientacji, zwany też przewodnikiem po uniwersytecie. Kurs taki można też zaliczyć w szkole średniej, ale w cyklu dwuletnim. Absolwenci studiów uniwersyteckich zdobywają kwalifikacje do opieki i edukacji dzieci w wieku 0-6 lat oraz 6-12 lat.

Treści kształcenia w trzyletnim toku studiów obejmują następujące bloki przedmiotów:

- Przedmioty teoretyczne: pedagogika, socjologia, język hiszpański.
- Przedmioty zawodowe: matematyka, edukacja plastyczna, muzyka, wychowanie fizyczne.
- Przedmioty fakultatywne: język hiszpański, język obcy, literatura hiszpańska, metodyka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nauczanie innych przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych.
- Przedmioty humanistyczne: geografia, historia, sztuka, nauczanie tych treści w edukacji początkowej.
- Nauki przyrodnicze: matematyka, fizyka, chemia, geologia, biologia, nauczanie tych treści w edukacji początkowej.
- Nauczanie specjalne: historia i rozwój kształcenia specjalnego, psychosocjologia osób upośledzonych, poradnictwo zawodowe i diagnozowanie, biopatologia upośledzonych i nieprzystosowanych społecznie, metodyka kształcenia

specjalnego, plastyka, dynamika nauczania specjalnego, metodyki nauczania innych przedmiotów w edukacji początkowej.

- Edukacja przedszkolna: psychosocjologia wieku przedszkolnego, edukacja przedszkolna, język hiszpański w nauczaniu początkowym, problemy logiczne i matematyczne w edukacji przedszkolnej, muzyka, plastyka, organizacja szkoły, metodyki nauczania innych przedmiotów w edukacji elementarnej.
- Praktyki nauczycielskie: ostatni rok studiów jest poświęcony na czteromiesięczną praktykę nauczycielską w instytucjach przedszkolnych i szkołach podstawowych.

Wielka Brytania

Istnieje kilka możliwości uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Nauczyciele muszą mieć dyplom studiów wyższych. W Anglii, Walii i Irlandii Północnej istnieją cztery sposoby uzyskania kwalifikacji do pracy w edukacji początkowej (przedszkole i szkoła) z dziećmi w wieku 3-5 do 8 lat lub 7-11 lat:

- osiągnięcie stopnia licencjata po czterech latach studiów,
- otrzymanie dyplomu PGCE – podyplomowe studia w zakresie edukacji początkowej, co wymaga ukończenia pierwszego stopnia kształcenia uniwersyteckiego (trzy lata) oraz rocznego kształcenia zawodowego,
- w wypadku kwalifikacji licencjonowanego nauczyciela wymagany jest wiek minimum 26 lat, należy też ukończyć dwuletnie studia wyższe (mogą być one realizowane w niepełnym wymiarze godzin),
- w wypadku kwalifikacji nauczyciela przedmiotowego trzeba mieć ukończone 21 lat, zaliczyć pierwszy stopień studiów uniwersyteckich i kontynuować studia przez rok.

W Szkocji obowiązują dwie drogi kształcenia nauczycieli: studia licencjackie (czteroletnie) i roczne podyplomowe (PGCE). Przygotowuje się nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku 3-12 lat. Nauczyciel, który ukończył studia w Anglii, a pragnie pracować w Szkocji uzyskuje status warunkowy. Pełne prawa nauczycielskie zdobywa po dwuletnim okresie próbnym.

Treści kształcenia dla kandydatów na nauczycieli obejmują :

- praktykę nauczycielską,
- przedmiot studiów stanowiący główną specjalność (wczesna edukacja),
- inne przedmioty nauczane w szkole podstawowej,
- przedmioty pedagogiczne i zawodowe (kierowanie i kontrolowanie zachowaniami uczniów, wykorzystanie technologii informacji, praca z klasą i uwzględnianie indywidualnych różnic rozwojowych między uczniami).

Kurs podstawowy zawiera 100 godzin matematyki, 100 godzin języka angielskiego i 100 godzin nauk przyrodniczych. Poza tym

w programie znajdują się inne przedmioty z *National Curriculum* (państwowego programu kształcenia dla dzieci i młodzieży do 16 roku życia): nauka i technologia, historia, geografia, sztuka, muzyka, wychowanie fizyczne i religia.

Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce

6¹⁶

System kształcenia nauczycieli dla przedszkoli i edukacji elementarnej (klasy I-III) szkoły podstawowej uległ w ostatnim okresie pewnym zmianom. W związku z tendencjami obecnymi w krajach Unii Europejskiej wprowadzono w Polsce kształcenie na poziomie wyższych studiów zawodowych. W 1994 roku zostały zlikwidowane Studia Nauczycielskie, które dotychczas przygotowywały nauczycieli przedszkolnych. Od 1992 roku zaczęły powstawać Kolegia Nauczycielskie przygotowujące w trybie trzyletnich studiów zawodowych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Kolegia te były afiliowane przez wyższe uczelnie, które sprawują nad nimi, przynajmniej w założeniach, opiekę naukowo-dydaktyczną. Obecnie w Polsce istnieje 87 Kolegiów Nauczycielskich, w tym 54 to Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych. Absolwenci kolegiów otrzymują tytuł licencjata i mogą kontynuować edukację w wyższych uczelniach na studiach uzupełniających, po uprzednim zdaniu egzaminu wstępnego.

Poza tym kwalifikacje nauczycielskie można zdobyć na studiach magisterskich pięcioletnich (w trybie stacjonarnym i zaocznym), na studiach magisterskich uzupełniających (trzy lata dla absolwentów byłych Studiów Nauczycielskich oraz dwa lata dla absolwentów Kolegiów Nauczycielskich).

Studia magisterskie i uzupełniające są realizowane na poziomie akademickim – na uniwersytetach i w Wyższych Szkołach Pedagogicznych (Akademiach Pedagogicznych). Studia licencjackie były prowadzone głównie w Kolegiach Nauczycielskich, ale coraz częściej wyższe uczelnie przechodzą na system dwustopniowy: trzyletnie studia licencjackie (zawodowe) i dwuletnie uzupełniające magisterskie. W 2006 roku mają ulec likwidacji Kolegia Nauczycielskie, a kształcenie nauczycieli przejmą wyższe uczelnie. Wprowadza się bowiem, zgodnie z Deklaracją Bolońską, dwustopniowy system studiów: licencjat oraz studia uzupełniające (magisterskie).

Uzyskanie kwalifikacji do pracy w przedszkolu i szkole jest również możliwe w trybie studiów podyplomowych, które trwają zwykle półtora roku. Absolwenci studiów magisterskich i licencjackich bez uprawnień do pracy w przedszkolu lub szkole mogą innymi słowy zdobyć takie kwalifikacje.

W standardach kształcenia na kierunku pedagogika (projekt z 13 stycznia 2006 r.) przygotowanych przez MEN przewiduje się

powołanie studiów dwustopniowych. Pierwszy stopień studiów ma trwać trzy lata i kończyć się nadaniem tytułu zawodowego licencjata. Liczba godzin zajęć na tych studiach nie może być mniejsza niż 1800, a minimalna liczba punktów ECTS to 180. Zgodnie z tymi założeniami absolwent studiów licencjackich powinien zdobyć:

- podstawową wiedzę ogólnopedagogiczną, socjologiczną i psychologiczną konieczną do zrozumienia i interpretacji kontekstu społeczno-kulturowego edukacji,
- praktyczne umiejętności dotyczące komunikacji społecznej, warsztatu diagnostycznego, tworzenia własnego warsztatu metodycznego.

W trakcie studiów licencjackich absolwent uzyskuje przygotowanie zawodowe, rozwija umiejętność refleksyjnego spojrzenia na rolę nauczyciela oraz pogłębione rozumienie rzeczywistości edukacyjnej. Absolwent studiów licencjackich zdobywa podstawowe kwalifikacje zawodowe zależne od wybranej specjalizacji, z możliwością wybrania konkretnej specjalności pedagogicznej, np. edukacji przedszkolnej lub edukacji zintegrowanej.

W standardach kształcenia na kierunku pedagogika uwzględniono trzy grupy przedmiotów: ogólne, podstawowe, kierunkowe. Przedmioty ogólne to: język obcy, technologia informacyjna, wychowanie fizyczne. Przedmioty podstawowe to: filozofia, socjologia, logika, psychologia ogólna, psychologia rozwoju człowieka, psychologia społeczna, biomedyczne podstawy rozwoju człowieka, socjologia wychowania. Przedmioty kierunkowe zaś to: pedagogika społeczna, pedagogika specjalna, pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna, metody badań pedagogicznych, historia wychowania, teoria wychowania, edukacja zdrowotna, pedeutologia.

Po ukończeniu studiów licencjackich można kontynuować naukę na poziomie magisterskim na studiach drugiego stopnia. Trwają one dwa lata. Absolwent studiów magisterskich powinien dysponować wiedzą teoretyczną o charakterze interdyscyplinarnym zorientowaną na specjalność – edukacja przedszkolna lub edukacja zintegrowana, być w stanie prowadzić badania naukowe, rozwiązywać problemy teoretyczne i praktyczne. Powinien być również przygotowany do samodoskonalenia się i kontynuacji edukacji na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich). Musi wykazać się też znajomością języka obcego na poziomie B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz opanowaniem technologii informacji.

Przegląd specjalizacji prowadzonych przez wyższe uczelnie, które kształcą nauczycieli dla przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej w Polsce pozwala dostrzec różnorodność tych propozycji. Na wydziałach pedagogicznych, pedagogiczno-psychologicznych, humanistycznych, nauk społecznych, historycz-

no-pedagogicznych czy filozoficznych istnieją między innymi następujące specjalności:

- edukacja wczesnoszkolna, kształcenie zintegrowane,
- pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, wczesna edukacja, nauczyciel dziecka młodszego, pedagogika wieku dziecięcego,
- edukacja wczesnoszkolna z językiem obcym (jęz. angielski, jęz. niemiecki, jęz. rosyjski),
- edukacja wczesnoszkolna z przyrodą,
- edukacja wczesnoszkolna ze sztuką, edukacja wczesnoszkolna i medialna,
- edukacja wczesnoszkolna z terapią, pedagogika wczesnoszkolna z arteterapią, edukacja elementarna z terapią,
- wczesna edukacja z logopedią,
- pedagogika wczesnoszkolna z technologią informacyjną, historią i społeczeństwem.

Na podstawie analizy programów wymienionych kierunków studiów można stwierdzić, że przygotowuje się absolwentów zarówno do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jak i wyłącznie do pracy w szkole. Zazwyczaj kandydaci na nauczycieli na pierwszym etapie edukacyjnym zdobywają dodatkowe kwalifikacje do nauczania języków obcych, przedmiotów artystycznych w klasach starszych szkoły podstawowej, technologii informacyjnej itp. Poza tym przewidziano też zdobycie dodatkowych kwalifikacji w zakresie terapii pedagogicznej czy arteterapii i logopedii.

Tylko nieliczne uczelnie kształcą nauczycieli wyłącznie w zakresie edukacji przedszkolnej. Zwykle łączy się przygotowanie kandydatów do pracy w przedszkolu i szkole. Zachowanie ciągłości kształcenia w tym zakresie ma swoje uzasadnienie psychologiczne i pedagogiczne. Pojęcie wczesnej edukacji interpretuje się bowiem szeroko uwzględniając dzieci w wieku 3-10 lat. Dziecko w tym okresie wymaga przez kilka lat kontaktu z jednym nauczycielem, który potrafi monitorować jego rozwój i planować korzystne dla niego działania edukacyjne. Ciągłe zmiany i przechodzenie pod opiekę coraz to nowych osób nie jest korzystne dla rozwoju dziecka. Ważne jest również zachowanie ciągłości oddziaływań programowych tak, aby opanowane wcześniej umiejętności były wykorzystywane na wyższych etapach kształcenia. Nie może mieć miejsca sytuacja (niestety ciągle jeszcze obserwowana w naszej wczesnej edukacji), że w klasie I szkoły podstawowej dzieci rozpoczynają od początku naukę czytania i pisania, poznając poszczególne litery, mimo że zdobyły już w tym zakresie podstawy wiedzy i umiejętności w grupie sześciolatek. Również wymagania rynku edukacyjnego potwierdzają trafność przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku 3-10 lat.

Z informatora o studiach dla nauczycieli z 2002 roku wynika, że na studiach licencjackich, magisterskich w różnych typach szkół wyższych przygotowano 1657 propozycji studiów. Jednak tylko 31 dotyczyło wychowania przedszkolnego, edukacji przedszkolnej w połączeniu z wczesnoszkolną, a także pedagogiki wieku dziecięcego. Stanowi to 1,9% wszystkich ofert kształcenia dla nauczycieli. Przy tym znacznie więcej propozycji (3,4%) odnosi się do edukacji wczesnoszkolnej. Natomiast wśród 1229 propozycji studiów podyplomowych, zaocznych i wieczorowych dla nauczycieli przygotowanych przez uczelnie, 24 oferty związane były z edukacją przedszkolną, edukacją przedszkolną w połączeniu z wczesnoszkolną i pedagogiką wieku dziecięcego. Stanowi to 2% wszystkich propozycji studiów podyplomowych (propozycja dotycząca edukacji wczesnoszkolnej to 3,6%).

6¹⁷

Programy studiów pedagogicznych – przykłady

Poniżej przedstawię dla przykładu trzy programy studiów prowadzonych na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

W UAM w Poznaniu na Wydziale Studiów Edukacyjnych w roku akademickim 2006/2007 będzie prowadzona rekrutacja na następujące kierunki i specjalności studiów dwuprzedmiotowych związanych z wczesną edukacją:

- edukacja elementarna i informatyka,
- edukacja elementarna i język angielski,
- edukacja elementarna i język niemiecki,
- edukacja elementarna i przyroda,
- edukacja elementarna i terapia pedagogiczna,
- wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe.

W UAM prowadzone są też studia licencjackie w Instytucie Pedagogiczno-Artystycznym na specjalności edukacja wczesnoszkolna z arteterapią. Wśród przedmiotów związanych z tą specjalizacją w programie studiów przewidziano: podstawy wiedzy o języku, podstawy matematyki, wychowania fizycznego, wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym, grafikę, grę na szkolnych instrumentach, malarstwo i rysunek, pedagogikę wczesnoszkolną, podstawy arteterapii i terapii kreatywnych, biblioterapię, choreoterapię, dramaterapię, edukację językowo-literacką z metodyką, edukację zdrowotną z metodyką, muzyczną i plastyczną, środowiskową z metodyką, metodykę kształcenia zintegrowanego z projektowaniem dydaktycznym, muzykoterapię, terapię wizualną i zajęciową.

Na Wydziale Pedagogicznym UW w trybie studiów stacjonarnych pięcioletnich kształcą się studenci na trzech specjalnościach dotyczących wczesnej edukacji:

- edukacja początkowa z reedukacją,
- edukacja początkowa i wczesne nauczanie języka angielskiego,
- edukacja początkowa i medialna.

Studia przygotowują nauczycieli wczesnej edukacji, a więc absolwenci mogą podjąć pracę w szkole i przedszkolu oraz dodatkowo w zależności od specjalności są przygotowani do nauczania małych dzieci języka angielskiego, prowadzenia dodatkowych zajęć z zakresu terapii pedagogicznej oraz do pracy w prasie, radio i telewizji w redakcjach programów dla dzieci.

W ramach głównej specjalności kształcenia nauczycielskiego przewidziano w programie między innymi takie przedmioty, jak pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna, programy zintegrowane w edukacji elementarnej, edukacja językowa, matematyczna, muzyczna, plastyczna, przyrodnicza, emisja głosu dla pedagogów, literatura dla dzieci, pracownia problemów wychowania, technologia informacyjna.

W ramach specjalności dodatkowej edukacja początkowa i medialna wprowadzono następujące przedmioty: działania edukacyjne w środowisku lokalnym, edukacja czytelnicza dzieci i młodzieży, edukacja teatralna małego dziecka, edukacyjne zastosowania komputerów, marketing w organizacjach niekomercyjnych, media elektroniczne a problemy wychowania, media w popularyzacji nauki, metody pedagogiki zabawy w pracy z tekstem literackim, multimedialne programy edukacyjne, podstawy komunikacji grupowej, praktyka w instytucjach medialnych.

W zakresie dodatkowej specjalności wczesne nauczanie języka angielskiego przewidziano między innymi: fonetykę praktyczną, lektoraty języka angielskiego, metodykę nauczania języka angielskiego, wybrane techniki pracy z dziećmi na zajęciach z języka angielskiego oraz fakultety – angielska literatura dziecięca, elementy amerykańskiej kultury popularnej, elementy kultury angielskiej, różne aspekty komunikacji w klasie szkolnej, ocena aktualnych materiałów dydaktycznych.

Natomiast program specjalności edukacja początkowa z reedukacją (nazwa ulegnie w najbliższym czasie zmianie na edukację początkową z terapią pedagogiczną) zawiera następujące przedmioty: diagnoza i terapia w uczeniu się, elementy językoznawstwa, logopedia, muzykoterapia w pracy pedagoga, komunikacja emocjonalna – trening, laboratorium logopedyczne, projektowanie terapii pedagogicznej, psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, specyficzne trudności w uczeniu się, terapia ADHD, terapia trudności w uczeniu się, wybrane problemy diagnozy i terapii zaburzeń mowy.

Oprócz studiów w trybie pięcioletnim równolegle prowadzone są studia trzyletnie licencjackie edukacji początkowej.

Na Wydziale Pedagogicznym UW w roku akademickim 2001/2002 funkcjonowały również studia podyplomowe

Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA

Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA istnieje od 1990 roku. Skupia osoby zainteresowane ożywieniem procesu dydaktyczno-wychowawczego w pracy z grupą przez stosowanie aktywizujących metod opartych na pedagogice zabawy.

KLANZA prowadzi działalność szkoleniową dla dorosłych, organizuje konferencje, spotkania i targi metodyczne, realizuje projekty adresowane do różnych grup zawodowych, także poza granicami kraju, organizuje festyny i imprezy dla małych i dużych grup skierowane do dzieci, młodzieży i dorosłych oraz wydaje materiały edukacyjne. Działania Stowarzyszenia mają zasięg lokalny, ogólnopolski i międzynarodowy. Aktualnie Stowarzyszenie ma swoje siedziby w 16 miastach Polski i złożone jest z: Zarządu Głównego w Lublinie, 3 oddziałów (Białystok, Warszawa, Wrocław) i 12 kół (Bogatynia, Bydgoszcz, Gdynia, Kraków, Łódź, Olsztyn, Przemyśl, Poznań, Radom, Rzeszów, Szczecin, Tychy).

Od 2000 roku działa Centrum Szkoleniowe KLANZA – niepubliczna placówka doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim. W ofercie KLANZY jest ponad 100 autorskich programów szkoleniowych dla nauczycieli, pedagogów, wychowawców, animatorów kultury, katechetów i pracowników socjalnych. Zajęcia prowadzi 80 wysokokwalifikowanych trenerów i animatorów. W szkoleniach prowadzonych przez KLANZĘ wzięło udział ponad 85 tysięcy osób.

Więcej informacji: www.klanza.lublin.pl

opracowała Marta Białek

zapewniające nauczycielom czynnym zawodowo kwalifikacje w zakresie edukacji przedszkolnej, nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej, zarządzania oświatą lub doskonalące ich profesjonalne umiejętności.

Były to studia podyplomowe: wspomaganie dzieci z problemami rozwojowymi, edukacji początkowej i reedukacji, kształcenia zintegrowanego, dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego, sztuka (plastyka i muzyka w szkole podstawowej).

W Akademii Pedagogicznej w Krakowie (Muchacka i Kraszewski, 2004) kształcą się nauczycieli dla przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej na studiach wyższych dwuspecjalizacyjnych. Na pięcioletnich studiach magisterskich przygotowuje się kandydatów do równoległego nauczania w zakresie trzech specjalności (do wyboru po pierwszym roku nauki):

- pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna,
- pedagogika wczesnoszkolna z technologią informacyjną,
- pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną.

Natomiast nauczyciele pracujący zawodowo mogą uzupełniać wykształcenie na studiach magisterskich i podyplomowych. Na studiach podyplomowych zdobywają kwalifikacje z pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki wczesnoszkolnej, z pedagogiki przedszkolnej i zarządzania przedszkolem oraz pedagogiki przedszkolnej z rytmiką.

W bloku przedmiotów podstawowych na studiach stacjonarnych magisterskich znalazły się następujące przedmioty: bio-medyczne podstawy rozwoju i wychowania, psychologia ogólna, psychologia rozwoju człowieka, psychologia społeczna, socjologia edukacji, historia wychowania, pedagogika ogólna, pedagogika porównawcza, pedagogika społeczna, teoria wychowania, dydaktyka ogólna, pedagogika specjalna, pedagogika resocjalizacyjna, andragogika, pedagogika pracy.

W bloku obowiązkujących przedmiotów kierunkowych znajdziemy: pedeutologię, podstawy prawne i organizację oświaty, media w edukacji, edukację zdrowotną, edukację ekologiczną, metodykę pracy wychowawczo-opiekuńczej, diagnostykę pedagogiczną. Przedmioty specjalizacyjne obejmują metodyki szczegółowe i ich podstawy. Ważny element programu to praktyki studenckie w przedszkolu i szkole.

Pozauniwersyteckie formy kształcenia nauczycieli

Nauczyciele wczesnej edukacji pracujący w szkołach i przedszkolach należą też do grupy osób bardzo intensywnie doskonalących swoje umiejętności. Instytucją, która proponuje nauczycielom różne formy doskonalenia zawodowego jest zazwyczaj WOM (Wojewódzki Ośrodek Metodyczny). W roku szkolnym 2002/2003 wojewódzkie placówki doskonalenia

nauczycieli przedstawili dla nauczycieli przedszkoli i szkół (klas I-III) 518 propozycji szkoleniowych, czyli 7% wszystkich ofert. 433 propozycje (ok. 6%) zaadresowano wyłącznie do nauczycieli kształcenia zintegrowanego (Kostynowicz, Kuklińska, 2004).

Na przykładzie propozycji szkoleń przygotowanych przez Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie można opisać problematykę zajęć oferowanych nauczycielom edukacji przedszkolnej. Dotyczyły one między innymi metod i technik pedagogicznych stosowanych w wychowaniu przedszkolnym, a także różnych obszarów edukacyjnych realizowanych w przedszkolu (np. ekologia, regionalizm, wychowanie muzyczne). Kolejne propozycje łączyły się z problematyką terapii i pomocy profilaktycznej, w tym pomocy dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Inne przykładowe tematy szkoleń to wspieranie rozwoju dziecka, zarządzanie jakością pracy przedszkola, programy wychowania przedszkolnego i podręczniki. Nieliczne propozycje związane były z pracą z rodziną i diagnozą rozwoju dziecka. Wprowadzenie od 2004 roku obowiązkowej opieki przedszkolnej dla dzieci sześciolatków spowodowało, że pojawiło się wiele ofert edukacyjnych, w tym studiów podyplomowych przygotowujących nauczycieli do pracy w zintegrowanym systemie wczesnej edukacji, a więc zarówno w przedszkolu, jak i w szkole w klasach I-III. Część tych studiów podyplomowych była bezpłatna dla nauczycieli, gdyż realizowano je w ramach grantów przyznanych wyższym uczelniom przez MEN.



6 | Dobre Praktyki

Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz Inaczej”

Stowarzyszenie powstało w 1997 roku, jego działania mają zasięg ogólnopolski. Stowarzyszenie zajmuje się edukacją i psychoedukacją w zakresie: praktycznych umiejętności wychowawczych, jak również umiejętności służących rozwojowi osobistemu, samorealizacji i poprawie kontaktów społecznych.

Przy Stowarzyszeniu działa Ośrodek Szkolenia Nauczycieli – niepubliczna placówka doskonalenia nauczycieli, która ma w swojej ofercie 27 programów szkoleniowych dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów oraz innych osób pracujących z dziećmi. Najbardziej znany jest program zajęć wychowawczo-profilaktycznych „Spójrz inaczej” dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej rekomendowany między innymi przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Program „Spójrz inaczej” jest jedynym w Polsce programem profilaktycznym przeznaczonym do systematycznej pracy z dziećmi (ok. 25 godzin w każdym roku szkolnym). Z prowadzonych przez Stowarzyszenie działań edukacyjnych skorzystało ok. 10 tysięcy nauczycieli.

Więcej informacji: www.spojrz-inaczej.com

opracowała Marta Biatek

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli ulega przeobrażeniu. Nie można jednak stwierdzić, że stworzono w Polsce spójny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w tym nauczycieli wczesnej edukacji.

Jednym z głównych czynników, który decyduje o jakości kształcenia nauczycieli i może mieć wpływ na rzeczywiste zmiany, jakie będą dokonywać się w ich świadomości jest poziom programów studiów i profesjonalizm nauczycieli nauczycieli. Jakość kadry naukowej i dydaktycznej pracującej na wyższych uczelniach i kształcącej nauczycieli jest czynnikiem decydującym o zmianach, które będą dokonywać się w tym zakresie. Nie prowadzi się niestety w Polsce, w odróżnieniu od innych krajów w Europie i na świecie, badań tego dotyczących. Wykładowcy akademicy kształcący przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej powinni stać się obiektem dociekań empirycznych i analiz. Ich filozofia edukacyjna i sposób jej realizowania w pracy ze studentami mogą mieć wpływ na uzyskiwane efekty. Skoro jednym z celów nowoczesnego kształcenia nauczycieli jest odejście od tradycyjnej doktryny transmisyjno-adaptacyjnej eksponującej przekazywanie przez nauczyciela wiedzy i gotowych wzorów działania, na rzecz konstruktywistycznej sprzyjającej wspieraniu rozwoju dziecka i wyzwaniu jego możliwości, to nauczyciele nauczycieli muszą być do tego przygotowani. Niestety w praktyce edukacyjnej niektórych wyższych uczelni można zaobserwować model prowadzenia zajęć wyraźnie kłócących się z głoszonymi teoriami. Zajęcia na temat konstruowania wiedzy przez dzieci w instytucjach edukacyjnych są prowadzone w sposób transmisyjny i podający, studenci więc uczestniczą w nieco schizofrenicznej sytuacji i mają prawo czuć się zagubieni.

W kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji istotne jest również budowanie pomostu między wiedzą teoretyczną a praktyką edukacyjną. Warto, aby znalazły tutaj swoje odzwierciedlenie i zastosowanie takie współczesne koncepcje kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli (por. Szymański, 2005), jak: koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schona, kształcenia przez praktykę Delli Fischa, humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli Abrahama Masłowa i Carla Rogersa czy koncepcja *action research* oparta na rozróżnieniu trzech interesów poznawczych (instrumentalnego, praktycznego i emancypacyjnego) Jürgena Habermasa. W wielu programach studiów dla nauczycieli ogranicza się liczbę godzin przeznaczonych na praktyki, co sprzyja obniżaniu poziomu kształcenia. Praktyki w przedszkolach i szkołach oraz innych placówkach edukacyjnych to jeden z najważniejszych elementów zdobywania przez studentów kierunków pedagogicznych doświadczeń zawodowych oraz integrowania wiedzy teoretycznej i praktycznej. Dlatego też dobra organizacja praktyk i wysoka jakość merytorycznej refleksji nad własnymi działaniami edukacyjnymi studenta jest bardzo istotna dla efektywnego kształcenia. Ważną rolę w tym procesie odgrywają tu torzy (pracownicy uczelni współpracujący bezpośrednio ze studentami)

Kształcenie nauczycieli

W programach studiów na kierunkach pedagogicznych w większym niż dotąd zakresie należy łączyć wiedzę z praktyką. Studenci powinni więcej czasu spędzać na praktykach w modelowych placówkach edukacyjnych, także tych prowadzonych przez organizacje pozarządowe.

Uważamy, że należy inspirować współpracę środowiska akademickiego z placówkami oświatowymi. Brak takiej współpracy sprawia, że uczelnie nie otrzymują informacji zwrotnych, czego brakuje absolwentom. Ponadto, z jednej strony nauczyciele już pracujący nie mogą korzystać ze wsparcia i najnowszych wyników badań placówek naukowych, z drugiej strony słabo wykorzystuje się ich doświadczenie w kształceniu kandydatów do zawodu. Należy popularyzować w środowisku nauczycieli ideę *action research*, zachęcać ich do refleksji nad własną praktyką zawodową i stosowaniem metod badawczych w doskonaleniu własnej pracy. Efektem współpracy uczelni i placówek oświatowych powinna być systematyczna modyfikacja programów kształcenia. Dobrym pośrednikiem pomiędzy środowiskiem akademickim a placówkami oświatowymi mogą być organizacje pozarządowe, zwłaszcza stowarzyszenia nauczycielskie.

Doskonalenie nauczycieli

Nauczyciele wczesnej edukacji powinni mieć możliwość korzystania ze zróżnicowanych form kształcenia, stwarzających możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności istotnie wpływającej na doskonalenie ich pracy z dziećmi. Korzystanie ze szkoleń wypracowanych przez organizacje pozarządowe wydaje się szczególnie przydatne nauczycielom w następujących obszarach:

- poznawania nowych metod pracy z dziećmi, np. organizowanie procesu kształcenia z wykorzystaniem swobody wyboru i samodzielności dziecka, praca z grupą różnowiekową, praca metodą projektu, pedagogika zabawy;
- organizowania partnerskiej współpracy z rodzicami i innymi przedstawicielami środowiska lokalnego;
- wprowadzania innowacyjnych programów edukacyjnych, np. z zakresu ekologii czy wielokulturowości.

BUPL – silny sojusznik w działaniach na rzecz podniesienia jakości opieki i edukacji w Danii

BUPL to skrót nazwy duńskiej Krajowej Federacji Nauczycieli i Wychowawców Dzieci i Młodzieży – organizacji liczącej ponad 50 tysięcy członków, którzy mają kwalifikacje do pracy w żłobkach, przedszkolach, świetlicach oraz klubach młodzieżowych w całej Danii. BUPL to związek zawodowy w tradycyjnym stylu, troszczący się o warunki pracy i płacy swoich członków, i jednocześnie stowarzyszenie zawodowe, dbające o podniesienie jakości usług opiekuńczo-wychowawczych w kraju. Współpracuje z odpowiedzialnymi resortami (Ministerstwem Spraw Socjalnych i Ministerstwem Edukacji) jako niezależny doradca, a także pomaga w realizacji polityki krajowej w dziedzinie opieki i edukacji. Federacja stara się zaznaczyć swoją obecność we wszystkich sferach dotyczących opieki i wychowania: uczestniczy w spotkaniach z władzami lokalnymi, urzędnikami państwowymi, rodzicami i parlamentarzystami, bierze również udział w pracach różnych rad i komisji na szczeblu centralnym i lokalnym. Działalność BUPL opiera się na założeniu, że najważniejszym czynnikiem wspierającym rozwój dzieci jest jakość kadry pedagogicznej.

W ciągu ostatnich dwóch lat Federacja włączyła się czynnie w realizację programu „Folkeskole 2000”, przede wszystkim z myślą o rozszerzeniu współpracy pomiędzy przedszkolem a szkołą podstawową oraz pomiędzy szkołami a realizatorami programów zajęć pozaszkolnych. Gminy – które w Danii ponoszą pełną odpowiedzialność za zorganizowanie, prowadzenie i finansowanie usług opiekuńczo-wychowawczych na szczeblu lokalnym – korzystają z doświadczenia członków BUPL, angażując ich jako doradców pedagogicznych w działaniach zmierzających do poprawy standardów edukacyjnych i metod nauczania. Sekcja Oświaty BUPL, we współpracy z placówkami opiekuńczymi i edukacyjnymi, rodzicami, ekspertami i lokalnymi pracodawcami, prowadzi obecnie badania nad rozwojem kompetencji interpersonalnych, poznawczych i społecznych dzieci. Mając wśród członków pedagogów specjalnych, Federacja stworzyła Fundację Badawczo-Rozwojową, która z własnych środków finansuje przedsięwzięcia w dziedzinie wczesnej edukacji i opieki oraz edukacji specjalnej.

BUPL wydaje raporty i informatory dotyczące praw i obowiązków wszystkich uczestników procesu edukacji (w tym dzieci) oraz organizuje debaty na tematy pedagogiczne z udziałem rodziców i ekspertów. Prowadzi też szkolenia podnoszące kwalifikacje dla swoich członków, a także dla wszystkich świadczących usługi opiekuńcze i dydaktyczne na szczeblu gminy. BUPL bierze czynny udział w dyskusji na temat utworzenia w Danii uniwersytetu pedagogicznego, kształcącego zarówno nauczycieli, jak i wychowawców przedszkolnych.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box BUPL: A Strong Partner in Raising Quality in Denmark, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD
Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

oraz mentorzy (wybrani nauczyciele, którzy opiekują się rozwojem zawodowym studenta w placówkach edukacyjnych). Zmiany wymaga organizacja współpracy między szkołami i przedszkolami a wyższymi uczelniami. W miejsce umów podpisywanych dotychczas indywidualnie z nauczycielami warto wprowadzić, jak sugeruje Anna Wilkomirska, kontrakty z placówkami (zob. Wilkomirska, 2005). W ten sposób ustala się jasno kryteria współpracy uczelnia – szkoła podstawowa lub przedszkole i określa obszary odpowiedzialności. Nauczyciele-mentorzy opiekujący się studentami powinni być też dodatkowo wynagradzani za swoją pracę.

Wśród zmian, które można wprowadzić w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji na uwagę zasługuje wydłużenie okresu studiów na poziomie licencyjnym do czterech lat lub uzupełniającym ma-

gisterskim do trzech lat tak, aby umożliwić studentom rzetelne i wszechstronne przygotowanie w zakresie kilku specjalności. Warto też rozważyć możliwość włączenia początkowej pracy absolwenta studiów w przedszkolu lub szkole (w charakterze stażysty) do programu uzyskiwania pełnych nauczycielskich kwalifikacji zawodowych. W ten sposób staż przyszłego nauczyciela w przedszkolu lub szkole byłby częściowo koordynowany i nadzorowany przez wyższą uczelnię.

Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji to niezwykle ważny obszar edukacyjny. Warto więc zadbać o poziom i jakość przygotowania przyszłych nauczycieli, bo znajdzie to później odzwierciedlenie w poprawie funkcjonowania polskiej wczesnej edukacji i doprowadzi do pożądanej zmiany jakości kształcenia.

Barbara Murawska

Część 7

Dzieci z grup edukacyjnego ryzyka





Dostęp do edukacji jest jednym z podstawowych praw każdego człowieka. Zagwarantowany jest przez liczne dokumenty prawa międzynarodowego oraz postanowienia wewnętrzne państw. Prawo do edukacji oznacza równy dostęp do kształcenia bez względu na podziały społeczne. Istnieją jednak **grupy edukacyjnego ryzyka**, które związane są z nierównościami edukacyjnymi wynikającymi z rozwarstwienia społecznego.

Postulat równości w edukacji można sprowadzić do trzech obszarów rozważań: równości dostępu do edukacji, równości przebiegu edukacji i równości osiągnięć szkolnych (zob. Dolata, 2004). W wypadku edukacyjnych zagrożeń małych dzieci szczególnie ważny jest dostęp do edukacji. Nie należy jednak lekceważyć dwóch pozostałych obszarów, bowiem dostęp do edukacji w dużym stopniu determinuje jej przebieg. W praktyce trudno rozróżnić wszystkie trzy typy nierówności.

Jesteśmy społeczeństwem o umiarkowanym poziomie rozwarstwienia. Dowodzą tego wskaźniki rozwarstwienia społecznego opracowane przez UNDP (*Human Development Report*, 2005). Jeden z analizowanych wskaźników pokazuje stosunek udziału w konsumpcji/dochodach 10% najbogatszych mieszkańców danego kraju do 10% najuboższych. Dla Polski przybiera on w 2002 roku wartość 8,6. Oznacza to, że 10% najbogatszych Polaków dysponuje prawie dziewięć razy większymi dochodami niż 10% najuboższych mieszkańców naszego kraju. Cztery lata wcześniej, w 1998 roku, ten sam wskaźnik wynosił 7,8. Widać zatem wzrost zróżnicowania społecznego, ale jest on niewielki. W porównaniu z innymi państwami stopień rozwarstwienia ekonomicznego w Polsce jest umiarkowany. Są państwa, w których omawiany wskaźnik przybiera wartość niższą niż w Polsce (Szwecja – 6,2; Norwegia – 6,1; Belgia – 7,8; Węgry – 5,5), ale są również takie, gdzie jest on znacznie wyższy (Bułgaria – 9,9; Estonia – 14,9; USA – 15,9). Skrajny zakres rozwarstwienia występuje w Meksyku (45) oraz w Chile (40,6).

Poszukując grup edukacyjnego ryzyka, sięgnijmy do *Raportu o*

rozwoju społecznym opracowanego dla Polski przez UNDP (1998). Wskazuje on najważniejsze obszary nierówności. **Wymienione tam kategorie społeczne najsilniej różnicujące dostęp do edukacji to miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, płeć, niepełnosprawność, przynależność do mniejszości narodowych oraz wiek.** Każda z tych kategorii obejmuje dzieci, których ścieżka edukacji może być zagrożona.

Oprócz wymienionych kategorii ważnym aspektem rozwarstwienia społecznego jest bieda prowadząca do marginalizacji społecznej. *Diagnoza społeczna 2005* dostarcza danych o kondycji gospodarstw domowych, posługując się dwiema miarami – wskaźnikami obiektywnymi oraz subiektywnymi. Poniżej granicy niedostatku w sensie obiektywnym (przyjmując 595 zł jako minimum socjalne dla jednoosobowych gospodarstw domowych) funkcjonowało w Polsce 23% gospodarstw domowych. W sensie subiektywnym, czyli szacowanym przez członków badanych gospodarstw, poniżej granicy niedostatku żyły osoby mieszkające w 51% gospodarstw. Analiza danych pokazuje, że wzrosła w ciągu ostatnich lat nieznacznie głębokość niedostatku. Mamy do czynienia z sytuacją, w której zmniejszyła się liczba gospodarstw najbiedniejszych, ale wzrósł dystans między nimi a innymi grupami społecznymi. Można powiedzieć, że **bieda w Polsce nie jest zbyt głęboka** (zob. Panek, 2006, s. 235), ale jest czynnikiem, który determinuje sposób życia i funkcjonowania rodziny. Brak pieniędzy zamyka dostęp dzieci do edukacji z dwóch powodów. Po pierwsze, mimo iż kształcenie jest bezpłatne, to jednak edukacja niezaprzeczalnie wiąże się z ukrytymi kosztami. Podręczniki, przybory szkolne, wycieczki, opłaty na Radę Szkoły lub Komitet Rodzicielski, a w końcu ubranie i jedzenie oraz opłaty za przedszkole to zapewne nie wszystkie koszty materialne, jakie muszą ponieść rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Po drugie, brak pieniędzy skłania do odczuwania pewnego poziomu zadowolenia i satysfakcji przez zaspokojenie potrzeb podstawowych, takich jak jedzenie, ubranie czy mieszkanie w ogrzewanym pomieszczeniu. Badania najuboższych rodzin po-

kazują, że subiektywnie miarą poczucia zamożności jest możliwość kupienia kawy, papierosów oraz wykupienia abonamentu telewizyjnego. W tej sytuacji trudno mówić o budowaniu i rozwijaniu u dzieci aspiracji edukacyjnych.

Jak pokazuje raport, niezwykle ważną kategorią społeczną dla kariery edukacyjnej dziecka jest wykształcenie rodziców. Szkoła wymaga w dużym stopniu wsparcia kulturowego rodziny dziecka. Kontakt z literaturą, sposób spędzania wolnego czasu, motywacja do nauki, ambicje edukacyjne rodziców w stosunku do dziecka, to wszystko składa się na kapitał kulturowy, który wynosi dziecko z domu.

Kolejnym czynnikiem wymienionym w przywoływanym tutaj raporcie jest miejsce zamieszkania. Dzieci wiejskie ze względu na skład społeczny środowiska uczą się w innych warunkach niż dzieci miejskie. Badania pokazują, że wykształcenie wyższe wśród rodziców gimnazjalistów ma w mieście 20% matek oraz 17% ojców. Na wsi analogiczne dane wynoszą 9% oraz 7%. W tej samej grupie wykształcenie podstawowe i zawodowe w mieście ma 37% matek oraz 46% ojców, na wsi zaś 54% matek i 66% ojców (Dolata, 2002).

Wymienione tutaj najważniejsze wyznaczniki dostępu dziecka do edukacji są ze sobą ściśle powiązane. Ich silne sprzężenie powoduje, że są dzieci, dla których dostęp do edukacji jest szczególnie trudny.

Jako że niepełnosprawnością i przynależnością do mniejszości zajmują się w niniejszym raporcie inni autorzy, skupimy się tutaj w szczególności na miejscu zamieszkania dziecka, wykształceniu jego rodziców, zasobności materialnej rodziny oraz płci dziecka.

Miejsce zamieszkania a dostęp do edukacji

Jednym z podstawowych czynników determinujących dostęp do edukacji jest miejsce zamieszkania. Zajmiemy się głównie obszarami wiejskimi, które budzą niepokój z punktu widzenia dostępności do edukacji i jakości kształcenia. Skupimy się na edukacji na wsi, pokazując stan w mieście jako tło rozważań. Ponadto zwrócimy uwagę na sytuację w tych rejonach, gdzie edukacja jest szczególnie zagrożona – są to wsie popegeerowskie i blokowiska miejskie.

Zróżnicowanie w dostępie do edukacji jest szczególnie widoczne na poziomie przedszkola dla dzieci w wieku 3-5 lat. Analiza danych statystycznych oraz publikacji na temat edukacji przedszkolnej prowadzi do wniosku, że opieka instytucjonalna nad małym dzieckiem w Polsce jest dziedziną mocno zaniedbaną. Można mówić o bardzo niskim poziomie dostępu do edukacji przedszkolnej w skali całego kraju, nierównej dystrybucji tego dostępu na wsi i w mieście oraz znaczących różnicach w obrębie tych kategorii.

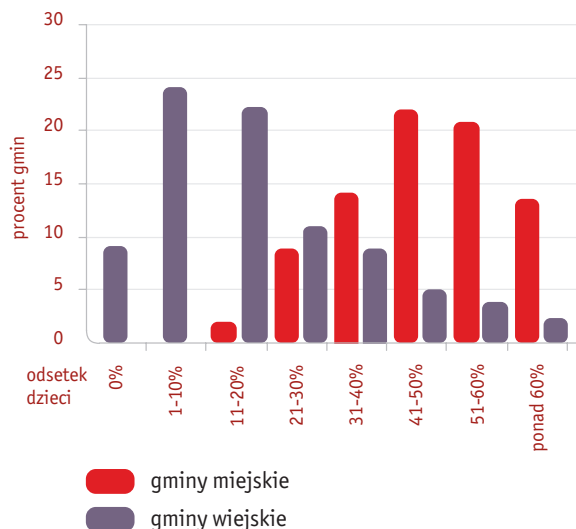
Obowiązkowe kształcenie szkolne charakteryzuje się o wiele mniejszym zróżnicowaniem w zakresie dostępności. Pozostaje jednak pytanie o jakość tego kształcenia.

Wieś

Przedszkole – dzieci w wieku 3-5 lat

W roku szkolnym 2004/2005 udział procentowy dzieci w wieku 3-5 lat w wychowaniu przedszkolnym wyniósł 38,2%, tj. o 2% więcej niż w poprzednim roku i o ok. 5% więcej w porównaniu z rokiem 2000/2001. Można zauważyć zatem tendencję wzrostową, jednak w porównaniu z innymi krajami pozostajemy wśród państw o najniższym wskaźniku upowszechnienia wychowania przedszkolnego. W miastach uczestnictwo w edukacji przedszkolnej wynosiło 55% populacji dzieci w tym wieku, wzrost w

porównaniu do wymienionych okresów to odpowiednio 2,7% i 6,7%; na wsi zaś do przedszkola uczęszczało 17,5%, co oznacza wzrost o 0,8% i 2,4% (GUS 2005). Średnie nie dają pełnego obrazu sytuacji wychowania przedszkolnego w Polsce. Niepokoją zwłaszcza różnice między poszczególnymi gminami.



Wykres 1. Procent gmin miejskich i wiejskich ze względu na odsetek dzieci w wieku 3-5 lat korzystających z przedszkola (wykres na podstawie: Jakubowski Maciej. *Nauczyciele, uczniowie i rodzice, czyli o polskiej oświacie*. 2005, s. 6, maszynopis)

Wykres pokazuje, że pod względem liczby przedszkoli wyraźnie uprzywilejowane są gminy miejskie. Niemal w co dziewiątej gminie wiejskiej brak jest przedszkola, a w co trzeciej do przedszkola uczęszcza mniej niż 10% dzieci. W gminach miejskich sytuacja jest lepsza, jednak w co ósmej z przedszkoli korzysta mniej niż jedna trzecia dzieci. Różnice pomiędzy gminami są znaczące, w niektórych upowszechnienie przedszkola jest wysokie, ale w połowie gmin do przedszkoli uczęszcza mniej niż jedna piąta dzieci w wieku 3-5 lat (Jakubowski, 2005).

Systematycznie zmniejsza się liczba przedszkoli. Jak zauważa Maciej Jakubowski, w 1995 roku 62% gmin wiejskich nie miało w ogóle lub też prowadziło tylko jedno przedszkole, w 2000 roku było to już 68%, a w 2004 – 74%. Dowodzi to, że w trzech czwartych gmin dzieci mają bardzo trudny dostęp do przedszkola. Trudność ta wzrasta, kiedy przedszkole znajduje się w najbardziej oddalonym obszarze gminy. W miastach, wprawdzie mniej dynamicznie, również maleje liczba przedszkoli. Zjawisko to można wyjaśnić polityką samorządów, ale też zmniejszającą się liczbą dzieci w wieku przedszkolnym. Badania GUS pokazują, że w dalszym ciągu w skali kraju liczba miejsc w przedszkolach przekracza, chociaż niewiele, liczbę dzieci w wieku przedszkolnym. Wynika to prawdopodobnie z nierównomiernej dystrybucji miejsc

przedszkolnych na terenie kraju. Są miejsca, zwykle osiedla w miastach, gdzie zapotrzebowanie na przedszkole przekracza liczbę miejsc w placówce ze względu na liczbę dzieci na danym terenie oraz ze względu na dobrą opinię o przedszkolu. Coraz częściej rodzice szukają dla dziecka przede wszystkim dobrego przedszkola. Są również takie regiony, gdzie limit miejsc w placówce nie jest wykorzystany, ponieważ rodziców nie stać na posyłanie dziecka do przedszkola lub przedszkola po prostu nie ma.

Pesymistycznych – choć z nutą optymizmu – danych dostarcza *Diagnoza społeczna 2005*. Autorzy raportu twierdzą, że w roku 2005 20% dzieci w wieku 0-6 lat uczęszczało do żłobka lub przedszkola. Jest to znaczna poprawa w stosunku do roku 2003, kiedy dotyczyło to 13% dzieci w tym wieku. Jednocześnie w miastach z opieki instytucjonalnej korzystało trzykrotnie więcej dzieci niż na wsi – było nią objętych zaledwie 11% dzieci wiejskich, chociaż i tutaj zanotowano wzrost w porównaniu z wynikiem 8% w roku 2003 (*Diagnoza społeczna 2005*). Biorąc pod uwagę liczbę dzieci uczęszczających do przedszkola, oznacza to, że **liczba dzieci korzystających z opieki w żłobku jest bardzo niska**.

Opieka instytucjonalna nad małym dzieckiem będzie musiała w ciągu najbliższych lat ulec zmianie. Zgodnie z postanowieniami Strategii Lizbońskiej jest to dziedzina, którą włączono do celów strategicznych. Zalecono, by kraje członkowskie Unii Europejskiej objęły opieką instytucjonalną do 2010 roku przynajmniej 90% dzieci od 3 lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego oraz 33% dzieci do 3 roku życia.

Biorąc pod uwagę realia polskiej oświaty jest to zalecenie trudne do spełnienia, chyba że będziemy w stanie zmienić sposób myślenia o kształceniu polskiego przedszkola. Po pierwsze, musimy dopuścić możliwość istnienia na rynku edukacyjnym różnych form opieki nad małym dzieckiem, nie tylko w postaci całodziennego przedszkola lub oddziału przedszkolnego przy szkole podstawowej. Po drugie, nie wszystkim dzieciom opieka instytucjonalna jest w tym samym stopniu potrzebna. **Badania pokazują, że dobrego przedszkola i to od 3 roku życia najbardziej potrzebują dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym** (zob. Murawska, 2004).

Przedszkole – dzieci w wieku 6 lat

Podjęcie w latach siedemdziesiątych decyzji o upowszechnieniu nauczania sześciolatków spowodowało, że większość dzieci w tym wieku była zapisywana do przedszkola. Liczba dzieci sześciolatków w wychowaniu przedszkolnym znacznie przekraczała 90% i wahała się od 94% w 1992 roku do 96,7% w 2002 roku. Wprowadzenie obowiązku edukacyjnego dla dzieci sześciolatków w niewielkim stopniu zmieniło sytuację. W dalszym ciągu według statystyk blisko 100% dzieci w tym wieku jest zapisanych do przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych przy szkołach

podstawowych. Rok szkolny 2004/2005 był pierwszym rokiem obowiązku edukacyjnego sześciolatków. Do podjęcia obowiązków szkolnych przygotowywało się 98,1% sześciolatków, w poprzednim roku szkolnym wskaźnik ten wynosił 97,7%. Trudno jednak powiedzieć, jak wygląda faktyczny udział dzieci w zajęciach, nie ma bowiem informacji na ten temat w skali kraju.

Drugi problem wiąże się z jakością edukacji przedszkolnej. Brak infrastruktury przedszkolnej na wsi spowodował, że większość sześciolatków wiejskich uczęszcza do oddziałów przedszkolnych przy szkołach. Około 51% dzieci wiejskich przebywa w utworzonych przy szkołach oddziałach przedszkolnych (w wypadku dzieci miejskich jest to zaledwie 10%). Analiza statystyk udziału dzieci miejskich i wiejskich w wieku 3-5 lat w edukacji przedszkolnej każe przypuszczać, że większość sześciolatków miejskich ma za sobą staż przedszkolny w przeciwieństwie do ich kolegów ze wsi. Rodzi się pytanie o jakość edukacji w oddziałach przedszkolnych. Powszechnie uważane są one za placówki mniej wartościowe niż przedszkola (zob. Piwowarski, 2002). Trudno jednak wypowiadać się na temat efektów edukacji w oddziałach przedszkolnych, brak bowiem badań w tym zakresie.

Szkoła

Przyjrzyjmy się, jak wyglądają efekty nauczania dzieci wiejskich na progu szkoły, następnie prześledzimy wyniki kształcenia po klasie III, po to by zobaczyć efekty nauczania po szkole podstawowej. Te ostatnie nie są wprawdzie przedmiotem uwagi w tym opracowaniu, ale rzucają światło na skuteczność i sposób działania szkoły.

Pierwsze badania umiejętności na progu szkoły podstawowej, przeprowadzone przez Barbarę Wilgocką-Okoń w 1971 roku, pokazały wyraźne zróżnicowanie w umiejętnościach dzieci wiejskich i miejskich (Wilgocka-Okoń, 1971). Dzieci wiejskie wykazywały wyraźne niedobory w zakresie słownictwa.

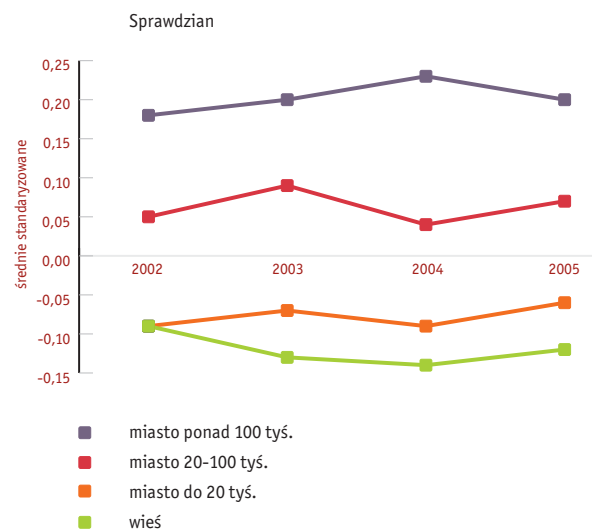
W ciągu niemal 30 lat nie przeprowadzono badań oceniających umiejętności dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej w skali kraju. Kolejne badania, które dostarczają informacji o umiejętnościach dzieci na progu szkoły to badania Barbary Murawskiej z 2004 roku. Przeprowadzono je w 20 losowo wybranych szkołach miejskich oraz w 10 szkołach wiejskich (były to tylko duże szkoły wiejskie, liczące ponad 240 uczniów). Analiza wyników pokazała, że nie ma istotnych różnic między umiejętnościami dzieci wiejskich i miejskich (Murawska, 2004). Nie można jednak do końca ufać tym wynikom, bowiem na wsi badaniami objęto tylko duże szkoły, w których uczy się zaledwie 10% dzieci wiejskich. Warto mimo to zauważyć, że przypisywanie zróżnicowania jakości edukacji położeniu terytorialnemu szkoły to być może tylko stereotyp. Cytowane badania dowodzą, że decydujące znaczenie dla umiejętności dzieci ma środowisko

rodzinne.

Studium osiągnięć uczniów klas III szkoły podstawowej potwierdza te przypuszczenia. Badanie osiągnięć w trzech środowiskach – wiejskim, małomiasteczkowym i wielkomięjskim – w roku 1995 (zob. Dolata, Murawska, Putkiewicz, 2001; Żytko, 1995) pozwoliło na następujące wnioski:

- jeżeli poziom wykształcenia rodziców uczniów w trzech środowiskach byłby taki sam, to różnice w poziomie osiągnięć szkolnych stałyby się niewielkie;
- przewaga środowiska wielkomięjskiego była znacząca tylko w wypadku dwóch aspektów osiągnięć szkolnych: rozwiązywania zadań tekstowych i stopy błędów ortograficznych. Umiejętność czytania ze zrozumieniem była na tym samym poziomie, najczęściej w opowiadaniu używali zdania podrzędnie złożone uczniowie ze szkół wiejskich, a równania najlepiej rozwiązywali uczniowie ze szkół małomiasteczkowych.

Konkluzją i tych badań może być twierdzenie, że znaczenie lokalizacji szkoły dla poziomu osiągnięć szkolnych jest, w porównaniu ze znaczeniem środowiska rodzinnego, stosunkowo niewielkie. Spójrzmy teraz na wyniki sprawdzianu po szkole podstawowej. Poniższy wykres pokazuje zróżnicowanie w osiągnięciach uczniów szkół miejskich i wiejskich.



Wykres 2. Wyniki sprawdzianów w latach 2002-2005 w zależności od lokalizacji szkoły podstawowej (na podstawie danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej)

Wykres przedstawia wyniki egzaminu po klasie VI na skali, która pozwala porównywać je między sobą (średnie standaryzowane). Ich analiza dowodzi, że różnica między wynikami na sprawdzianie uczniów wiejskich i wielkomięjskich jest znacząca, ale daleka od przepaści (około 0,3 odchylenia standardowego). Na wykresie widoczne jest też, że od pierwszego sprawdzianu do 2004 roku różnica wyników między wsią i dużym miastem po-

większała się. Sprawdzian w roku 2005 sygnalizuje zmianę tej tendencji i zmniejszenie zróżnicowania. Kolejny sprawdzian wykaże, czy jest to tendencja stała czy przypadek.

Brak dużego zróżnicowania umiejętności dzieci wiejskich i miejskich świadczy o tym, że wiejskie szkoły podstawowe muszą w jakiś sposób kompensować niedostatki edukacji przedszkolnej, niskie zaplecze kulturowe rodziny i gorsze wyposażenie szkół. Badania Krzysztofa Konarzewskiego w zakresie warunków kształcenia pokazują, że w 2004 roku różnice w wykształceniu nauczycieli ze wsi i miasta są niewielkie (wykształcenie wyższe ma 84% na wsi i 87% w mieście) oraz, że różnice w wyposażeniu szkół są znaczne (Konarzewski, 2005). Prawdopodobnie najbardziej kompensacyjne znaczenie ma wielkość szkół. Szkoły wiejskie są znacznie mniejsze niż szkoły miejskie. Założeń reformy nie udało się zrealizować i w dalszym ciągu większość dzieci wiejskich uczy się w szkołach małych. **Okazuje się, że bliski kontakt z nauczycielem oraz brak anonimowości może znaczyć więcej niż dobre wyposażenie szkoły.**

Upadek PGR-ów zmienił w sposób zasadniczy sytuację życiową tysięcy ludzi, którzy zostali pozbawieni pracy i stanęli nagle przed koniecznością samodzielnego decydowania o własnym życiu. Okres socjalizmu dał im poczucie fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa. Tamte czasy wspominają jako okres poczucia bezpieczeństwa i spokoju (Tarkowska, 2000). Tereny popegeerowskie stały się siedliskiem biedy. Towarzyszą jej zjawiska sprzyjające jej utrwalaniu i pogłębianiu. Należą do nich bezrobocie, niski poziom wykształcenia, wielodzietność, izolacja społeczna i przestrzenna, brak perspektyw oraz zjawiska świadczące o patologizacji życia społecznego, takie jak alkoholizm. Występowanie tych zjawisk może prowadzić do marginalizacji mieszkańców owych obszarów i w rezultacie do wykluczenia społecznego. Jak twierdzi Elżbieta Tarkowska, polska bieda ma charakter wiejski i ciągły, pozostając w korespondencji z przeszłością. Została najpierw w czasach PRL-u ukryta, zwłaszcza w państwowych gospodarstwach rolnych. To PGR-y pozwoliły przechować wiele elementów kultury i mentalności dawnych robotników folwarcznych.

Sytuacja dzieci na terenach popegeerowskich jest szczególnie trudna. Żyją w środowisku, w którym dochodzi do kumulacji czynników zagrażających prawidłowemu rozwojowi. Bieda i jej skutki dla rodziny tworzą swoistą enklawę wychowania zamykającą perspektywy życiowe (por. Szlendak, 2003). Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym w sposób naturalny społecznemu wykluczeniu jest izolacja terytorialna, która bardzo często zamyka kontakt dziecka z innymi środowiskami. Zabudowania PGR-u, budynki gospodarcze i mieszkania pracowników rolnych były zwykle oddalone od wsi. PGR-y przestały istnieć, ale dawni

pracownicy rolni pozostali w mieszkaniach pracowniczych. Brak środków na dowożenie dzieci do przedszkola i szkoły, a także na ich materialne wyposażenie w pomoce niezbędne w nauce powoduje, że udział dzieci w edukacji jest zaburzony. Brak kontaktów z rówieśnikami z innych środowisk, a tym samym i innych wzorów życia, zasklepia całe pokolenia młodych ludzi w przekonaniu, że inny sposób życia niż ten, w którym tkwią od urodzenia, jest dla nich nieosiągalny. Dochodzi do pojawienia się zjawiska marginalizacji i wykluczenia społecznego, co przyczynia się do stopniowego ograniczenia podmiotowości jednostek i grup społecznych oraz zanikania aktywności społecznej. Podstawowe znaczenie ma tutaj zrywanie więzi społecznych, ważnych dla społecznej aktywności i zdolności do samoorganizacji społecznej (Narodowa Strategia Integracji Społecznej, 2003).

Blokowisko miejskie

Kolejnym środowiskiem szczególnie zagrożonym społecznie jest blokowisko miejskie. Badania Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej nad biedą wielkomiejską w Łodzi doprowadziły do wydzielenia 17 enklaw biedy. Zamieszkuje w nich ponad 43 tysiące ludzi, a biedni stanowią wśród nich 37%. Istnieje zagrożenie międzygeneracyjnej transmisji biedy i jej skutków. Można tam spotkać przede wszystkim rodziny, w których bieda stanowi doświadczenie więcej niż jednego pokolenia. Przyczyny formowania się wielkomiejskiej biedy to upadek wielkiego przemysłu, związane z nim bezrobocie oraz opuszczanie śródmieścia przez osoby, które w życiu odniosły sukces. Powoduje ją także destrukcja lokalnych instytucji, które sprawowały kontrolę nad ludźmi (zob. Warzywoda-Kruszyńska, 2003).

Mieszkańcami miejskich enklaw biedy są głównie rodziny z wiejskim rodowodem. W okresie industrializacji w Polsce tysiące biednych ludzi przywędrowało ze wsi do miasta w poszukiwaniu pracy. Tak było również w Łodzi, która stanowiła dla wiejskich emigrantów „ziemię obiecaną” (zob. jw.). Bieda ludzi została ukryta pod parasolem socjalizmu i ujawniła się po jego upadku. Okres pracy w socjalizmie nie zbudował kultury edukacyjnej w tych rodzinach, a tym samym pozbawił je możliwości zmiany losów. Transmisja kultury rozpoczyna się od momentu pojawienia się dziecka. Bieda oraz model wychowania powodują, że dzieci z takich rodzin skazane są na powielenie losów poprzednich pokoleń.

Czy miejsce zamieszkania jest wyznacznikiem edukacyjnego ryzyka? O dzieciach wiejskich trudno powiedzieć coś w sposób jednoznaczny. Dane pokazują, że podział na dzieci miejskie i wiejskie znajduje odzwierciedlenie w dostępie do edukacji przedszkolnej. Tradycyjny podział na wieś i miasto ma natomiast mniejsze znaczenie w zakresie nierówności szkolnych. Skuteczna edukacja, jak pokazują badania, jest możliwa w szkołach wiejskich w stopniu porównywalnym ze szkołami miejskimi.

Widać zatem wyraźnie, że dla określenia poziomu ryzyka edukacyjnego bardzo ważne jest, czy miejscu zamieszkania towarzyszą jeszcze inne czynniki, takie jak bieda, niskie wykształcenie rodziców lub izolacja terytorialna. Dzieci z terenów popegeerowskich oraz dzieci z blokowisk miejskich to dzieci z grup najwyższego ryzyka.

w 1995 roku stanowiły one prawie 85% nauczycieli. Na szczeblu wyższym, na poziomie szkół średnich jest ich znacznie mniej, bo ok. 66%, a na poziomie szkół wyższych 36% (zob. Budrowska, 2003). Podobne zjawisko można zauważyć wśród pracowników wyższych uczelni. Im wyższe stanowisko tym mniej kobiet. Wśród asystentów kobiety stanowiły w 1995 roku 43%, wśród adiunktów 33%, wśród docentów 15%, a wśród profesorów 17%. Tylko 12% kobiet spotyka się wśród profesorów zwyczajnych (jw.). Niski jest również udział kobiet w życiu społecznym. W sejmie poprzedniej kadencji kobiety stanowiły 20% posłów, a w senacie 23% (zob. Titkow, 2003). Jest zapewne wiele przyczyn tego zjawiska. Zobaczmy, w jakim stopniu odpowiada za nie edukacja i czy rzeczywiście dziewczynki są w grupie edukacyjnego ryzyka.

7|3

Płeć a dostęp do edukacji

Analiza życia społecznego w Polsce pokazuje, że kobiety zajmują niższe pozycje w życiu społecznym i zawodowym niż mężczyźni. W wielu zawodach można mówić o swoistej piramidzie zawodowej. Edukacja jest wyraźnie sfeminizowaną dziedziną, jednak i tutaj to zjawisko występuje. U podstawy piramidy, na poziomie szkół podstawowych pracuje wiele kobiet,

Tereny popegeerowskie

Przedszkole

Na poziomie edukacji przedszkolnej trudno zauważyć zróżnicowanie w inwestowaniu przez rodziców w edukację dziewczynek i chłopców. Analiza danych zebranych przez Barbarę Murawską pokazuje brak związku między płcią dziecka a momentem postania go do przedszkola (zob. Murawska, 2004). W każdej

7|Dobre Praktyki

Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Eduktor”

Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym „Eduktor” w Łomży powstało w 1999 roku. Celem grupy inicjatywnej Stowarzyszenia była i jest praca na rzecz ludzi potrzebujących pomocy, ludzi chorych, niezaradnych życiowo, pokrzywdzonych i zagubionych. „Eduktor” oferuje pomoc i opiekę prawną, medyczno-rehabilitacyjną i edukacyjną dla: ofiar wypadków komunikacyjnych, szczególnie dzieci, ofiar wypadków losowych, niepełnosprawnych, poszukujących pracy oraz ofiar przemocy ze strony przestępców kryminalnych.

Stowarzyszenie prowadzi działalność edukacyjną na różnych szczeblach kształcenia; pomoc społeczną, w tym pomoc rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej; działalność na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk marginalizowanych ze szczególnym uwzględnieniem środowisk wiejskich; działania wspomagające rozwój wspólnot i społeczności lokalnych, jak również działania na rzecz upowszechniania praw człowieka oraz swobód obywatelskich.

Inicjatywy Stowarzyszenia zostały wyróżnione I nagrodą w IV edycji konkursu „Pro Publico Bono” w 2002 roku.

Stowarzyszenie realizuje projekt „Ośrodki Edukacji Przedszkolnej i Obywatelskiej szansą na harmonijny rozwój dzieci ze środowisk marginalizowanych”. W ramach projektu powstały Ośrodki Edukacji Przedszkolnej, do których uczęszcza ponad 600 dzieci mieszkających w 183 wsiach Podlasia, Mazowsza, Warmii i Mazur.

Więcej informacji: www.sosedukator.pl

opracowała Marta Białek

przedszkolnej grupie wiekowej jest około 49% dziewczynek. Według danych GUS w grupie dzieci i młodzieży na 100 chłopców przypada 95 dziewczynek, trudno więc mówić o jakiegokolwiek dysproporcji w dostępie do przedszkola.

Szkoła

W obszarze edukacji obowiązkowej o możliwościach zróżnicowania ze względu na płeć można mówić w zakresie skłonności posyłania dzieci do szkół niepublicznych. Badania Elżbiety Putkiewicz i Anny Wiłkomirskiej pokazują, że chłopcy w niepublicznych szkołach podstawowych stanowią 54% uczniów, a w gimnazjach niepublicznych 57%. W liceach niepublicznych chłopcy stanowią 57% uczniów, podczas gdy reprezentacja chłopców w tego typu szkołach w ogóle wynosi ok. 40% (zob. Putkiewicz i Wiłkomirska, 2004). Można zatem mówić o silnej nadreprezentacji chłopców w niepublicznych liceach. Świadczy to o większej skłonności rodziców do inwestowania w edukację chłopców w sposób bezpośredni lub też traktowania szkoły niepublicznej jako miejsca kompensacji trudności szkolnych. Biorąc pod uwagę trudniejszą adaptację chłopców do wymagań szkoły, to drugie wyjaśnienie wydaje się być bliższe prawdy.

Ważnym wskaźnikiem dyskryminacji płciowej są osiągnięcia uczniów w szkole. Badania dyskryminacji płciowej wykazały, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w większości klas szkolnych wyższe oceny osiągają dziewczynki (zob. Dolata i Murawska, 1996). Badania pokazały ponadto, że dziewczynki szczególnie dobrze funkcjonują w klasach, w których nauczyciel charakteryzował się relatywnie niskim poziomem złożoności poznawczej, niskim poziomem wykształcenia, oceny przez niego wystawiane były silnie nasycone czynnikiem szkolnego konformizmu, a tworzony przez niego klimat można było określić jako połączenie niskiego poziomu wymagań i emocjonalnego wsparcia. W środowisku o takich cechach stworzonych przez nauczyciela lepiej funkcjonują dziewczynki niż chłopcy.

Przewaga utrzymuje się również do końca szkoły podstawowej. Świadczą o tym wyniki sprawdzianu po klasie VI.



Wykres 3. Przewaga dziewcząt na sprawdzianie po szkole podstawowej

Wykres pokazuje w jakim stopniu dziewczynki wykonały lepiej niż chłopcy sprawdzian po szkole podstawowej. Od 2002 roku dziewczynki utrzymują przewagę ok. 0,25 odchylenia standardowego nad wynikami chłopców.

Czy można powiedzieć, że płeć określa grupę edukacyjnego ryzyka? Przytoczone wyniki badań dowodzą, że na progu instytucjonalnej edukacji płeć nie jest czynnikiem silnie determinującym karierę dziecka. Można postawić tezę, że na poziomie dzieci do 9 roku życia to chłopcy stanowią grupę edukacyjnego ryzyka. Trudniej przystosowują się do wymagań szkoły, osiągają niższe wyniki niż dziewczynki, gorzej znoszą szkolną dyscyplinę. Dziewczynki lepiej radzą sobie ze szkolnym konformizmem na poziomie szkoły podstawowej i mają wyższe osiągnięcia niż chłopcy. **Chłopcy są częściej posyłani do szkół niepublicznych, co prawdopodobnie jest efektem kompensacji związanej z ich brakiem umiejętności szkolnego przystosowania.**

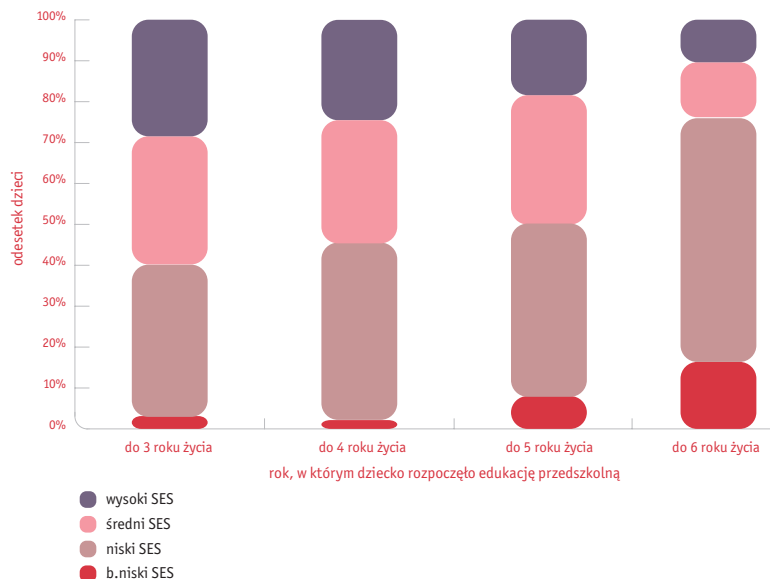
Wykształcenie rodziców a dostęp do edukacji

714

Fakt, iż status ekonomiczno-społeczny (dalej SES) mierzony wykształceniem rodziców wyznacza karierę edukacyjną dziecka jest powszechnie znany i dowiedziony przez liczne badania. Przyjrzymy się, jaki wpływ ma wykształcenie rodziców na edukację przedszkolną i jej wyniki. Zobaczmy następnie, w jakim stopniu umiejętności dzieci na progu szkoły podstawowej zależą od ich statusu. Zajmiemy się także związkiem wykształcenia rodziców z losami edukacyjnymi ich dzieci w ciągu pierwszych lat pobytu w szkole. W końcu omówimy problem segregacji szkolnych ze względu na wykształcenie rodziców.

Przedszkole

Badania związku między uczęszczaniem do przedszkola a umiejętnościami dzieci na progu szkoły podstawowej (Murawska, 2004) potwierdzają tezę, że wczesna i długotrwała edukacja przedszkolna ma duże znaczenie dla rozwoju umiejętności dzieci. Murawska stwierdziła, że **poziom umiejętności uczniów na progu szkoły jest silnie zróżnicowany, a najważniejszym ich wyznacznikiem jest SES rodziny ucznia.** Poziom tych umiejętności jest znacząco powiązany z edukacją przedszkolną. Długość edukacji przedszkolnej ma szczególne znaczenie dla dzieci – zwłaszcza chłopców – o niskim SES. Relacjonowane badania dowodzą również, że istnieje związek między pochodzeniem społecznym dziecka a uczęszczaniem do przedszkola.



Wykres 4. Nierówności w realnym dostępie do przedszkoli ze względu na SES rodziców

Wykres pokazuje, że relatywnie najniższy okazuje się udział tych dzieci, którym edukacja przedszkolna jest szczególnie potrzebna. Najwięcej dzieci o bardzo niskim statusie rozpoczyna edukację przedszkolną w wieku 6 lat. **Wprowadzenie obowiązku przedszkolnego od 6 roku życia, jak świadczą o tym wyniki badań, może mieć ograniczone znaczenie dla wyrównywania szans edukacyjnych. Przedszkole, by mogło spełniać swoją rolę w życiu dzieci o niskim statusie społecznym, musi być dla nich dostępne już w 3 roku życia.**

Szkola

Okres edukacji szkolnej to czas pogłębiania się związku między umiejętnościami dzieci a wykształceniem rodziców, przynajmniej w ciągu pierwszych lat nauki. Siła związku między umiejętnością czytania a SES ucznia na progu szkoły nie jest duża. Status pozwala wyjaśnić niespełna 5% zmienności wskaźnika czytania (Murawska, 2004). To niewiele. Dla porównania analogiczny wskaźnik SES pod koniec klasy III pozwala wyjaśnić 17% zmienności wyniku w teście umiejętności czytania. Oznacza to, że **związek SES z umiejętnością czytania prawdopodobnie pogłębia się w ciągu pierwszych lat nauki**. Podobnie jak w wypadku czytania, poziom umiejętności pisania wyjaśnia tylko 3% zmienności wskaźnika SES. Jeśli chodzi o umiejętności matematyczne również siła związku z SES nie jest duża. Czynniki SES wyjaśnia niespełna 4% wskaźnika umiejętności matematycznych. W badaniach osiągnięć szkolnych przeprowadzonych w Kwidzynie w 2002 roku w klasie III SES wyjaśnia 12% zmienności wyniku testu podstawowych umiejętności arytmetycznych.

Można zatem powiedzieć, że **siła związku między umiejętnościami uczniów a ich pochodzeniem społecznym zwiększa się w pierwszych trzech latach nauki szkolnej**. Dlaczego tak się dzieje? Efekt ten świadczy o tym, że **działalność edukacyjna szkoły w dużym stopniu wykorzystuje zaplecze kulturowe rodziny ucznia. Jeśli dom potrafi i chce włączyć się w edukację własnego**

7 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Wyrównywanie szans edukacyjnych

Aby zapewnić możliwie najlepszą edukację dla dzieci z grup podwyższonego ryzyka, należy upowszechniać kompleksowe programy wspierania edukacyjnego skierowane do całych rodzin. Istotną rolę w wypracowywaniu i wdrażaniu takich programów powinny pełnić organizacje pozarządowe posiadające doświadczenie w realizacji projektów:

- opartych na współpracy z rodzicami (wzmacnianie zaplecza kulturowego rodziny);
- aktywizowaniu społeczności lokalnych (np. centra aktywności lokalnej);
- skierowanych na przeciwdziałanie biedzie (np. tworzących fundusze stypendialne);
- uwzględniających specyficzne potrzeby dzieci (np. realizujących projekty umożliwiające aktywność dostosowaną do preferencji wynikających z pęci).

Specjalistyczne działania proponowane w środowiskach zagrożonych powinna poprzedzać dobra diagnoza sytuacji i dostosowanie programów do rzeczywistych potrzeb danej społeczności. Analiza potrzeb i wypracowywanie programów musi odbywać się w ścisłej współpracy z lokalnymi organizacjami pozarządowymi.

dziecka, to jego rozwój jest bardziej dynamiczny. Dzieci, które nie dostają bezpośredniego wsparcia ze strony domu w postaci pomocy w nauce, w dużym stopniu nie radzą sobie z zadaniami szkolnymi. Szkoła przynajmniej w ciągu trzech pierwszych lat nauki nie wywiązuje się z funkcji kompensacyjnej.

Jednym ze zjawisk w systemie szkolnym, różnicującym szanse edukacyjne uczniów, a związanym z wykształceniem rodziców, jest **zjawisko segregacji**. Co najmniej od lat sześćdziesiątych XX wieku badania pokazują, że istotnym wyznacznikiem osiągnięć szkolnych uczniów jest czynnik składu społecznego szkoły i oddziały klasowego. Jest to czynnik szczególnie ważny dla dzieci z rodzin o niskim pochodzeniu społecznym. Nauka w klasie z rówieśnikami, których rodzice mają średnie lub wyższe wykształcenie, ma dla nich duże znaczenie. System szkolny dążący do wyrównywania szans edukacyjnych powinien dbać o to, by nauka odbywała się w oddziałach szkolnych, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym.

Badania procesów segregacji w szkołach podstawowych zostały przeprowadzone dwukrotnie przez Barbarę Murawską, w 2002 roku w szkołach warszawskich oraz w 2003 roku na próbie losowej szkół miejskich i wiejskich (Murawska, 2004).

Badania w 38 szkołach warszawskich pokazały, że szkoły te znacząco różnią się między sobą pod względem wykształcenia rodziców uczniów. Do szkoły o najbardziej korzystnym składzie społecznym uczęszcza 55% dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i 10% dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym i zawodowym. W szkole o najmniej korzystnym składzie społecznym analogiczne liczby wyglądają następująco: 13% i 35%. Można przypuszczać, że szkoły te różnią się między sobą warunkami pracy nauczycieli oraz zapewne mają odmienne efekty nauczania. To zróżnicowanie składu społecznego może być efektem usytuowania szkoły, ale także procesów rekrutacji dzieci. Z danych wynika, że w Warszawie 25% pierwszoklasistów uczęszcza do szkoły poza rejonem. Procent dzieci rejonowych i spoza rejonu jest w poszczególnych szkołach dosyć zróżnicowany. W badanych szkołach od 4% do 47% dzieci pochodzi spoza rejonu. **Istnieje związek między wyborem szkoły poza rejonem a wykształceniem rodziców. Rodzice z wyższym wykształceniem są w większym stopniu skłonni do poszukiwania dobrej szkoły dla swoich dzieci.**

Istotną rolę w pracy szkoły odgrywa podział uczniów na oddziały klasowe. Omawiane badania pokazują, że są takie szkoły, w których skład społeczny oddziałów klasowych jest zbliżony, ale w ok. 20% szkół zróżnicowanie tego składu między oddziałami jest znaczne. Oznacza to, że szkoły poprzez procedury segregacji wewnątrzszkolnej pogłębiają efekty segregacji powstałe w rezultacie podziału uczniów na szkoły. Procedury te są różne i zależą od ideologii szkoły. Istnieją placówki, które prowadzą

działania antysegregacyjne i tam różnice w składzie społecznym oddziałów klasowych właściwie nie istnieją.

Zbliżone wyniki przyniosło przywoływane już w tym opracowaniu badanie procesów segregacji na progu szkoły podstawowej, przeprowadzone w próbie ogólnopolskiej. I tutaj okazało się, że efekty segregacyjne międzyszkolne i międzyoddziałowe ze względu na pochodzenie społeczne dziecka ujawniają się w umiarkowanym nasileniu. Nie oznacza to jednak, że szkoły podstawowe i nauczyciele w nich nauczający pracują w takich samych warunkach społecznych.

System szkolny może przyczyniać się do segregacji na dwa sposoby: przez rekrutację uczniów do szkół i przy podziale uczniów na oddziały w obrębie szkoły. **Do szkół podstawowych w miastach chodzi 15% uczniów spoza rejonu, na wsi jest to tylko 4%. W mieście „bycie spoza rejonu” wiąże się z SES rodziny, ale nie jest to związek silny.** Tylko w dwóch szkołach przyjmowanie uczniów spoza rejonu istotnie poprawiło „rejonowy” skład społeczny uczniów. Na wsi brak związku między uczęszczaniem do szkoły pozarejonowej a SES rodziny. Fakty te oznaczają, że w miejskich szkołach podstawowych procesy rekrutacji w niewielkim stopniu przyczyniają się do efektu segregacji międzyszkolnych. **W wypadku dużych szkół wiejskich rekrutacja w ogóle nie wpływa na nasilenie segregacji.**

Analiza segregacji wewnątrzszkolnych w poszczególnych szkołach pokazuje, że średnia wskaźnika segregacji SES w szkołach miejskich wyniosła 9,6%, w szkołach wiejskich – 3,2%. Efekty segregacji wewnątrzszkolnej są znaczne w wypadku ośmiu spośród 20 badanych szkół miejskich i żadnej wiejskiej. W szkole-rekordzistce efekt segregacji wyniósł 40% (Murawska, 2003).

Efekt segregacji nasila się w dalszych latach pobytu dziecka w szkole. Badania procesów segregacji w gimnazjach potwierdzają przypuszczenie, że polski system szkolny nasila różnice między uczniami, zamiast, jak głosi, je zmniejszać (zob. Dolata, 2003).

Czy wykształcenie rodziców dziecka może decydować o jego wejściu do grupy edukacyjnego ryzyka? Z pewnością tak. Kariera edukacyjna dziecka z rodziny o niskim statusie społecznym jest zagrożona podwójnie. Z jednej strony przez rodzinę, która nie jest środowiskiem budującym i wspierającym ambicje edukacyjne, rodzinę, która często nie może uporać się z problemami życia codziennego, a niskiej kulturze edukacyjnej towarzyszą w niej często patologie społeczne w postaci alkoholizmu, przemocy; z drugiej strony przez bezradne, a czasami niezbyt przyjazne i otwarte środowisko instytucjonalne. **Dzieci rodziców o niskim wykształceniu stanowią niewątpliwie grupę edukacyjnego ryzyka.**

Bieda a dostęp do edukacji

Problem biedy w ostatnich latach stał się tym bardziej dotkliwy, że dotyczy w największym stopniu dzieci. To one doświadczają ubóstwa w najdotkliwszy sposób, bo to ich drogę życiową ono wyznacza. Jak pisze Tarkowska, „bieda jest zjawiskiem przedłużającym się, uporczywym, chronicznym lub nawet międzygeneracyjnie przekazywanym, koncentracja ubóstwa i powiązanych z nim negatywnych zjawisk prowadzi do wykluczenia społecznego (bezrobocie, niski poziom edukacji, niski poziom kwalifikacji)” (Tarkowska, 2002, s. 170).

Zgodnie z ustawą o pomocy społecznej z 1991 roku wsparcie ze strony państwa przysługuje osobom i rodzinom, które mają dochód nieprzekraczający ustalonego limitu i spełniają co najmniej jeden z następujących warunków: sieroctwo, bezdomność, potrzeba ochrony macierzyństwa, bezrobocie, niepełnosprawność, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych i wielodzietnych. Oznacza to, że niski dochód nie stanowi warunku wystarczającego dla otrzymania pomocy społecznej, lecz musi współwystępować z jakąś dysfunkcją. Bieda nie jest zatem spostrzegana jako kategoria patologizująca życie człowieka i zamykająca drogę jego rozwoju. Wiele badań potwierdza jednak, że może być ona przyczyną kryzysu w rodzinie i mieć szczególnie niekorzystny wpływ na rozwój dzieci. Dzieci z rodzin dotkniętych biedą są pozbawione nie tylko podstawowych środków materialnych, ale żyją w sytuacji psychologicznie odmiennej od tej, która jest udziałem ich rówieśników z rodzin dobrze sytuowanych. Ciągły niedobór środków do życia może prowadzić do niezrównoważenia emocjonalnego rodziców, a w konsekwencji patologizacji rodziny. Może również spowodować wycofywanie się rodziny wraz z dziećmi z uczestniczenia w życiu społecznym, prowadzić do swoistej apatii, a nawet depresji. Dzieje się tak zwłaszcza w rodzinach, dla których bieda jest nowym doświadczeniem. Często postrzegana jest wówczas jako zjawisko wstydlive, które należy ukrywać.

Jakkolwiek ustalenie rozmiarów biedy jest zadaniem trudnym, to próby takie są podejmowane. Badania Daszyńskiej pokazują, że w 2001 roku poniżej relatywnej linii biedy względnej (50% średnich miesięcznych wydatków gospodarstw domowych) żyło 17% ludności, poniżej minimum egzystencji 9,5% ludności, a poniżej minimum socjalnego 57%. Dodać można, że widać tendencję powiększania się rozmiarów biedy. Podane wskaźniki dotyczą stopy biedy ogółem. W Polsce mamy jednak do czynienia ze zjawiskiem „pauperyzacji biedy” lub „infantyliczacji biedy”. Oznacza to, że **stopa biedy wśród dzieci jest znacznie wyższa niż pokazują wskaźniki ogólne**. Analiza danych statystycznych dokonana przez Warzywodę-Kruszyńską pokazuje, że w

2001 roku stopa biedy ogółem wynosiła 16,2%, a stopa biedy wśród dzieci – 29,5%. Istnieje również znaczne zróżnicowanie natężenia zjawiska biedy w różnych województwach. Najniższa stopa biedy wśród dzieci występuje w województwie śląskim, a najwyższa w województwie świętokrzyskim – 42,7%. Bieda zależy od typu rodziny. Stopa biedy wśród dzieci w rodzinach niepełnych jest wyższa (14,7%) niż w rodzinach pełnych z jednym dzieckiem (4,9%) i z dwojgiem dzieci (6,7%).

Cechą rodzin dotkniętych biedą bardzo często jest wielodzietność. Pojawia się jako trwałe wzór środowiskowy, odtwarzany w kolejnych pokoleniach. Towarzyszy jej syndrom cech decydujący o podatności na ubóstwo. Są to niskie wykształcenie rodziców, bezrobocie, zamieszkiwanie na wsi i w małych miastach, niska mobilność przestrzenna (Tarkowska, 2000). **Rodziny wielodzietne w Polsce są narażone na ubóstwo w większym stopniu niż rodziny niepełne**. Stopa biedy w rodzinach pełnych z trójkiem dzieci wynosi 22,7% (Warzywoda-Kruszyńska, 2003). W 2005 roku indeks głębokości niedostatku był najwyższy w grupie rodzin wielodzietnych i wynosił ponad 33%. Wśród typów gospodarstw domowych sfera niedostatku miała największy zasięg również w tej samej grupie i wynosiła 48,5% (*Diagnoza społeczna*, 2005, s. 235).

Zatrzymajmy się na sytuacji wychowawczej dziecka w rodzinie wielodzietnej. Jest to przeważnie rodzina, w której matka nie pracuje, bo rodzi kolejne dzieci i zajmuje się nimi. Ojciec zwykle, nawet gdy ma stałą pracę, nie jest w stanie zapewnić rodzinie dochodów wystarczających na utrzymanie. Jeśli jest bezrobotny, pracuje dorywczo. Matka jednak troszczy się o utrzymanie rodziny. Do niej należy zdobywanie pieniędzy, pożyczanie, kupowanie na kreskę (Tarkowska, 2000). Dzieci w rodzinach wielodzietnych szybko dorastają, często muszą zarabiać na utrzymanie swoje i młodszego rodzeństwa. Kłopoty w szkole przekładają się na niewypełnianie obowiązku szkolnego i zakończenie edukacji na szkole podstawowej.

Przedszkole

Bieda ma związek z bardzo niskim wykształceniem. Omawiany wcześniej efekt dostępu do przedszkola dzieci ze względu na SES rodziny upoważnia do twierdzenia, że ich udział w wychowaniu przedszkolnym jest niewielki. Zarówno w mieście, jak i na wsi dzieci takie pozostają w domu. Poślanie dziecka do przedszkola jest kosztowne. Dopiero obowiązek edukacyjny sprowadza dzieci do szkoły. Zdarza się, że dopiero wtedy trafiają one pod opiekę pomocy społecznej.

Szkola

Trudno oszacować wpływ biedy na dostęp do edukacji dzieci chodzących do szkoły podstawowej oraz na ich szkolne osiągnięcia.

Nie ma badań rozpatrujących ten problem bezpośrednio. Analiza losów rodzin dotkniętych biedą, publikowana w licznych studiach (np. Tarkowska, 2000, 2003; Korzeniewska, 2002), uważa do stwierdzenia, że edukacja szkolna dzieci naznaczona jest kłopotami finansowymi i problemami psychicznymi. Brakuje pieniędzy na podręczniki, przybory szkolne. Trudno pogodzić się ze społecznym naznaczeniem.

Czy dzieci z rodzin dotkniętych biedą są w grupie edukacyjnego ryzyka? Oczywiście tak. Są to dzieci zagrożone szczególnie. Trudno myśleć o szkole, gdy brzuch pusty i ma się tak mało lat. Trudno poradzić sobie z uczuciem bycia gorszym.

7 | 6

Programy kompensacyjne

Ten krótki przegląd sytuacji dzieci z grup edukacyjnego ryzyka pokazuje, że pomoc dla nich nie jest sprawą łatwą.

Po pierwsze, w dużym stopniu problemy dzieci mają charakter lokalny. Najlepszym rozwiązaniem zatem powinny być strategie wsparcia zaplanowane z uwzględnieniem specyfiki potrzeb lokalnych i skierowane do konkretnych grup dzieci takiego wsparcia potrzebujących.

Po drugie, nietrudno dostrzec, że kłopoty edukacyjne dzieci mają podłoże społeczne. Dziecku można pomóc tylko poprzez pomoc rodzinie. Skuteczna walka z bezrobociem i biedą prowadzącą do wykluczenia społecznego to jedyna droga wyrównywania szans edukacyjnych i podstawowe zadanie polityki edukacyjnej państwa.

Po trzecie, szansą dla dzieci są programy edukacyjne skierowane do konkretnych grup dzieci, wspierające ich umiejętności w wybranych, dobrze przemyślanych zakresach. Takie programy mogą mieć charakter ogólnopolski oraz lokalny.

Jedynie współistnienie tych trzech linii pomocy dziecku może przynieść konkretne rezultaty i doprowadzić do poprawy jego sytuacji. Oto przykłady.

Doświadczenie innych krajów

Krajem o bogatych doświadczeniach w tworzeniu i stosowaniu programów kompensacyjnych nastawionych na poprawę sytuacji edukacyjnej dziecka jest USA.

Jeden z pierwszych programów był „The Early Training Project”, program dla dzieci w wieku 3-4 lat z rodzin o niskim statusie oraz dla ich matek. Zakładał udział dzieci w dwóch dziesięciodniowych sesjach letnich, w czasie których ćwiczono umiejętności przydatne w szkole: analizę percepcyjną, pojęcia liczbowe, zdolności językowe i motywację osiągnięć. Na progu szkoły różnica w testach inteligencji między dziećmi objętymi programem a grupą kontrolną była znaczna, w wieku 17 lat efekt

ten zaniknął. Jednak dzieci z tej grupy rzadziej trafiły do klas specjalnych, częściej też kończyły szkołę średnią.

Program „Head Start” powstał w 1960 roku jako program wsparcia dla dzieci powyżej 3 roku życia ze środowisk zagrożonych. Od 1994 roku program został rozszerzony i obejmuje również dzieci w wieku 0-3 lat oraz ich rodziców. Od 1965 roku w programie uczestniczyło ponad 21 milionów dzieci. W 2002 roku program obejmował 919 tysięcy dzieci, a jego budżet wynosił 6,5 miliarda dolarów (Barnett i Hustedt, 2005). „Head Start” to zespół programów wspierających dziecko i jego rodzinę w wielu dziedzinach życia. Obejmuje opiekę zdrowotną nad dziećmi, problemy współżycia w rodzinie, rozwój zdolności dzieci, rozwój umiejętności szkolnych oraz wiele innych (*Early learning...*, 2005). Skuteczność „Head Start” jest starannie badana przez programy ewaluacyjne, które pokazują krótkotrwałe i długotrwałe jego skutki. W początkowym okresie stosowania programu liczone, że przyczyni się on trwale do rozwoju ilorazu inteligencji dzieci. Okazało się jednak, że uzyskanie trwałych rezultatów w tej dziedzinie jest trudne. Program przynosi jednak niewątpliwie wiele korzyści w innych zakresach, niezwykle cennych z punktu widzenia rozwoju dziecka. Efektem jego stosowania jest podwyższenie osiągnięć szkolnych dzieci, poprawa stanu zdrowia, wzrost kompetencji społecznej oraz zwiększenie zaangażowania rodziny w wychowanie dziecka. Raport *National Reporting System* z 2004 roku pokazuje, że dzieci czteroletnie i pięcioletnie objęte programem „Head Start” znacznie rozwinęły w ciągu roku szkolnego swój słownik, znajomość liter, umiejętności z zakresu matematyki (Davis, 2005). To skutki krótkotrwałe, o długotrwałych mówią wyniki badań dystansowych. Dziewczynki, które uczestniczyły w programie znacząco częściej osiągały wyższe wykształcenie niż dziewczynki z grupy kontrolnej (95% – 81%). Znacząco rzadziej w wieku 22 lat miały kłopoty z prawem (5% – 15%) (Burnett i Hustedt, 2005).

Program „Head Start” od ponad 40 lat dzięki swojej różnorodności i elastyczności utrzymuje się wśród powszechnie stosowanych programów kompensacyjnych. Ma swoich zwolenników i przeciwników. Niewątpliwie jednak przynosi korzyści społeczeństwu.

Podobnie kompleksowy program kompensacyjny powstał w Wielkiej Brytanii. Okres rządów Tony’ego Blaira to intensyfikacja polityki edukacyjnej. Przekonanie, że przyszłość kraju zależy od kondycji młodego pokolenia, rząd skutecznie wprowadza w życie w postaci działań intensyfikujących pracę nad rozwojem dzieci i wspieraniem tych, którzy szczególnie pomocy potrzebują.

Program „Sure Start” jest przeznaczony dla dzieci w wieku 0-5 lat. Jego celem jest wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodziny ze środowisk zagrożonych dysfunkcyjnością. To co go wyróżnia to fakt, że wszystkie dzieci z obszaru zagrożonego oraz

ich rodziny objęte są interwencją. Program jest uniwersalny i nie naznacza dzieci, które rzeczywiście wsparcia potrzebują. Działa w wielu kierunkach, podejmuje problemy pojawiające się na danym obszarze. Organizuje nie tylko działania interwencyjne, ale również zapobiegawcze. Program działa od 2001 roku. Obserwano dzieci i ich rodziny od 9 do 36 miesiąca życia. Stwierdzono, że efekty programu są pozytywne. Wpłynął on istotnie na jakość opieki nad małym dzieckiem i poprawił sytuację rodziny. Stwierdzono, że trzyletnie dzieci młodocianych matek w rodzinach objętych programem bardziej akceptują matki niż dzieci w takiej sytuacji nieobjęte programem. Rodziny mają mniej kłopotów społecznych.

Każdy z omówionych programów daje rezultaty w postaci poprawy funkcjonowania dzieci, uaktywnienia rodziców i ożywienia ich zainteresowania edukacją dzieci. Badania pokazują jednak, że skutki ich działania są krótkotrwałe. Wygasają przeważnie po kilku latach. Świadczy to o tym, że przyczyny problemów dzieci tkwią w rodzinie, a nie w samym dziecku. Program kompensacyjny nie zmienia sposobu funkcjonowania rodziny w sposób trwały. W czasie, gdy działa, problemy rozwiązywane są na bieżąco, a rodzina czuje wsparcie w sprawach codziennych. Kiedy program zostaje zakończony, to wsparcie znika i rodzina najczęściej wraca do starych sposobów działania, a skutki działania programu stopniowo przestają być widoczne.

Przykłady polskie

Przykładem programu o zasięgu ogólnopolskim, wspierającego rozwój małego dziecka, jest „Tam, gdzie nie ma przedszkoli” (TNP). Program opracowany został przez Polską Fundację Dzieci i Młodzieży, a obecnie jest realizowany przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego (zob. Ogrodzińska, 2004). Jego celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w wieku 3-5 lat z terenów wiejskich poprzez organizowanie dla nich systematycznych zajęć edukacyjno-rozwojowych. Program może być realizowany jedynie przy ściślejszej współpracy władz edukacyjnych gminy, nauczycieli prowadzących zajęcia i rodziców. Stawia na zapewnienie jak najlepszych warunków rozwojowych dzieciom, stąd dbanie o dobre przygotowanie zawodowe nauczycieli i nadzór nad jakością ich pracy. Program TNP proponuje rozwiązanie tanie, pozwalające na tworzenie miejsc pracy dla bezrobotnych nauczycieli. Co ważne, program ten działa już od kilku lat na zasadzie pilotażu. Realizowany jest w ośmiu gminach wiejskich, gdzie powstały 23 ośrodki przedszkolne. Placówki te funkcjonują najczęściej trzy razy w tygodniu po trzy godziny. W grupie jest 10 dzieci w różnym wieku. Program jest systematycznie ewaluowany i badania potwierdzają pozytywny wpływ zajęć w ośrodkach na społeczny, emocjonalny i intelektualny rozwój dzieci. Brak jednak badań nad trwałością tego wpływu.

Jakkolwiek krótkotrwałe miałyby być dokonania programu, to niewątpliwie stanowi on szansę dla dzieci z grup edukacyjnego ryzyka. Fundacja wywalczyła fundusze na rozszerzenie swojej działalności i rozpoczęła intensywne prace nad systematycznym zwiększaniem liczby ośrodków przedszkolnych w Polsce. Główne zadanie programu polega jednak przede wszystkim na objęciu edukacją przedszkolną dzieci z grup edukacyjnego ryzyka. Dotrzeć do nich natomiast można jedynie przy współpracy lokalnych pracowników służb socjalnych.

Przykładem programu o zasięgu ogólnopolskim wspierającego dzieci z biednych rodzin jest program „Skrzydła” zainicjowany przez organizację Caritas Polska. Celem programu jest zbieranie funduszy dla dzieci, które potrzebują pieniędzy na książki, ubrania, jedzenie, ale też dla takich, „które są zdolne i chcą się uczyć, ale bieda powoduje, że czują się gorsze od swoich rówieśników i nie wierzą we własne umiejętności, marzą o tym, żeby kiedyś zostać »kimś« i wyrwać się z biedy, która ich upokarza” (zob. www.skrzydla.pl). Nie ma jednak żadnej informacji, jak program, poza daniem pieniędzy, będzie realizowany. Doświadczenia wielu lat pomocy społecznej pokazują, że rzecz nie tylko w pieniądzu. Wiele instytucji, programów i inicjatyw nastawionych jest na pomoc w zaspokajaniu potrzeb bieżących rodzin, takich jak dożywianie dzieci, dofinansowanie opału, czynszu, finansowanie wakacji. To niewątpliwie ważne, ale taka pomoc jest niewystarczająca. By pomoc mogła być skuteczna i długotrwała, powinna opierać się na dobrze przemyślanej strategii. Skala działań musi uwzględnić szerszą perspektywę. Konieczne jest też nastawienie na przerwanie procesu dziedziczenia biedy i w perspektywie oderwanie rodziny od instytucji pomocy społecznej.

Czasami pojawiają się strategie opracowane w wyniku kompetentnie przeprowadzonej diagnozy sytuacji dziecka w środowisku lokalnym. Taka strategia powstała w efekcie opisywanych już tutaj badań biedy w Łodzi. Lokalna Strategia Przeciwdziałania Biedzie nastawiona jest przede wszystkim na młodzież i dzieci (Warzywoda-Kruszyńska, 2003, Grotowska-Leder, Krzyszkowski, 2002). Zakłada się, że walka z negatywnymi wpływami i ukształtowanie pozytywnych nawyków w pokoleniu młodych może stać się skutecznym instrumentem przeciwdziałania biedzie. Strategia obejmuje opracowanie programów socjalnych, zdobywanie środków finansowych, szkolenie personelu, projektowanie struktur organizacyjnych, ewaluację programów socjalnych. Potrzebna jest także zmiana działania służb socjalnych na terenach objętych strategią oraz włączenie w te działania szkoły. Jak zakładają autorzy strategii, potrzebne są dodatkowe pieniądze i etaty. Rozpoznawaniem sytuacji dziecka i jego rodziny powinni zajmować się specjalnie przeszkoleni organizatorzy środowisk lokalnych. Do ich zadań musi należeć wyszukiwanie

rodziców i dziadków, którzy byliby sojusznikami w sprawie działania na rzecz dzieci. Ważnym elementem strategii jest szkoła i przygotowanie dzieci do edukacji. To przygotowanie powinno rozpoczynać się w świetlicach środowiskowych, które jak dotąd przeznaczone są dla dzieci szkolnych. Odpowiednio przeszkoleni nauczyciele mają wspierać dzieci w edukacji. Aby było to możliwe, klasy szkolne muszą być mniej liczne. Ważne jest również działanie przeciw patologizacji życia, potrzebne są więc różnego rodzaju zajęcia pozaszkolne. To tylko część założeń strategii, która ma być realizowana wieloetapowo. Brak jednak na razie informacji o sposobie realizowania strategii, informacji o jej skuteczności można oczekiwać za wiele lat.

Ciekawym przykładem działania na rzecz potrzeb środowiska jest Fundacja „Wieś w XXI Wieku”, której prezesem jest dyrektor Szkoły Podstawowej w Pakoszach (powiat Braniewo). Fundacja prowadzi przedszkole we wsi, organizuje dożywianie dzieci w szkole, działa również na rzecz wzmocnienia rodzin od strony ekonomicznej. Problemy przydziału zapomóg rodzinom rozwiązują mieszkańcy wsi, bo oni sami, jak twierdzi prezes, wiedzą, komu są najbardziej potrzebne.

Ten krótki przegląd działań kompensacyjnych pokazuje, że uruchamiany jest potencjał społeczny, że funkcjonują specjalne służby powołane do wspierania potrzebujących. Jednocześnie istnienie grup edukacyjnego ryzyka każe nam wątpić w skuteczność tych wysiłków. Zapewne potrzebne jest zintensyfikowanie działań kompensacyjnych na wielu płaszczyznach, w skali kraju i na poziomie gminy. Potrzebne są dobre pomysły skutecznego dotarcia do dzieci, które tego wsparcia potrzebują.

7¹⁷

Podsumowanie

Nierówności edukacyjne w wypadku małych dzieci sprowadzają się do nierówności w dostępie do edukacji oraz nierówności w przebiegu edukacji. Czynniki, które najbardziej nasilają nierówności są bieda, poziom wykształcenia rodziców oraz miejsce zamieszkania. Czynniki te zwykle współwystępują, ich negatywne działanie kumuluje się i przez to stają się one szczególnie groźne. Prowadzą do wyznaczenia grup dzieci, które są specjalnie narażone na niepowodzenie edukacyjne. Można o nich powiedzieć, że należą do grup edukacyjnego ryzyka. Dobrym przykładem takiej grupy są dzieci z blokowisk miejskich oraz wsi popegeerowskich. Bieda, niewykształceni rodzice oraz swoista izolacja terytorialna i społeczna już na progu życia wyznacza karierę życiową tych dzieci. Większość z nich powieła losy życiowe rodziców i taki sam model przekazuje własnym dzieciom.

Polski system edukacyjny działa w sposób swoisty. Zamiast wyrównywać szanse edukacyjne, nasila działanie czynników de-

struktywnych i pogłębia nierówności. Wynika to w dużym stopniu z faktu, iż szkoła nie prowadzi działalności kompensacyjnej lub prowadzi ją w sposób nieudolny. Dzieci, które z przyczyn losowych żyją w trudnych ekonomicznie i kulturowo warunkach, są raczej naznaczane niż wspierane przez system edukacyjny oraz system pomocy społecznej. Skuteczne wsparcie dzieci z grup edukacyjnego ryzyka jest trudne i wymaga strategii skierowanych na rodzinę, ale takich, które umożliwią zmianę sposobu życia, a nie są tylko instrumentem wspierającym.





Agnieszka Olechowska

Część 8

Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach





Na świecie pojęcie „specjalne potrzeby” jest stosowane najczęściej w odniesieniu do edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w ogólnodostępnych placówkach (zob. np. *Report of the Committee...*, 1978; Beveridge, 1995, s. 4). Odnosi się ono do trzech grup potrzeb: specjalnych potrzeb edukacyjnych, specjalnych potrzeb technicznych i specjalnych potrzeb psychospołecznych.

Specjalne potrzeby edukacyjne to potrzeby wymagające dostosowywania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji (celów, treści, metod, zasad, form organizacyjnych i środków dydaktycznych) do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. Celem działań służących zaspokojeniu specjalnych potrzeb edukacyjnych jest umożliwienie dzieciom i młodzieży z różnie uwarunkowanymi trudnościami w uczeniu się sprostania wymaganiom, jakie stawia się im w ogólnodostępnej szkole. Specjalne potrzeby edukacyjne często rozpatruje się łącznie z dwoma pozostałymi rodzajami specjalnych potrzeb:

- specjalnymi potrzebami technicznymi – oznaczającymi konieczność dostosowania infrastruktury placówki (sali lekcyjnej), zapewnienia możliwości korzystania z innych niż typowe środków dydaktycznych, sprzętu rehabilitacyjnego itp.
- specjalnymi potrzebami psychospołecznymi – oznaczającymi potrzebę korzystania przez dziecko ze wsparcia drugiej osoby (asystenta), najczęściej w czasie zajęć edukacyjnych i w związku z nimi.

W przyjętej w wielu krajach europejskich koncepcji wykrywania, definiowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych pojęciem podstawowym czyni się trudności w uczeniu się. Rozpatrywane są one w ujęciu dynamicznym i interakcyjnym. Trudności w uczeniu się są postrzegane jako wynik współdziałania czynników tkwiących w samym dziecku i tych, które składają się na kontekst edukacyjny, w jakim ono funkcjonuje jako uczeń. Zgodnie z dynamicznym charakterem postrzegania trudności w uczeniu się, w zależności od czasu ich trwania, stopnia nasile-

nia i zakresu umieszcza się je na kontinuum: od krótkotrwałych do długotrwałych, od łagodnych do poważnych i od fragmentarycznych do całościowych. Równocześnie mocno podkreśla się, iż – nawet u tego samego dziecka – trudności w uczeniu się mogą mieć różny zakres, nasilenie, czas trwania, co zależy od wielu – także dynamicznie postrzeganych – wewnętrznych i zewnętrznych warunków, w jakich zachodzi proces edukacyjny. Jakkolwiek koncepcja specjalnych potrzeb edukacyjnych powstała w celu stworzenia nowych warunków dla wdrażania idei integracji, stopień czy też rodzaj niepełnosprawności nie są w tej koncepcji najważniejsze. Nie tylko bowiem osoby niepełnosprawne doświadczają trudności w uczeniu się. To fakt, czy dana jednostka doświadcza trudności w uczeniu się, decyduje o tym, czy zalicza się ją do grona osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W Polsce próbę sformułowania definicji specjalnych potrzeb edukacyjnych podjęto w dokumencie MEN *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (1998). Terminem **specjalne potrzeby edukacyjne** określa się w nim „**potrzeby, które w toku rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się**” (*Reforma Systemu Kształcenia...*, 1998, s. 11). W opracowaniu tym, do grup osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych zalicza się:

- osoby z uszkodzeniami sensorycznymi (wzrok, słuch),
- osoby z uszkodzeniami motorycznymi (ortopedycznymi, postępującymi schorzeniami mięśni itp.),
- osoby z upośledzeniem umysłowym,
- osoby z zaburzeniami komunikacji językowej,
- osoby ze sprzężonymi niepełnosprawnościami,
- osoby z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania,
- osoby z autyzmem dziecięcym i pokrewnymi zaburzeniami,
- osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- osoby z przewlekłymi chorobami somatycznymi.

Wydaje się, że poza przywołanym tu oficjalnym dokumentem *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, jak dotąd nie proponowano innych sposobów definiowania pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne. Jednakże, studiując wiele polskich dokumentów i opracowań, w których używa się tego terminu, wyraźnie widać, że autorzy zwykle nie odwołują się ani do tej, ani też do jakiegokolwiek innej, alternatywnej definicji. Wynikiem tego są znaczące różnice w podejściu do tego, jakie dziecko może być określane mianem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przeważnie do tej grupy zalicza się wszystkie osoby niepełnosprawne, a także osoby ze sprzężonymi niepełnosprawnościami (bez sprawdzenia czy owe osoby rzeczywiście doświadczają trudności w uczeniu się). Często terminem „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” określa się jednostki z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi, np. rozpoznanym autyzmem czy też zaburzeniami emocjonalnymi lub zaburzeniami w zachowaniu (m.in. z ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*). Znacznie rzadziej wymienia się tu osoby z zaburzeniami komunikacji językowej czy też ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią). Sporadycznie lub w ogóle nie uwzględnia się dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się, wynikającymi na przykład z przejściowej, niekorzystnej sytuacji rodzinnej lub osobistej (rozwód rodziców, stan po traumatycznych przeżyciach, okres rekonwalescencji po poważniejszej chorobie itp.), za to dość często do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych zalicza się osoby wybitnie zdolne (niewątpliwie wymagające zindywidualizowanego procesu kształcenia, ale nie specjalnego wsparcia edukacyjnego).

Co jeszcze bardziej utrudnia jednolite rozumienie problematyki, termin „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” zaczyna w wielu opracowaniach zastępować dotychczas używany termin dziecko „niepełnosprawne”, bez zwrócenia uwagi na inne niż niepełnosprawne osoby wśród tych, które mogą przejawiać specjalne potrzeby.

8 | 2

Specjalne potrzeby dzieci w wieku 3-10 lat w Polsce. Skala zjawiska

Precyzyjne ustalenie skali zjawiska specjalnych potrzeb wśród małych dzieci (3-10 lat) w Polsce jest zadaniem bardzo trudnym. Fakt, że jest ono ściśle związane z włączaniem do kształcenia w ogólnodostępnych placówkach niepełnosprawnych dzieci i młodzieży, wydaje się ten stan jeszcze bardziej komplikować.

Autorzy różnych opracowań, a także badań demograficznych, podkreślają przede wszystkim: **brak jednolitej definicji niepełnosprawności, brak uniwersalnych narzędzi pomiaru**, jak też stosowanie **różnych kategorii wieku życia** w opracowaniach dotyczących sytuacji dzieci niepełnosprawnych, często w ogóle nie pokrywających się z obowiązującymi etapami edukacyjnymi.

Porównując rodzaje prawnie uznawanej niepełnosprawności z grupami osób o różnych specjalnych potrzebach edukacyjnych widać, iż zakresy tych dwóch koncepcji pokrywają się ze sobą tylko częściowo (zob. rysunek 1.).



Rysunek 1. Grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych a prawnie sankcjonowane rodzaje niepełnosprawności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa, MEN, 1998, s. 11 oraz rozporządzenia Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności (Dz. U. z 2003 r. Nr 139, poz. 1328).

Stowarzyszenie Integracyjne „Klub Otwartych Serc” powstało w 1996 roku i kontynuuje działania realizowane od 1989 roku w ramach grupy nieformalnej „Klub Otwartych Serc”. Stowarzyszenie jest jedną z pierwszych organizacji pozarządowych funkcjonujących po roku 1990 na terenie powiatu wierszowskiego. Działa dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz rodziców, nauczycieli i organizacji pozarządowych. Główne cele Stowarzyszenia to: wyrównywanie szans rozwojowych dzieci i młodzieży niezależnie od ich sprawności fizycznej, psychicznej, patologii, wyznania czy statusu finansowego oraz animowanie aktywności lokalnej na rzecz rozwoju i promocji idei europejskiego społeczeństwa obywatelskiego, którego integralną częścią są organizacje pozarządowe.

Stowarzyszenie prowadzi Ośrodek Edukacji i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej „Być Razem” – pierwszy w powiecie wierszowskim oddział integracyjny, zespół rewalidacyjno-wychowawczy dla dzieci z głębokim upośledzeniem umysłowym oraz zespół edukacyjno-terapeutyczny dla dzieci z umiarkowanym i znacznym upośledzeniem umysłowym, pracownie terapeutyczne i rehabilitacyjne wyposażone w specjalistyczny sprzęt.

Działając zgodnie z zasadą subsydiarności, „Klub Otwartych Serc” jest organizatorem różnorodnych placówek opiekuńczych, terapeutycznych i wychowawczych, realizowanych jako zadania zlecone przez administrację samorządową i państwową. Współpracuje z ponad 100 przedsiębiorcami lokalnymi i ponad 100 wolontariuszami. Z inicjatywy Stowarzyszenia powstała Rada Współpracy Organizacji Pozarządowych Ziemi Wierszowskiej, której jednym z zadań jest profesjonalizacja działań sektora pozarządowego oraz wypracowywanie skutecznych rozwiązań w zakresie współpracy z samorządami i przedsiębiorcami.

Więcej informacji: www.sikos.org.pl

opracowała Marta Białek

Niestety nie wszystkie rodzaje niepełnosprawności tzw. medycznej (kiedy dziecko posiada orzeczenie o niepełnosprawności) pokrywają się z rodzajami niepełnosprawności tzw. oświatowej (kiedy dziecko ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego). Co więcej, w obowiązujących aktach prawnych używa się różnych pojęć (np. dziecko niepełnosprawne lub uczeń niepełnosprawny) i zwykle wynikają z tego rozmaite konsekwencje dla procesu kształcenia danego dziecka w placówce ogólnodostępnej. Tego typu rozbieżności oznaczają na przykład, że dziecko z „medycznym” orzeczeniem o niepełnosprawności, ze względu na psychozy i zespoły psychotyczne czy też padaczkę z częstymi napadami lub wyraźnymi następstwami psychoneurologicznymi, „oświatowo” zostaje zaliczone do grupy dzieci z zaburzeniami zachowania. Zwykle otrzymuje wówczas z poradni psychologiczno-pedagogicznej opinię o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych. Opinia ta nie jest jednakże podstawą prawną do uznania danego dziecka za ucznia niepełnosprawnego. **W sytuacji, gdy specjalne potrzeby edukacyjne postrzega się jako potrzeby wynikające tylko z niepełnosprawności, dziecko z takim orzeczeniem „medycznym” nie ma z „oświatowego” punktu widzenia specjalnych potrzeb edukacyjnych!**

Po krótkim zwróceniu uwagi na teoretyczne tło koncepcji specjalnych potrzeb przyjrzyjmy się jej aspektowi praktycznemu.

Na podstawie sprawozdań z badań naukowych oraz różnego rodzaju raportów podsumowujących działalność konkretnych instytucji rządowych, samorządowych i edukacyjnych, wiadomo, że:

- Odsetek dzieci, u których trudności w rozwoju mają poważny wpływ na możliwości uczenia się oraz adaptacji społecznej, sięga do **20%** populacji w wieku szkolnym (zob. Grodzka i Serafin, 1999, s. 163).
- W roku 2005 liczba uczniów niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych wynosiła 21 473 (zob. Kummant, 2005, s. 8).
- Liczba uczniów z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, uczęszczających do placówek integracyjnych, jest uzależniona od regionu Polski. W roku szkolnym 2004/2005 najwięcej uczniów niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych kształciło się w województwach mazowieckim, śląskim i małopolskim. Najmniej w województwach świętokrzyskim, opolskim i lubuskim (zob. jw., s. 17).
- Liczba uczniów niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych różni się także w zależności od szczebla edukacji, co pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Liczba uczniów niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych w roku szkolnym 2004/2005 (z podziałem na rodzaj niepełnosprawności i szczebel edukacji)

L.p.	Rodzaj niepełnosprawności	Liczba uczniów w przedszkolach	Liczba uczniów w szkołach podstawowych
1.	niewidome	18	36
2.	słabowidzące	91	683
3.	niestyszzące	71	64
4.	słabostyszzące	163	873
5.	upośledzone umysłowo w stopniu lekkim	570	2530
6.	upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym	606	665
7.	z rozpoznaniem autyzmem	374	384
8.	przewlekłe chore	285	1537
9.	niepełnosprawne ruchowo	496	1721
10.	z niepełnosprawnością sprzężoną	903	2356
11.	z zaburzonym zachowaniem, niedostosowane społecznie	319	1655
Razem:		3896	12 504

Źródło: Kummant Małgorzata. *Raport stanu placówek integracyjnych w Polsce w roku szkolnym 2004/2005*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005, s. 12

Ponadto wiadomo, że w roku szkolnym 2004/2005 w klasach ogólnodostępnych w placówkach realizujących kształcenie integracyjne uczyło się 3365 uczniów niepełnosprawnych. Grupy tej jednakże nigdzie nie charakteryzuje się pod względem rodzaju niepełnosprawności.

Zestawiając kategorie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymienione w dokumencie *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (1998) oraz te, które w swoim opracowaniu uwzględniła Małgorzata Kummant (zob. tabela 1) widać, iż wśród uczniów niepełnosprawnych i podlegających integracji nie wymienia się jeszcze dwóch kategorii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a mianowicie tych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią, dyspraksją) oraz tych z zaburzeniami komunikacji językowej.

Wiadomo, że:

- Wśród dzieci uczęszczających do klas zerowych może być ok. 10% dzieci słabo czytających, z czego ok. 4% może mieć nawet bardzo poważne trudności w czytaniu (zob. Bogdanowicz, 2002, s. 9; Nagrodzka i Pieniężna, 2006, s. 14).
- Nawet połowa dzieci sześciolletnich i siedmioletnich rozpoczynających naukę w szkole podstawowej może mieć obniżoną sprawność manualną i obniżony poziom graficzny pisma (zob. Nagrodzka i Pieniężna, 2006, s. 13).
- Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się stanowią ok. 20% populacji (Grodzka i Serafin, 1999, s. 163).
- Znaczący odsetek uczniów stanowią także dzieci z zaburzeniami mowy; według szacunków różnych badaczy oceniano go od ok. 10% uczniów (Sawa, 1983) do 44% (Kania, 1971) czy nawet 46% (Nitendel-Bujakowa, 1975). Nowsze dane mówią, że zaburzenia mowy występują u ok. 20% dzieci (Jastrzębowska, 1991) lub, że występują one u ok. 17% dzieci (Szyszka, 2002).

Informacje te nie oddają jednak rzeczywistej skali problemu. Jednym z powodów jest między innymi ciągle nieustalone stanowisko co do tego, czy w stosunku do dzieci w wie-

ku wczesnoszkolnym (7-10 lat), należy formułować wnioski o dość radykalnym brzmieniu, typu: „dysleksja rozwojowa”, „dyskalkulia” itd. Jeśli chodzi zaś o dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej nie dla wszystkich jest zawsze czytelne, kto ma prawo stwierdzić zaburzenia mowy, które powodują zakłócenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę (zob. Budzińska, 2004, s. 9).

Problem rozpoznawania dyskalkulii jest jeszcze bardziej złożony, gdyż aktualny stan wiedzy, a tym bardziej brak rzetelnych narzędzi diagnozy tego typu trudności w uczeniu się, stawia możliwość formułowania trafnych wniosków diagnostycznych pod dużym znakiem zapytania. Jednakże, podobnie jak to się dzieje w wypadku dzieci nadpobudliwych, które w prosty sposób (bez pogłębionej, wieloaspektowej, wielospecjalistycznej i czasochłonnej diagnozy) zalicza się do grupy dzieci z ADHD, tak i w wypadku dzieci z różnie uwarunkowanymi trudnościami w uczeniu się matematyki na sposób szkolny, widać wyraźną skłonność do określania ich trudności terminem dyskalkulia.

Reasumując powyższe informacje oraz dane statystyczne można ostatecznie przyjąć, że w roku szkolnym 2004/2005:

- Liczba dzieci w wieku przedszkolnym w Polsce wynosiła 831 900 (*Edukacja i wychowanie...*, 2005, s. 241).
- Do przedszkoli uczęszczało 384 200 dzieci (jw., s. 23), co stanowi 46,2% ogółu dzieci w tym wieku.
- Wszystkich dzieci niepełnosprawnych w wieku 3-6 lat było w Polsce 11 tysięcy (jw., s. 241), to jest 1,3% ogółu dzieci w tym wieku.
- Spośród wszystkich dzieci niepełnosprawnych w wieku przedszkolnym (11 tysięcy) 3896 dzieci uczęszczało do przedszkoli integracyjnych (Kummant, 2005, s. 12),

co stanowi 35,4% wszystkich dzieci niepełnosprawnych w wieku przedszkolnym i 1% wszystkich dzieci uczęszczających do przedszkoli.

- Liczba dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczęszczających do szkół podstawowych wynosiła 2 723 700 (*Edukacja i wychowanie...*, 2005, s. 223).
- Liczba dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczęszczających do szkół podstawowych, w tym specjalnych, wynosiła łącznie 83 542 (jw., s. 230), co stanowi 3,1% wszystkich uczniów szkół podstawowych (wszystkich typów).
- Liczba dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczęszczających do szkół integracyjnych wynosiła 12 504 (Kummant, 2005, s. 12), z czego wynika, że w placówkach integracyjnych uczyło się 15% wszystkich uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W roku szkolnym 2004/2005 spośród dzieci posiadających orzeczenia o niepełnosprawności do przedszkoli integracyjnych uczęszczało co czwarte, a do szkół integracyjnych co siódme.

Diagnozowanie

Punktem wyjścia dla planowania i stosowania skutecznych form oddziaływania naprawczego jest diagnoza.

Wykrywanie specjalnych potrzeb dzieci w wieku 3-10 lat mieści się w interdyscyplinarnym obszarze kompetencji lekarskich, psychologicznych i pedagogicznych. Niestety, doświadczenia i odczucia, szczególnie rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wskazują raczej na brak wzajemnego zaufania i współpracy pomiędzy specjalistami reprezentującymi poszczególne zakresy kompetencji. Wynikiem tego jest **kilka-krotne diagnozowanie tego samego dziecka pod tym samym względem przez różnych specjalistów**. Bywa tak na przykład w wypadku dzieci posiadających orzeczenie o niepełnosprawności „medycznej”. Aby uzyskać status ucznia niepełnosprawnego (uzyskać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego) muszą one być poddawane kolejnym badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej, co zresztą nie jest równoznaczne z uzyskaniem tego, „oświatowego” orzeczenia (zob. Budzińska, 2004, s. 3).

Jeśli chodzi o różne rodzaje kompetencji (lekarskich, psychologicznych i pedagogicznych), najbardziej przejrzysty wydaje się zakres kompetencji lekarskich. Wiadomo powszechnie, że i gdzie zatrudnieni lekarze specjaliści (tzw. orzecznicy) mają prawo diagnozować i orzekać o poszczególnych rodzajach niepełnosprawności. Podobnie jasnego podziału kompetencji nie ma już jednak w wypadku pozostałych dwóch specjalności

(pedagogów i psychologów). Przykładowo trudności w uczeniu się, objawiające się niższym niż przeciętny poziomem osiągnięć edukacyjnych dziecka, nie staną się podstawą do udzielenia mu specjalnego wsparcia edukacyjnego w placówce, na przykład w formie udziału w zajęciach specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych itp.), jeżeli opinię na ten temat wyda ktokolwiek inny niż specjalista zatrudniony w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub publicznej poradni specjalistycznej (zatem ani psycholog, ani pedagog szkolny).

Przyjrzyjmy się temu, jak w świetle danych z ostatniego z opublikowanych raportów informujących o stanie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Polsce, prezentują się dane dotyczące liczby wydanych orzeczeń i opinii związanych ze specjalnymi potrzebami dzieci. Na podstawie danych z roku szkolnego 2003/2004 (zob. Czajka i Olesińska, 2005, s. 10-26) wiadomo między innymi, że:

- Specjaliści zatrudnieni w poradniach w całej Polsce, na podstawie postępowania orzekającego wydali ogółem 76 421 orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. W tej grupie znalazły się dzieci: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (17 094), z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (7147) z niepełnosprawnościami sprzężonymi (4137), zagrożonych niedostosowaniem społecznym (3221), z uszkodzonym słuchem (3196), z niepełnosprawnością ruchową (2665), z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (2061), z uszkodzonym wzrokiem (2054), z przewlekłą chorobą (940), z autyzmem (911) oraz niedostosowane społecznie (718).
- Wydano także 32 277 orzeczeń o potrzebie indywidualnego kształcenia.
- Wśród różnego rodzaju opinii (ogółem 456 660 opinii) poradnie wydały między innymi: 139 230 opinii w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych, 124 670 opinii w sprawie dysfunkcji (sprawdziany i egzaminy gimnazjalne, dojrzałości, maturalne, zawodowe), 8393 opinii w sprawie odroczenia obowiązku szkolnego, 5410 opinii w sprawie ograniczonych możliwości wyboru kierunku kształcenia, 4995 opinii w sprawie pozostawienia uczniów klas I-III na drugi rok, 1350 opinii w sprawie kwalifikacji do klasy terapeutycznej.
- W roku 2003/2004 w poradniach przeprowadzono ogółem 228 241 badań psychologicznych, pedagogicznych, logopedycznych i lekarskich u dzieci w wieku przedszkolnym.
- Odnotowano także zdecydowany wzrost liczby dzieci i młodzieży zgłaszających się do poradni na badania pod kątem dysleksji. W innym miejscu tego raportu mówi się nawet o zbyt dużej liczbie wydanych opinii określających warunki do sprawdzianów i egzaminów gimnazjalnych oraz maturalnych.

Przy założeniu, że każde dziecko było badane tylko przez jednego specjalistę, można byłoby przyjąć, iż zgodnie z danymi prezentowanymi w raporcie, badaniami specjalistycznymi w poradniach objęto 14,66% populacji dzieci w wieku przedszkolnym i 18,6% populacji uczniów szkół podstawowych (klas I-III i klas IV-VI łącznie). Praktyka wskazuje jednak, że często jedno dziecko jest badane co najmniej przez dwóch specjalistów (psychologa i logopedę, pedagoga i psychologa, psychologa i pedagoga itp.). Podane wartości procentowe mogą być zatem nieco niższe.

W roku szkolnym 2003/2004 spośród wszystkich dzieci w wieku 3-6 lat w poradniach psychologiczno-pedagogicznych zostało poddanych badaniom logopedycznym średnio co 14 dziecko, badaniom psychologicznym co 23 dziecko, badaniom pedagogicznym co 31 dziecko, a badaniom lekarskim co 418 dziecko.

Wśród uczniów szkół podstawowych co 12 dziecko było poddane badaniu psychologicznemu, co 13 badaniu pedagogicznemu, co 51 badaniu logopedycznemu i co 226 badaniu lekarskiemu.

8|4

Problemy kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach w wieku 3-10 lat

Kształcenie małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych to proces niezwykle skomplikowany. Jest on jednocześnie wynikiem „radikalnej zmiany strategii społecznego działania [...] zwłaszcza dla osób z różnymi złożonymi niepełnosprawnościami” (Dykcik, 2004, s. 27), jak i przyczyną ciągłego poszukiwania coraz lepszego praktycznego zaspokajania indywidualnych, specjalnych potrzeb jednostek.

Uznaje się, że decydujący wpływ na powodzenie edukacji uczniów potrzebujących różnych rodzajów specjalnego wsparcia mają warunki: filozoficzne, polityczne i legislacyjne, społeczne i psychologiczne oraz materialne i techniczne (zob. Przybylski, 2003, s. 16). Charakter poszczególnych warunków oraz relacje zachodzące między nimi determinują aktualny stan wykrywania, definiowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci. Jednocześnie w wypadku każdego dziecka mamy do czynienia z odmiennym kontekstem: indywidualnym, instytucjonalnym i ogólnospołecznym. Rozważając problemy kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie sposób nie uwzględnić ich różnych zakresów i źródeł. Można je ująć w następujące grupy: (I) osoba, (II) rodzice, (III) instytucje edukacyjne, (IV) społeczeństwo (naród, społeczność lokalna), (V) państwo i prawo.

I. OSOBA

Problemy funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych jako osoby daleko wykraczają poza te, które zostaną tu oszczędnie zarysowane. Do najbardziej istotnych należą **trudności w: kształtowaniu się obrazu samego siebie** (możliwego do uzyskania stopnia samodzielności, mobilności, odporności emocjonalnej, optymizmu i samoakceptacji, poczucia własnej wartości), **komunikatywności, prospołeczności, umiejętności współdziałania.**

Zasygnalizowaniem skali i zakresu wywołanych problemów może być zestawienie wybranych wniosków ze spotkań klubu dyskusyjnego działającego przy Szkole Podstawowej nr 327 w Warszawie dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową, prowadzonych w latach 1999-2004 przez Krystynę Ziątek i Jolantę Jaszczuk (zob. Jaszczuk, 2004). Z wypowiedzi wynika między innymi, że:

- Dzieci często są pozostawione same z problemem dotyczącym przyczyn i specyfiki ich trudności. Wiedzą na ten temat niewiele lub wręcz wiedza ta jest niezgodna z rzeczywistością.
- Większość dzieci niepełnosprawnych nie dostrzega wszystkich trudności i ograniczeń wynikających z ich niepełnosprawności. Niektóre wypierają świadomość własnych ograniczeń. Nie dostrzegają związku pomiędzy niepełnosprawnością a trudnościami w uczeniu się. Pomijają lub nawet negują istnienie ograniczeń w sprawnym korzystaniu z toalety, myciu, jedzeniu. Mają silną potrzebę podkreślenia tego, co sprawne, np. „mowę mam dobrą”, „lewe oko mam lepsze”.
- Dzieci niepełnosprawne sygnalizują występowanie wewnętrznych barier psychologicznych osób niepełnosprawnych, porównują niepełnosprawnych Polaków z osobami niepełnosprawnymi z innych krajów. Zauważają, że na przykład: „w Szwecji nie użalają się nad sobą, a u nas ciągle – dlaczego ja?”.
- Wbrew pragnieniom dzieci niepełnosprawnych, znacznie zawężony jest zakres ich decyzyjności i poczucie sprawczości. Przykładem może być chłopiec, za którego dostownie o wszystkim (także o wyborze jedzenia, ubioru, fryzury czy przyjaciół) decydują rodzice.
- Temat własnej osoby jako osoby z niepełnosprawnością jest bardzo delikatny. Widać wyraźnie, że dzieci czują się ranione, np. przez wścibstwo innych czy poniżanie ze strony rodzeństwa. Pojawiające się w tym kontekście wypowiedzi wyrażające wściekłość i niezgodę na swój stan są mechanizmami obronnymi osłaniającymi trudną do zaakceptowania prawdę, maskującymi dotkliwą przykrość i rozpacz.
- Wiele dzieci niepełnosprawnych ujawnia swoją wielką samotność i niepowodzenie integracji w kontaktach z



pełnosprawnymi rówieśnikami. Tutaj także biorą górę mechanizmy obronne, np. pewna dziewczynka nie chodzi na dyskotekę z powodu zmęczenia, a nie z powodu odrzucenia, inna, która bardzo wolno je, nie jada obiadów w szkole tylko dlatego, że tata ją wcześniej zabiera.

II. RODZINA

Dla rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych najistotniejsze jest to, „aby ich dzieci nie żyły w poczuciu, iż są gorsze, nie mają prawa do godnego i w miarę normalnego życia” (Żyła, 2003, s. 31). najczęściej rodzice pragną, aby ich dzieci więcej czasu spędzały z pełnosprawnymi rówieśnikami. Równocześnie w większości przyznają, że ich dziecko nie ma żadnego pełnosprawnego kolegi ani koleżanki, z którymi mogłoby spędzać czas wolny. Ze zdrowymi rówieśnikami z najbliższego sąsiedztwa kolegują się tylko nieliczne dzieci niepełnosprawne.

Stopień zaangażowania rodziców dzieci niepełnosprawnych w ich wszechstronny rozwój jest jednym z podstawowych warunków powodzenia idei integracji. Jednakże, analizując sytuację i postawy rodziców dzieci niepełnosprawnych pochodzących z

rodzin biednych, z wtórnym analfabetyzmem, patologicznych, trzeba stwierdzić, że „oczekiwanie od nich zaangażowania się w pracę ze swoim dzieckiem jest naiwne i najczęściej nierealne. Brak wiedzy, trudna sytuacja życiowa związana z posiadaniem dziecka niepełnosprawnego, nie najlepsze postawy najbliższego środowiska społecznego, a także brak mobilności w zakresie tworzenia grup wsparcia (np. uczestnictwo w stowarzyszeniach, fundacjach na rzecz niepełnosprawnych) sprawiają, że integracja dociera zwłaszcza do środowisk małomiasteczkowych i wiejskich z dużym opóźnieniem” (Przybylski, 2003, s. 21).

Jednocześnie rodzice zwracają uwagę na pozorną integrację, brak zrozumienia problemów ich rodzin. Dostrzegają brak ścisłej współpracy między służbą zdrowia, placówkami oświatowymi i organizacjami samorządowymi. Choć widzą wiele szans, jakie niesie ze sobą integracja, to **aż 15% spośród nich uważa, że integracja osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niemożliwa w naszym społeczeństwie**. Zwracają uwagę na niedostateczne przygotowanie szkoły do kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mają złe doświadczenia związane z ogólnodostępnym szkolnictwem.

Badania wskazują, że na wysoki odsetek rodziców niezadowolonych z efektów kształcenia integracyjnego ich dzieci bezpośredni wpływ mają następujące czynniki: brak ściśle określonych kryteriów, które kwalifikują dziecko do takiej formy kształcenia, brak doświadczonej i merytorycznie przygotowanej kadry pedagogicznej, trudne warunki w ogólnodostępnych szkołach oraz nieumiejętna współpraca szkoły z rodzicami (zob. Bobeł, 2003, s. 330-331).

Rodzice dzieci niepełnosprawnych poruszają także problem kontaktów społecznych, zarówno z rodzicami dzieci pełnosprawnych („Rodzice dzieci zdrowych bardzo często są przeciwni wzajemnym kontaktom”, Konarska, 1994, s. 35-41), jak i innymi członkami własnych rodzin („Ograniczam, wręcz unikam kontaktów nawet z najbliższą rodziną. Nie akceptuję stanu mojego dziecka, podczas wizyt obawiam się, aby córka nie zmoczyła im wersalki”, Żyta, 2003, s. 28-32). Często sygnalizowany jest fakt poczucia osamotnienia rodziców w borykaniu się z własnymi problemami, zmniejszenie poczucia godności i własnej wartości (zob. Maurer, 1994, s. 95-107).

III. INSTYTUCJE

Funkcjonowanie różnych instytucji, szczególnie ośrodków naukowych, wspierających i edukacyjnych, w znaczącym stopniu rzutuje na ostateczny kształt edukacji dzieci o specjalnych potrzebach. Niedostatki ich funkcjonowania są jednak niedostrzegane. Świadczy o tym choćby fakt, że większość opracowań dotyczących uwarunkowań kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych skupia się na czynnikach tkwiących w samych uczniach i ich nauczycielach. Nieliczni autorzy poruszają zaś problematykę efektywności funkcjonowania instytucji, w tym edukacyjnych, których udział, struktura, organizacja, a nawet lokalizacja czy architektura nie jest bez znaczenia dla możliwości optymalnego kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Istotnym problemem są z pewnością niedostatki w zakresie dydaktyki specjalnej. Aktualny stan prac badawczych kreujących podstawy kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych bywa określany nawet jako temat zaniechany (badany w przeszłości, ale obecnie niemodny) lub zaniedbany (niedostatecznie rozpatrzony w przeszłości, obecnie również rzadko podejmowany; zob. Gajdzica, 2004, s. 188).

Granice pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną zaciera się bardzo wolno. Powoduje to brak jednolitej strategii postępowania wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, brak odpowiedniej współpracy i wzajemnego wspierania się w procesie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zob. Przybylski, 2003, s. 18). Na tym tle jako jeszcze bardziej dotkliwy jawi się brak odpowiednio przygoto-

wanych i zorganizowanych ośrodków wspierających nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ośrodki takie powstają w wielu krajach w wyniku przekształcania szkół specjalnych (zob. Firkowska-Mankiewicz, 2003, s. 7-8).

Trudności w prawidłowej realizacji idei integracji powodują, że efekty tego procesu nie mogą być zadowalające. Zdaniem niektórych badaczy zagrażają nawet w znacznym stopniu możliwości osiągnięcia wyznaczonych celów. Jak zauważa Stefan Przybylski, „aktualnie realizowany model integracji (klasy/grupy integracyjne, przedszkola, szkoły integracyjne) – jednostronny i mało elastyczny – powoli tworzy nowy system segregacji wewnątrz systemu integracji” (Przybylski, 2003, s. 24).

Sygnalizowanym w wielu źródłach problemem jest także nieustający brak wspólnych dla różnych środowisk ustaleń terminologicznych, szczególnie w odniesieniu do podstawowych pojęć, takich jak niepełnosprawność, specjalne potrzeby edukacyjne czy integracja. Jak wolno toczą się w tym zakresie zmiany widać choćby na przykładzie dostosowywania terminologii do używanej powszechnie w świecie oraz do międzynarodowych ustaleń. Dzieje się tak na przykład w wypadku pojęcia „niepełnosprawność intelektualna”. Mimo że Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Niepełnosprawnością Intelektualną zaleca zastępować nim termin „upośledzenie umysłowe”, który nie powinien już być stosowany, jednak w wielu dziedzinach i w oficjalnych dokumentach wciąż jeszcze można go spotkać.

Na efektywność kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma wpływ wiele czynników pozostających ze sobą w ścisłych zależnościach strukturalnych i hierarchicznych. Zalicza się do nich: osoby (nauczyciel i uczniowie), odpowiadające tym osobom procesy (nauczanie i uczenie się), a także: cele, treści, zasady, metody, formy organizacyjne, infrastrukturę dydaktyczną, współdziałanie nauczycieli ze środowiskiem domowym i rówieśniczym uczniów w zakresie wyników nauczania, a także sztukę uczenia się (zob. Denek i Jakowicka, 1984, s. 56-57).

Najistotniejsze wydają się problemy dotyczące metodyki nauczania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie integracyjnej i ogólnodostępnej. Najczęściej zaś poruszaną kwestią jest ogólnie niedostateczne dopasowanie założeń dydaktycznych do zróżnicowanych warunków nauczania-uczenia się, wynikających z różnych specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Równie istotnym zagadnieniem jest, sygnalizowany nawet przez samych nauczycieli, brak wystarczającej wiedzy na temat specyfiki specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z różnie uwarunkowanymi trudnościami w uczeniu się. Większość nauczycieli pracujących w ogólnodostępnych przedszkolach i szkołach nie czuje się bądź nie jest w ogóle przygotowana do pracy z dziećmi

o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ilustracją mogą być wyniki niektórych badań. Wykazują one, że większość nauczycieli nie wie na czym polega diagnoza dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zob. Łaś, 2001, s. 147). Wielu nauczycieli nie widzi także potrzeby nawiązania bliższej współpracy z rodziną dziecka oraz innymi specjalistami zaangażowanymi w proces terapii (logopeda, lekarz, psycholog itd.). **Wynikiem takiego podejścia jest brak efektów w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.** Ignorancja z zakresu pedagogiki specjalnej nie tylko zatem skazuje nauczycieli na niepowodzenia w pracy terapeutycznej, ale stanowi ponadto źródło kształtowania się niekorzystnych postaw wobec niepełnosprawnych uczniów (por. jw.). Niestety, nie może być inaczej, gdy „jedynie na niektórych kierunkach nauczycielskich studenci przechodzą krótki kurs z zakresu pedagogiki specjalnej [...]. Nawet w minimum programowym zatwierdzonym przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego nie uwzględniono przedmiotów z zakresu pedagogiki specjalnej. Sprzeczne jest to z aktualną polityką MEiN w zakresie kształcenia dzieci niepełnosprawnych, gdzie się zakłada, że ich edukacja w coraz szerszym zakresie powinna odbywać się na terenie szkoły ogólnodostępnej” (Przybylski, 2003, s. 22).

Niedostatki w kształceniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie formułowania celów, znajomości i doboru metod, form oraz środków kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych skutkuje częstym odczuwaniem przez nie zagubienia i bezradności, poczucie zaś braku kompetencji u samych nauczycieli grup/klas ogólnodostępnych wywołuje chęć przerzucania odpowiedzialności na specjalistów, a także istotne niebezpieczeństwo przyjmowania przez tychże nauczycieli postawy wyuczonej bezradności (zob. Ainscow, 2000, s. 183).

Obawy nauczycieli dotyczące poziomu własnych kompetencji, obrona przed zwiększonymi wymaganiami i odpowiedzialnością, brak poczucia wsparcia ze strony innych nauczycieli i specjalistów w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych przyczynia się do przyjmowania przez wielu nauczycieli z placówek ogólnodostępnych postawy niechęci do podejmowania pracy integracyjnej. Stosunek niektórych nauczycieli do integracji bywa określany nawet jako „wewnętrzny opór”, „jakkolwiek opór ten zazwyczaj bywa maskowany” (Przybylski, 2003, s. 22-23).

Widoczny jest także istotny rozdźwięk pomiędzy nauczycielskimi deklaracjami „za” integracją a praktyką edukacyjną. Nauczyciele prezentują znacząco różny stopień akceptacji idei integracji w zależności od specyfiki, głębokości i charakteru zaburzeń dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, od największej akceptacji integracji – także dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w przedszkolach do całkowitego wyłączenia ich ze szkolnictwa podstawowego i średniego, nawet integracyjnego (zob. Żyła, 2003, s. 24).

Warto przypomnieć, że postawy nauczycieli wobec integracji zależą od ich wykształcenia, własnych doświadczeń pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach, od tego, czy otrzymywali wsparcie oraz od czynników specyficznych, takich jak na przykład wielkość klasy (zob. Firkowska-Mankiewicz, 2003, s. 8). Gdyby system wdrażania koncepcji specjalnych potrzeb był bardziej optymalny, także problemów związanych z postawą nauczyciela, jego wiedzą i kompetencjami byłoby mniej. Nie można jednak zapominać, że w procesie doskonalenia systemu kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych wiele ważnych inicjatyw pochodzi właśnie od świadomych potrzeb, aktywnych i twórczych nauczycieli. Niestety, różne przeszkody, powstałe z niewiedzy, niechęci, zazdrości, mitów i innych negatywnych czynników systemu niezależnych od nauczyciela, często powodują, że wiele cennych udoskonalień nie zostaje wprowadzonych.

IV. SPOŁECZEŃSTWO

„W naszym kraju przez dziesięciolecia odzwyczajano społeczeństwo od spotykania osób niepełnosprawnych na ulicy, w sklepie, w urzędzie, w pracy” (Witkowski, 1994, s. 11). Obecnie także zainteresowanie przedstawicieli rządu, samorządów lokalnych i mediów problemami życia i funkcjonowania w społeczeństwie osób niepełnosprawnych wydaje się niewystarczające.

Niedostatecznie intensywnie zabiega się o podwyższenie poziomu świadomości i próby zmian niekorzystnego klimatu społecznego. Między innymi dlatego „w ocenach kierujemy się silnie zakorzenionymi w świadomości stereotypami, mitami, niesprawdzonymi informacjami, na podstawie których przeciętny Polak postrzega osoby niepełnosprawne przez pryzmat ograniczeń [...] i koniecznej pomocy. [...] Ilości i jakości kontaktów osób pełno- i niepełnosprawnych raczej nie sprzyja wciąż jeszcze dość silnie segregującego systemu edukacji, licznych barier architektonicznych, transportowych, komunikacyjnych itp.” (Szczepankowska, 1999, s. 15).

Wśród najczęściej wymienianych problemów społecznych, utrudniających urzeczywistnienie idei integracji, znajdują się między innymi liczne negatywne postawy osób pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych, brak racjonalnej oceny ich możliwości, stygmatyzacja osób z różnymi ograniczeniami, brak wyrozumiałości i tolerancji odmienności (zob. Żyła, 2003, s. 29-32).

V. PAŃSTWO I PRAWO

Zdaniem wielu autorów integracja staje się „faktem i kierunkiem, od którego nie ma odwrotu w krajach cywilizowanych. [...] Wymusza to na administracji rządowej podejmowanie takich działań wobec niepełnosprawnych, które doprowadzą w naszym kraju do osiągnięcia standardów tam obowiązujących. W przypadku osób niepełnosprawnych zawarte one są w doktrynie: »integracja wszędzie tam, gdzie jest to możliwe – segregacja tam, gdzie jest to konieczne«” (Przybylski, 2003, s. 15).

Dla problematyki kształcenia integracyjnego ważna jest zatem „dyskusja o scenie politycznej, na której zapadają decyzje dotyczące losów dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych” (Fairbarin i Fairbarin, 2000, s. 19). Prawo zaś powinno być formułowane w taki sposób, „by maksymalnie zwiększyć szanse uczenia się dzieci o specjalnych potrzebach w szkołach powszechnych, pod warunkiem, że rozwiązanie takie będzie dla nich korzystne” (jw., s. 17).

Zagadnienia dotyczące kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych są prawnie określone w wielu dokumentach międzynarodowych, spośród których do najważniejszych należą między innymi Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja Praw Dziecka (1989), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993), oraz Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994).

Wśród polskich dokumentów stwarzających podstawy prawne kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy wymienić: ustawę z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. Nr 67, poz. 329 ze zm.), uchwałę Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci” (2004), a także Strategię Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 (2005).

Jednak, jak dotąd, zapisy – niewątpliwie korzystne dla edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – pozostawały „w rażącej sprzeczności z codzienną praktyką edukacyjną – zwłaszcza w stosunku do dzieci i młodzieży głębiej niepełnosprawnej i to szczególnie mieszkającej na wsi” (Firkowska-Maniewicz, 2003, s. 6).

Rozwiązania proponowane przez państwo

Najważniejszym dokumentem, który wyznacza prawne ramy edukacji jest ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Zgodnie z fragmentem treści preambuły tej ustawy „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków

rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”. W myśl tego założenia system oświaty zapewnia w szczególności:

- realizację prawa dzieci i młodzieży do kształcenia, wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi.

Prawo oświatowe dopuszcza także w określonych warunkach wiele szczegółowych rozwiązań wykraczających poza zwykle stosowane procedury, a dotyczących kształcenia dzieci i młodzieży, np. ułatwienia w dostępie do placówki (przedszkola, szkoły) integracyjnej lub z oddziałami integracyjnymi, ułatwienia w dotarciu do przedszkola lub szkoły, dofinansowania z budżetu państwa podręczników szkolnych i książek pomocniczych do kształcenia specjalnego dla uczniów niepełnosprawnych umysłowo, niewidomych, słabo widzących i niesłyszących, zwiększoną dotacją budżetową na każdego ucznia niepełnosprawnego uczącego się w przedszkolu lub szkole publicznej, jak i niepublicznej.

Uczniowie niepełnosprawni oraz **uczniowie niedostosowani społecznie** mogą uczyć się we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także korzystać z opieki dzięki realizowaniu indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

Dzieci niepełnosprawne i **dzieci niedostosowane społecznie** mają zapewnione: odpowiednie warunki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, realizację programu dostosowanego do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne stosownie do potrzeb, realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, integrację ze środowiskiem rówieśniczym, a ich rodzice także pomoc w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju dzieci.

Nauczyciel ma **obowiązek** dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów:

- **ze stwierdzonymi zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi**, uniemożliwiającymi sprostanie wymaganiom edukacyjnym (na podstawie opinii z publicznej poradni

psychologiczno-pedagogicznej lub specjalistycznej),

- **ze stwierdzonymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się**, uniemożliwiającymi sprostanie wymaganiom edukacyjnym (na podstawie opinii wydanych przez publiczną/niepubliczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub specjalistyczną),
- **wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania** (na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego),
- **których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły** (na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania).

Ponadto, **uczeń o ograniczonych możliwościach uczestniczenia w zajęciach wychowania fizycznego, informatyki i technologii informacyjnej** może zostać zwolniony z tych zajęć na podstawie opinii lekarza na czas określony w tej opinii.

Uczeń niepełnosprawny intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym ma prawo do poddawania go klasyfikacji śródrocznej oraz klasyfikacji rocznej (także począwszy od klasy IV) z uwzględnieniem indywidualnego programu edukacyjnego. Ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym ocenia się w sposób opisowy, zarówno z zajęć edukacyjnych, jak i z zachowania.

Promocja ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym następuje z uwzględnieniem specyfiki kształcenia tego ucznia i w porozumieniu z jego rodzicami.

Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczający do placówek i oddziałów integracyjnych, są oceniani przez dwóch nauczycieli – nauczyciela prowadzącego zajęcia edukacyjne po zasięgnięciu opinii nauczyciela współorganizującego to nauczanie.

Dla uczniów objętych indywidualnym nauczaniem, w celu ich pełnego rozwoju oraz integracji ze środowiskiem rówieśników, dyrektor szkoły – w miarę możliwości i uwzględniając stan zdrowia dzieci – organizuje im uczestniczenie w życiu szkoły (np. w uroczystościach okolicznościowych). Ponadto, gdy w wyniku klasyfikacji śródrocznej stwierdzono, że poziom osiągnięć edukacyjnych ucznia uniemożliwi lub utrudni mu kontynuowanie nauki w klasie programowo wyższej, szkoła, w miarę możliwości, stwarza uczniowi szansę uzupełnienia braków.

W wyjątkowych przypadkach rada pedagogiczna może postanowić o powtarzaniu klasy przez ucznia klas I-III szkoły podstawowej na podstawie opinii wydanej przez lekarza, publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w tym publiczną poradnię specjalistyczną oraz po zasięgnięciu opinii rodziców.

Uwzględniając możliwości edukacyjne ucznia szkoły podstawowej (i gimnazjum), rada pedagogiczna może jeden raz w ciągu danego etapu edukacyjnego promować do klasy progra-

mu wyższej ucznia, który nie zdał egzaminu poprawkowego z jednego z obowiązkowych zajęć edukacyjnych, jednak pod warunkiem, że takie zajęcia będą realizowane zgodnie z planem w klasie wyższej programowo.

Do zadań publicznych przedszkoli, szkół i innych placówek oświatowych należy (we współpracy z rodzicami, nauczycielami i innymi pracownikami placówki, poradniami, innymi placówkami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży) organizowanie i udzielanie uczniom, ich rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wieku 3-10 lat (ich rodziców i nauczycieli) pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega szczególnie na: diagnozowaniu środowiska ucznia, rozpoznawaniu potencjalnych możliwości oraz indywidualnych potrzeb ucznia i umożliwianiu ich zaspokojenia, rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych, organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne ucznia, udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych – wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania – do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom, a także na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.

Dziecko doświadczające różnie uwarunkowanych trudności w uczeniu się, a uczęszczające do przedszkola, może uzyskać pomoc w formie uczestnictwa w zajęciach specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych oraz innych zajęciach o charakterze terapeutycznym).

Więcej form uzyskiwania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferują szkoły i placówki oświatowe, takie jak specjalne ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, specjalne ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze, w których realizuje się zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci głęboko niepełnosprawnych intelektualnie lub niepełnosprawnych intelektualnie ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Uczniowie w wieku 7-10 lat, zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami, uczestniczą w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, zajęciach specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych oraz innych zajęciach o charakterze terapeutycznym), zajęciach psychoedukacyjnych, a także korzystają z porad dla uczniów. Ponadto mogą uczyć się w klasach wyrównawczych (w szkołach ogólnodostępnych, w tym integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi), klasach terapeutycznych (w szkołach ogólnodostępnych, w tym integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi).

O objęciu ucznia zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi, specjalistycznymi lub nauką w klasach wyrównawczych albo terapeutycznych decyduje dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub publicznej poradni specjalistycznej.

Dziecko – u którego wykryto niepełnosprawność, a które nie rozpoczęło jeszcze nauki w szkole – może (na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub poradni specjalistycznej) zostać objęte opieką **zespołu wczesnego wspomagania rozwoju dziecka**. Wczesne wspomaganie jest organizowane w przedszkolach i w szkołach podstawowych, w tym w specjalnych ośrodkach socjoterapeutycznych, w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i rewalidacyjno-wychowawczych oraz w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym specjalistycznych, jeżeli mają one możliwość realizacji wskazań zawartych w opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, w szczególności dysponują środkami dydaktycznymi i sprzętem, niezbędnymi do prowadzenia wczesnego wspomagania.

W zakresie zadań zespołu mieści się przede wszystkim:

- ustalenie, kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomagania i wsparcia rodziny dziecka;
- nawiązanie współpracy z zakładem opieki zdrowotnej lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb;
- opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomagania z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka;
- analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomagania, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny, oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomagania.

Oprócz tworzenia prawnych podstaw oświaty, państwo podejmuje wiele innych działań w ramach kształtowania ogólnej polityki społecznej i edukacyjnej. Do takich niewątpliwie można zaliczyć przyjęcie w dniu 1 sierpnia 1997 roku przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwały **Karta Praw Osób Niepełnosprawnych**, oraz cykliczne informowanie o działaniach podejmowanych na rzecz realizacji jej postanowień (ostatnie z czerwca 2005 roku).

Drugim, ważnym z punktu widzenia edukacji dzieci o specjalnych potrzebach, faktem jest zatwierdzenie przez Radę Ministrów w dniu 27 lipca 2004 roku **Narodowy Plan Działań na**

rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”. Projekt ten jest wykonaniem zobowiązania Rzeczypospolitej Polskiej, wynikającego z postanowień zawartych w dokumencie „Świat przyjazny dzieciom”, a przyjętego przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych podczas 27 Sesji Specjalnej poświęconej sprawom dzieci (Nowy Jork, 8-10 maja 2002 roku).

Działania ukierunkowane na poprawę sytuacji edukacyjnej dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych z przyczyn niepełnosprawności podejmuje także Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Aktualnie, szczególnie dwa spośród realizowanych programów PFRON mają na celu poprawę kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. Pierwszy program **„Edukacja – program pomocy w dostępie do nauki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych”** (realizowany od 2005 roku) skierowany jest do różnych jednostek (samorządu gminnego i powiatowego oraz innych podmiotów) prowadzących specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. W ramach projektu dofinansowanie ze środków funduszu może dotyczyć: wyposażenia bazy dydaktycznej i rehabilitacyjnej placówek specjalnych, wyposażenia i doposażenia infrastruktury socjalno-bytowych placówek specjalnych likwidacji barier architektonicznych, urbanistycznych i w komunikowaniu się, likwidacji barier transportowych utrudniających lub uniemożliwiających naukę uczniom niepełnosprawnym. Drugie przedsięwzięcie współfinansowane ze środków PFRON to **„Program wyrównywania różnic między regionami”** (także realizowany od 2005 roku) dotyczy wyrównywania szans osób niepełnosprawnych w lokalnych środowiskach. Wśród obszarów, w których może być udzielona pomoc w formie dofinansowania znajduje się między innymi likwidacja barier architektonicznych w placówkach edukacyjnych.

Działania proponowane przez organizacje pozarządowe

Podsumowując wzmiankowane projekty rządowe należy zauważyć, że proponowane w nich działania, zarówno te o charakterze udoskonalającym, jak i naprawczym, w wysokim stopniu korelują z wcześniej wymienionymi głównymi problemami, z którymi na co dzień spotykają się dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ich rodzice i nauczyciele. Należy także podkreślić, że wiele spośród podnoszonych problemów, jak i propozycji ich rozwiązań zostało już dostrzeżonych i jest realizowanych poprzez działania wielu organizacji i instytucji, zwłaszcza pozarządowych. Do przedsięwzięć tego typu niewątpliwie należy zaliczyć:

- moduł **„Nauczanie w klasach integracyjnych”** programu **„Szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół”**, zrealizowany w 2004 roku przez Społeczne Towarzystwo Oświatowe,

Integracja społeczna dzieci ze specjalnymi potrzebami

Edukacji dzieci o specjalnych potrzebach powinny towarzyszyć działania mające na celu zmiany w świadomości społecznej, a dotyczące akceptacji idei integracji społecznej.

Jakościowa edukacja skierowana do tej grupy dzieci wymaga rozwiniętej współpracy lokalnej. Konieczność adaptacji pomieszczeń, organizowanie specjalnych warunków dowozu, zapewnienie specjalistów itp. jest związane z dodatkowymi kosztami, powinno więc być przedmiotem społecznej dyskusji. Organizacje pozarządowe w istotny sposób mogą uzupełniać możliwości docierania do partnerów tej współpracy – rodziców i przedstawicieli samorządów poprzez:

- szersze inicjowanie i organizowanie akcji promujących integrację;
- wprowadzenie oferty uzupełniającej (edukacja nieformalna dla dzieci o specjalnych potrzebach, zajęcia rehabilitacyjne);
- upowszechnienie wśród rodziców dzieci o specjalnych potrzebach znajomości przysługujących im praw oraz w organizowaniu i prowadzeniu alternatywnych form edukacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.



stanowiący element Programu Aktywizacja Obszarów Wiejskich (PAOW) współfinansowanego ze środków pochodzących z pożyczki udzielonej przez Bank Światowy Rządowi RP. Programem objęto równocześnie 9374 nauczycieli pracujących w województwach o najniższej wartości PKB (kujawsko-pomorskim, lubelskim, małopolskim, podkarpackim, świętokrzyskim, warmińsko-mazurskim oraz zachodniopomorskim).

- Pilotażowy projekt Pracowni Wspomagania Rozwoju i Integracji Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie „**Uczeń ze specjalnymi potrzebami w szkole ogólnodostępnej w lokalnym środowisku – budowanie systemu pomocy i wsparcia**”. Prace nad projektem podjęto w kwietniu 2004 roku. Aktualnie program realizowany jest w czterech miastach: Częstochowie, Ełku, Lublinie i Warszawie. Jako priorytetowe określono w nim: zapewnienie kadry nauczycielskiej o wysokich kwalifikacjach poprzez podnoszenie jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz utworzenie efektywnego systemu rekrutacji, wyrównywanie szans edukacyjnych oraz upowszechnianie szkoły otwartej, dobrze zintegrowanej w systemie świadczenia usług w środowisku lokalnym. Sformułowanym priorytetem odpowiadają między innymi następujące ogólne cele projektu: wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów poprzez tworzenie środowisk najmniej ograniczających, przygotowanie szkół ogólnodostępnych do przyjęcia i kształcenia uczniów niepełnosprawnych, tworzenie wspólnej płaszczyzny porozumienia i współpracy samorządów, szkoły, uczniów, rodziców i specjalistów, przebudowa systemu wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wypracowanie nowoczesnych form współpracy oraz upowszechnianie szkoły otwartej.

Zasygnalizowane rozwiązania proponowane przez państwo oraz przykłady działań, jakie podejmują różne instytucje i organizacje pozarządowe, świadczą o tym, że obszarów zapomnianych czy też pomijanych w ogólnej polityce oświatowej jest coraz mniej. Konieczność poważnych zmian jest dostrzegana i doceniana na różnych szczeblach decyzyjnych, a podejmowane decyzje polityczne implikują przeorganizowywanie oraz wypracowywanie nowych szczegółowych rozwiązań. Jednak efektywność ich wdrażania nie będzie zależała od decydentów. Będzie zależała od nas!

Czy istnieje luka edukacyjna między dziećmi o specjalnych potrzebach a pozostałymi dziećmi?

W świetle zaprezentowanych danych statystycznych, obrazujących skalę specjalnych potrzeb, a także zasygnalizowanych najczęstszych problemów wdrażania idei integracji oraz praktycznej realizacji koncepcji kształcenia dzieci niepełnosprawnych widać, że perspektywa pełnego urzeczywistnienia idei autentycznej integracji jest jeszcze odległa. Zmiany postaw społecznych oraz przemiany w zakresie edukacji osób o zróżnicowanych możliwościach psychofizycznych nie następują tak szybko, jak byśmy tego chcieli. Realizacja koncepcji specjalnych potrzeb edukacyjnych, mająca, mimo wielu niedoskonałości, prawne podstawy, w praktyce okazuje się koncepcją mało dojrzałą i wprowadzaną w sposób chaotyczny i wycinkowy.

Istnieje luka edukacyjna pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych a dziećmi, które nie mają tego rodzaju potrzeb.

Świadczy o tym między innymi znacznie mniejsza, niż można by sobie tego życzyć, liczba dzieci o specjalnych potrzebach kształcąca się w placówkach ogólnodostępnych, średni poziom wiedzy na temat problemów dzieci o specjalnych potrzebach i ich rodzin, a także, co szczególnie dotkliwie, brak optymalnego pod tym względem poziomu kompetencji oraz systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli.

Poprawy aktualnego stanu rzeczy można upatrywać przede wszystkim w:

- podniesieniu poziomu społecznej świadomości problemu,
- zapewnieniu osobom o specjalnych potrzebach i ich rodzinom lepszego dostępu do możliwie wielokierunkowego wsparcia (prawnego, socjalnego, medycznego, edukacyjnego itp.),
- chęci porozumienia i bardziej efektywnej współpracy pomiędzy instytucjami działającymi w ramach kilku różnych resortów (zwłaszcza: finansów, zdrowia, pracy i polityki społecznej oraz edukacji) w celu kształtowania bardziej spójnej polityki,
- podjęciu koniecznych zmian w systemie kształcenia i doksztalcania nauczycieli,
- zapewnieniu znacznie większej, niż dotychczas, liczbie dzieci o specjalnych potrzebach możliwości korzystania z przysługującego im prawa do edukacji wspólnie z (aktualnie) nie mającymi specjalnych potrzeb rówieśnikami.

Dorota Misiejuk

Część 9

Dzieci imigrantów i mniejszości narodowych





Nie sposób omówić sytuacji dzieci mniejszości narodowych i dzieci imigrantów w Polsce bez zdefiniowania pojęcia „mniejszość”.

Mniejszość zawsze jest definiowana w odniesieniu do większości. Większość „nadaje ton”, co oznacza, że stanowi ona swego rodzaju standard do opisu rzeczywistości społecznej. Tożsamość większości rysuje konteksty społecznego funkcjonowania mniejszości. Dla mniejszości zostaje zwykle zarezerwowane pojęcie „odmiennego”, „innego”, „egzotycznego”, którego trudno zrozumieć poprzez ów większościowy standard.

Tożsamość kulturowa w Polsce to przede wszystkim tożsamość silnie osadzona w kategoriach państwa narodowego. Państwo narodowe oparte jest na wpajaniu jednego języka w jego standardowej formie (tzw. języka literackiego), wspólnej wizji historii, wspólnym kanonie dzieł literackich, wpajaniu wartości uznawanych za charakterystyczne dla danej populacji. Realizacja „narodowego ujednolicania” przypada placówkom edukacyjnym, przede wszystkim szkole i przedszkolu. Nie bez znaczenia dla definiowania wspólnoty narodowej jest stereotypowe utożsamianie jej z państwem. Tak więc, kiedy przywoływana jest kategoria „dzieci mniejszości”, przeważnie utożsamia się to pojęcie z mniejszością narodową w takim sensie, jak powszechnie interpretowana jest narodowość przez większość. Zwykle z obcokrajowcami – imigrantami, obywatelami innego państwa. Dlatego już na wstępie należy podkreślić, że niniejszy rozdział dotyczy dwóch odmiennych kategorii: mniejszości narodowych (czyli obywateli państwa polskiego o tożsamości kulturowej innej niż większość) oraz imigrantów (czyli obywateli obcych państw).

Innym pojęciem konstruującym stosunki między większością a mniejszością jest **asymilacja**. Z punktu widzenia tożsamości narodowej większości, asymilacja jako zjawisko społeczne jest postrzegana jako modelowe rozwiązanie problemów z mniejszością. Takie rozumowanie większości staje się oczywiste, kiedy połączymy je ze zdecydowanie pozytywnym ocenianiem

własnej kultury narodowej i przypisywaniem jej wyższych, wartościowszych cech oraz wyższego stopnia ucywilizowania niż kulturze mniejszości narodowych. Oczywiście, tego stanowiska zwykle nie podzielają członkowie mniejszości narodowych. Wyraziście propagują oni nadanie odmiennego znaczenia procesom asymilacji: zamiast rozumieć ją jako całkowite stopnienie się kulturowe i pełną integrację, proponują rozumienie jej jako wzajemnego zrozumienia odmienności i wypracowania satysfakcjonującego obie strony modelu współżycia. Tę specyficzną „grę o asymilację” znakomicie widać w edukowaniu i wychowywaniu dzieci. Wyrazem tych procesów jest chociażby próba opisu funkcjonowania dzieci mniejszości w systemie społeczeństwa polskiego. Mamy tutaj do czynienia z kompletną asymilacją społeczną dzieci mniejszości. Nie da się na poziomie obiektywnego opisu wyróżnić dzieci mniejszości autochtonicznych od większości polskiej. W Polsce funkcjonują dwa dwujęzyczne przedszkola: białoruskie w Białymstoku i ukraińskie w Przemyślu, do grup z mniejszościowym językiem instrukcji uczęszcza w nich ogółem ok. 40 dzieci. Inne na zasadach ogólnych chodzą do polskich przedszkoli i poddawane są takim samym jak dzieci polskie wpływom kultury polskiej, a ich tożsamość mniejszościowa ogranicza się do prywatności – rodziny i jest przez nie odczuwana co najwyżej poprzez poczucie odmienności – niejasne i niesprecyzowane. Sytuacja ulega zmianie w późniejszym okresie edukacji, co analizuję w dalszej części raportu.

Różnica kulturowa jako problem wychowawczy

W kontaktach z przedstawicielami mniejszości narodowych spotykamy się z **różnicą kulturową**. Z perspektywy edukacji dzieci mniejszości narodowych ta różnica kulturowa jest zazwyczaj interpretowana przez pedagogów jako **problem wychowawczy**. Różnica kulturowa może być osadzona w kulturze materialnej, w warstwie znaczeń i interpretacji rzeczywistości

społecznej oraz w systemach wartości (zob. Nowicka, 2000; Linton, 2000). Dzieci mniejszości, zgodnie z rodzimym kodem kulturowym – nie zawsze zgodnym z większościowym – zachowują się odmiennie. Nauczyciel postrzega to zwykle jako „problem z zachowaniem dziecka” lub „niekulturalne zachowanie” albo „niezrozumienie treści”. Zwykle w takich wypadkach pojawiają się problemy między nauczycielem a rodzicami. Rodzice domagają się od nauczyciela niestandardowych działań wychowawczych lub specyficznej organizacji procesu nauczania.

Różnica kulturowa może się też ujawnić poprzez ideologię grupy. Uczniowie mniejszości narodowej mogą być wychowywani inaczej i przez to prezentować w szkole czy przedszkolu odmienne tradycje, używać nieznanymi nauczycielowi symboli, znać inne baśnie i legendy (a tym samym nie znać tych, które uważa za ważne nauczyciel) oraz prezentować odmienne sposoby zachowania i dystrybuowania uwagi, a także inne rozumienie autorytetu, aż po odmienne wyrażanie siebie i opis rzeczywistości. Najbardziej jawnym wyrazem różnicy kulturowej jest język uczniów mniejszości narodowych, a także ich kultura duchowa i materialna oraz wyznanie.

Wydaje się, że różnica kulturowa między pochodzącymi z obcego kraju imigrantami a większością jest bardziej widoczna aniżeli różnica między kulturą większości a kulturą osiadłych w Polsce od dawna mniejszości narodowych.

Interesy kulturowe tych grup wyrażane są przede wszystkim poprzez potrzebę szkolnictwa w języku mniejszości narodowej oraz przestrzeni społecznej na wyrażanie własnej odmienności, a także możliwości prezentowania własnej oryginalnej twórczości i celebrowania odmiennych tradycji.

W trakcie Spisu Powszechnego przeprowadzonego w Polsce w 2002 roku, zadano pytanie o przynależność narodową. Wyniki spisu dotyczące deklaracji narodowościowej przedstawiają się następująco:

Mniejszości ogółem	Liczba	%
	268,85	0,7
niemiecka	152,9	0,40
białoruska	48,7	0,13
ukraińska	31,0	0,08
romska	12,9	0,03
rosyjska	6,1	0,02
łemkowska	5,9	0,02
litewska	5,8	0,02
słowacka	2,0	0,01
żydowska	1,1	0,00
ormiańska	1,1	0,00
czeska	0,8	0,00

Źródło: Czykwin Elżbieta. *Stygmat jawny i ukryty. Próby aplikacji w kontekście mniejszości narodowych*, [w:] *W kręgu sacrum pogranicza*. Red. E. Matuszczyk i M. Krzywiz. Białystok, UwB, 2004

Imigranckie mniejszości narodowe mają odmienne interesy społeczne. Ich żywotnym interesem społecznym jest integracja ze społeczeństwem polskim. Tożsamość kulturowa członków mniejszości imigranckich jest wyrazista, kompetencje w obszarze kultury rodzimej, przede wszystkim języka, postrzegane są jako wrodzone. Jeżeli chodzi o szkolnictwo, to oczekiwania imigrantów dotyczą specyficznych programów wyrównywania kompetencji i wiedzy, intensyfikacji nauki języka większości, zapoznawania się z jej kulturą. Jeśli w klasie szkolnej znajdują się przedstawiciele grup mniejszościowych – imigranckich i autochtonicznych – to oczekiwania rodziców dzieci z obu tych grup wobec systemu edukacyjnego i nauczycieli będą całkowicie odmienne! O ile na przykład Białorusini-imigranci nie będą odczuwali żadnej potrzeby zorganizowania lekcji literatury i języka białoruskiego dla swoich dzieci, o tyle rodzice Białorusini-autochtoni będą domagali się tego jako swojego obywatelskiego prawa.

Liczba imigrantów w Polsce określana jest na podstawie różnorodnych szacunków i podawana na przykład poprzez liczbę wydawanych pozwoleń na stałe osiedlenie się – Kart Stałego Pobytu na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Liczba wydanych Kart Stałego Pobytu w latach 1992-1995 wynosiła ok. 10 200.

Imigranci i autochtoni

Bez wątpienia interesy społeczne autochtonicznych grup mniejszości narodowych oraz interesy imigrantów są odmienne.

Autochtonizm oznacza zasiedziałość, przebywanie od wieków na określonym terytorium. Autochtoniczne grupy mniejszości narodowych to od wieków zamieszkujące dane terytorium grupy ludzi, którzy zachowali odrębność języka, odrębności w zakresie niektórych obszarów kultury materialnej, społecznej i psychologicznej, mimo iż doszło do przesunięcia granic państwowych. Zwykle są to narody pogranicza. Teren, na którym żyje dana mniejszość określany jest **ojczyzną prywatną**, natomiast istnieje gdzieś (zwykle za granicą) ojczyzna ideologiczna – państwo narodowe. Przykładem autochtonicznych (tradycyjnych) mniejszości narodowych w warunkach Polski są Białorusini, Ukraińcy, Litwini i Niemcy. Zamieszkiwanie od wieków na określonym terytorium etnicznym w ramach państwa polskiego, uczestniczenie w życiu społecznym i politycznym tegoż państwa, edukacja w ramach jego systemu edukacji dają efekt w postaci bardzo specyficznej tożsamości kulturowej. Tożsamość ta zwykle bazuje na **dwukulturowości**. Członkowie autochtonicznych grup mniejszości narodowych nie mają problemów z integracją społeczną.

Natomiast jeśli za punkt wyjścia przyjmiemy wydawanie zezwoleń na pracę cudzoziemcom, to w okresie 1990–1995 wydano ich ogółem 53 555.

Wszelkim statystykom umyka cała rzesza imigrantów nielegalnych. Szacuje się, że pracujący na czarno w Polsce Ukraińcy to grupa 300–400 tysięcy ludzi, diaspora wietnamska oceniana jest na ok. 30 tysięcy, choć, jak się powszechnie uważa, najpilniejszym problemem jest integracja uchodźców z Czaczenii. Dodatkowo należy pamiętać, że Polska jako kraj imigracyjny ma niedługą tradycję, często także traktowana jest jako kraj tranzytowy. Wobec takich procesów **liczba imigrantów w Polsce jest bardzo trudna do uchwycenia**, nawet dla szacunkowych obliczeń. Polska jest członkiem Unii Europejskiej i jej wschodnia granica jest jednocześnie granicą Unii. Na skutek tego atrakcyjność imigracyjna Polski wzrasta. Jakikolwiek konflikt zbrojny czy katastrofa na Kaukazie spowoduje niewątpliwie fale migracji właśnie do Polski.

914

Odmienność etniczna i wyznaniowa

Kategorii mniejszości narodowej często też używa się zamiennie lub jednocześnie z kategorią **mniejszości etnicznej**. Jest to efekt niejednoznaczności opisywanej rzeczywistości kulturowej grupy mniejszościowej w konkretnych warunkach życia społecznego. W literaturze klasyczną grupą etniczną nazywa się „małą społeczność powiązaną ściśle z terytorium, które ma dla niej znaczenie nie tylko praktyczne, jako podstawa bytu, ale także symboliczno-magiczne. Jest to grupa bezpośrednich nawykowych styczności, powiązana związkami sąsiedzkiemi, o kulturze folklorystycznej, ludowej, bardzo jednolitej dla całej społeczności i mało zmiennej, tradycyjnej” (Kłossowska, 2005, s. 19). Etnicznych grup kulturowych w klasycznym rozumieniu w Polsce nie ma. Obserwuje się funkcjonowanie tzw. zbiorowości etnicznych o kulturze częściowej określanych też grupami regionalnymi. Tożsamość kulturowa takiej grupy jest wyodrębniona na zasadzie kontrastu wobec dominującej kultury dużego, rozwiniętego społeczeństwa. Najbardziej charakterystycznym elementem wyróżniającym grupę etniczną jest dialekt. Lingwiści używają też określenia „mikrojęzyk”. Przykładem takiej grupy regionalnej, która konstruuje się przede wszystkim poprzez rozwijanie własnego mikrojęzyka, są Kaszubi.

Innym, ważnym elementem tożsamości grupy etnicznej jest religia. Przykładami grup regionalnych utożsamiających się przede wszystkim poprzez wyznanie mogą być Rosjanie staroobrzędowcy, Tatarzy polscy i Karaimi. Religia może stać się podstawowym czynnikiem określającym tożsamość etniczno-narodową albo być tylko jednym z wielu czynników konstruujących tę tożsamość, albo – co ciekawe – wręcz utrudniać kształtowanie się tożsamości narodowej. Przykładem tego mogą być pro-

cesy rozwoju tożsamości narodowej Ukraińców i Białorusinów w Polsce. Ukraińcy w Polsce należą na ogół do dwóch obrządków chrześcijańskich: kościoła grecko-katolickiego (bizantyjsko-ukraińskiego) i kościoła prawosławnego. O ile wyznawcy kościoła grekokatolickiego aspirują do kategorii mniejszości narodowej – ukraińskiej, o tyle część wyznawców prawosławia, mimo wspólnoty języka, kultury materialnej i duchowej, pretenduje raczej do odrębności etnicznej – Łemków. Na Białostocczyźnie, w okolicach Bielska Podlaskiego, wyznawcy prawosławia deklarują przynależność do dwóch grup etniczno-narodowych: białoruskiej i ukraińskiej.

W Polsce liczebność poszczególnych grup wyznaniowych jest następująca:

Wyznanie	Liczba deklaracji	Procent społeczeństwa
rzymsko-katolickie	34 433 998	90,1
prawosławne	510 712	1,34
protestanckie	162 102	0,42
pozostałe wyznania	141 591	0,37
bez wyznania	2 971 677	7,77

Źródło: *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2000-2002*. Red. L. Adamczuk i G. Gudaszewski. 2003. Warszawa, GUS, s. 14 (dane za lata 2000-2002)

Ponadto, liczbę wyznawców islamu w Polsce szacuje się na 20 tysięcy osób. Wlicza się w to nie tylko grupę Tatarów polskich, ale także studentów krajów arabskich, przedsiębiorców pracujących w Polsce oraz imigrantów z krajów, w których islam jest religią historyczną. Natomiast liczbę wyznawców judaizmu w Polsce ocenia się na 12 tysięcy osób.

Różnice etniczno-religijne jako problem wychowawczy

915

W sytuacji, gdy religia jest obecna w szkole, stanowi to zarówno problem społeczny, jak i wyzwanie edukacyjne. Ten obszar działalności edukacyjnej szkoły czy przedszkola (w literaturze nazywany **uwrażliwianiem na odmienność**) jest aktywnie wykorzystywany wyłącznie na terenach silnie zróżnicowanych wyznaniowo: na Białostocczyźnie i Śląsku Cieszyńskim, gdzie podejmowane są inicjatywy traktowania wyznania jako elementu różnicy kulturowej. Takie inicjatywy mają różnoraki zasięg – od wewnątrzszkolnych inicjatyw typu wspólne kolędowanie czy omówienie porównawcze obrzędów wyznaniowych, aż po regionalne, jak przeglądy i pokazy.

Rozdział sfer świeckiej i religijnej jest w Polsce nie tylko standardem z punktu widzenia praw człowieka i obywatela, ale także zasadą konstytucyjną. Zgodnie z nią czynnik wyznaniowy nie może być kategorią różnicującą ludzi. W placówkach edukacyj-

nych ma to zastosowanie przede wszystkim z punktu widzenia prawa do wolności sumienia i wyznania, a nie tylko prawa wolności nauczania. Stosowanie się do tej zasady pozwoli nauczycielom unikać stygmatyzacji niektórych uczniów, pozwalając zachować im milczenie w zakresie wyznawanej religii.

Wspólnoty wyznaniowe i związki religijne mają wedle prawa polskiego możliwość organizacji i prowadzenia szkół i przedszkoli oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych (art. 21 **ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania**, Dz. U. z 2000 r.), a tym samym, jak stanowi ta ustawa w art. 20, ust. 1, kościoły i inne związki wyznaniowe mogą „wychowywać religijnie dzieci i młodzież, zgodnie z wyborem dokonany przez ich rodziców lub opiekunów prawnych”. Oczywiście ten zapis prawa jest stosowany przede wszystkim do nauki religii, niemniej w niektórych przypadkach na zasadzie obyczaju obserwujemy łączenie etnicznych elementów świeckich z religijnymi. Przykładem może być tutaj konkurs „Moja mała ojczyzna, moje dziedzictwo” organizowany w ramach nauczania religii na Białostocczyźnie przez katechetów wyznania prawosławnego. Konkurs polega na przesyłaniu prac w różnorodnej formie literackiej o zastyszanej, zebranej historii grupy. Prace dotyczą zarówno poziomu kultury materialnej, jak i duchowej – świeckich obyczajów, zwyczajów itp. Innym projektem jest konkurs „Ikona w rysunkach dzieci”. Dzieci z białostockiego Przedszkola nr 14, gdzie istnieją dwujęzyczne grupy polsko-białoruskie, tradycyjnie w obchody początku i końca roku szkolnego włączają uroczyste nabożeństwo w cerkwi. W województwach zachodniopomorskim i warmińsko-mazurskim także zwyczajowo lekcje ukraińskiego odbywają się w salach katechetycznych cerkwi grekokatolickich.

Odmienność wyznaniowo-etniczna niejednokrotnie pociąga za sobą inny tryb życia, a także inne terminy świąt i sposoby świętowania. Przez prawo problem ten jest regulowany art. 42, ust. 1 ustawy o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (Dz. U. z 2000 r.). Stanowi on: „Osoby należące do kościołów i innych związków wyznaniowych, których święta religijne nie są dniami ustawowo wolnymi od pracy, mogą na własną prośbę uzyskać zwolnienie od pracy lub nauki na czas niezbędny do obchodzenia tych świąt, zgodnie z wymogami wyznawanej przez siebie religii”. Uczniom to prawo przysługuje na wniosek ich prawnych opiekunów, a szkoła winna określić sposób wyrównania zaległości dydaktycznych spowodowanych zwolnieniem. Jest to regulowane rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 1999 roku (Dz. U. z 1999 r. Nr 26, poz. 235, § 2 i § 3).

Zadania edukacyjne na rzecz zachowania i rozwoju tożsamości narodowej i etnicznej mniejszości są niewątpliwie wyzwaniem edukacyjnym i analizowane są z dwóch perspektyw. Pierwsza perspektywa opiera się na podmiotowości samej grupy mniej-

ściowej. Analizowane są potrzeby i aspiracje grupy w zakresie zachowania poczucia tożsamości kulturowej. Działania edukacyjne skoncentrowane są wokół zapewnienia rozwoju, wiedzy, kompetencji i zagwarantowania równych praw mniejszości narodowych i etnicznych. Skierowane są przede wszystkim do uczniów mniejszości narodowych i etnicznych. Druga perspektywa, nie mniej ważna dla rozwoju tożsamości mniejszościowej, to ukazanie wartości kultury mniejszości narodowych i etnicznych, jej wkładu w tworzenie kultury polskiej oraz uczestnictwa środowisk mniejszości narodowych i etnicznych we współczesnym życiu społecznym w Polsce. Inną zasadą, jaką kieruje się polski system oświaty, jest wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny i respektowanie prawa rodziców do decydowania o zakresie kształcenia ich dzieci.

Regulacje prawne szkolnictwa dla mniejszości narodowych, etnicznych i wyznaniowych

916

Generalnie, szkolnictwo dla mniejszości jest integralnym składnikiem polskiego systemu oświaty. Niemniej specyficzne uwarunkowania, w jakich żyją i kształcą się uczniowie należący do mniejszości narodowych i etnicznych, oraz szczególne kulturowe potrzeby danej grupy powodują konieczność uwzględnienia w przepisach prawa oświatowego określonych rozwiązań edukacyjnych.

Podstawą prawną działań szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych jest art. 13 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Stanowi on:

- „1. Szkoła i placówka publiczna umożliwia uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury.
2. Na wniosek rodziców nauka, o której mowa w ust. 1, może być prowadzona:
 - 1) w osobnych grupach, oddziałach lub szkołach,
 - 2) w grupach, oddziałach lub szkołach – z dodatkową nauką języka oraz własnej historii i kultury,
 - 3) w międzyszkolnych zespołach nauczania.
3. Minister do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły i placówki zadań, o których mowa w ust. 1 i 2, w szczególności minimalną liczbę uczniów, dla których organizuje się poszczególne formy nauczania wymienione w ust. 2.
4. W pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły publiczne zapewniają podtrzymywanie kultury i tradycji regionalnej.
5. Podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia uczniów w zakresie niezbędnym do podtrzymywania

poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej mogą być dofinansowywane z budżetu państwa w części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”.

Aktem wykonawczym do tego artykułu jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 grudnia 2002 roku w sprawie wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych (Dz.U. z 2002 r. Nr 220, poz. 1853).

W myśl postanowień prawa nauczanie języka mniejszości narodowej lub etnicznej może odbywać się na każdym etapie nauczania szkolnego, w tym na poziomie przedszkolnym. Możemy mówić o nauczaniu kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej w języku tejże mniejszości. Zwykle odbywa się to wtedy w oddzielnych szkołach czy innych placówkach. Wówczas takie przedmioty, jak: język polski, geografia i historia powinny być prowadzone po polsku. Język i kultura mniejszości narodowej i etnicznej może też być nauczana w placówkach dwujęzycznych lub oddziałach dwujęzycznych, gdzie językiem komunikowania się nauczyciela z uczniami i językiem instrukcji na zajęciach jest zarówno język polski, jak i język mniejszości narodowej lub etnicznej. Mogą też być zorganizowane w placówce lekcje języka i kultury mniejszości narodowej lub etnicznej dla uczniów. Wreszcie, w sytuacji, gdy liczebność uczniów mniejszości w szkole jest niewielka, istnieje ewentualność powołania międzyszkolnego zespołu nauczania języka mniejszości. Każdy z podanych wyżej sposobów edukacji dzieci mniejszości narodowej lub etnicznej może być traktowany jako wyraz aspiracji kulturowych grupy i woli przetrwania kultury oraz kreowania specyficznej kulturowej tożsamości.

Forma organizacji edukacji dzieci mniejszości narodowych i etnicznych zależy także, w dużej mierze, od sposobu zamieszkiwania grupy – w zwartej strukturze czy też w dużym rozproszeniu albo w małych skupiskach. Biorąc to pod uwagę, przyjęto generalną zasadę bezobwodowości szkół i przedszkoli, które prowadzą zajęcia z kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej. Innym ważnym problemem organizacji edukacji dzieci mniejszości narodowych i etnicznych jest większy koszt edukacji, między innymi z powodu dodatkowych godzin w ramowych planach nauczania przeznaczonych na naukę języka mniejszości. Wyższe koszty ponoszone przez placówkę w części rekompensowane są przekazywaniem subwencji samorządom lokalnym, na których terenie funkcjonują placówki z nauką kultury i języka mniejszości narodowej i etnicznej. W szkole podstawowej, w której język mniejszości jest językiem wykładowym, wymiar godzin przeznaczony na naukę kultury i języka mniejszości wynosi od

pięciu godzin tygodniowo w klasie I i II i cztery godziny w klasach kolejnych. W szkołach dwujęzycznych liczba godzin języka mniejszości musi odpowiadać liczbie godzin języka polskiego. W szkole z dodatkową nauką języka mniejszości liczba godzin wykładowych języka mniejszości wynosi trzy godziny tygodniowo. Istnieje zawsze możliwość czerpania z tzw. puli godzin będących w dyspozycji dyrektora szkoły i przeznaczenia ich na nauczanie historii oraz geografii kraju pochodzenia mniejszości narodowej lub dziedzictwa kulturowego grupy etnicznej.

Dane na temat nauczania języka i kultury mniejszości

916

Według danych GUS w roku szkolnym 2003/2004 nauka języków mniejszości narodowych i etnicznych prowadzona była w 693 placówkach na terenie całego kraju. Były to szkoły, przedszkola, oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych oraz zespoły międzyszkolne, a także licea ogólnokształcące. Uczęszczano do nich łącznie 48 590 uczniów. Generalnie poza jedną grupą – mniejszością niemiecką – sieć szkół dla mniejszości narodowych wykazuje od lat dużą stabilność, chociaż z różnych powodów spada liczba szkół, gdzie prowadzone są lekcje języka ojczystego mniejszości narodowych. Przyczynia się do tego zmiana struktury zamieszkiwania ludności. Mniejszości zamieszkujące do tej pory zwarte terytoria, zamieszkałe głównie na wsi, emigrują do dużych miast. Po drugie, reorganizacja szkolnictwa z dwustopniowego na trzystopniowe i zmiana sieci szkół spowodowała zmiany również w szkołach, gdzie wykładany jest język mniejszości narodowej. W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się wyraźny rozwój szkolnictwa dla niemieckiej mniejszości narodowej i ogromną różnorodność form nauczania języka niemieckiego.

Jeżeli chodzi o szkolnictwo stopnia podstawowego, to statystycznie sytuacja przedstawia się następująco:

- Język białoruski w roku szkolnym 2003/2004 wykładany był w 26 szkołach, a w roczniku statystycznym za 2005 rok podano liczbę 23 szkół (w liczbie tej uwzględniono zarówno szkoły, gdzie język białoruski jest przedmiotem dodatkowym, obowiązkowym, jak i szkoły, gdzie funkcjonują klasy, których uczniowie uczęszczają na dodatkowe lekcje języka ojczystego). Szkoły dla mniejszości białoruskiej zlokalizowane są przede wszystkim w województwie podlaskim (jest to bowiem mniejszość narodowa, która zamieszkuje w sposób zwarty na swoim etnicznym terytorium). Szkoły mieszczą się na terenie gmin Białystok, Bielsk Podlaski, Czeremcha, Czyże, Dubicze Cerkiewne, Hajnówka, Kleszczele, Narew, Narewka, Orla i Zabłudów. W Białymstoku, w Przedszkolu Samorządowym nr 14 istnieją grupy dwuję-



zyczne polsko-białoruskie. Jest to jedyna placówka przedszkolna dla tej mniejszości.

- Język ukraiński, wedle spisu GUS z roku 2003, wykładany jest w 82 szkołach, rocznik statystyczny zaś z roku 2005 podaje liczbę 88. Podobnie jak u Białorusinów, w zasadzie mówimy tu o klasach z dodatkową nauką języka ojczystego i oddziałach międzyszkolnych. W Białym Borze, na terenie województwa zachodniopomorskiego istnieje szkoła podstawowa, która kształci dzieci w ich języku ojczystym. Jest to Zespół Szkół im. Tarasa Szewczenki. Istotne wydaje się, że jest to szkoła z internatem. Na poziomie podstawowym uczniowie korzystający z internatu stanowią 10% uczniów. Poza szkołą w Białym Borze, na terenie województwa zachodniopomorskiego istnieje 13 punktów nauczania języka ukraińskiego jako języka ojczystego. Ukraińcy oprócz terenu województwa zachodniopomorskiego posiadają też sieć placówek edukacyjnych w województwach: dolnośląskim, lubuskim, małopolskim, podkarpackim, podlaskim, pomorskim i warmińsko-mazurskim. Na terenie województwa warmińsko-mazurskiego zbudowano zespół szkół ukraińskich. W Bielsku Podlaskim (woj. podlaskie) istnieją w przedszkolu samorządowym grupy dwujęzyczne polsko-ukraińskie. W Przemyślu (woj. podkarpackie) funkcjonuje ukraińskie przedszkole samorządowe. Uczęszcza do niego 17 dzieci.
- Grupą etnograficzną narodu ukraińskiego są Łemkowie.

Niemniej część tej grupy – najczęściej wyznawcy prawosławia – ma aspiracje kreowania własnej odrębności kulturowej wraz ze specyficzną łemkowską gwarą. Łemkowski, wedle statystyk GUS, nauczany jest w 16 placówkach szkolnictwa podstawowego. Wydaje się, że dynamika edukacji tej grupy ma tendencje wzrostowe, bowiem rocznik statystyczny za 2005 rok podaje liczbę 21 szkół. Łemkowie skupiają się głównie w województwach małopolskim, podkarpackim i dolnośląskim.

- Język litewski jest wykładany w 12 szkołach na terenie województwa podlaskiego, głównie na terenie gmin Puńsk i Sejny, gdzie dzieci i młodzież uczą się w szkołach z językiem litewskim. Na terenie gminy Suwałki nauczanie języka litewskiego prowadzone jest w zespołach międzyszkolnych. Litwini to mniejszość narodowa, która zamieszkuje w sposób zwarty głównie na terenie dwóch gmin – Puńsk i Sejny.
- Szkoły z nauką języka niemieckiego jako języka ojczystego zlokalizowane są na terenie województw opolskiego i śląskiego. Zgodnie z informacjami GUS w roku szkolnym 2003/2004 istniało 254 placówek stopnia podstawowego nauki języka niemieckiego jako języka ojczystego, a w roku szkolnym 2004/2005 – 256 takich placówek.
- Język słowacki jako język ojczysty nauczany jest na terenie Spisza i Orawy, w województwie małopolskim. W roku szkolnym 2003/2004 działało 12 placówek, w których nauczany

był ten język. Rocznik statystyczny z roku 2005 informuje jednak o istnieniu zaledwie sześciu takich placówek.

Ponadto, obserwujemy dziś rewitalizację szkolnictwa dla mniejszości żydowskiej. Co prawda nie istnieją klasy czy szkoły publiczne, gdzie nauczany byłby język hebrajski lub jidysz, ale w roku szkolnym 2003/2004 istniały dwie szkoły prywatne – we Wrocławiu i w Warszawie – podtrzymujące tożsamość mniejszości żydowskiej, prowadzone przez Fundację Ronalda S. Laudera, z nauką języka hebrajskiego. *Maty rocznik statystyczny* z roku 2005 donosi o funkcjonowaniu jednej takiej szkoły.

Zupełnym fenomenem i świadectwem wysokiej świadomości kulturowej oraz znaczenia edukacji w podtrzymywaniu tożsamości mniejszościowej jest szkolnictwo kaszubskie. Kaszubski posiada status języka regionalnego, a edukacja w tym języku zaczęła się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Pierwsze szkoły powstały w 1991 roku. W roku szkolnym 2003/2004 nauka kaszubskiego prowadzona była w 61 placówkach na terenie województwa pomorskiego. *Maty rocznik statystyczny* z roku 2005 podaje liczbę 91 szkół, w których nauczany był język kaszubski. Dane dotyczą wszystkich poziomów organizacji edukacji – podstawowej, gimnazjalnej i średniej.

Niestety klasycznie rozumiane nauczanie języka mniejszości w szkołach nie spełnia wszystkich oczekiwań rodziców mniejszości narodowych. Lekcje języka mniejszości bez osadzania ich w całej strukturze kultury realnego otoczenia dzieci stają się szybko nauką jeszcze jednego języka – zwłaszcza, że coraz powszechniej i szerzej nauczana jest w szkołach coraz to większa liczba języków. Standardem stają się dwa języki obce w szkole. Stawia to język mniejszości narodowej w pozycji konkurencji z językiem angielskim, niemieckim czy francuskim, a więc językami o globalnym zasięgu. Obserwuje się wśród mniejszości narodowych coraz wyższą świadomość potrzeby zachowania dziedzictwa kulturowego, pielęgnowania odrębności kulturowej w zakresie innych jeszcze elementów niż tylko nauka języka. Pojawiają się wobec tego autorskie, nowatorskie programy i projekty edukacyjne skierowane do dzieci mniejszości narodowych. Pielęgnują one odrębności kulturowe i spuściznę kultury mniejszości nie tylko poprzez naukę języka, ale też innych elementów dziedzictwa kulturowego – tworząc tym samym specyficzną tradycję grup mniejszości narodowych. Na uwagę zasługują tutaj przede wszystkim projekty edukacyjne w przedszkolach. Obserwuje się też integrowanie edukacji dla mniejszości (głównie rozumianej jako nauka języka mniejszości) w systemie całej placówki, a nie, jak to było dotychczas, na marginesie pracy szkoły. Przeważnie inicjatywy szkół i placówek oświatowych, które włączają tradycję i kulturę mniejszości narodowych w obszar działań edukacyjnych placówki, zyskują aprobatę i wsparcie ze strony rodziców z mniejszości narodowych. Mimo że są to jedynie sporadyczne

inicjatywy konkretnych placówek, to zainteresowanie jakim odpowiadają na nie rodzice zasługuje na uwagę. Na przykład w Bielsku Podlaskim, w zespole szkół Podstawowej nr 4 i Gimnazjum nr 2 w przeciągu dwóch lat, po wprowadzeniu lekcji języka ukraińskiego i opracowaniu całościowego programu pracy szkół, który zakładał włączenie ukraińskiej tożsamości w obieg życia społecznego szkoły, nastąpił swoisty boom deklaracji nauki języka mniejszości. Oprócz lekcji języka w szkole działa zespół wokalny-taneczny przybliżający tradycje ludowe tej grupy. Dla całej szkoły przygotowywane są też imprezy dotyczące obchodów świąt mniejszości narodowej. Takie wydarzenia odgrywają dwojaką rolę. Są informacją dla większości – dostarczają wiedzy o symbolach i wartościach cennych dla grupy mniejszościowej, a dla mniejszości spełniają funkcję tożsamościową. Pomagają też zaistnieć mniejszości w szerszej perspektywie społecznej.

Ministerstwo Edukacji Narodowej zauważyło wagę propagowania wiedzy o mniejszościach narodowych i etnicznych w nauczaniu szkolnym. Treści dotyczące żyjących w Polsce mniejszości narodowych i etnicznych można znaleźć w programach nauczania języka polskiego, historii, geografii, muzyki, plastyki, wiedzy o społeczeństwie, a w szczególności w programach ścieżki edukacyjnej „edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie”.

Swoista edukacja dla dzieci mniejszości narodowych i etnicznych ma miejsce także poza szkołą. Zjawisko to dotyczy niewielkiej liczby dzieci i jest dosyć epizodyczne, niemniej zasługuje na umieszczenie informacji o nim w raporcie. Najszerszą inicjatywą, o zasięgu ogólnopolskim, jest ukraińska organizacja skautowska „Płast”. Ma ona też grupy dzieci młodszych, tzw. Nowaki. W całej Polsce odbywają się lokalnie przeglądy, festiwale, konkursy twórczości ludowej, poezji narodów mniejszości narodowych, festiwale tańca i śpiewu. Przykładem może być Międzynarodowy Festiwal Dziecięcych Zespołów Folklorystycznych Mniejszości Narodowych, który już od 10 lat organizowany jest w Węgorzewie. Inną propozycja to Święto Ukraińskiej Twórczości Dziecięcej w Giżycku. Ukraińskie dziecięce festiwale kultury odbywają się też w Elblągu i Koszalinie. Dzieci mają też możliwość zaprezentowania swoich osiągnięć artystycznych na największych imprezach artystycznych mniejszości ukraińskiej, takich jak: Festiwal Kultury Ukraińskiej w Sopocie, Festiwal Kultury Ukraińskiej na Podlasiu „Podlaska Jesień”. Łemkowie spotykają się na imprezie Łemkowska Watra. Pewną nową formą są organizowane od kilku lat warsztaty etnograficzne, w czasie których dzieci mogą zapoznać się i popробować sił w tradycyjnym rękodziele mniejszości etnicznych. Takie warsztaty organizują mniejszości litewska, białoruska i ukraińska. W Bielsku Podlaskim powstało muzeum etnograficzne, gdzie młodzi Białorusini mogą zapoznać się z tradycjami rodzinnymi i podyskutować o wartości korzeni kul-

turowych i rodzimej tradycji we współczesnym świecie. Organizatorem, pomysłodawcą i właścicielem tego muzeum jest Doroteusz Fionik. Muzeum znajduje się w rodzinnym domu jego dziadków. W Bielsku Podlaskim szeroką ofertę artystyczną dla dzieci oferuje Dom Kultury. Odbywają się tam zajęcia tańca i śpiewu białoruskiego.

9 | Dobre Praktyki

Programy opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci imigrantów we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii

Wspólnota Flamandzka w Leuven w Belgii prowadzi nowatorski program pod nazwą „Milestones towards Quality through Equality” („Przez równość do jakości”), adresowany do kobiet i dzieci z mniejszości narodowych. Jego realizatorzy chcą zmienić tradycyjne podejście do wczesnej edukacji, które rzadko uwzględnia potrzeby imigrantek i przedstawicielek innych grup etnicznych. Z wielu powodów kobiety w pierwszym, drugim, a nawet trzecim pokoleniu imigrantów często czują się wykluczone z udziału w dyskusji na temat programów wychowania przedszkolnego. Wiele z nich kończy naukę na wczesnym etapie, ma mniej możliwości znalezienia zatrudnienia (z wyjątkiem pracy na czarno), a ich dzieci niezwykle rzadko korzystają z jakichkolwiek form opieki instytucjonalnej. Oznacza to, że dla najbardziej potrzebujących dzieci i ich rodzin usługi opiekuńczo-wychowawcze są albo niedostępne, albo niewłaściwie prowadzone.

Program stara się zmienić tradycyjną koncepcję wczesnej edukacji i opieki tak, by uwzględnić indywidualne potrzeby, zwyczaję i językową różnorodność dzieci z mniejszości etnicznych. Rozpoczęto też realizację programu szkoleń i pracy dla imigrantek. Po dwóch latach 25 kobiet zdobyło kwalifikacje opiekunek, a 17 z nich znalazło stałe zatrudnienie w ośrodkach opieki dziennej. Placówkom uczestniczącym w programie oferuje się moduły edukacyjne, szkoleniowe, konsultacyjne i doradcze dotyczące kwestii wieloetniczności i wielokulturowości. Jest to zadanie ambitne i wymagające. Jak mówią realizatorzy programu: „Praca w środowisku zróżnicowanym kulturowo oznacza zetknięcie się z różnorodnymi uprzedzeniami, wartościami i normami”.

W ramach programu ukazała się między innymi ogólnie dostępna płyta CD-ROM *Respect for Diversity in Early Childhood Education (Szacunek dla różnorodności w programach wczesnej edukacji)*. Uruchomiono też stronę internetową, a treści na niej umieszczane poruszają kwestie różnorodności etnicznej i edukacji przedszkolnej (<http://www.decet.org>). Zarówno płyta, jak i strona internetowa są źródłem informacji o wielu praktycznych działaniach prowadzonych w środowisku wielorasowym. Ponadto płyta zawiera omówienie teorii, pomocne teksty, przykładowe procedury naboru, rady dla osób chcących stworzyć zespoły wielokulturowe oraz opisy konkretnych przypadków dyskryminacji i sposobów jej przeciwdziałania. Na płycie można znaleźć przykłady publikacji wielokulturowych – wieloetniczny przewodnik muzyczny zawierający między innymi kołysanki oraz opisy rozmaitych instrumentów muzycznych. Omówiono też przykładowe zabawki i inne pomoce przedszkolne, które można wykorzystać w środowisku wieloetnicznym.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.2 Immigrant Children in the Flemish Community of Belgium, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

9 | 17

Specyfika edukacji dzieci romskich

Edukacja dzieci romskich ze względu na swoją specyfikę wymaga odrębnego omówienia. Generalnie jest to grupa mniejszości tradycyjnej, obecna od wieków w historii i tradycji Polski. Jest to grupa silnie zesterotypizowana oraz generująca wysoki poziom uprzedzeń ze strony społeczeństwa polskiego. Konsekwencją takich procesów jest słaba integracja ze społeczeństwem polskim. Klasyfikowanie kultury romskiej w postać kultury regionalnej, etnicznej czy narodowej także umyka badaczom. Od wieków odmienny styl życia, swoisty stosunek do niecygańskiego otoczenia sterowany przede wszystkim potrzebą ciągłego uciekania przed prześladowaniami i nietolerancją – wytworzyły specyficzny etos i tradycje. Tożsamość kulturowa Romów, nierozzerwalnie związana z wędrówką i poprzez wędrówkę ochraniająca, dzisiaj w warunkach osadniczego trybu organizacji kultury nie radzi sobie z kontynuacją tożsamości. Pamięć asymilacji, przymusu – która jest udziałem członków tej kultury – przynosi dzisiaj jedynie negatywne efekty. W chwili obecnej w szkołach publicznych nie prowadzi się nauczania języka romskiego. Wynika to z faktu, że poszczególne grupy etniczne używają odmiennych dialektów, a także z braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli znających język romski.

Nie możemy zatem mówić o kultywowaniu tradycji kulturowych poprzez edukację. Separacja kulturowa oraz kastowość kultury romskiej sprawiają, że jest ona przekazywana następnemu pokoleniu w sposób naturalny – w ramach procesu wychowania rodzinnego. Niewątpliwie problemem edukacji Romów jest funkcjonowanie kultury romskiej w konkretnych uwarunkowaniach

Towarzystwo Alternatywnego Kształcenia (TAK) powstało w 1990 roku. Działalność Towarzystwa jest nastawiona na rozszerzanie i wzbogacanie możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży poprzez wyzwalanie i wspieranie inicjatyw społecznych dotyczących oświaty i wychowania. W ramach działalności nieodpłatnej TAK prowadzi świetlicę środowiskową, korepetycje dla dzieci z Opola i okolic, organizuje imprezy kulturalne, między innymi Festiwal Filmów Amatorskich „Opolskie Lamy” i Forum Teatrów Młodych „Czas Teatru”. W ramach działalności odpłatnej TAK prowadzi Zespół Szkół TAK (szkołę podstawową, gimnazjum i liceum ogólnokształcące) oraz kursy językowe.

Zarówno w swoich szkołach, jak i innych podejmowanych inicjatywach TAK w sposób szczególny zajmuje się problematyką edukacji wielokulturowej, kształtowania postaw twórczych i możliwości dzieci i młodzieży oraz ekologii i praw człowieka. Najważniejsze działania to:

- projekt „Spotkajmy się z innymi – niech inni nie będą obcy” – wprowadzenie w szkole TAK zagadnień związanych z sześćcioma mniejszościami narodowymi;
- opracowanie podręcznika *Inni to także my – mniejszości narodowe w Polsce*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998;
- spotkania integracyjne „Inni to także my” – spotkania dla dzieci z mniejszości narodowych w Centrum Kultury Żydowskiej w Krakowie oraz pakiet edukacyjny dla nauczycieli poświęcony tej tematyce;
- warsztaty artystyczne dla dzieci polskich oraz Romów polskich i słowackich;
- kolonie dla dzieci uchodźców;
- letnia i zimowa Szkoła Romska – nauka czytania, pisanie oraz warsztaty dla dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego z Czarnego Dunajca.

Więcej informacji: www.tak.opole.pl

opracowała Marta Białek

społecznych. Romowie do lat sześćdziesiątych XX wieku w systemie oświaty polskiej nie uczestniczyli prawie w ogóle lub też sporadycznie. W drugiej połowie lat sześćdziesiątych zostali zmuszeni do przyjęcia osiadłego trybu życia i podjęcia obowiązku szkolnego. Nie zorganizowano jednak realizacji tego nakazu w sposób, który odpowiadałby potrzebom tej grupy kulturowej. W efekcie szkoła – wszystko jedno jaka – stała się elementem świata *gadziów* i nie ma znaczenia dla Roma. W związku z tym unikanie obowiązku szkolnego było postrzegane pozytywnie.

Problemy edukacji Romów są obecne w systemie szkolnictwa nie poprzez zachowanie dziedzictwa kulturowego, ale poprzez problemy społeczne związane z odmiennością kulturową. W końcu lat dziewięćdziesiątych XX wieku powstał raport zatytułowany *Romowie o edukacji swoich dzieci (na przykładzie cyganów karpaccich)* i na jego podstawie opracowano wieloletni „Program rządowy na rzecz społeczności romskiej w Polsce”. Jego wdrażanie rozpoczęło się w 2004 roku. Najbardziej znanym osiągnięciem tego programu jest funkcjonowanie tzw. asystentów romskich, czyli Romów, którzy wspomagają nauczyciela w klasie szkolnej. Znowelizowano także przepisy oświatowe. Od 2003 roku szkoła, która zorganizuje zajęcia służące podtrzymywaniu tożsamości etnicznej uczniów pochodzenia romskiego oraz zajęcia wyrównawcze dla tej grupy uczniów, objęta jest zwiększoną subwencją oświatową, według zasad przyjętych dla szkół organizujących nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych.

Oprócz programów i projektów rządowych na uwagę zasługują lokalne, oddolne inicjatywy. Głównie na południu Polski – tradycyjny teren zamieszkiwania Cyganów Karpaccich – od lat osiemdziesiątych funkcjonowały klasy romskie, których twórcą i organizatorem był ksiądz Stanisław Opocki. Początkowo klasy te działały nieformalnie pod postacią szkółek niedzielnych, a następnie współpracujący z ks. Opockim nauczyciele opracowali program, który uzyskał akceptację MEN. Klasy romskie stały się swoistym eksperymentem pedagogicznym. Inicjatywa ta odbiła się szerokim echem zarówno w środowisku nauczycieli, jak i samych Romów. Niewątpliwie były pozytywne – dzieci romskie chętniej uczestniczyły w lekcjach, były efekty dydaktyczne. Problemem okazał się drugi etap programu, który zakładał przejście z klas romskich do klas regularnych szkoły. Przejście to nie było tak realizowane, jak zakładali organizatorzy projektu. Natomiast środowisko mniejszości krytykowało program głównie z powodu obaw o separację uczniów romskich, co w ich opinii miałoby prowadzić do powstania cygańskich gett i dodatkowo

wspierać negatywną postawę większości wobec tej mniejszości. Nie mniej w 1999 roku funkcjonowało już ok. 30 klas romskich w całym kraju; obecnie jednak zostało ich kilkanaście.

9 | 8

Edukacja dzieci imigrantów

Niezależnie od statusu rodziców, dziecko imigranta zgodnie z literą prawa może korzystać z nauki na tych samych warunkach, co obywatele polscy (art. 94a ustawy o systemie oświaty). Dzieci-uchodźcy w wieku 3-6 lat mają również prawo do bezpłatnej nauki i opieki w publicznych przedszkolach. Te, które nie znają języka polskiego, mogą się go uczyć bezpłatnie na lekcjach zorganizowanych przez gminę, właściwą ze względu na miejsce zamieszkania. Dziecko można przyjąć do szkoły, jeśli ma świadectwa albo inne dokumenty umożliwiające zakwalifikowanie go do odpowiedniej klasy. Jeśli ich nie ma, przeprowadza się test sprawdzający wiedzę.

Dostępne dane dotyczą ogólnej liczby cudzoziemców pobierających naukę, w roku szkolnym 2003/2004 wynosiła ona 3437 osób. Szacuje się, że ponad jedna trzecia z nich uczęszcza do szkół w województwie mazowieckim, głównie w Warszawie. Większe skupiska (ok. 100 osób) uczą się w województwach: lubelskim, łódzkim i dolnośląskim. Tak więc, rozpatrując kwestię edukacji dzieci imigrantów w kategoriach liczebności czy powszechności, można powiedzieć, że stanowi ona margines problemów edukacyjnych. Stąd też zapewne trudno jest o informacje dotyczące tego rodzaju edukacji. Są one zresztą cząstkowe: zwykle jest to akcja lub projekt dotyczący określonej placówki lub realizowany lokalnie, zawsze odpowiadający na konkretną sytuację. Niemniej dla edukacji jest to wyzwanie. Opracowanie strategii i programów edukacji imigrantów wydaje się potrzebą coraz pilniejszą.

Człowiek staje się imigrantem z wielu powodów. Z perspektywy edukacyjnej powód „bycia imigrantem” warunkuje niejako potencjał do integracji w nowych warunkach społecznych, a także w pewien sposób opisuje potencjalne problemy edukacyjne dzieci imigrantów. Imigracja może być decyzją samych jednostek, podjętą po analizie możliwości, aspiracji życiowych oraz postrzegania perspektyw dalszego życia. Mówimy wówczas o **imigracji zarobkowej**. W tej kategorii mamy zarówno wysokiej klasy specjalistów, dla których powodem przyjazdu do Polski jest kariera zawodowa, jak również tzw. klasyczną imigrację zarobkową, a więc ludzi, którzy poszukują pracy w nowym kraju i poprawiają w ten sposób swój status ekonomiczny. W zasadzie pierwszy typ imigrantów nie ma problemów z integracją. Jest to mała grupa, posiadająca środki finansowe i możliwości pozwalające na bezpieczne wejście w nowy system społeczny. Przedstawiciele drugiej grupy natomiast, posyłając swoje dzieci do szkół

publicznych, oczekują pomocy ze strony kraju imigracyjnego w integracji z nowym społeczeństwem.

Inną kategorią imigrantów są **uchodźcy**. Na ogół w literaturze określa się ich jako niedobrowolną grupę mniejszości narodowej czy etnicznej, która po traumatycznych przejściach w swoim kraju, częstokroć bez własnej woli, znalazła się w granicach państwa i społeczeństwa imigracyjnego. Oprócz pomocy w integracji potrzebują też nieraz pomocy w rozwiązaniu bardzo poważnych problemów psychologicznych – traumy, na którą dodatkowo nakłada się szok kulturowy. Problem z edukacją dzieci imigrantów tej kategorii jest wielopłaszczyznowy. Niewątpliwie dotyczy samego środowiska uchodźców i kłopotów w adaptacji. Innymi słowy, problemy dzieci imigrantów są różnorodne i nie dają się łatwo klasyfikować czy grupować.

Shok kulturowy w literaturze jest definiowany jako mniej lub bardziej nagłe, budzące lęk pojawienie się obcej kultury, która niesie ze sobą całkowicie odmienną rzeczywistość kulturową. Shok kulturowy wywołuje wytworzenie dystansu wobec obcej kultury czy próby odizolowania się. Powodem pojawiania się tych odczuć jest to, że wartości i normy wyznawane przez otoczenie, w którym żyli i pracowali dotąd, okazują się całkowicie odmienne od obowiązujących w nowym miejscu pobytu. Osobę przebywającą w obcym kraju można porównać do ryby wyjętej z wody. W ciągu całego dotychczasowego życia nieustannie stykała się ona z określoną kulturą, w niej się wychowała, to ona wpływała na ukształtowanie się jej osobowości i dlatego jest dla niej czymś oczywistym. Tymczasem nie tylko język, ale także inne składniki komunikacji interpersonalnej są odmienne w zależności od kraju, z którego pochodzimy. U podłoża szoku kulturowego tkwi fakt, że z większości tych różnic nie zdajemy sobie sprawy. Niepodważalne znaczenie w edukacji dzieci imigrantów ma odpowiednia reakcja wychowawców i nauczycieli na ów szok.

Tymczasem studiowanie dostępnych wycinków życia szkolnego uczniów imigrantów przynosi takie doświadczenia: „Ukraińska Alisa szła do szkoły, była dumna i zachwycona. Nie minął jednak tydzień, gdy stała się pośmiewiskiem całej klasy. Nie rozumiała prawie nic z prowadzonych zajęć. Zniechęciła się, a po paru miesiącach rzuciła naukę” (zob. „Z Obcej Ziemi”, 2005, wrzesień, nr 23). Inny przykład: „Ukraińiec Max mówi biegle po polsku, ale Szuri chce wciąż zachować inność i postępuje się tylko rosyjskim. Po polsku nie mówi też Afgańczyk Fedu. – Początkowo sądziliśmy, że jest tak, ponieważ na zajęcia ciągle przychodzi ktoś nowy. Później okazało się, że to nie z tego powodu [...]. Na początku istnienia grupy nauką uchodźców zajmowali się sami wychowawcy. Opowiadają, jak po dwóch godzinach pracy widać było już pewne postępy. Na następnej lekcji okazywało się jednak, że cała grupa jest na tym samym poziomie, zupełnie jakby poprzednie zajęcia się nie odbyły. – Wniosek jest taki, że te informacje

są dla dzieci tak mało ważne, w porównaniu z ich przeżyciami i niepewnością dalszego losu, że je wypierają” (zob. jw.).

Bardzo często wcale nie wiadomo, czy uchodźca w ogóle chodził do szkoły, a jeśli tak, to ile klas ukończył i jaki był system edukacji w jego kraju. Dzieci uczęszczają w swoich krajach do różnorodnych szkół i problemem jest wkomponowanie zdobytego przez nie do tej pory wykształcenia w system szkoły w Polsce. Mamy chłopców ze szkół koranicznych i afrykańskich, gdzie nauka trwa rok, w tym trzy miesiące języka obcego. Bardzo często poziom wiedzy ucznia jest nieadekwatny do wieku. Dochodzi do tego przerwa w nauce. Dzieci opuszczają swój kraj i zanim dotrą do Polski mija często rok, dwa lub trzy.

Barierą jest też brak podręczników, przyborów do nauki i nieadekwatność wieku ucznia do jego wiedzy. Najłatwiej oczywiście jest poradzić sobie z problemami materialnymi. Szkoły oraz ośrodki dla uchodźców mają wiele wypracowanych sposobów radzenia sobie w tej sytuacji. Szkoła na ulicy Bednarskiej w Warszawie, opierając się na swoich doświadczeniach, podpowiada też, że uczniowie imigranci powinni być umieszczani w klasach szkolnych zgodnych z ich wiekiem, co jest bardzo ważne, jeśli chodzi o procesy integracji.

Dzieci uchodźców w szkole pojawiają się na krótko i uczęszczają do niej nieregularnie. Jest wiele przyczyn takiego stanu rzeczy. Z jednej strony jest to właśnie efekt szoku kulturowego, a z drugiej niepewność losu i co za tym idzie poczucie bezcelowości. Czasami też należy mówić o rezygnacji z edukacji jako porażce życiowej imigranta. Pozostawiony wobec problemów, które go przerastają – rezygnuje.

Dla szkoły uchodźca niestety bywa przede wszystkim problemem. Należy poświęcić mu więcej uwagi, dodatkowe godziny zajęć, często prywatny czas. Mimo to ani szkoła, ani nauczyciel nie otrzymują za to dodatkowych środków. Strategia, jaka jest stosowana, polega na przydzielaniu po kilku uczniów imigrantów do klas szkolnych i pozostawianiu ich wyłącznie w gestii nauczyciela wychowawcy. To jedynie od jego dobrej woli, talentu pedagogicznego, ambicji i postawy wobec odmienności zależy los edukacji takiego dziecka.

Oddzielną kwestię stanowi znajomość języka. Nauczyciele jako najpoważniejszy problem w edukacji dzieci imigrantów podają brak kontaktu z dzieckiem. Jest to chyba najpilniejsza potrzeba edukacyjna dzieci imigrantów. Niemniej należy zauważyć, że brak kontaktu może oznaczać zarówno problem językowy, jak i niezrozumienie się wzajemne nauczyciela i uczniów. Tak więc koniecznością wydaje się z jednej strony nauczanie polskiego uczniów-imigrantów, a z drugiej dostarczenie nauczycielowi informacji o kulturze imigranta, co niewątpliwie pomoże w organizowaniu kontaktu z uczniem i pozwoli na uniknięcie wielu błędów w komunikacji. Zasadniczo przewidziane są środki fi-

nansowe na lekcje języka polskiego dla uchodźców w ośrodkach. Lekcje języka polskiego finansowane są z budżetu Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, a także niekiedy przez projekty UNHCR. Na każdy ośrodek przewidziany jest jeden nauczyciel języka polskiego. Jego zadanie jest karkołomne. Grupa, z którą pracuje w ośrodku jest zróżnicowana tak pod względem wieku, jak i zaawansowania wiedzy, a także jeśli chodzi o motywację i poziom intelektualny uczniów. Strategii rozwiązania tych problemów jest tyle, ilu jest nauczycieli. Według danych Urzędu do spraw Repatriacji i Cudzoziemców, mniej niż 10% dzieci z ośrodków dla uchodźców chodzi do szkoły. Niewiele więcej korzysta z lekcji języka polskiego. Zajęcia są dobrowolne. Cudzoziemskie dzieci przebywające w ośrodku powinny nauczyć się języka polskiego na tyle dobrze, by mogły łatwiej włączyć się w system edukacji. Tak się nie dzieje, ponieważ lekcje polskiego są prowadzone zbyt rzadko, często bez uwzględnienia stopnia znajomości języka. Mankamentem jest też brak obowiązku udziału w zajęciach.

Problemem w edukacji dzieci imigrantów jest także postawa ich rodziców. Często nie są oni zainteresowani nauką dziecka, nie śledzą jego postępów, nie motywują go i nie kontaktują się ze szkołą.

Podsumowanie

Reasumując dotychczasowe rozważania na temat edukacji dzieci mniejszości narodowych i imigrantów można stwierdzić, że zadowolające wydają się jedynie uregulowania prawne. W ramach przepisów prawa przewidziano różnorodne rozwiązania, które określają stosunki mniejszość – większość. Realizacja litery prawa natomiast wymaga co najmniej dyskusji.

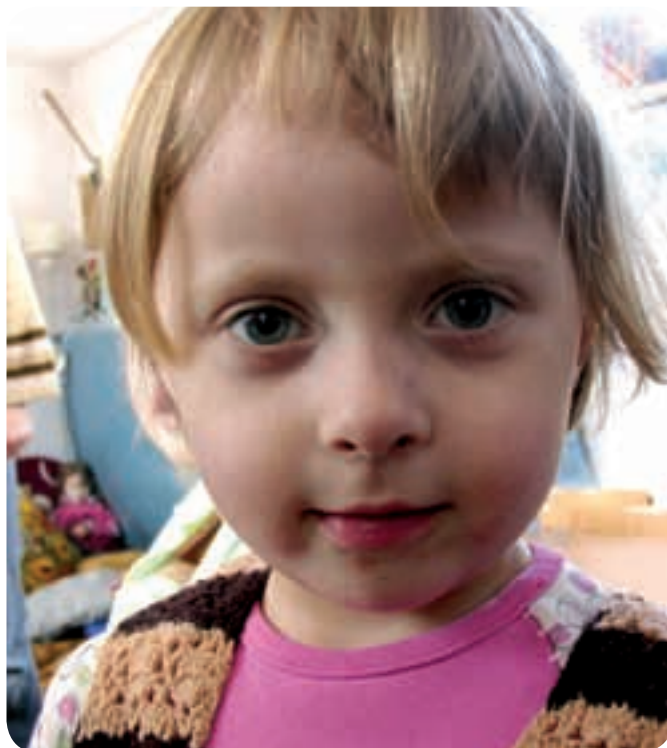
Należałoby się zastanowić nad ideologią wychowania i nauczania dzieci mniejszości i imigrantów w polskiej szkole. Chodzi tu przede wszystkim o świadomość problematyki ze strony większości i obszar kompetencji z tym związany, a także o kompetencje nauczycieli i wreszcie o potrzeby i oczekiwania mniejszości narodowych i etnicznych związane z edukacją ich dzieci.

Można stwierdzić, że oczekiwanym modelem jest **model integracyjny, który dąży do budowania wspólnego społeczeństwa, a nie separowania grup mniejszościowych i pozostawiania ich na marginesie**. Jednak należy podkreślić, że powinien być on oparty na ideologii wielokulturowości, a nie ideologii asymilacji. Tak więc wyzwaniem dla edukacji, nie tylko dzieci mniejszości narodowych i etnicznych, jest ideologia wielokulturowości w polskich szkołach i idące jej w sukurs strategię edukacji międzykulturowej. Tylko przy założeniach pedagogiki międzykulturowej można analizować szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych na podstawie modelu integracji.

Innym problemem, który zarysował niniejszy raport, jest kwestia kompetencji nauczycieli i wychowawców. Oczekuje się od nich, aby byli kompetentni w czterech obszarach:

- 1) Wiedzy międzykulturowej. Poprzez **wiedzę międzykulturową** rozumie się nie tylko wiedzę etnograficzną o danej grupie, ale przede wszystkim wiedzę socjologiczną dotyczącą grupy i jej związków z kulturą większości. Ważnym warunkiem jej przyswojenia jest poznanie i rozumienie odmienności tradycji grupy.
- 2) Wrażliwości i otwarcia wobec innych, odmiennych kulturowo. Chodzi tutaj przede wszystkim o modelowanie przez nauczyciela określonych sytuacji reagowania na różnice kulturową i odmienność, o kreowanie standardów międzygrupowych kontaktów, a także budowanie zaufania i szczerych relacji z rodzicami dzieci mniejszości narodowych i etnicznych.
- 3) Odpowiednich postaw i zachowań powstałych na skutek zapoznania się z różnicami kulturowymi między uczniami.
- 4) Kompetencji językowych. **Kompetencje językowe** nauczyciela pracującego z dziećmi mniejszości narodowych i etnicznych są sprawą bardzo ważną. Pod tym terminem rozumie się całe spektrum umiejętności językowych nauczycieli: od tzw. **wrażliwości językowej**, czyli znajomości kilku słów i rozumienia niektórych zwrotów, wyrażań, poprzez bierne rozumienie języka swoich uczniów, aż do biegłej znajomości języka mniejszości narodowej czy etnicznej. Jest to kompetencja nauczyciela (nie będącego nauczycielem języka mniejszości), która umożliwia mu nawiązanie kontaktu z uczniem mniejszości narodowej.

Kiedy analizujemy kompetencje nauczycieli wychowawców z perspektywy potrzeb dzieci imigrantów, to oprócz opisanych wyżej kompetencji nauczyciela należy zaznaczyć umiejętność pomocy i wspierania uczniów w zakresie osvajania szoku kulturowego. Powyższe uwagi koncentrują się głównie wokół nauczyciela i jego kompetencji, bowiem to on ma bezpośredni wpływ na proces edukacji i wychowania. To właśnie między nauczycielem i uczniem dochodzi do bezpośredniej interakcji. Jednakże postulaty te mają szansę realizacji w konkretnych warunkach organizacji zarówno programów nauczania w szkołach polskich oraz instytucjach przygotowujących nauczycieli, jak też – odpowiedniego dla idei społeczeństwa wielokulturowego – organizacji szkoły oraz placówek opieki i wychowania, tak by znalazło się miejsce i czas na naukę o kulturze mniejszości narodowych, np. dzieł kanonicznych kultury artystycznej: prozy i poezji, pieśni czy malarstwa. **Programy historii w szkołach i jej interpretacja, zwłaszcza na terenach pogranicza, winna brać pod uwagę nie tylko tradycję większości, ale także mniejszości.**



9 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Edukacja wielokulturowa

Edukacji dzieci z tej grupy powinny towarzyszyć działania inicjujące dyskusję społeczną o możliwościach rozwoju zasobów ludzkich poprzez korzystanie z dorobku różnych kultur. Tylko wtedy różnice kulturowe mają szansę być postrzegane nie w kategoriach problemów wychowawczych, ale jako dodatkowa szansa edukacyjna – możliwość obserwowania odmiennych zachowań, dokonywanie porównań przyspiesza proces budowania własnej tożsamości dziecka.

Doświadczenia organizacji pozarządowych w realizacji programów ukazujących dorobek kulturowy mniejszości narodowych powinien stanowić istotny wkład w upowszechnianiu rozumienia różnic kulturowych w kategoriach szans, a nie zagrożeń, w traktowaniu ich jako elementu istotnie wzbogacającego wczesną edukację (możliwość poznania odmiennych kulturowo sposobów spostrzegania otoczenia i zachowania się w nim przeciwdziałania stereotypizacji myślenia).

Maria Mendel

Część 10

Rodzina a edukacja małego dziecka





Relację między rodzicami a przedszkolem i szkołą zamierzam przedstawić na podstawie własnych badań i studiów przeprowadzonych w latach 1998-2005.

Z opisu tytułowej relacji wyłonią się wnioski dotyczące zarówno rodziców, jak instytucji edukacyjnych (np. ich współodpowiedzialności za edukację dziecka). Kluczowe w warunkach naszej rzeczywistości wydaje się zapewnienie polskim rodzicom – z jednej strony – reprezentacji funkcjonującej zgodnie z regułami demokratycznego porządku, z drugiej strony – edukacji pozwalającej im świadomie i mądrze rozwijać się jako rodzicom i obywatelom. W obecnych warunkach zauważyć bowiem można rodziców jedynie w tych wypadkach, gdy – niekoniecznie słusznie – protestują, ochraniają swoje dzieci, pozywają szkoły do sądu, a zatem „krzyczą”, bo jedynie taka forma udziału w życiu placówek edukacyjnych jest im dostępna. Normą jest, niestety, odstraszać rodziców praktyka nauczycieli i placówek edukacyjnych, a ich głos jest w przedszkolu i w szkole niestłyszany.

Stąd istotne wydaje się przewyżczenie utrwalonej bardzo silnie **kultury organizacyjnej szkoły**, która po dziś dzień jest niemal wyłącznie kulturą nauczycieli. Jej praktykowanie wiąże się z – często rytualnym – **wykluczeniem rodzica**. Pozostaje to w wyraźnej opozycji wobec systemu demokratycznego, w którym żyjemy, wobec jego ideologii i utrzymujących go rozwiązań formalno-prawnych. W zgodzie z systemem demokratycznym, uspołecznienie szkoły ma być realizowanym obecnie postulatem, zgodnie zaś z zapisami ustawy o systemie edukacji oraz treści rozporządzeń ministerialnych regulujących pracę szkoły w Polsce, **rodzice stanowią integralną część szkoły, są – w świetle ustawy – pełnoprawnymi członkami wspólnoty edukacyjnej**. W odniesieniu do przedszkoli działają podobne współzależności, a orientacja na rodziców uwidacznia się w sygnalizowanej szeroko potrzebie codziennego i bezpośredniego z nimi kontaktu.

Rodzice w życiu szkoły albo o tym, jak daleko nam do demokracji

Aby odczytać przekaz, jaki w dyskusji z rodzicami, formułuje szkoła oraz społeczeństwo z jego instytucjonalnym porządkiem państwa i prawa, warto odwołać się do wyników analiz oraz licznych przykładów, których dostarcza codzienność. W ostatnich latach szeroko prezentowali je badacze relacji szkoła – dom: Stanisław Rogala (1989), Mikołaj Winiarski (1992, 2000) i Waldemar Segiet (1999).

Najkrócej rzecz ujmując, wynika z nich, że szkoła nie jest miejscem przyjaznym rodzicom, nie czują się w niej dobrze i pojawiają się w niej jedynie wtedy, kiedy muszą. Stąd też mówi się o „bierności proshkolnej rodziców” i poszukuje się jej uwarunkowań (zob. Winiarski, 1992). Badacze, widząc te uwarunkowania z różnych perspektyw, wiążą je z permanentnym niezaspokajaniem wzajemnych oczekiwań, swoistą głuchotą nauczycieli na rodziców i *vice versa*, z postępującą pauperyzacją społeczeństwa z jednej strony i rosnącym konsumpcjonizmem z drugiej, oraz ze zmianami w stylu życia rodziny.

Demokracja opiera się na zasadzie uczestnictwa obywateli w życiu społeczeństwa, którego częścią stanowią. Przekłada się to na swoiste samostanowienie jednostki w trakcie aktywności osób i grup. Jak jest z edukacją? Czy i w jakim zakresie ten obszar życia społecznego odwołuje się dzisiaj do zasady uczestnictwa?

Uczestnictwo obywateli w systemie edukacji stanowi ważne zagadnienie prawne od trzech dziesięcioleci. W formalnych strukturach edukacji rodzice uczestniczą dopiero od lat siedemdziesiątych XX wieku (*Rola rodziców...*, 1998). Niezależnie od różnicowań w poszczególnych krajach, sprawy te toczyły się wolno, a między jednym a drugim aktem prawnym odnotowywano dwudziestoletnie przerwy. Ostatnio wokół tych problemów toczy się jednak nieco żywsza dyskusja. Zagadnienie uczestnictwa rodziców w systemie edukacji pojawia się w niej w związku ze zmiennym charakterem dzisiejszej rzeczywistości

społecznej. W głównej mierze aktualna stała się idea „uczącego się społeczeństwa”, uczenia się przez całe życie oraz szeroko rozumianego udziału dorosłych w edukacji, w tym także rodziców dzieci objętych obowiązkiem szkolnym (zob. Delors, 1998).

Chociaż idea uczestnictwa rodziców w systemie edukacyjnym jest żywa w politycznych deklaracjach zarówno na poziomie Parlamentu Europejskiego, jak poszczególnych krajów Unii Europejskiej i innych, zadziwiająco sztywne okazują się zasady finansowania edukacji, niezwykle rzadko uwzględniające rodziców jako pełnoprawnych uczestników systemu szkolnictwa. Koszty szkoleń dla nich – dodajmy, że niezbędnych, choćby z uwagi na potrzebę edukacji liderów¹ – często nie są wkalkulowane w budżety organów publicznych. W Europie jedynie w Wielkiej

Brytanii, Holandii, Danii oraz Irlandii państwo wspiera takie inicjatywy. Częściej spycha się te wydatki na szczebel lokalny i ponosi je sektor samorządowy lub/i prywatny (np. Niemcy, Belgia, Grecja). Najczęstszą praktyką jest jednak całkowity brak finansowania rodzicielskich szkoleń lub okazjonalne, doraźne działania w tym zakresie (jak to się dzieje w krajach skandynawskich, Włoszech, Portugalii, Liechtensteinie i Luksemburgu). W Polsce, chociaż w świetle obecnych uwarunkowań rysuje się ogromna potrzeba, nie finansuje się edukacji rodziców z funduszy publicznych. Słyszysz się o projektach samorządowych w tym zakresie, ale należą one raczej do rzadkości (zob. *Miejsce i rola rodziców...*, 2000).

Rodziców postrzega się zatem (na poziomie formalnym) jako



1 Przykład tego rodzaju edukacji mogą stanowić seminaria i spotkania dyskusyjne, warsztaty i różnego rodzaju kursy organizowane przez stowarzyszenia rodzicielskie, które kształtują w ten sposób tożsamość polityczną tego środowiska. Można o nich przeczytać na witrynie internetowej pt. „Rodzicielska www” (<http://rodzice.vulcan.pl>) oraz – za jej pośrednictwem – o działaniach instytucjonalnych członków European Parents Association, m.in. o „Skole og Samfund” („Szkoła i Społeczeństwo”) z Danii, która od kilkadziesiąt lat zajmuje się edukacją rodziców, realizuje projekty badawczo-wdrożeniowe skoncentrowane na problematyce związku szkoły ze społeczeństwem, w tym również współpracy szkoła – dom, uzyskując na nie środki z Unii Europejskiej (jak np. projekt „Good Intercultural Dialogue in Schools”) i zabiera głos w publicznych debatach, za pośrednictwem swoich przedstawicieli wyrażając stanowisko duńskich rodziców.

integralną część systemu edukacji, jednak nie znajduje to przełożenia na inicjatywy finansowe. Nie widzi się zagadnienia ich uczestnictwa w tym systemie w kategoriach ekonomicznych, nie wiąże się go w sposób konkretny ani z ideą uczenia się przez całe życie, ani z inwestycjami w kapitał ludzki i społeczny, choć na to zasługuje, co wyraźnie artykułują opracowania z zakresu polityki społecznej (por. Delors, 1998; Denek, 1998; Tadeusiewicz, 1997; Teichler i Kehm, 1996).

Nieco inaczej wygląda to w USA, gdzie **koncepcja partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, szczególnej spójki powstałej w celu doprowadzenia ucznia do sukcesu z uwzględnieniem korzyści wszystkich zaangażowanych stron, reprezentowana jest na wszystkich szczeblach działania politycznego i jasno łączona z inwestycjami w kapitał społeczny**. Standardy jakości pracy szkoły w USA, z racji przyjętych tam rozwiązań systemowych, eksponują sześć obszarów zaangażowania rodziców w życie szkoły i lokalnej społeczności: rodzicielstwo, komunikację, naukę domową, wolontariat, współzarządzanie i współpracę z gminą (zob. Mendel, 2001, s. 48). Choć państwo inicjuje tam powstawanie programów partnerstwa i ponosi koszty ich ewaluacji, to główny ciężar – jak w wielu krajach europejskich – spada na lokalne organizacje społeczne.

W roku 1995 Rada Ministrów Edukacji Komisji Europejskiej w ramach uchwały podkreśliła znaczenie wymiany informacji o procesie społecznego uczestnictwa w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów, umożliwiające szerszą dyskusję nad doświadczeniami własnymi i innych, a w konsekwencji rozwój społeczny (zob. *Rola rodziców...*, 1998, s. 5). W rezultacie uchwały (choć jej rolą było bardziej jaskrawe uwidocznienie istniejących problemów i potrzeb niż zewnętrzne stymulowanie zmian) nastąpiło wyraźne ożywienie zarówno w badaniach zjawiska uczestnictwa rodziców w systemach edukacyjnych, jak i działań samych zainteresowanych, czyli środowisk rodzicielskich przekształcających się w organizacje celowe, zmierzające do zwiększenia swojej partycypacji w życiu szkół i społeczności lokalnych.

Na szczeblu Unii Europejskiej jedną z najbardziej znaczących grup tego rodzaju jest powstałe w 1983 roku Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA, European Parents Association), które w roku 1992 uchwaliło *Kartę Praw i Obowiązków Rodziców* w Europie (zob. *Charter...*, 1992). *Karta* stanowi próbę określenia miejsca rodziców w edukacji ich dzieci, określa też, jakie są oczekiwane relacje między nimi a szkołą, jej otoczeniem i władzami różnego szczebla. Obowiązki nałożone na siebie przez rodziców wskazują na oczekiwanie ścisłej współpracy ze szkołą i lokalną społecznością. W sformułowanych w *Karcie* prawach rodzice wyrażają pragnienie traktowania ich jak partnerów świadomych swojej roli w edukacji własnych dzieci (Mendel, 1998,

s. 46–49). Próby sformułowania praw i obowiązków rodziców podejmowano lokalnie również w Polsce, głównie za sprawą Społecznego Towarzystwa Oświatowego, które w roku 2000 złożyło w MEN projekt takiego dokumentu. Niezależnie od jego losów i niezależnie od oddźwięku, jaki wzbudziła europejska *Karta*, niezwykle istotne wydaje się, że wraz z tego rodzaju opracowaniami przychodzi potwierdzenie coraz wyższej samoświadomości siły społecznej, jaką stanowią rodzice. Zdecydowanie należy liczyć się z nią w polityce i opierać na niej w planach rozwoju społecznego, otwierając szerzej ciągle zbyt hermetyczną sferę edukacji. Tego rodzaju tendencje dość wyraźnie zaznaczają się w polityce europejskiej i amerykańskiej.

Z praktyki różnych krajów wynika, że rodzicielskie uczestnictwo w systemach edukacyjnych można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Obie wiążą się z instytucjonalnym działaniem społecznym, opartym na indywidualnych i zbiorowych prawach rodziców. Pierwsza obejmuje zaangażowanie rodziców w społecznych organach zarządzania szkołą (wewnątrz systemu szkolnego: w radach szkół, radach rodziców itp.), druga łączy się z ich działalnością w stowarzyszeniach wspierających ów system.

Rodzice w sferze publicznej

Warto zwrócić uwagę na zagadnienie reprezentacji rodzicielskich i ich działania w sferze publicznej. Ciąta przedstawicielskie rodziców zdarzają się na poziomie lokalnym (np. gmina) i regionalnym (np. województwo) oraz krajowym. O ich najbardziej masowym występowaniu można natomiast mówić w odniesieniu do najniżej pojmowanego poziomu lokalnego, to znaczy do struktur wewnątrzszkolnych (poziom szkolny). Tworzą się tak trzy szczeble reprezentacji, w których pomiędzy tą najniższą (szkolną) a krajową (centralną) lokuje się gmina i region ze swoją specyficzną, negocjacyjną funkcją (szczebel pośredni). Takim rozróżnieniem postugiwać się będę w dalszej części tekstu.

Mając na uwadze reprezentację na poziomie szkolnym, można stwierdzić, że polska ustawa o systemie oświaty z 1991 roku, ustalająca równy udział uczniów, nauczycieli i rodziców w radzie szkoły, stanowi awangardę w skali europejskiej.

Reprezentacje rodziców stanowiące większość zdarzają się jeszcze rzadko, a jeśli już, to częściej na szczeblu pośrednim niż szkolnym.

Organa złożone wyłącznie z rodziców można spotkać na wszystkich szczeblach – centralnym (np. irlandzkie National Parents' Council), pośrednim (np. przedstawicielstwa rodziców w niemieckich landach i rady komunalne w Norwegii) i szkolnym (rady rodziców w Niemczech, Szwecji, Norwegii, Islandii i Liechtensteinie).

Zaznacza się w tym układzie interesująca prawidłowość. Jeśli w kraju występuje w szkole rada złożona wyłącznie z rodziców, to przeważnie ma ona swój odpowiednik w szerszej skali (tak jest w Norwegii, Szwecji i w Niemczech). Ma to zapewne związek z działalnością polityczną rodziców, postulowaną między innymi przez wspomnianą wyżej *Kartę Praw i Obowiązków Rodziców*.

W nawiązaniu do szwedzkiego fenomenu, jaki stanowi licząca ponad 100 lat, organizacja rodziców Hem och Skola (Dom i Szkoła), warto zwrócić uwagę na kontekst, z jakiego się ona wyłoniła. Organizacja jest zarówno stowarzyszeniem, jak i organem zarządzania szkołą, reprezentowanym na wszystkich szczeblach: od szkolnego, poprzez pośredni do centralnego. Można powiedzieć, że funkcjonuje jednocześnie wewnątrz, jak i na zewnątrz systemu szkolnego.

Wzajemność w poczuwaniu się do odpowiedzialności za dziecko i jego edukację jest w Szwecji bardziej rysem kulturowym, ukształtowanym wieloletnią tradycją, niż przedmiotem prawnych regulacji (zob. Mendel, 2000, s. 118). Lokalny charakter życia społecznego i wypracowywanie jego wspólnotowych form z uwzględnieniem szkoły, traktowanej jako integralna część wspólnoty, przesądzają o kształcie tego modelu. Szkoły są tam „nasze”, lokalne, społeczne. Model ten widoczny jest również w innych kulturach zorientowanych pragmatycznie, wyrosłych z tradycji protestanckiej. Mam tu na myśli między innymi doświadczenia amerykańskie, a w szczególności działalność PTA (Parent-Teacher Association), również ponad stuletniej organizacji, czy nieco młodszej PTO (Parent-Teacher Organization), obu złożonych wprawdzie nie tylko z rodziców, lecz wykazujących bliskie Hem och Skola cechy struktury i działania (zob. Mendel, 2001, s. 20).

Wydaje się, że formuła stowarzyszenia przenikającego do struktur zarządzania szkołą i edukacją stanowi model wartościowy, z pewnością sprawdzony w wieloletnich doświadczeniach. Stowarzyszenia takie mogą przybierać zróżnicowane postaci. Rozwój stowarzyszeń przenikających do struktur zarządzania edukacją i szkołą, z punktu widzenia korzystnych cech ich działania (m.in. większej szansy osiągnięcia celów poprzez kontynuację przedstawicielstwa na różnych szczeblach), można uznać za cenną i ważną tendencję w zakresie włączania rodziców w życie szkoły.

W Polsce nie ma, niestety, rozwiązań systemowych, pozwalających stowarzyszeniom rodzicielskim (czy rodzicielsko-nauczycielskim) na współzarządzanie edukacją. Jeśli chodzi o uprawnienia, które mają rodzice w organach zarządzania edukacją i szkołą, to trzeba powiedzieć, że uprawnienia decyzyjne oraz opiniodawcze są różnie lokowane. Do tych pierwszych zaliczyć można decyzje związane z zarządzaniem szkołą oraz decyzje ogólniejsze, wpływające na funkcjonowanie systemu edu-

kacyjnego (np. dotyczące ustalania programów i metod nauczania, rekrutacji i selekcji pracowników szkoły, podziału budżetu). Drugie są uprawnieniami o charakterze konsultacyjnym.

Uprawnienia decyzyjne wiązane są zwykle z dolnymi szczeblami systemu, głównie ze szkołą. Tak jest we wszystkich krajach Unii Europejskiej i EFTA, z wyjątkiem Liechtensteinu (*Rola rodziców...*, 1998, s. 16-17). Podobna tendencja, choć słabo, zaznacza się też w Polsce – głównie wskutek sławnego art. 50, p. 2 ustawy o systemie oświaty z 1991 roku. Intencją ustawodawcy wydaje się moc decyzyjna rady szkoły, której członkami są również rodzice (Mendel, 1998, s. 37). Uprawnienia konsultacyjne wiążą się zaś z lokalnym i centralnym zarządzaniem edukacją. Innymi słowy, **zmierza się ku sytuacji, w której władza jest dzielona z rodzicami w szkole**. Poza nią natomiast ich głos jest jedynie opinią braną pod uwagę w konsultacjach dotyczących decyzji oświatowych.

Nie jest to zgodne z oczekiwaniami formułowanymi przez rodzicielskie gremia, między innymi European Parents' Association (zob. *Charter...*) czy Europejskie Forum Wolności w Oświacie, domagające się honorowania praw rodziców w prawodawstwie poszczególnych państw (zob. *Memorandum...*, 1991). W 1991 roku Forum sugerowało potrzebę decyzyjnego głosu rodziców na szczeblach wyższych niż szkoła, między innymi w celu wyeliminowania praktyki pośredniego zmuszania do dostosowywania się do podanych przez państwo planów nauczania, struktur szkolnych itp. (zob. Mendel, 1998, s. 35). W Polsce dział IV ustawy o systemie oświaty z 1991 roku, poświęcony społecznym organom zarządzania oświatą, nie może doczekać się nowelizacji (zgodnej z powyższymi oczekiwaniami środowisk rodzicielskich), coraz wyraźniej widoczna staje się potrzeba konkretnych rozwiązań w tym zakresie. Chodzi o praktyczną racjonalizację szczytnych założeń podnoszonych w reformie, a dotyczących uspołecznienia szkoły oraz demokratyzacji jej życia. Bez faktycznego uczestnictwa rodziców w systemie edukacji nie ma szansy na urzeczywistnienie tego rodzaju celów. Polska legislacja, choć tworzy podstawy do partnerstwa rodziców ze szkołą, ma w tym zakresie charakter jedynie deklaracyjny. Brakuje rozwiązań systemowych, które pozwoliłyby rodzicom na odczucie rzeczywistego uczestnictwa w systemie edukacji, stanowienia jego pełnoprawnej części. Poważną przeszkodą w osiągnięciu tego celu jest brak rodzicielskich liderów oraz charakterystyczna dla wszystkich aktorów edukacyjnej sceny stereotypizacja myślenia o roli rodziców w szkole i systemie edukacji. Pojmujemy ją bowiem wciąż raczej sztywno, w granicach wytyczonych przez przyzwyczajenia z poprzedniego systemu (zob. Mendel, 1998, 2001).

Sposobem na pokonanie tych przeszkód jest EDUKACJA. Niestety, polityczne deklaracje rzadko przekładają się na

zobowiązania finansowe. Tak jest również w Polsce. Ministerstwo, aktualnie Ministerstwo Edukacji Narodowej, z jednej strony zmienia szkołę poprzez dążenie ku jej uspołecznieniu (co jest głównym akcentem reformy systemu edukacji zapoczątkowanej w 1999 roku), z drugiej jednak dzieli publiczne pieniądze przede wszystkim między nauczycieli i uczniów, pomijając w tym całkowicie rodziców. Można to wyrazić jasnoważnie i prowokacyjnie: **nasz system edukacyjny wyrzuca rodziców poza obszar swojego zainteresowania.**

Praktyka ta może przynieść konsekwencje niekorzystne z punktu widzenia rozwoju społecznego. **Zamiast rosnącej współodpowiedzialności za edukację, warunki do rozkwitu znajdują w przyszłości różnorodne odmiany fanatyzmu i fundamentalizmu, a w aurze powszechnej bezrefleksyjności rozwijać się będzie coraz bardziej bezkrytyczny konsumeryzm.**

Jeden z programów edukacyjnych firmowanych przez rządzącą partię (a wszystkie partie takie programy formułują i zajmują się relacją szkoła – środowisko) z jednej strony bardzo słusznie stwierdza, że „w życiu szkoły muszą uczestniczyć rodziny, nauczyciele, organizacje społeczne, zawodowe, religijne, czy kulturalne. To środowisko musi być zainteresowane sprawami szkoły, a szkoła musi reagować na potrzeby środowiska lokalnego” (*Prawo i Sprawiedliwość...*, 2005). Z drugiej jednak precyzuje on warunki tej wzajemności w sposób wymagający – jak sądzę – społecznej debaty: „Jednocześnie szkoła musi opierać swoją działalność na wspólnym dla większości i respektowanym przez wszystkich systemie wartości. Dla systemu wychowawczego szkolnictwa publicznego powinno to być respektowanie chrześcijańskiego systemu wartości oraz oparcie się na tysiącletniej tradycji narodu i państwa polskiego. Dlatego też polskiej szkole przywrócić należy zaniechane od kilkudziesięciu lat kształcenie postaw patriotycznych” (jw.). W widocznej tu retoryce współdziałania rodziny, szkoły i lokalnej społeczności, głoszony jest homogeniczny wzór kulturowy. Można powiedzieć, że wizja ta rysuje przyszłość, w której rodzice wprawdzie włączani są w system edukacyjny, lecz warunki, jakie są im przy tym stawiane, działają wykluczająco, nie pozwalając na kulturową wielość, zachowanie autonomii, na poczucie – skądinąd politycznie eksponowanej – podmiotowości i partnerstwa.

W Polsce, mimo wysiłków podejmowanych przez różne stowarzyszenia, np. Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO wprowadziło nasz kraj do EPA i aktualnie występuje w niej jako jedyny nasz przedstawiciel), nie ukształtowała się jak dotąd żadna organizacja będąca odpowiednikiem takich ugrupowań, jak angielska PTO czy szwedzka Szkoła i Dom, które skupiają i w pełni reprezentują wszystkich rodziców. Organizacje te zrzeszają członków z wszelkich typów szkół i mają swoje przedstawicielstwa na wszystkich poziomach zarządzania edukacją, a procedu-

ry wyłaniania liderów i zarządzania oparte są na nich na zasadach demokratycznych. Polskie STO (Społeczne Towarzystwo Oświatowe), mimo licznych zasług w uspołecznianiu szkolnictwa po zmianie systemu w 1989 roku, jako organ prowadzący ok. 200 szkół niepublicznych i w przeważającej mierze uformowany z rodziców posyłających do nich swoje dzieci, nie może występować w roli takiego odpowiednika.

Dlaczego tak się dzieje? Są za to odpowiedzialne dwa czynniki.

- Pierwszy to warunki formalno-prawne, w których – jak na mało żyznej glebie – słabo rozwijają się inicjatywy. Działania samoorganizacyjne rodziców, niezakorzenione w systemie legislacyjnym, okazują się bezowocne i wzbudzają bardziej niechęć niż entuzjazm, niezbędny przecież w tej sferze społecznego działania. Przykład mogą tu stanowić wysiłki ugrupowań rodzicielskich, które jako niezależne stowarzyszenia, niewkomponowane w system zarządzania oświatą, w praktyce szybko okazują się ciałem zbędnym i przeszkadzającym. Takie są doświadczenia między innymi pomorskiego „Wychowania i Edukacji”, pragnącego być głosem rodziców, a sprowadzonego do roli niewiele znaczącego intruza (zob. Kruk, 2002). Istotne jest zatem, by w systemie zarządzania oświatą, określonym prawnie, otwierało się pole dla opinii ugrupowań rodzicielskich, konstruktywnej współpracy z uczniami i nauczycielami, dla ich demokratycznego samostanowienia w szkolnej społeczności oraz reprezentatywności na poszczególnych szczeblach zarządzania oświatą. Istniejące rozwiązanie prawne, zawarte w ustawie z 1991 roku, nie spełnia niestety tego rodzaju oczekiwań. Ani rady szkoły, ani rady rodziców, ani rodzicielskie rady wojewódzkie czy rady krajowe, nie funkcjonują szeroko, jak pewnie chciał ustawodawca i jak życzylibyśmy sobie tego w świetle preferowanych aktualnie zasad porządku demokratycznego. Mizernej aktywności rodziców, zamkniętej w formule rad rodziców (często działających niemal groteskowo, pod dyktando dyrektorów), nie sposób porównać z aktywnością rodziców w innych krajach unijnych.
- Druga grupa uwarunkowań wiąże się z szerokim kontekstem funkcjonowania rodziców w szkole, w której nie mają oni własnego miejsca, co może być pojmowane zarówno dosłownie, jak i w przenośni. Jak mówić o partnerstwie, kiedy jasne jest, że – mimo zapisów ustawowych o rodzicach jako „współgospodarzach” szkoły – należy ona do nauczycieli. To oni mają w niej uprzywilejowaną pozycję, oni w niej rządzą, jako jedyni mając w niej na przykład możliwość dowolnego wyboru miejsca przebywania. Nie zwracając w tym miejscu uwagi na liczne uwarunkowania, czyniące tę sytuację ogromnie skomplikowaną i trudną, można o niej powiedzieć, że **nauczycielom w szkole wolno być wsze-**

dzie, uczniom i ich rodzicom jedynie tam, gdzie jest to przez tych pierwszych dozwolone.

10 | Dobre Praktyki

Współpraca z rodzicami w Finlandii

10¹⁴

Miejsce rodziców w przestrzeni przedszkola i szkoły

Przeźren przedszkola i szkoły infantylizuje, „cała nasycona jest niedorostością”, czyli tworzy sytuacje, w których nie można lub trudno być dorosłym, działać jak osoba psychicznie dojrzała (zob. Nalaskowski, 2002, s. 74). Przejawia się to w prostych „obrzędkach” takich na przykład, jak wtłaczanie rodziców na wywiadówkach w za małe dla nich krzeselka. Nasylenie niedorostością, o czym pisze Aleksander Nalaskowski, widać też w wystroju szkoły, w której wszystko musi być „dydaktyczne” i arbitralnie zaaranżowane jako kolorowe, przyjemne, wesołe. Drzwi do klasy w imię tej zasady obmalowuje się w domki, sugerujące jakąś fikcję krainy bajkowej szczęśliwości (zob. jw.), a tzw. gazetki ściennne upina wysoko i zmienia dwa razy w roku, wcale nie dlatego, że zapragnęli tego uczniowie czy rodzice traktowani jak uczniowie. Są, bo są. Stworzone przez nauczycieli albo pod ich dyktando, okrzepłe w jakimś ponadczasowym stereotypie zachowań, dawno już pozbawionym racjonalnej podstawy, sensownej dla kogokolwiek przyczyny postępowania.

W badaniach własnych na temat kultury szkoły i stosunków rodzice – szkoła (nauczyciele, dyrektor, inni pracownicy) podjęłam próbę określenia znaczeń tego miejsca dla rodziców, wykorzystując koncepcję **przeźreni półtrwałej** Edwarda Halla, mogącej prowokować bądź osłabiać skłonność do kształtowania więzi między rodzicami i szkołą, oraz tego samego autora ideę **przeźreni układów nieformalnych**, ujawniającej dystans, za pomocą którego szkoła wchodzi w kontakt z rodzicami.

Przeźreni półtrwała to na przykład zagospodarowanie budynków przedmiotami możliwymi do przemieszczenia lub zmiany. Może mieć charakter „dospołeczny”, a zatem sprzyjać bliskim

Wraz z rozwojem systemu wczesnej edukacji i opieki w Finlandii mniejszy nacisk zaczęto kłaść na autonomię zawodową kadry pedagogicznej, a większy na bliższą współpracę z rodzinami. Rodziców uważa się za ważnych partnerów w współtworzeniu programów dydaktycznych, a ich zdanie jest brane pod uwagę w trakcie dyskusji dotyczących edukacji ich dzieci. Ośrodki wczesnej edukacji starają się łączyć wiedzę rodziców na temat potrzeb ich dziecka z zawodową wiedzą wychowawców. Ta zmiana akcentu oraz zwrócenie baczniejszej uwagi na wiedzę i potrzeby rodziców doprowadziła do powstania wielu inicjatyw, wśród których wyróżniają się:

Pisemne kontrakty na usługi opiekuńczo-rozwojowe: W kilku gminach wprowadzono pisemne kontrakty negocjowane przez kadrę placówki z rodzicami. Zapewniają one lepsze porozumienie w zakresie celów i metod dydaktycznych oraz większy wpływ rodziców na dobór zajęć i sposób funkcjonowania placówki. Ponadto **komitety rodzicielskie** zyskały uprawnienia pozwalające im na określenie i ocenę celów i założeń prowadzonych działań pedagogicznych oraz sposobu wykorzystania funduszy dostępnych w ramach budżetu gminy.

Indywidualne plany rozwoju i teczki rozwoju osobowego: Teczka rozwoju osobowego to dokumentacja postępów dziecka uczęszczającego do placówki. Służy jako podstawa do omówienia i oceny rozwoju dziecka w rozmowach z jego rodzicami w trakcie i pod koniec roku szkolnego. Zawiera notatki i uwagi nauczyciela oraz materiały w formie zdjęć, rysunków i zapisków wychowanka, dotyczących najważniejszych momentów procesu edukacyjnego. Teczka pomaga rodzicom zorientować się w celach programowych, co owocuje ich zwiększonym zainteresowaniem i udziałem w procesach edukacyjnych. Ponieważ dziecko może wziąć swoją teczkę ze sobą, gdy przenosi się do innej placówki, teczka znakomicie ułatwia mu przejście do nowego środowiska. Przepisy prawne wymagają też, by postępy dzieci specjalnej troski były dokumentowane, przy udziale rodziców, w formie **indywidualnych planów rozwoju**.

Regularne kwestionariusze dla rodziców: Na całym obszarze Helsinek tego rodzaju kwestionariusze wykorzystuje się od 1989 roku. Dzięki nim można stwierdzić, czy placówki miały wystarczający kontakt z rodzicami i czy rodzice są zadowoleni z jakości świadczonych usług. W kwestionariuszach przewidziano rubrykę na swobodne uwagi dotyczące zalet i wad danej placówki. Inne gminy korzystają z opracowanych przez rodziców ankiet ewaluacyjnych, oceniających jakość lokalnych usług opiekuńczo-wychowawczych, oraz wysłuchują postulatów rodziców. Ponadto, **nieformalne rozmowy** wychowawców z rodzicami przychodzącymi po dziecko stanowią znakomitą okazję do poznania ich opinii na temat jakości opieki i postępów rozwoju dziecka.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem: *Box 3.15 Parent Engagement in Finland, Starting Strong: Early Childhood Education and Care* © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren powstał w Poznaniu w 1993 roku. Głównymi adresatami jego działań są małe dzieci (1,5-7 lat) i ich najbliższe środowisko. W odpowiedzi na potrzeby społeczności lokalnej, a także starając się łączyć wiedzę akademicką z praktyką, zespół Instytutu – psycholodzy, pedagodzy, socjologowie oraz nauczyciele przedszkolni i akademicy – realizuje cztery autorskie programy:

- „Wsparcie na starcie” ma na celu pomoc dzieciom i ich rodzinom w sytuacji przejścia dziecka do przedszkola i jego adaptacji w nowym miejscu, promowanie dobrej jakości startu przedszkolnego, co ma znaczenie dla późniejszych sukcesów edukacyjnych, zawodowych i życiowych dzieci.
- „Przyjazne przedszkole” to długofalowy projekt szkoleniowy dla dyrektorów i nauczycieli przedszkolnych, którego celem jest tworzenie bezpiecznego i inspirującego środowiska dla małych dzieci na terenie przedszkola.
- „Do czego wychowujemy dzieci?” to międzynarodowa kampania prowadzona wśród matek małych dzieci.
- „Wyrównywanie szans życiowych i edukacyjnych małych dzieci pochodzących ze środowisk zaniedbanych” to program upowszechniający wczesną edukację w najbardziej niebezpiecznych dzielnicach Poznania.

W działaniach Instytutu dużą wagę przykładano do współpracy z rodzicami. We wszystkich programach rodzice są partnerami w procesie wychowania dziecka, są wpierani w swojej rodzicielskiej roli, docenia się ich aktywność i mobilizuje do regularnego korzystania z zajęć.

Wszystkie projekty i programy konsultowane są z krajowymi i międzynarodowymi ekspertami. Instytut współpracuje z organizacjami, projektami, ośrodkami akademickimi, między innymi z USA, Niemiec, Holandii, Słowacji, Grecji i Polski.

Więcej informacji: www.imd.org.pl

opracowała Julia Płachecka

interakcjom i tworzeniu więzi między ludźmi, lub „odspoleczny”, co oznacza, że przestrzeń półtrwała może te same interakcje blokować lub uniemożliwiać. Przestrzeń nieformalna zaś to zbiór legitymizowanych społecznie dystansów fizycznych.

Co wynika z tych analiz? Jakie jest miejsce rodziców w przestrzeni szkoły?

Zwykle rodzic zmierza bezpośrednio do jednego z dwóch celów: idzie do miejsca, w którym przebywa jego dziecko (klasa, świetlica, boisko) lub szuka personelu (nauczyciela, dyrektora, woźnego itd.) w pokoju nauczycielskim, gabinecie dyrektora, szatni lub portierni. Sprowadza się to do tego, że idzie on do szkoły z powodu dziecka i nauczyciela. Nie ma w tym układzie drugiego rodzica. Nie ma miejsca, do którego mogliby zmierzać rodzice pragnący spotkać innych rodziców. **Subkultura rodziców?** Zadziwiająca w naszej rzeczywistości, ale – dlaczego nie?

W świetle formalno-prawnym należy stwierdzić, że szkoła jest systemem społecznym, na który składa się ma, obok „ludzi szkoły” (kadry pedagogicznej i personelu) i uczniów, również układ rodzicielski. Musimy wobec powyższego przyznać, że taki układ nie może się ukształtować. Nie ma zakotwiczenia, tak w metaforycznym, jak i bardzo dosłownym sensie.

Trzeba jednak zauważyć, że **spontanicznie, według jakiegoś ukrytego programu i w bardzo ograniczonym zakresie, rodzi się wspólnota rodzicielska**. Wiele o niej mówią miejsca, w których się tworzy. To fragment szkolnego korytarza, tuż pod drzwiami klasy, to hol wewnątrz lub placyk na zewnątrz, przy drzwiach frontowych albo też miejsce przy wejściu do szatni lub świetlicy. Rodzice spotykają się ze sobą – dosłownie – „wystając pod drzwiami”.

Fakt, że rodzice nie mają w szkole miejsca przeznaczonego dla nich, wymusza alternatywne rozwiązania, czasem wręcz żenujące (znam grupę, która spotykała się pod latarnią, przy bramie prowadzącej do szkoły). Wymusza, ponieważ rodzice potrzebują bycia ze sobą i szukają ze sobą kontaktu, na przykład przy okazji odprowadzania dziecka czy wywiadówki, nie zawsze mając czas i możliwości, by spotkać się „po szkole”.

Swoimi zachowaniami rodzice wyraźnie wskazują na potrzebę bycia ze sobą w sferze publicznej, w warunkach jawnie funkcjonującej wspólnoty. **Jeśliby zatem w szkole istniało dla nich miejsce, można byłoby rokować rozwój form rodzicielskiej samoorganizacji i ogólny wzrost społecznej aktywności tej grupy**. Brak własnego terytorium rodziców nie pozwala na zawiązanie się kultury rodzicielskiej.

Odstrasżający charakter tego działania skłania do myślenia o wykluczeniu rodziców ze szkolnej społeczności i uczeniu ich milczenia. Można powiedzieć, że przez pozbawianie rodziców miejsca, przez tę eksterytorializacyjną praktykę, rodzice są oduczani w szkole mówienia własnym głosem i zmuszani, by tworzyć „kulturę ciszy” (zob. Freire, 1993). A

zatem uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że przestrzeń półotwarta szkoły ma wobec rodziców charakter odspołeczny, jest „od-rodzicielska”, odpychając ich bardziej niż przyciągając.

Inny typ przestrzeni określonej przez Halla to przestrzeń układów nieformalnych. Wyraża się ona zbiorem uznawanych społecznie odległości fizycznych. Do tej przestrzeni należą cztery rodzaje dystansu:

- intymny (z fazą bliższą – bezpośredniego dotyku i fazą dalszą – 15-20 cm),
- osobisty (faza bliższa – 45-75 cm, dalsza – 75-120 cm),
- towarzyski (120-210 cm i 210-360 cm),
- publiczny (360-750 cm, ponad 750 cm).

Czy szkoła, analizując dystanse pojawiające się w jej przestrzeni nieformalnej, stanowi terytorium rodziców? Czy mogą oni mieć poczucie, że jest to – zgodnie z aktualną legislacją – również ich własne miejsce? Niestety, **szkoła trzyma rodziców na dystans**. Rodzice czują się wykorzystywani przez szkołę i mówią o dystansie szkoły wobec siebie oraz jej instytucjonalnym usztywnieniu jako formach ułatwiających „wyzysk”. Szkoła przemawia do nich językiem regulaminów i zarządzeń, wszystko w niej właściwie być „musi”, rzadko natomiast coś „można”, z własnej woli, dla przyjemności itd. (zob. Mendel. *Rodzice i nauczyciele...*, 2002).

Rozpatrując zagadnienie dystansu rodzice – szkoła bardziej szczegółowo, można wziąć pod uwagę, jak kształtuje się przestrzeń rodzicielskich kontaktów z „ludźmi szkoły”, jakie odległości ustanawiane są w stosunkach przez nich nawiązywanych. Trzeba zatem przyjrzeć się, jakie formy przybierają kontakty między szkołą a rodzicami. Posłużę się tu własną ich klasyfikacją, sporządzoną kilka lat temu na podstawie analiz empirycznych (zob. Mendel, 1998, s. 119-126, 162). Formy te nazwałam wówczas typowymi, ze względu na powszechność ich występowania.

1. Utrzymywanie kontaktu z nauczycielem (korespondencja, wywiadówki, spotkania okazjonalne itp.).

Wywiadówki są wydarzeniami rozgrywanymi się w sferze społecznej. Odległość jest tu zdecydowanie publiczna, chociaż fizycznie, z powodu częstej ciasnoty szkolnych pomieszczeń, dystans nauczyciel – rodzice kształtuje się od ok. 120 cm (czyli tyłu, ile Hall przewidział jako odległość towarzyską). Nie ma jednak wątpliwości: dystans nosi tu znamiona odległości publicznej. Nauczyciel na wywiadówce zachowuje raczej „ołtarzową” aranżację własnego miejsca, przemawia z katedry, nie wspominając opisanych już zwyczajów wciskania rodziców w zbyt małe krzeselka.

Inne formy spotkań nauczyciela z rodzicami to na przykład konsultacje indywidualne, przeważnie będące wynikiem wezwania rodzica do szkoły w związku z nagannym zachowaniem lub brakiem postępów w nauce dziecka. Czasami wezwania i spotkania tego rodzaju stanowią konsekwencję absencji rodzica na wywiadówkach albo mają miejsce po ich zakończeniu, w związku z potrzebą mniej oficjalnego omówienia jakichś kwestii dotyczących ucznia (rodzice jednoznacznie kojarzą te wywołania pod koniec wywiadówek jako zawstydzający wobec innych, czasem wręcz poniżający w formie sygnał, że dziecko ma problemy). W czasie konsultacji indywidualnych nauczyciel zwykle siedzi przy swoim biurku, rodzic natomiast stoi lub siedzi w jego pobliżu. W układzie tym nauczyciel jest „u siebie”, a rodzic to zawsze „ten obcy”, widziany mile „gość” lub niepożądany „intruz”. Odległość jest tu towarzyska, w fazie bliższej (ok. 120 cm). Dystans ten określa w tym wypadku stosunki nieosobiste, jak w interesach czy w kontaktach z personelem biurowym. Wydaje się, że nauczyciele i rodzice grają czasem tym dystansem, skracając go lub powiększając, stosownie do aktualnych celów i osiągnięcia określonych korzyści.

2. Uczestnictwo i współorganizowanie imprez, wycieczek itp.

Rodzice odgrywają w ramach tej formy współdziałania ze szkołą rolę „użytecznych pomocników nauczycieli” czy też „paraprofesjonalnej pomocy” (zob. Meighan, 1991). Analizując przestrzeń, w której rzecz się dzieje, trudno odnosić się do jednego typu sytuacji czy zdarzeń. Charakter tej przestrzeni jest niezwykle otwarty i dynamiczny, odległości skracają się do osobistych, to znów wydłużają do publicznych, mając związek ze zmieniającymi się, niezwykle różnorodnymi aktywnościami. Zmienność ta wydaje się bardzo wartościowa z punktu widzenia celów, skupionych na partnerstwie. Pozwala bowiem na wzajemne poznawanie się i twórczość w ustalaniu kształtu wzajemnych relacji. Arbitralność i wszelkie postaci panowania ustępują tu miejsca wzajemnemu układaniu się i dochodzeniu do porozumienia. Aby organizowana impreza naprawdę się udała, potrzebny jest wysiłek i autentyczna współpraca wszystkich zaangażowanych stron, co sprzyja kreowaniu partnerstwa, a nie rzadko staje się nim w sposób zupełnie spontaniczny. Wspólnie realizowane cele zbliżają do siebie nauczycieli i rodziców, nawet niezależnie od pozycji, jaką wobec siebie zajmują. Pociesza to, zważywszy na rodzime realia. Wydaje się bowiem, że nauczyciel jest u nas zawsze „głównodowodzącym”

i nawet jeżeli inicjatywa wychodzi od rodziców, w tej hegemonicznie stwardniałej rzeczywistości z uprzywilejowaną pozycją nauczyciela, podporządkowanie mu pojawia się automatycznie i w rezultacie wszystko koncentruje się na tym, by to on był zadowolony. W tle tego stwierdzenia mogą umieścić wspomnienie uroczystości XXX-lecia nadania imienia pewnej szkole, imprezy zorganizowanej ogromnym nakładem sił i energii dużej grupy rodziców, których jedyną właściwie troską było (jak okazało się w konfrontacji z niemiłym pominięciem ich w dziękczynnych pisanach wygłoszonych na koniec imprezy przez dyrektora), by „wychowawczyni zapunktowała”, czyli żeby ceniona i lubiana nauczycielka w oczach innych nauczycieli i dyrektora mogła poszczycić się „swoimi rodzicami”.

3. Świadczenie pracy, usług na rzecz klasy i szkoły (dowolenie dzieci na basen, finansowanie zakupów, upiększanie klasy itp.).

W tej formie rodzice również jawią się jako „użyteczni pomocnicy nauczycieli”, przydają się szkole, rozwiązując niektóre z jej problemów. W odniesieniu do problemu utrzymania szkół widać, że - przy całej mizerii państwowego i samorządowego portfela - rodzicielskie darowizny stanowią jego coraz bardziej zasadnicze rozwiązanie (to rodzice budują sale gimnastyczne, zagospodarowują place zabaw, wyposażają pracownie komputerowe itd.). W formie, jaką jest świadczenie pracy czy usług na rzecz szkoły, rodzic często w ogóle nie ma kontaktu z nauczycielem, odległości nie są tu właściwie ustanawiane. Rodzic wykonuje obowiązek nałożony na niego podczas jakiegoś zebrania (w ramach odległości publicznych), np. odprowadza dzieci na basen.

Wynika z tych analiz, że najczęściej występującymi między rodzicami a „ludźmi szkoły” rodzajami dystansu są odległość towarzyska, czyli przestrzeń stosunków nieosobistych, oraz odległość publiczna, właściwa dla stosunków oficjalnych, charakteryzujących na przykład relację między mówcą a słuchaczami. Ustanawianie tych odległości, jak wykazywałam, dokonuje się w relacjach władzy, w których stroną uprzywilejowaną są nauczyciele i inni pracownicy szkoły. Wspomniane trzymanie rodziców przez szkołę „na dystans”, krążące w potocznych opiniach, w świetle powyższych wniosków staje się jeszcze bardziej jednoznaczne. W dokonanych analizach na czoło wysuwa się badawcza kategoria eksterytorializacji rodziców w szkole. Bez własnego terytorium, trzymani na dystans, zdominowani w rzeczywistości, której ramy ustanawiają nauczyciele, pozbawieni są możliwości rozwoju kulturowej wspólnoty, zawiązanej – w sposób utrudniony i ograniczony – „pod powierzchnią”, poza oficjalnym nurtem życia szkoły.

Nie są tym samym w stanie odpowiedzieć na wyzwanie, jakim jest głoszone w reformie uspołecznienie szkoły poprzez ich współuczestniczącą rolę w jej kształtowaniu. **Wykorzystując retorykę ustawodawcy, można mówić o nich jako współgospodarzach, ale – niestety – bez pola.** Rodzice w szkole nie są u siebie, szkoła nawet w znikomej części nie należy do nich, chociaż pracują na jej rzecz, utrzymując ją i na co dzień przyczyniają się do jej dobra. Uspołecznienie szkoły nie może dokonać się jedynie przez hasła. Bardziej niż świętem jest ono pożądanym kształtem codzienności, wypracowywanym z dużym wysiłkiem wszystkich zaangażowanych stron.

Kultura rodziców, dzisiaj ukryta i raczkująca, mogłaby w warunkach interaktywnej wymiany z innymi (kulturą uczniów i „ludzi szkoły”, kulturą lokalnych instytucji i grup) rozwijać się i sprostać wyzwaniu, jakim jest uspołecznienie szkoły poprzez aktywny udział rodziców właśnie w jej życiu. **Sprzyjanie rozwojowi i dążenie do legitymizacji kultury rodzicielskiej uważam za jedno z najbardziej aktualnych i najważniejszych zadań, zarówno w zakresie działań podejmowanych przez pedagogów, jak w obszarze realizacji szeroko rozumianej polityki społecznej, na każdym z możliwych szczebli.**

Szkoła uspołeczniona, włączająca, a niewykluczająca rodziców ze swojego terytorium, to szkoła „nasza”, będąca niezaprzeczalnie wspólnym dobrem, żywo reagująca na otoczenie, lokalna.

Rodzice wobec korporacji w przedszkolu i w szkole

10¹⁵

Rodzicom nie umykają ślady obecności i wpływu korporacji na życie przedszkoli i szkół, do których uczęszczają ich dzieci. W świetle przeprowadzonych analiz (zob. Mendel, 2006) można stwierdzić, że są oni nierzadko głównymi organizatorami, a często uczestnikami różnego rodzaju społecznych akcji i programów (m.in. „Zdrowa szkoła”, „Zdrowa żywność”), mających na celu praktyczne usunięcie z tych środowisk wszystkich produktów stwarzających zagrożenie dla ich dzieci, przy czym chodzi w tym głównie o ich zdrowie.

Problem wydaje się bardziej skomplikowany, a rola rodziców w jego rozwiązywaniu – znacząca więcej niż organizacja bądź uczestnictwo w okazjonalnych wydarzeniach. Miejsca tętniące uczniowskim życiem, „serca szkoły”, są aktualnie „ometkowane”. Stoją w nich automaty z chipsami i batonami, zdomowały się sklepiki. Choć nie można ich wrzucać do jednego worka, bo sklepiki i automaty znacznie różnią się między sobą w sile korporacyjnego wpływu, tak jedne, jak drugie oblepione są reklamami, krzyczą kolorowymi etykietami i metkami wystawionych do sprzedaży produktów. O przedszkolach można wyrazić się

podobnie, choćby w związku z łatwo obserwowalną w nich obecnością koncernu McDonald's. Gołym okiem widać, jak przekracza on mury tych placówek, wnoszony – dosłownie – w rękach dzieci, w zabawkach (załącznikach do *Happy Meal*, które szeroko promują jego produkty), w konkursach plastycznych i bogatych nagrodach przyznawanych w ramach tych konkursów (ostatnio – z Crayolą, kolejnym goliatem, rosnącym na dziecięcym rynku), w umawianiu się „na makdonalda” i w komentowaniu organizowanych tam urodzinek, którym towarzyszą powielane w restauracjach i dołączane do dziecięcej imprezy „książeczki gier i zabaw”.

Placówki edukacyjne w Polsce (a wśród nich głównie spauperyzowana do granic możliwości szkoła, wprzęgnięta w warunkowaną neoliberalnym kontekstem ekonomiczną racjonalność i – wskutek tego – dążąca do pozornej „dochodowości”), szerokim gestem otworzyły się na sponsoring bogatych koncernów. W odpowiedzi otrzymały znaki rzeczywistości zamiast rzeczywistości, kształtujące uczniów w zgodzie z oczekiwaniami „sponsorów”. O tym, że wskutek korporacyjnego „sponsoringu” nie dostały nic z tego, czego oczekiwały (czyli odczuwalnego wsparcia finansowego), świadczyć mogą powszechnie znane fakty: absurdalne darowizny dziesiątek przestarzałych komputerów, pojedyncze nagrody w mocno reklamowanych konkursach albo książki (tak jak w jednej z bydgoskich szkół, gdzie – w zgodzie z internetowym doniesieniem – producent lodów za prawo reklamy w szkole kupił kilka książek do szkolnej biblioteki).

Metafora metki na „sercu szkoły” wyraża między innymi to, że grupa celowa korporacji, czyli dzieci i młodzież szkolna, została zdobyta wraz ze swoimi rodzinami, zawłaszczona przez dostarczycieli dóbr – wielkie korporacje. Uczniowski folklor, pełen śladów korporacji, rozwijający się wokół ich przybytków – automatów i sklepików, wydaje się raczej tym, co zaprojektowali specjaliści od sprzedaży, niż tym, na co mieliby ochotę sami uczniowie. Skolonizowani, formują swoją zbiorową i indywidualnie rozumianą tożsamość pod bezpośrednim wpływem korporacji. W zgodzie z ich interesem jest to **tożsamość konsumencka**, ograniczająca rozwój społecznej wrażliwości i wzajemności w postawach jednostek oraz poszczególnych grup społecznych wobec siebie. Obraz dzieci „odstających swoje” dla bogatszych kolegów w kolejkach do automatów, staje się ilustracją jednej z najbardziej gorzkich konkluzji tego opracowania.

Akty konsumpcyjne są jednak wydarzeniem społecznym, którego autokreacyjne znaczenie podlega negocjacji, można wpływać na nie przez edukację. Zatem z jednej strony, w związku z potęgą mediów jako przekaźnika i aktywnego twórcy konsumpcyjnych wartości powinna to być krytyczna **edukacja medialna** adresowana do przedszkolaków, uczniów, ich nauczycieli oraz rodziców i pozostałych członków rodzin. Z drugiej natomiast

niezbędna jest, zorientowana na pewną autoanimację podmiotu (m.in. aktywnie uczącego się dokonywania prawdziwych, a nie pozornych wyborów „z jednej półki”), **edukacja konsumencka**. Obydwa typy sprawiają wrażenie bliskich sobie i – jak sądzę – uzupełniają się wzajemnie, tworząc spójną jakość w „krytycznej edukacji konsumenckiej”.

Zamiast okazjonalnych działań, utrwalających model aktywności od przypadku do przypadku, daleki od partnerskiego współuczestnictwa rodziców w edukacji własnych dzieci oraz życia szkół i przedszkoli, do których one uczęszczają (zob. Mendel, 1998), warto – wspólnie z nauczycielami i szerszym otoczeniem społecznym dzieci – po prostu tego rodzaju edukację realizować i wspólnie popularyzować ją szeroko. Tym samym można upowszechnić standard edukacyjny, który powinien osiągać każdy człowiek żyjący w warunkach społeczeństwa konsumpcyjnego.

Konkluzje, czyli co robić warto

10¹⁶

Najbardziej podstawowym warunkiem spełnienia postulatu rzeczywistego włączenia się rodziców w edukację własnych dzieci, a także w system edukacji, jest rozwój kultury grupy przedszkolnej, kultury uczniowskiej oraz – ledwo zarysowującej się w naszych realiach – kultury rodzicielskiej. Ta ostatnia rodzi się w pewnej niszy, gdzieś poza murami przedszkoli i szkół, często dosłownie pod ich płotami.

Można optymistycznie roztoczyć tu pewną wizję. Opiera się ona na założeniu, że jeśliby włożył pewien wysiłek w stworzenie warunków dla rozwoju tych kultur – tak rodzicielskiej, jak dziecięcego obyczaju przedszkolnego i szkolnego, własnej aktywności i przestrzeni w przedszkolu i w szkole, moglibyśmy mówić o wartościowej inwestycji, owocującej coraz bardziej cywilizowanymi formami społecznego współistnienia, opartymi na podmiotowości jednostek i grup je stanowiących.

Co konkretnie należałoby uczynić, jakie kroki warto byłoby podjąć jako pierwsze, by podążać we właściwym kierunku i – z myślą o optymalizacji form społecznego współistnienia – autentycznie wreszcie zbliżyć do siebie rodziców oraz placówki, do których uczęszczają ich dzieci? Tego rodzaju uogólnieniom musi towarzyszyć świadomość różnic strukturalnych, środowiskowych, kulturowych (co innego przedszkole, co innego szkoła, czym innym jest placówka na wsi, a czym innym w mieście, inaczej rzecz się przedstawia w rejonach bogatych, inaczej zaś wysoko spauperyzowanych itd.). Można jednak podjąć próbę ich sformułowania, pozostawiając sprawy tych różnic i konsekwencje z nich wynikające w sferze pewnego domysłu, a jeszcze lepiej do zorientowanego lokalnie i kulturowo namysłu Czytelników.

Pistoia: Wieloletnie badania dotyczące zależności między potrzebami dzieci a lokalną sytuacją społeczną spowodowały, że w Pistoii rozszerzono ofertę opiekuńczo-wychowawczą o nowy rodzaj usług psychoedukacyjnych, wykraczających poza tradycyjny żłobek (*asilo nido*) i przedszkole (*scuola dell'infanzia*). W 1987 roku władze lokalne zreorganizowały system opieki nad dziećmi we wszystkich przedziałach wiekowych, otwierając nowy typ ośrodków (*area bambini*) przeznaczony dla dzieci i rodzin, które nie muszą korzystać z całodziennej opieki instytucjonalnej. Do ośrodków mogą uczęszczać nie tylko dzieci, ale także ich dziadkowie i rodzice, ponieważ placówki te funkcjonują nie tylko jako miejsca opieki i zabawy dla najmłodszych, ale również jako lokalne centra kulturalne i jako takie oferują chętnym bogaty program zajęć.

Badania prowadzone w Pistoii koncentrowały się na następujących zagadnieniach: jaki wpływ na rozwój małych dzieci ma otoczenie i środowisko oraz w jaki sposób zachęcać dzieci do kontaktu z innymi dziećmi. Nowe ośrodki pełnią ponadto funkcję placówek organizujących zajęcia pozalekcyjne dla dzieci w wieku szkolnym, a także rolę centrów szkoleniowych dla nauczycieli lokalnych szkół podstawowych oraz przedszkoli państwowych i samorządowych (*scuole materne*).

Mediolan: W Mediolanie wprowadzono inną formę usług tzw. nowego rodzaju (*nuove tipologie*). Pierwszą placówkę pod nazwą *Tempo per la famiglia* (Czas dla rodziny) otwarto w 1986 roku. Od tamtej pory w mieście przybyły nowe – obecnie działa ich 12. W odróżnieniu od tradycyjnego żłobka, ośrodki *Tempo per la famiglia* oferują elastyczny, nieformalny program rozwojowo-dydaktyczny dla rodzin dzieci poniżej trzeciego roku życia, dostosowany do aktualnej sytuacji demograficznej miasta. W ośrodkach rodzice współpracują z zawodowymi opiekunami, zapewniając dzieciom jak najlepsze warunki rozwoju. Ponadto są to miejsca, gdzie rodzice mogą kontaktować się i wymieniać doświadczenia z innymi rodzicami, co ma szczególne znaczenie w wypadku osób młodych, wychowanych w odmiennej tradycji kulturowo-językowej lub słabo zintegrowanych ze społecznością lokalną. *Area bambini* funkcjonujące w Pistoii i mediolański system *Tempo per la famiglia* to tylko dwa z wielu przykładów wzbogacania tradycyjnej oferty usług opiekuńczo-wychowawczych.

Tekst oryginalny opublikowany przez OECD w języku angielskim pod tytułem:

Box 3.13 Family and Community Engagement in Two Italian Municipalities, Starting Strong: Early Childhood Education and Care © 2001 OECD Wszelkie prawa zastrzeżone.

© 2006 Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego do polskiego wydania. Za jakość polskiego przekładu i jego zgodność z oryginałem odpowiada Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.

W ten sposób układa się następująca lista najpilniejszych zadań, które warto podjąć natychmiast:

1. GŁOS. Stworzyć rodzicom możliwość głosu (czyli – na poziomie szkoły – dopuszczać ich do współdecydowania o wszystkich, nie tylko finansowych czy wychowawczych sprawach przedszkola, szkoły). Jeżeli chodzi o współuczestnictwo w edukacji, skoro „współpraca” to i „współodpowiedzialność”. Sfera nauczania dzieci nie może pozostawać poza rodzicielskim wpływem.
2. MIEJSCE. Uczynić rodziców prawdziwymi współgospodarzami przedszkoli i szkół, czyli sprawić, by czuli się w tych miejscach „u siebie” (np. zmieniać istniejące obyczaje i kojarzyć zebranie rodzicielskie także z sytuacjami, w których rodzice zapraszają się wzajemnie na spotkanie w szkole albo też to oni zapraszają nauczycieli do udziału w czymś, co sami w szkole i pod jej szyldem organizują).

3. REPREZENTACJA. Tworzyć rodzicielskie reprezentacje tak na szczeblu szkolnym, jak pośrednim (lokalnym i regionalnym) oraz centralnym. Raz uformowane, ukształtowane mogą silną strukturę instytucjonalną, pozwalającą na szerszą i stałą obecność spraw szkoły (także m.in. nauczycieli i ich statusu, np. ekonomicznego) w debatach toczących się w szeroko rozumianej przestrzeni społeczno-politycznej. Warto przy tym pamiętać, że demokracja opiera się na rządach większości, a rodzice posyłający dzieci do przedszkoli i szkół, to naprawdę spora część społeczeństwa.

Tę triadyczną strukturę (głos, miejsce, reprezentacja) można też widzieć w sposób mniej złożony i zdroworozsądkowo, tak zwyczajnie przyjąć, że sprawami edukacji przedszkolnej i szkolnej zajmują się wspólnie – rodzina, szkoła i społeczeństwo.

Partnerstwo

Opowiadamy się za koncepcją partnerstwa rodziny, szkoły i gminy. Traktujemy edukację małych dzieci w kategoriach istotnego wkładu w rozwój kapitału społecznego i budowanie jego konkurencyjności. Celem partnerstwa jest wsparcie dziecka w pełnym rozwoju jego potencjału i osiągnięciu wysokiej jakości życia przy jednoczesnym optymalizowaniu korzyści wszystkich partnerów tego procesu. Wzmocnienie roli rad rodziców i organizacji rodzicielskich to nie tylko zadanie dla poszczególnych placówek przedszkolnych i szkolnych, ale i lokalnych władz oświatowych. W dobrze pojętym społecznym interesie organizacje reprezentujące rodziców powinny być włączane w prace nad lokalnymi planami rozwoju oświaty, w tym zwłaszcza edukacji najmłodszych. Ich głos na etapie planowania i optymalizacji działań lokalnych może zasadniczo przyczynić się do uzyskiwania lepszych efektów mniejszym kosztem.

Poszerzenie roli rodziców

Rodzice powinni w większym stopniu uczestniczyć w życiu przedszkola i szkoły:

Po pierwsze jako współdecydenci, co oznacza udział rodziców na etapie planowania procesu edukacji, a nie tylko oceniania ofert edukacyjnych składanych przez szkoły i przedszkola. Rodzice muszą znać cele i zadania przedszkola i szkoły, muszą mieć możliwość wpływania na programy wychowawcze.

Po drugie jako współrealizatorzy, co oznacza udział rodziców nie tylko przy współorganizowaniu imprez w przedszkolu czy w szkole, ale także bezpośrednie uczestnictwo w prowadzeniu zajęć edukacyjnych. Zaproszenie rodziców do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami w ramach zajęć edukacyjnych dla dzieci pozwala w ten sposób rozszerzyć ofertę edukacyjną, a dzieciom stwarza możliwości szerszego wyboru sytuacji, w których mogą rozwijać swój potencjał.



Mikołaj Herbst

Część 11

Finansowanie edukacji elementarnej





Podstawowe dylematy w polityce finansowania edukacji początkowej

W świetle wyników badań prowadzonych w różnych krajach świata (szczególnie w USA) nie ma żadnych wątpliwości, że zorganizowana opieka nad dziećmi w wieku przedszkolnym przynosi pożytek zarówno samym dzieciom, jak i szerszej społeczności. Dzięki wczesnym kontaktom z rówieśnikami dzieci uczą się współpracy i współżycia w grupie. Lepsze funkcjonowanie w otoczeniu i przyzwyczajanie do zadań o charakterze edukacyjnym wpływa na poprawienie ich osiągnięć w szkole, a następnie w pracy zawodowej. Co więcej, te indywidualne korzyści mają tendencję do rozprzestrzeniania się na inne osoby (ekonomiści używają terminu „efekt zewnętrzny”). Dzięki wspólnej zabawie i nauce dzieci z różnych środowisk częściowo wyrównują się ich szanse życiowe, w dużym stopniu uwarunkowane pozycją społeczną rodziców. Rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola, mogąc pracować zawodowo, nie są obciążeniem dla budżetu państwa, a przeciwnie – odprowadzają do niego podatek, który korzystnie wpływa na dobrobyt całej społeczności. Wreszcie, jeśli założyć, że dzieci uczęszczające do przedszkola będą w przyszłości wysokiej jakości pracownikami, to tacy pracownicy podnoszą też jakość pracy osób w swoim otoczeniu, na przykład przez tworzenie dobrych wzorów do naśladowania lub wpływanie na organizację pracy.

Mimo że powyższe twierdzenia nie są na ogół kwestionowane, eksperci i politycy w różnych krajach są dalecy od zgodności, jak wobec tego powinien wyglądać wzorcowy system edukacji początkowej. Jeśli przedział wieku dzieci, w którym możemy mówić o początkowym kształceniu, określimy umownie na 3-10 lat, to w większości krajów rozwiniętych w ramach tego przedziału dostrzeżemy wyraźny podział na dwa etapy. Pierwszy z nich, obejmujący okres przed ukończeniem 5 lub 6 roku życia, to etap przedszkolny. Sposób organizacji opieki nad dziećmi w tym

wieku jest bardzo zróżnicowany w zależności od kraju. Różne są także metody finansowania tej opieki.

Granice drugiego etapu wyznacza wiek, w którym dzieci rozpoczynają obowiązkową naukę w szkole (między 5 a 7 lat). Tutaj różnice między krajami są znacznie mniejsze i w dodatku mają tendencję do zanikania. Model kształcenia dzieci w wieku szkolnym staje się coraz bardziej jednolity.

W odniesieniu do etapu przedszkolnego istnieje wiele istotnych dylematów dotyczących organizacji i finansowania edukacji. Oto one:

- Czy państwo powinno dofinansowywać przedszkola, czy raczej wspomagać rodziców, by mogli sami płacić za opiekę nad dziećmi?

Debata na ten temat jest właściwie częścią szerszej dyskusji o tym, czy mechanizmy wolnego rynku są właściwym sposobem regulacji w takich kwestiach, jak edukacja publiczna czy opieka nad dziećmi. Eksperci o liberalnych poglądach utrzymują, że nikt lepiej od rodziców nie wie, jakiej opieki potrzeba ich dzieciom. Zamiast bezpośrednio finansować żłobki, przedszkola i dziecięce grupy zainteresowań, należy więc wspomóc budżet rodziny (np. przez ulgę podatkową lub bon edukacyjny), aby sama mogła wybrać najkorzystniejsze dla siebie rozwiązanie. Przy takim podejściu, pieniądze z budżetu państwa lub samorządu „idą za dzieckiem” do wybranego przez rodziców przedszkola lub nawet indywidualnej opiekunki/opiekuna. Oczywiście pomoc finansową otrzymują tylko ci, którzy faktycznie decydują się na skorzystanie z pozarodzinnej opieki nad dzieckiem, toteż jest to zachęta, by dziecko do przedszkola posyłać lub zatrudnić opiekę domową.

Na drugim biegunie znajdują się specjaliści, którzy wierzą, że państwo lub samorządy lokalne powinny być bezpośrednio odpowiedzialne za finansowanie przedszkoli i innych

centrów opieki. Argumentują, że wbrew pozorom rodzice nie mają możliwości oceny opieki nad dzieckiem w różnych placówkach. Inaczej niż z kupnem owoców, którego dokonuje się często, co pozwala szybko wykryć nierzetelnego sprzedawcę, decyzję o wyborze przedszkola podejmuje się rzadko i spośród bardzo ograniczonego zestawu usługodawców. Wolny rynek nie jest tu więc dobrym regulatorem. Państwo powinno mieć kontrolę nad jakością opieki w przedszkolach, a taką kontrolę zapewnia jedynie bezpośrednie finansowanie placówek, nawet jeśli jest to rozwiązanie droższe niż wspomaganie rodziców. Dodatkowym argumentem jest fakt, że jednym z celów edukacji przedszkolnej na całym świecie jest zwiększenie szans życiowych dzieci z rodzin biednych i niewykształconych. Tymczasem system bonów edukacyjnych, jak mówią jego przeciwnicy, może łatwo doprowadzić do segregacji dzieci i podziału na „dobre” przedszkola, które chcąc przypodobać się zamożnym rodzicom będą utrudniać przyjęcie dzieci z „gorszych” domów, oraz przedszkola dla biedniejszej ludności, które będą świadczyły usługi niższej jakości i utrwały w dzieciach niekorzystne wzorce wyniesione z domu.

- Czy należy finansować z budżetu państwa wyłącznie przedszkola publiczne, czy także prywatne?

Niezależnie od stosowanej w niektórych państwach (np. krajach skandynawskich) polityki stymulowania popytu na usługi przedszkolne, większość rządów decyduje się na finansowanie zorganizowanej opieki nad dziećmi przez różnego rodzaju subwencje i dotacje kierowane do samych placówek. Niekiedy musi to jednak oznaczać, że wszystkie te placówki należą do sektora publicznego. Zarządzający publicznymi środkami stają tu przed podobnym dylematem jak wiele firm prywatnych: czy bardziej efektywne jest wykonywanie pewnych usług własnymi siłami, czy też zlecenie ich na zewnątrz. W niektórych krajach (np. w Holandii) większość przedszkoli, a nawet szkół pozostaje w prywatnych rękach, co nie przeszkadza im otrzymywać subwencji z budżetu państwa. Zwiększa to konkurencję i presję na podnoszenie jakości zarówno prywatnych, jak i publicznych placówek. Na podobnym założeniu (choć przy daleko mniejszej skali zjawiska) oparty jest polski system finansowania edukacji na szczeblu podstawowym. Gmina, będąca organem prowadzącym szkołę publiczną, otrzymuje z Ministerstwa Edukacji Narodowej określoną kwotę na każdego ucznia, niezależnie od tego, czy uczęszcza on do publicznej, czy też prywatnej placówki. Choć w praktyce o ostatecznym podziale środków decyduje sama gmina, takie rozwiązanie oznacza dopuszczenie sektora prywatnego w szkolnictwie do konkurencji o publiczne pieniądze.

- Czy rodzice powinni płacić za opiekę przedszkolną?

Ta kwestia nie dotyczy publicznego szkolnictwa podstawowego, które praktycznie we wszystkich krajach rozwiniętych jest bezpłatne. Jeśli chodzi o przedszkola, dylemat polega na tym, że choć opłaty mogą zniechęcać wielu rodziców do korzystania ze zorganizowanej opieki nad dziećmi, to z drugiej strony wymuszają konkurencję między placówkami i efektywne działanie całego sektora. Oczywiście te kraje, które decydują się na obciążanie rodziców częścią kosztów opieki przedszkolnej, stosują przy tym różnego rodzaju ulgi, zachęty lub bony edukacyjne stymulujące popyt na odpowiednie usługi.

Niekiedy mamy do czynienia z rozwiązaniem pośrednim między publicznym a prywatnym finansowaniem przedszkoli, polegającym na zaangażowaniu w ten proces pracodawców. W naszej części Europy bezpośredni udział pracodawców w organizowaniu opieki przedszkolnej dla dzieci pracowników budzi złe skojarzenia. Na początku lat dziewięćdziesiątych ok. 10% przedszkoli w Polsce było związanych z państwowymi przedsiębiorstwami, w tym z PGR-ami. Większość z nich upadła razem ze swoimi patronami. Podobne zjawisko, w jeszcze większej skali, wystąpiło kilka lat później na Ukrainie, gdzie gwałtowna recesja i zamykanie zakładów pracy spowodowało niemal całkowity upadek opieki przedszkolnej.

Niemniej, system opieki nad dziećmi w niektórych krajach europejskich przewiduje istotną rolę pracodawcy. Dla przykładu: w Holandii w 2000 roku około połowa miejsc w przedszkolach była „wykupiona” przez przedsiębiorstwa dla dzieci pracowników.



Finansowanie i organizacja opieki przedszkolnej i szkół podstawowych w Polsce

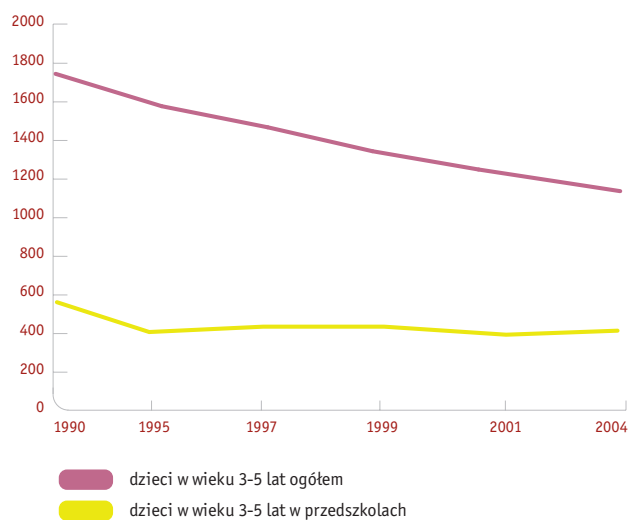
Polska jest krajem zdecentralizowanym pod względem organizacji i finansowania publicznej edukacji. Od 1991 roku samorządy gminne są odpowiedzialne za prowadzenie placówek przedszkolnych na swoim terenie. Zadanie to samorządy finansują z dochodów własnych, nie otrzymując na ten cel dotacji ani subwencji z MEN. Takie rozwiązanie budziło na początku lat dziewięćdziesiątych obawy, że w poszukiwaniu oszczędności i w obliczu innych potrzeb wydatkowych samorządy będą masowo likwidować przedszkola jako placówki kosztowne, a przecież „nieobowiązkowe”. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że nie były to obawy bezzasadne. **Między rokiem 1990 a 1993 zamknięto blisko 20% placówek przedszkolnych, a liczba dostępnych miejsc zmniejszyła się o blisko 14%.** Szczególnie znacząco pogorszyła się sytuacja na obszarach wiejskich, gdzie w ciągu dwóch lat liczbę miejsc w przedszkolach ograniczono o ponad 17%. Dokonując oceny działań samorządów, trzeba jednak wziąć pod uwagę szczególne okoliczności, z jakimi przyszło im się zmierzyć:

- Po pierwsze, z finansowego punktu widzenia, sieć przedszkolna odziedziczona przez samorządy na początku lat dziewięćdziesiątych była daleka od racjonalności. Dotyczyło to szczególnie przedszkoli wiejskich, które przeważnie były małe. Przeciętnie na jedną grupę (klasę) przedszkolną w 1991 roku przypadało zaledwie ośmioro wychowanków, podczas gdy w miastach 19. Taki stan podnosił koszty wychowania przedszkolnego na wsi, co dla słabych w tym okresie finansowo gmin było poważnym obciążeniem. W niektórych wypadkach wydatki na przedszkola stanowiły do 30% lokalnego budżetu. Gminy często racjonalizowały koszty przez przenoszenie opieki nad sześciolatkami do klas zerowych w szkołach podstawowych i konsolidując przedszkola. W 1999 roku przeciętny oddział w wiejskim przedszkolu liczył już 21 uczniów, zaledwie o trzech mniej niż w przedszkolach miejskich.
- Przejęcie przez gminy odpowiedzialności za wychowanie przedszkolne zbiegło się w czasie z nadejściem niżu demograficznego, który wymusił przekształcenia w sieci placówek, w tym zamykanie przedszkoli. Między rokiem 1990 a 2000 liczba dzieci w wieku 3-6 lat zmniejszyła się z 2,5 miliona do 1,7 miliona, a więc o blisko jedną trzecią.
- Wreszcie, jeszcze w 1990 roku, między 5% a 10% wszystkich przedszkoli było prowadzonych przez państwowe przedsiębiorstwa lub PGR-y. Część z nich została następnie skomunalizowana, inne zamknięte, często razem z organem prowadzącym (szczególnie w wypadku PGR-ów).

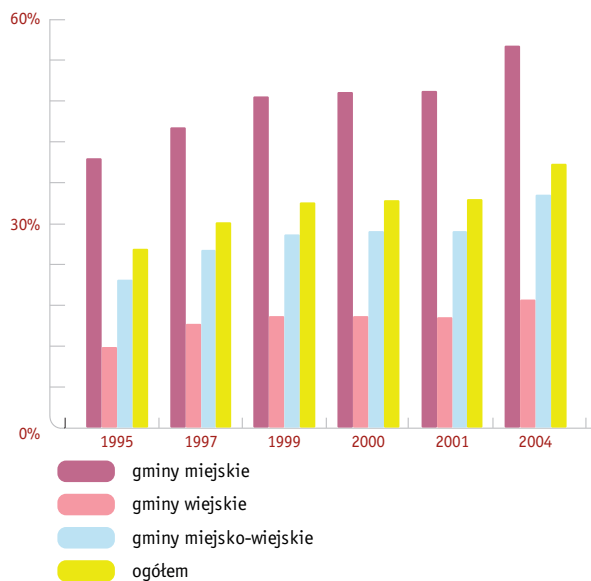
Ogólnie rzecz biorąc, po początkowym pogorszeniu dostępności

przedszkoli w związku z ich komunalizacją, od połowy lat dziewięćdziesiątych następuje stopniowa poprawa sytuacji. Wprawdzie liczba dzieci uczęszczających do przedszkola nadal zmniejsza się z roku na rok, jednak spadek ten dokonuje się wolniej niż jednocześnie kurczenie się ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym, wynikające z procesów demograficznych. W 2004 roku udział dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczających do przedszkola w całej populacji dzieci w tym wieku osiągnął 39%. To o wiele mniej niż w innych krajach Unii Europejskiej, ale wyraźnie więcej, niż w momencie przejmowania przedszkoli przez władze samorządowe. Niestety, nadal przedszkola są znacznie trudniej dostępne na wsi, gdzie uczęszcza do nich co piąte dziecko, niż w mieście, gdzie korzysta z nich ponad połowa dzieci.

Wykres 1. Liczba dzieci w wieku 3-5 lat w Polsce w latach 1990-2004



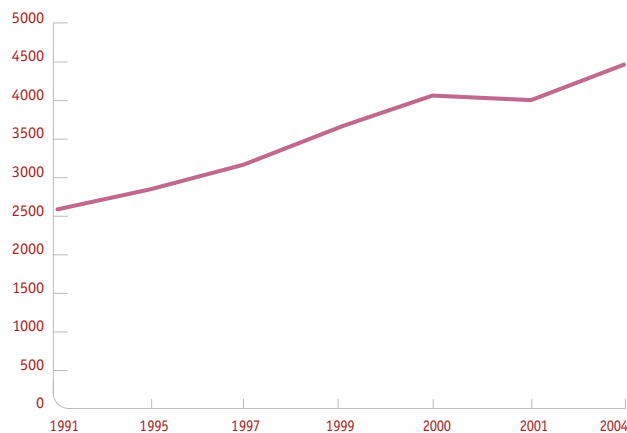
Wykres 2. Udział dzieci w wieku 3-5 lat uczęszczających do przedszkola w stosunku do całej populacji w tym wieku, według rodzaju gminy



Ile kosztuje wychowanie przedszkolne? Na początku lat dziewięćdziesiątych, zaraz po przejęciu tego zadania przez samorządy gminne, mamy do czynienia z dość gwałtownym spadkiem wydatków. Gminy dokonywały wówczas znaczącej konsolidacji sieci, częściowo dla samych oszczędności finansowych, częściowo z powodu zmian demograficznych (spadku liczby dzieci w wieku przedszkolnym). Począwszy jednak od połowy dekady wydatki zaczęły rosnąć. **W 2004 roku gminy wydały na utrzymanie przedszkoli ponad 3,5 mld zł, co stanowiło ok. 0,4% produktu krajowego brutto.** Porównując ten wysiłek finansowy do wydatków w innych krajach Europy, należy stwierdzić, że choć dostępność przedszkoli jest w Polsce niezadowalająca, **wydatki na ten cel w relacji do krajowego PKB są zbliżone do średniej w krajach OECD.** Więcej na opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym wydają między innymi Szwecja (0,6% PKB) i Dania (1,1%), mniej natomiast – Portugalia (0,2%).

Od początku lat dziewięćdziesiątych systematycznie rosną wydatki na przedszkola w Polsce w przeliczeniu na jednego wychowanka. W 1991 roku wynosiły one ok. 2,5 tysiąca zł. (w cenach z 2004 r.), a w 2004 roku już ok. 4,5 tysiąca. **Trudno jednak odpowiedzieć na pytanie, na ile ten imponujący wzrost przyczynił się do poprawy warunków i jakości opieki przedszkolnej.** Trzeba pamiętać, że lata dziewięćdziesiąte upłynęły pod znakiem głębokiego niżu demograficznego. Mimo spadku liczby dzieci, z oczywistych względów, trzeba było utrzymać zbliżony poziom wydatków na utrzymanie tych budynków i infrastruktury, które nie zostały zamknięte w ramach konsolidacji sieci. Skutkowało to zwiększeniem wydatków w przeliczeniu na jedno dziecko. Także **liczba nauczycieli w przedszkolach nie zmniejszała się proporcjonalnie do liczby dzieci, ale znacznie wolniej.** Ponieważ wynagrodzenia nauczycieli stanowią ponad 70% kosztów działania przedszkoli, wydatki w przeliczeniu na dziecko rosną.

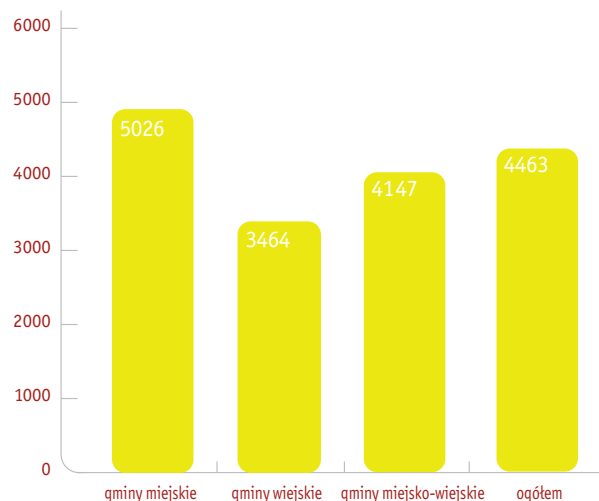
Wykres 3. Wydatki samorządów na wychowanie przedszkolne w przeliczeniu na jedno dziecko (w przedszkolach samodzielnych i oddziałach przyszkolnych)



Źródła: Ministerstwo Finansów, GUS

Dane o wydatkach samorządowych na przedszkola w Polsce świadczą o tym, że sposób funkcjonowania oświaty przedszkolnej dla dzieci w wieku 3-6 lat w mieście i na wsi bardzo się różni. **Przeciętnie opieka nad jednym dzieckiem kosztowała w 2004 roku ok. 4,5 tysiąca zł, przy czym miasta wydawały ok. 5 tysięcy zł, a gminy wiejskie niespełna 3,5 tysiąca.** Działło się tak, mimo że przeciętne przedszkole miejskie (ok. 100 dzieci) jest dwa razy większe od wiejskiego (ok. 50 dzieci), a więc **tw. koszt jednostkowy w mieście powinien być wyraźnie niższy.** Obserwowana różnica w wydatkach wynika jednak z faktu, że na wsi ponad dwie trzecie dzieci sześciolletnich objętych opieką uczęszcza do klas zerowych przy szkołach podstawowych, podczas gdy niespełna jedna trzecia chodzi do przedszkola. W miastach sytuacja jest odwrotna: tylko co piąty sześciolatek chodzi do zerówki, natomiast 80% z tych, którzy korzystają z opieki, uczęszcza do przedszkoli. Takie rozwiązanie bardziej obciąża samorządowy budżet w części dotyczącej opieki przedszkolnej, ale z drugiej strony należy wziąć pod uwagę, że w obecnej sytuacji znaczna część kosztów opieki przedszkolnej na wsi jest „ukryta” w kosztach funkcjonowania szkół podstawowych.

Wykres 4. Koszt opieki w przeliczeniu na jedno dziecko w wieku 3-6 lat w 2004 roku według rodzaju gminy



Źródła: Ministerstwo Finansów, GUS

Wobec konieczności poprawienia statystyk uczęszczania dzieci do przedszkoli, ważną kwestią jest bezpośredni udział rodziców w finansowaniu przedszkoli. Problem ten bywa różnie rozwiązywany w poszczególnych krajach. Jako przykłady skrajnych rozwiązań można podać Holandię, gdzie opłaty pobierane od rodziców stanowią średnio 44% kosztów opieki i Francję, gdzie opieka przedszkolna jest całkowicie bezpłatna. W Polsce dzieci mają prawo do bezpłatnych zajęć dydaktycznych i wychowawczych w ramach minimum programowego, ale rodzice ponoszą na ogół koszty dziennego utrzymania dzieci. **W praktyce tzw.**

opłata stała jest ustalana przez organ prowadzący (gminę) i bardzo różni się w zależności od gminy. Niekiedy przedszkola pobierają tylko opłatę za wyżywienie dzieci, które często jest nieobowiązkowe dla dzieci przebywających w placówce krócej niż 5 godzin dziennie. Ten **tw. wsad do kotła wynosi dziennie 2-7 zł, co oznacza że pracujący rodzice wydają miesięcznie na przedszkole od 40 do 140 zł.** Jednak w większości gmin oprócz wyżywienia rodzice pokrywają także częściowo inne bieżące koszty przedszkoli. **Opłata stała niezwiązana z posiłkami jest bardzo zróżnicowana. Waha się od ok. 20 zł w małych gminach do ok. 200 zł w niektórych dużych miastach.** Zatem w skrajnych przypadkach całkowity koszt postania dziecka do publicznego przedszkola na 9 godzin dziennie może osiągać 350 zł. W budżetach rodzin niezamożnych jest to znacząca kwota i może zniechęcać rodziców do korzystania z opieki przedszkolnej.

Dodatkowy problem dotyczący opłat rodzicielskich wiąże się z obniżeniem od 2004 roku wieku rozpoczęcia obowiązkowego kształcenia w Polsce do 6 lat. **Wprowadzenie obowiązkowych zerówek, choć zgodne z polityką oświatową innych krajów europejskich, doprowadziło w praktyce do złamania zasady nieodpłatności obowiązkowej edukacji.** Rodzice dzieci sześciolletnich uczęszczających do klas zerowych w szkołach najczęściej nie ponoszą żadnych opłat (lub bardzo niewielkie, związane z wyżywieniem), podczas gdy za zerówki w przedszkolach przeważnie pobiera się opłatę stałą, podobnie jak w wypadku młodszych dzieci.

Uważa się, że kształcenie początkowe obejmuje, obok przedszkola, także pierwsze trzy klasy szkoły podstawowej. Finansowanie drugiego etapu edukacji początkowej odbywa się jednak w ramach mechanizmów przewidzianych dla szkół podstawowych. Trudno więc rozpatrywać koszt edukacji w klasach I-III w oderwaniu od kształcenia starszych dzieci. Podobnie jak w wypadku przedszkoli, prowadzenie i finansowanie szkół podstawowych jest w Polsce zadaniem własnym samorządu terytorialnego (gmin). Jednak w przeciwieństwie do wydatków na opiekę przedszkolną, koszty funkcjonowania oświaty podstawowej są, przynajmniej teoretycznie, pokrywane przez subwencje oświatową otrzymywaną przez gminę z MEN. Wysokość subwencji dla poszczególnych gmin wynika ze skomplikowanego algorytmu, w którym głównym kryterium pozostaje liczba uczniów uczęszczających do szkół na danym terenie. Algorytm dzieli przy tym uczniów na różne kategorie, co ma odzwierciedlać zróżnicowanie kosztów kształcenia w zależności od warunków działania szkół i cech samych uczniów. Kategorie te nie uwzględniają wieku uczniów, więc koszty związane z kształceniem początkowym są kalkulowane dokładnie w taki sam sposób jak wydatki na naukę starszych dzieci. Każdej kategorii uczniów w algorytmie odpowiada waga (współczynnik), pokazująca o ile więcej środ-

ków ministerstwo przekazuje na finansowanie nauki ucznia danej kategorii w stosunku do ucznia „zwykłego”. Liczba kategorii uczniów, a także wysokość niektórych wag zmienia się z roku na rok (na drodze podejmowanego w grudniu rozporządzenia ministra), jednak ogólne zasady algorytmu są od 6 lat niezmiennie. Głównymi kryteriami różnicującymi poziom finansowania szkół podstawowych są:

- liczba uczniów uczęszczających do szkoły w dużym mieście (waga =1), na wsi (1,38) i w mieście poniżej 5 tysięcy mieszkańców (1,38);
- liczba uczniów upośledzonych umysłowo, niepełnosprawnych, niewidomych, niestyszających (wagi od 1,80 do 10,50 w zależności od rodzaju i stopnia upośledzenia);
- liczba uczniów należących do mniejszości narodowych (waga od 1,20 do 2,50) w zależności o liczby uczniów w jednej szkole;
- liczba uczniów szkół sportowych i artystycznych (waga od 1,20 do 4,42 w zależności od rodzaju szkoły).

Dodatkowo algorytm zawiera także mechanizm różnicujący wysokość subwencji w zależności od struktury stopni awansu zawodowego nauczycieli w danej gminie.

Ważną cechą systemu finansowania szkół podstawowych w Polsce jest zasada, że „władza” algorytmu oświatowego kończy się na szczeblu urzędu gminy. Ponieważ subwencja oświatowa jest formalnie częścią tzw. subwencji ogólnej, **MEN nie ma w istocie wpływu na to, jak środki otrzymane przez gminę będą podzielone między szkoły. Co więcej nie ma także wpływu na to, czy ostateczny poziom finansowania edukacji w danej gminie będzie niższy, wyższy czy równy kwocie przekazanej w ramach subwencji. Finalna alokacja środków finansowych pozostaje całkowicie w gestii samorządu terytorialnego. Praktyka wskazuje jednak, że samorządy częściej dokładają do subwencji oświatowej, chcąc zapewnić szkołom jak najlepsze warunki, niż oszczędzają na edukacji, wydając pieniądze z subwencji na inne cele.**

Wyróżnić można przy tym **cztery metody kalkulowania przez gminy wydatków** na poszczególne szkoły. Pierwsza z nich polega na posłużeniu się tym samym algorytmem, za pomocą którego ministerstwo dzieli pieniądze między gminy, z uwzględnieniem wag i kategorii uczniów. Jest to postawa bezpieczna, pozwalająca w razie pretensji szkół o zbyt małe budżety zrzucić winę na algorytm. Drugie podejście opiera się na historycznych budżetach szkół i polega na kosmetycznych zmianach w stosunku do budżetów zeszłorocznych, bez badania zasadności kosztów ponoszonych przez placówki. Trzecia metoda jest oparta na kalkulacji kosztów płacowych i pozapłacowych w poszczególnych szkołach. Ważnymi kryteriami finansowymi będą tu na przykład liczba i kwalifikacje zawodowe nauczycieli, ale także powierzchnia i wiek szkolnego budynku. Wreszcie ostatnie podejście polega na stosowaniu polityki zachęt i kar finansowych

w stosunku do szkół, zgodnie z wizją lokalnej edukacji, jaką ma urząd gminy. Poziom finansowania może więc zależeć od wyników osiągniętych przez uczniów, stosowania innowacyjnych metod nauczania lub działania na rzecz integracji różnych środowisk w szkole.

11¹³

Finansowanie opieki przedszkolnej w wybranych krajach OECD

Zorganizowana opieka przedszkolna jest w większości krajów rozwiniętych zjawiskiem powszechnym. Kraje różnią się jednak sposobem organizacji i finansowania tej usługi. Odmienności wynikają w dużym stopniu z cech kultury życia rodzinnego, pracy i organizacji na danym obszarze.

Rozpatrując problem z perspektywy historycznej, można wyróżnić trzy podejścia do organizacji edukacji przedszkolnej (za: Cleveland, Krashinsky, 2004). Pierwsze wyrasta z tradycji liberalnej, zakładającej że jakkolwiek interwencja państwa w życie mieszkańców może wynikać tylko z wyraźnej niewydolności wolnego rynku jako dostawcy dóbr i usług i powinna być ograniczona do korekty tej niewydolności. Do krajów, które hołdują tej zasadzie w zakresie publicznej opieki przedszkolnej zalicza się między innymi USA i Kanadę. W drugiej grupie krajów organizacja edukacji początkowej opiera się na tradycji korporatystycznej. Oznacza to, że dzisiejszy kształt tej usługi jest efektem ewolucji, dla której punktem wyjścia były placówki opiekuńcze i edukacyjne prowadzone w przeszłości przez instytucje inne niż państwo, na przykład przez różne odłamy kościoła. Wymienia się tu Austrię, Niemcy, Francję i Holandię. Trzecia droga to podejście oparte na filozofii socjaldemokratycznej, nastawione przede wszystkim na masowy dostęp do usług oferowanych przez państwo i wyrównywanie szans osób pochodzących z różnych klas społecznych. Przykłady tego rodzaju opieki przedszkolnej napotkamy w państwach skandynawskich.

Niezależnie od historycznych źródeł, najistotniejsze cechy współczesnych systemów opieki przedszkolnej dotyczą następujących kwestii:

- Czy korzystanie z opieki przedszkolnej jest powszechne?
- Czy państwo lub samorząd terytorialny tylko finansuje placówki (podaż usługi), czy także wspomaga rodziców (popyt na usługę)?
- Na ile koszty opieki przedszkolnej obciążają bezpośrednio rodziców?

Liderem pod względem powszechności całodniowej opieki przedszkolnej jest Francja, gdzie praktycznie 100% dzieci w wieku 3-5 lat uczęszcza do przedszkoli, w tym 99% do placówek finansowanych ze środków publicznych. Podobne statystyki osiąga Belgia, zarówno w części flamandzkiej, jak walońskiej.

11 | Dobre Praktyki

Organizacja i finansowanie edukacji początkowej w Holandii

Odpowiedzialność za usługi edukacyjne jest w Holandii podzielona między rząd centralny oraz samorządy prowincji i gmin. Na poziomie centralnym kluczową rolę odgrywają dwa ministerstwa: Ministerstwo Zdrowia, Spraw Socjalnych i Sportu, które odpowiada za wsparcie rodzin i organizację opieki przedszkolnej oraz Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki, które zajmuje się edukacją szkolną.

Dzieci w Holandii rozpoczynają naukę w szkole bardzo wcześnie – obowiązkowo w wieku 5 lat, a dobrowolnie od 4 roku życia, przy czym aż 98,6% rodziców posyła do szkoły już czterolatki. Opieka przedszkolna dotyczy więc *de facto* dzieci w wieku 0-3 lat. Korzysta z niej ok. 20% dzieci. Dodatkowo 50%-70% dzieci w wieku 2-4 lat uczęszcza do „grup wspólnej zabawy”.

Opieka przedszkolna w Holandii jest całkowicie w rękach prywatnych (zarówno instytucji typu non-profit, jak for-profit), ale jest dofinansowywana ze środków publicznych, a także przez pracodawców. Udział tych ostatnich w finansowaniu przedszkoli jest powszechny. W 2000 roku ok. 50% miejsc w placówkach było dotowanych przez przedsiębiorstwa. Wydatki ponoszone przez rodziców wynoszą średnio ok. 44% całkowitego kosztu pobytu dziecka w przedszkolu, co stanowi od 6% do 21% dochodu netto holenderskiej rodziny. Wydatki te mogą być jednak częściowo odliczane od podatku dochodowego.

Najbardziej powszechną formą wychowania przedszkolnego są „grupy wspólnej zabawy”. Przeważnie są one zakładane przez organizacje pozarządowe. Najczęściej dzieci biorą udział w grupach dwa razy w tygodniu i spędzają w nich jednorazowo 2-3 godziny. Zdecydowana większość (80%) grup jest dofinansowywana przez lokalny samorząd, jednak często pobierane są także opłaty od rodziców. Ich wysokość zależy zwykle od dochodów rodziny. Szczególny nacisk kładzie się przy tym na integrację rodzin imigrantów i o niskim statusie społecznym. Celem władzy publicznej jest przyciągnięcie ponad połowy dzieci ze środowisk wysokiego ryzyka do programów integracyjnych.

Holenderska szkoła podstawowa kształci obowiązkowo dzieci w wieku 5-12 lat (w praktyce 4-12 lat). Mimo że dwie trzecie placówek jest zarządzane przez prywatne firmy, szkoły są finansowane całkowicie ze środków publicznych, bez żadnych opłat pobieranych od rodziców.

opracował Mikołaj Herbst

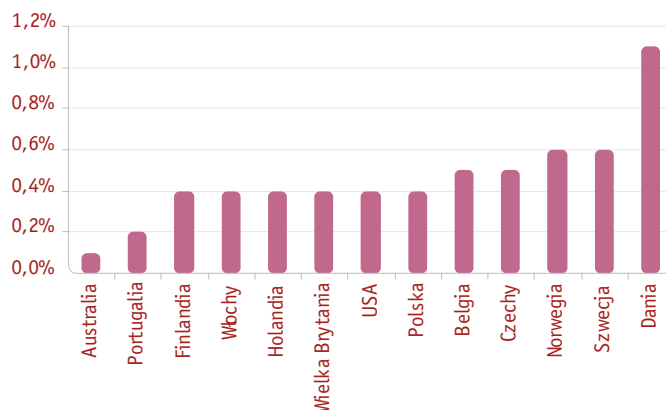
W czołówce europejskiej są także Czechy (86% dzieci w wieku 3-6 lat i 98% w wieku 5-6 lat). Masowe jest także korzystanie z przedszkoli w krajach skandynawskich, gdzie oferta publicznych usług w tym zakresie jest bardzo rozbudowana i dotyczy także czasu wolnego dla dzieci w wieku szkolnym. Na wyraźniej mniejszą skalę działają instytucje wczesnej edukacji w USA, gdzie publiczne przedszkole obejmuje tylko połowę dzieci w wieku 3-6 lat. **Polska, ze wskaźnikiem skolaryzacji na poziomie 40%, wypada na tym tle bardzo niekorzystnie.**

Obok finansowania publicznych placówek, wiele krajów decyduje się także na stymulowanie popytu na usługi przedszkolne. Odpowiednie ulgi i zwolnienia podatkowe dla rodziców stosują między innymi Belgia, Kanada, Francja, Niemcy, Luksemburg, Holandia, Norwegia, Wielka Brytania i USA. Ponadto **szereg rządów wprowadza w życie zasadę „pieniądz idzie za dzieckiem”, przyznając rodzicom subsydia na opłaty przedszkolne i pozwalając im, przez wybór przedszkola dla dziecka, wskazać placówki, które otrzymają dodatkowe finansowanie.** Takie instrumenty są stosowane na przykład w Australii, Kanadzie (tylko dla niezamożnych rodzin), Danii, Holandii i USA, a także w Finlandii, gdzie można otrzymać dofinansowanie na korzystanie w prywatnych placówkach opieki nad dziećmi. **W Polsce brak tego typu rozwiązań.**

Metody finansowania edukacji przedszkolnej w poszczególnych krajach różnią się również pod względem bezpośredniego obciążania rodziców kosztami opieki nad dziećmi. W niektórych krajach (także w Polsce) państwowe i samorządowe subwencje pokrywają tylko część kosztów funkcjonowania przedszkoli, resztę dokładają rodzice. W Czechach wkład rodziców wynosi 30% całkowitych kosztów, przy czym opłaty pobierane od rodzin niezamożnych są obniżone. W Danii opłaty są zróżnicowane, ale przeciętnie rodzice pokrywają ok. 20% kosztów. Obciążenie rodziców zmniejsza się jednak, jeśli jednocześnie posyłają do przedszkola więcej niż jedno dziecko. Z kolei w Holandii wydatki ponoszone przez rodziców stanowią średnio aż 44% całkowitych kosztów opieki przedszkolnej. Bezpłatne są za to przedszkola we Francji i w Belgii. Włochy i Portugalia wykorzystują rozwiązania zbliżone do wariantów stosowanych przez polskie gminy: rodzice we Włoszech pokrywają tylko koszty posiłków, natomiast w Portugalii bezpłatny jest pięciogodzinny pobyt w przedszkolu, w czasie którego odbywają się zajęcia dydaktyczne i wychowawcze. Za przedłużoną opieką pobierane są opłaty.

Omówione powyżej różnice w organizacji systemów wychowania przedszkolnego przekładają się na zróżnicowany wysiłek finansowy sektora publicznego w poszczególnych krajach.

Wykres 5. Wydatki publiczne na wychowanie przedszkolne jako % PKB



Źródła: Cleveland, Krashinsky 2004, *Starting Strong, Early Childhood Education and Care*, OECD 2001 www.oecd.org. Dane pochodzą z lat 2000-2001. Dane dla Polski z 2004 roku.

Spośród państw, w których organizacja opieki przedszkolnej jest monitorowana przez OECD, najmniejszy udział wydatków na ten cel, w stosunku do wielkości produktu krajowego brutto, występuje w Australii, gdzie przedszkola są dostępne tylko dla cztero- i pięcioletków, a część kosztów pokrywają rodzice. Niski jest także poziom finansowania publicznego przedszkoli w Portugalii. Wynika to z faktu, że aż jedna czwarta dzieci w wieku 3-6 lat w tym kraju uczęszcza do placówek niepublicznych.

Wiele krajów, w tym Polska, wydaje rocznie na przedszkola ok. 0,4% swojego PKB. Mediana (wartość środkowa) tego wskaźnika dla krajów OECD w 2002 roku wyniosła 4,4%. **Pod względem relacji dochodu narodowego do wydatków przedszkolnych Polska jest więc na podobnym poziomie jak Włochy, Finlandia, Holandia czy Wielka Brytania. Należy jednak pamiętać, że wiele krajów stosuje obok bezpośredniego finansowania placówek także stymulację popytu, wspomagając rodziców korzystających z opieki przedszkolnej.** Tego rodzaju wydatki państwa nie są, z przyczyn metodologicznych, uwzględnione w powyższym zestawieniu, a stanowią ważny element systemu. **Brak jakichkolwiek instrumentów oddziałujących na popyt na usługi przedszkolne wydaje się cechą szczególnie niekorzystnie odróżniającą Polskę od najbardziej rozwiniętych krajów Europy.**

Program „Gdy nie ma przedszkola” (GNP) prowadzony przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego upowszechnia edukację przedszkolną na wsi poprzez zakładanie Ośrodków Przedszkolnych dla dzieci w wieku 3-5 lat. Działalność Ośrodków finansują gminy, Fundacja odpowiada za jakość prowadzonych zajęć. Ośrodki zakładane są w małych miejscowościach, gdzie do dzieci dojeżdżają nauczycielki. Ośrodki mieszczą się – zależnie od możliwości lokalowych gmin – w bibliotekach, domach kultury lub szkołach. Ponad 600 dzieci uczęszcza trzy, cztery razy w tygodniu na kilkugodzinne zajęcia (od 9 do 12 godzin tygodniowo) prowadzone przez przeszkolone przez Fundację nauczycielki. Spotkania mają charakter edukacyjny. Nauczyciel pracuje z dziesięcioosobową grupą 3-5-latków, co pozwala mu na dotarcie do każdego dziecka i autentyczną indywidualizację oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych. Praca w Ośrodkach prowadzona jest zgodnie z autorskim programem, który uwzględnia wszystkie aspekty podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego. Gminy przystępują do programu z własnej inicjatywy, często na życzenie rodziców. Program realizowany jest na terenie 20 gmin wiejskich, w których działa 57 Ośrodków (stan na czerwiec 2006 r.).

Koszty programu „Gdy nie ma przedszkola”

Główne koszty realizacji programu ponoszone przez gminy to: wyposażenie i utrzymanie lokalu, w którym mieści się Ośrodek, wynagrodzenia dla nauczycielek oraz pomoce dydaktyczne. Trudno jest porównać wydatki związane z prowadzeniem Ośrodków i przedszkoli, ponieważ w każdej gminie, a właściwie w każdej wsi realia są inne, a to one determinują w dużym stopniu wysokość nakładów finansowych. Program „Gdy nie ma przedszkola” jest rozwiązaniem dla gminy całociświeo tańszym niż tradycyjne przedszkole, ale nie tylko dlatego, że działa w ograniczonym wymiarze czasowym. Jest również efektywniejszy finansowo dzięki elastycznym formom zatrudnienia i możliwości współużytkowania pomieszczeń. Koszty prowadzenia Ośrodka mieszczą się między 650 a 1150 zł rocznie za dziecko, w zależności od liczby godzin zajęć tygodniowo, formy zatrudnienia nauczycielek i kosztów eksploatacji lokalu.

Różne rozwiązania organizacyjne i finansowe

Silną stroną programu „Gdy nie ma przedszkola” jest jego elastyczność. Program działa już pięć lat, w tym czasie zostały wypracowane różne modelowe lokalne wersje programu, które są przejmowane i modyfikowane przez nowe gminy. Program można realizować w różnych formach organizacyjno-finansowych, dzięki czemu gmina może dopasować jego funkcjonowanie do lokalnych uwarunkowań. Poniżej przedstawiamy trzy przykładowe rozwiązania.

Gmina Jastków (woj. lubelskie)

W Jastkowie Ośrodki nazywane są Klubami Przedszkolaka i działają w bibliotekach publicznych (lub ich filiach), a także w Gminnym Ośrodku Kultury. Środki finansowe na działanie Klubów są częścią budżetu gminy na działalność kulturalną i przekazywane są bibliotekom i Gminnemu Ośrodkowi Kultury. Jest to możliwe dzięki stosownym zmianom w statutach tych instytucji, przyjętym przez Zarząd i Radę Gminy. Nauczycielki pracujące w Klubach Przedszkolaka zatrudnione są na umowę jako pracownicy biblioteki lub GOK-u. Jest to przykład rozwiązania, w którym Ośrodki Przedszkolne działają w pomieszczeniu i są formalnie częścią innej gminnej instytucji. Pozwala to dzielić koszty prowadzenia Ośrodka z innymi, i tak prowadzonymi przez gminę, działaniami. Jednocześnie sprzyja to integracji różnych gminnych przedsięwzięć i osób je realizujących. W Jastkowie małe dzieci z Klubów Przedszkolaka uczęszczają do bibliotek ze starszymi kolegami, a ich rodzice także zaczęli wypożyczać książki.

Gmina Barciany (woj. warmińsko-mazurskie)

W Barcianach zastosowano inne unikalne rozwiązanie. Nauczycielki prowadzą własną działalność gospodarczą i są całkowicie odpowiedzialne za organizacyjne i finansowe prowadzenie Ośrodków. Do nich należało także znalezienie i wyposażenie odpowiedniego miejsca na Ośrodki. Punktem wyjścia było zarejestrowanie działalności usługowej (edukacja, wychowanie) w ewidencji działalności gospodarczej. Prowadzenie działalności edukacyjno-wychowawczej może być bowiem uznane za usługi, które mogą być finansowane z budżetu gminy, ponieważ zaspokajanie potrzeb wspólnoty w zakresie oświaty jest zadaniem własnym gminy. Wykonywane są one na podstawie umowy, którą gmina zawiera z firmą. W Barcianach władze gminy ogłosiły przetarg na prowadzenie ośrodków. Warunkiem udziału w przetargu było posiadanie odpowiednich kwalifikacji uzyskanych w trakcie szkoleń prowadzonych przez Fundację Komeńskiego. Nauczycielki otrzymują od gminy środki finansowe potrzebne na wynajęcie

lokalu, prowadzenie Ośrodka oraz wynagrodzenia. Początkowo jedna nauczycielka założyła firmę i zatrudniała dwie pozostałe, obecnie każda ma własną firmę edukacyjną. Rozwiązanie przyjęte w Barcianach pozwala na efektywniejsze gospodarowanie zasobami i zwiększa motywację i zaangażowanie nauczycielek. Z pieniędzy przekazywanych przez gminę nauczycielkom udaje się także wygospodarowywać środki na wyjątkowe okazje (Mikołajki, letni piknik, wycieczka).

Gmina Koronowo (woj. kujawsko-pomorskie)

W gminie Koronowo ośrodki przedszkolne prowadzone są przez Stowarzyszenie Oświatowe „CORONA”. Statut Stowarzyszenia zawiera zapis o działalności edukacyjno-wychowawczej, umożliwiający prowadzenie ośrodków. Gmina zleca Stowarzyszeniu realizację zadań. W tym celu opracowała zasady zlecania zadań własnych gminy organizacjom pozarządowym oraz uchwaliła tryb postępowania przy udzieleniu dotacji, sposób jej rozliczenia, a także kontroli wykonania zadania. Jako organizacja pozarządowa „CORONA” pozyskuje część funduszy na prowadzenie ośrodków poza gminą, między innymi otrzymała dotację z Ministerstwa Edukacji i z funduszy wojewódzkich. Oczywiście zaletą tego rozwiązania jest jego pozytywny wpływ na aktywizację środowisk lokalnych, jak i to, że gmina nie musi bezpośrednio zajmować się zarządzaniem programem i codzienną pracą ośrodków.

Więcej informacji: www.frd.org.pl

opracowała Anna Blumsztajn

11 | Dobre Praktyki

Opieka nad małymi dziećmi we Francji

Publiczny system opieki nad małym dzieckiem we Francji jest podzielony na dwa etapy. Dla dzieci w wieku 0-3 lata charakteryzuje się dużą różnorodnością rozwiązań, którym towarzyszy złożony system finansowego wsparcia rodziców w zapewnianiu dziecku odpowiedniej opieki. Dla dzieci w wieku 3-5 lat istnieje właściwie jedna powszechnie wybierana forma: przedszkola, czyli *école maternelle*.

Formy opieki dla dzieci w wieku 0-3 lat

System wczesnej edukacji – przy wsparciu finansowym oferowanym przez państwo – dąży do stworzenia rodzicom możliwości wyboru najdogodniejszego dla nich modelu opieki nad dziećmi. Wybór ten dotyczy samej formy (opieka zbiorowa i indywidualna) oraz tego, czy rodzice sami chcą opiekować się dziećmi (i rezygnować z pracy), czy jednak wybierają opiekę instytucjonalną. Istniejące rozwiązania to:

- Opieka rodziców w domu. Dotyczy ok. 44% dzieci; 27% rodzin korzysta z zasiłku mającego wynagrodzić matce rezygnację z aktywności zawodowej.
- Licencjonowane opiekunki (*assistantes maternelles*). Opiekunki zajmują się dziećmi we własnych domach. Zatrudniane są najczęściej bezpośrednio przez rodziców. Ich statut (wymagane wykształcenie, liczba godzin pracy w tygodniu, minimalne stawki godzinowe, ulgi podatkowe) jest precyzyjnie określony przez prawo. Ponad 20% dzieci jest objętych tą formą opieki.
- Opiekunki bądź opiekunowie zatrudniani w domu przez rodziców. Dane dostępne na temat tej formy opieki dotyczą wyłącznie rodzin, które korzystając z niej, uzyskują zasiłek wspierający opiekę nad dziećmi w domu oraz ulgę podatkową. W 2003 roku takich dzieci w wieku 0-3 lat było ok. 30 tysięcy (1,5%), w wieku 3-6 lat ponad 43 tysięcy (2%).
- Publiczne żłobki. To najważniejsza formą zbiorowej opieki. Żłobki są odpłatne – rodzina ponosi koszty w wysokości ok. 12% swoich miesięcznych zarobków (opłata jest proporcjonalna do dochodów). W 2003 roku ok. 7,5 % dzieci poniżej 3 roku życia korzystało z tej formy opieki. Żłobki finansowane są wspólnie przez samorządy lokalne (gminy i *départements* – odpowiednik powiatów) – 42,7%, Kasy Rodzinne (publiczna instytucja zajmująca się polityką rodzinną we Francji) – 27,7% i rodziców – 27,3%. Szacuje się, że całkowity roczny koszt prowadzenia żłobków to ok. 2 miliardów euro, a roczny koszt pobytu dziecka w żłobku to 12 700 euro.
- Inne rozwiązania. W ostatnich latach rozwijają się nowe formy opieki, takie jak żłobki rodzinne (forma pośrednia między opieką zbiorową a indywidualną) lub ogniska dziecięce (pozwalają elastycznie dopasować czas opieki do obowiązków rodziców).

Pomimo swego zróżnicowania, system ten nie jest w stanie zapewnić wszystkim dostępu do wybranej formy opieki. Podkreśla się, że dla rodzin o niskich dochodach jedyną dostępną formą (oprócz opieki w rodzinie) są żłobki, w których wciąż jest za mało miejsc, zwłaszcza na obszarach wiejskich. Dodatkowo warto zaznaczyć, że jeśli chodzi o dzieci najmłodsze, wspomniane instytucje spełniają w dużej mierze funkcję opiekuńczą, a nie edukacyjną. Zmiana tego stanu rzeczy jest jednym z celów reform, które przeprowadza się w dziedzinie opieki nad małymi dziećmi od 2000 roku.

System wsparcia finansowego (składający się przede wszystkim z zasiłków i ulg podatkowych) obejmuje dużą część rodzin, w których są małe dzieci. Najogólniej można powiedzieć, że istnieją trzy podstawowe rodzaje zasiłków. Pierwszy ma służyć finansowemu kompensowaniu przerwania pracy przez tego z rodziców, który postanowi zostać w domu z dzieckiem. Drugi pomaga rodzinom korzystać z usług licencjonowanych opiekunek. Te dwa zasiłki dotyczą przede wszystkim rodziców dzieci do lat 3. Trzeci rodzaj zasiłku – dofinansowanie do zatrudniania w domu opiekunki do dziecka (a właściwie kosztów ubezpieczenia społecznego) – skierowany jest do rodziców dzieci do lat 6. Łącznie zasiłki kosztują państwo francuskie ponad 5,5 miliardów euro rocznie. Oprócz tego istnieją dwa rodzaje ulg podatkowych związanych z opieką nad małymi dziećmi. Pierwsza z nich dotyczy wszystkich płatnych rodzajów opieki, w tym również środków wydanych na żłobki, druga wyłącznie kosztów związanych z zatrudnianiem opiekunki w domu. Łączny koszt zasiłków dla budżetu szacuje się na ok. 500 milionów euro rocznie. Dla dzieci urodzonych po 1 stycznia 2004 roku wszystkie zasiłki ma zastąpić jeden, którego wysokość określana będzie przede wszystkim na podstawie poziomu dochodów w rodzinie.

École maternelle – powszechna edukacja dla dzieci 3-5-letnich

Do *école maternelle* uczęszcza prawie 100% dzieci w wieku 3-5 lat (szkolnictwo obowiązkowe rozpoczyna się we Francji w wieku 6 lat) i ok. 35% dwulatków. Większość przedszkoli działa przy szkołach podstawowych. Ustawa z 1886 roku definiuje przedszkole jako pierwszy etap szkoły podstawowej. Od tego momentu organizacja i nadzór nad przedszkolami należą do Ministerstwa Edukacji. W 1881 roku publiczne przedszkole zostało ustawowo zdefiniowane jako szkoła bezpłatna i laicka. **Stanowi ona zatem od ponad 100 lat integralną część systemu edukacji. Każde trzyletnie dziecko ma prawnie zagwarantowane miejsce w bezpłatnym publicznym przedszkolu albo oddziale przedszkolnym blisko miejsca zamieszkania.**

Podobnie jak w wypadku pozostałych elementów systemu edukacji we Francji, z budżetu centralnego finansowane są pensje nauczycieli przedszkolnych i część wydatków inwestycyjnych (budowa nowych przedszkoli i większe remonty). Za bieżące utrzymanie lokali płać gminy. W 2003 roku roczny koszt utrzymania dziecka w przedszkolu wyniósł 4040 euro (tyle ile w szkole podstawowej). Ponieważ edukacja przedszkolna traktowana jest jako integralna część edukacji podstawowej, nie ma oddzielnych danych dotyczących jej kosztów.

opracowała Anna Blumsztajn

11 | Rekomendacje

PROPOZYCJE ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

Subwencja oświatowa

Ze względu na szczególnie niski stopień upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce uważamy, że edukacji przedszkolna prowadzona w różnych formach organizacyjnych musi być dofinansowywana z budżetu państwa. Uważamy, że subwencję należy przyznawać na dziecko, a rodzic powinien sam wybierać odpowiadającą mu formę zajęć prowadzoną przez placówkę publiczną bądź przez organizację pozarządową.

Lokalne programy wyrównujące szanse edukacyjne

Uważamy, że specjalne fundusze powinny być zagwarantowane na programy wyrównujące szanse edukacyjne dzieci wychowujących się w środowiskach o niskim kapitale społecznym. Dotyczy to zwłaszcza dzieci pochodzących z terenów zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo (tereny wiejskie, miejscowości z dużym wskaźnikiem bezrobocia). Programy takie muszą stanowić integralną część wsparcia środowiskowego – być „szyte” na potrzeby konkretnego środowiska. Powinna je poprzedzać staranna diagnoza potrzeb i dyskusja środowiskowa uwzględniająca opinie wszystkich przedstawicieli środowiska (zwłaszcza dzieci, rodziców, nauczycieli i przedstawicieli organizacji pozarządowych). Wdrażaniem takich programów mogą się zajmować także organizacje pozarządowe.

Fundusze europejskie

Widzimy możliwości finansowania edukacji małych dzieci z funduszy europejskich w większym stopniu niż dotychczas. Wynika to z uznania edukacji małych dzieci za element wsparcia kierowanego do środowisk zagrożonych biedą i wykluczeniem społecznym. Środki Europejskiego Funduszu Społecznego przeznaczone na przeciwdziałanie bezrobociu, mogą być wykorzystywane na organizowanie opieki osób zależnych od beneficjentów, w tym zapewnianie opieki małym dzieciom tak, by ich rodzice mogli podwyższać kwalifikacje czy szukać pracy. Organizowanie w ramach tejże opieki zajęć przez organizacje pozarządowe, zajmujące się wysokiej jakości edukacją małych dzieci, może stanowić wartość dodaną projektów przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu (rodzice są bardziej zmotywowani, bo są przekonani, że dzieci także korzystają ze wsparcia).

- Adamczuk Lucjan i Gudaszewski Grzegorz (red.). *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2000-2002*. Warszawa, GUS, 2003.
- Ainscow Mel. *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Red. G. Fairbarin i S. Fairbarin. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 181-207.
- Anderson Benedict. *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Warszawa – Kraków, Wydawnictwo ZNAK, Fundacja im. Stefana Batorego, 1997.
- ATEE. *Association for Teacher Education in Europe, Early Years Working Group*. 1991.
- Barnett Steven W. i Hustedt Jason T. *Head Start's Lasting Benefits*. „Infants & Young Children”, vol. 18, 2005, nr 1, pp.16-24.
- Bereźnicki Franciszek. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków, Impuls, 2001.
- Bernstein Basil. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa, PIW, 1990.
- Blair Tony. *Kontynent na jałowym biegu*. „Newsweek”, 2005, nr 51-52.
- Bogdanowicz Marta. *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*. Gdańsk, Wydawnictwo HARMONIA, 2002.
- Brańska Ewa i Usielska-Ptaszek Hanna. *O programach dla przedszkoli*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001, nr 1, s. 4-9.
- Bronfenbrenner Urie. *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, cz. II. *Psychologia Wychowawcza*, t. XIII, 1970, nr 2.
- Budajczak Marek. *Edukacja domowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Budowska Bogusława. *Kobieta i kariera*, [w:] *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*. Red. A. Titkow. Warszawa, ISP, 2003.
- Budyta-Budzyńska Małgorzata. *Mniejszości narodowe – bogactwo czy problem?* Warszawa, ISP PAN, 2003.
- Budzińska Agnieszka (oprac.). *Materiały z VI Krajowej Konferencji Dyrektorów Szkół, Grupa 4*. Olsztyn, 23-25 września 2004. (<http://www.oskko.edu.pl>)
- Bulera Maria i Żuchelkowska Krystyna. *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2006.
- Cackowska Maria. *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym*. Lublin, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1991.
- Cackowska Maria (red.). *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*. Kielce, Wydawnictwo ZNP, 1992.
- Cackowska Maria (red.). *Integralny system nauczania początkowego*. Kielce, Wydawnictwo ZNP, 1994.
- Cackowska Maria. *Integracja edukacji wczesnoszkolnej - zalety i zagrożenia*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przelocie tysięcy lat*. Red. W. Puślecki. Warszawa, PAN, 2000.
- Charter of Parents' Rights & Obligations*. European Parents' Association, Brussels, 1992.
- Cieślukowski, Jerzy. *Literatura i podkultura dziecięca*. Warszawa, Ossolineum, 1975.
- Cleveland Gordon i Krashinsky Michael. *Financing ECEC Services in OECD Countries*. OECD, 2004. (<http://www.oecd.org/data-oecd/55/59/28123665.pdf>)
- Czajka Jolanta i Olesińska Urszula. *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w świetle danych sprawozdawczych w roku szkolnym 2003/2004*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005. (http://www.cmppp.edu.pl/files/RAPORT2003_2004.doc)
- Czykwin Elżbieta i Misiejuk Dorota. *Dwujęzyczność i dwukulturowość z perspektywy psychopedagogicznej*. Białystok, Trans Humana, 1998.
- Czykwin Elżbieta. *Stygmat jawny i ukryty. Próby aplikacji w kontekście mniejszości narodowych*, [w:] *W kręgu sacrum pogranicza*. Red. E. Matuszczyk i M. Krzywisz. Białystok, UwB, 2004.
- Davis Michelle R. *Head Start Group Released Test Data*. „Education Week”, vol. 24, 2005. Issue 22, pp. 1-25.
- Dąbrowska-Bąk Maria. *Szkola w systemie przemocy strukturalnej*. Poznań, Eruditus, 2001.
- Delors Jacques (red.). *Uczenie się nasz ukryty skarb, Raport UNESCO – Edukacja w XXI wieku*. „Kultura i Edukacja”, 1998, nr 2, s. 10-35.
- Denek Kazimierz. 1994. *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań – Toruń, EDYTOR, 1994.
- Denek Kazimierz. *O nowy kształt edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 1998.
- Denek, Kazimierz. *Edukacja w stuleciu wiedzy*. „Hejnał Oświatowy”, 2000, nr 5.
- Denek Kazimierz. *Wyrównywanie szans*. „Nowe w Szkole”, 2000-2001, nr 8.
- Denek Kazimierz. *Reforma systemu edukacji po trzech latach*. „Wychowanie na co dzień”, 2001, nr 4-5.
- Denek Kazimierz, Przyszczykowski Kazimierz i Urbański-Korż Ryszard. *Aksjologiczne podstawy edukacji*. Poznań – Toruń, Wydawnictwo Edytor, 2001.
- Diagnoza społeczna 2003*. Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, 2004.
- Diagnoza społeczna 2005*. Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, 2006.
- Dolata Roman. *Nierówności w dostępie do edukacji: stan i propozycje działań zaradczych*. Ekspertyza napisana na zlecenie Polskiego Komitetu UNESCO. 2004.
- Dolata Roman i Murawska Barbara. *Cechy nauczyciela i środowiska szkolnego a nasilenie dyskryminacji uczniów ze względu na płeć i pochodzenie społeczne*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1996, nr 2.
- Dolata Roman, Murawska Barbara i Putkiewicz Elżbieta. *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Dykcik Władysław. *Funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych w lokalnym środowisku (szansę integralnego humanizmu oraz poczucia życiowego ukierunkowania)*, [w:] *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy”*. Red. J. Fenczyn i J. Wyczesany. Kraków, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, 1994, s. 43-48.
- Dykcik Władysław. *Filozoficzna koncepcja osoby ludzkiej i wartościowania życia*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Gajdzica i A. Klinik. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 25-34.
- Early Impacts of Sure Start Local Programmes on Children and Families. National evaluation report*. 2005.
- Early learning and Head Start – the debate continues*. „American School Board Journal”, 2005, maj.
- Edukacja – program pomocy w dostępie do nauki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych*. (<http://www.pfron.org.pl>)
- Edukacja i wychowanie w roku 2005*, [w:] *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2005*. Warszawa, GUS, 2005.
- Edukacja*, [w:] *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2005*. Warszawa, GUS, 2005.
- Fairbarin Gavin i Fairbarin Susan. *Integracja problemem etycznym?* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*. Red. G. Fairbarin i S. Fairbarin, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000, s. 13-27.
- Faliszewska Joanna i Cyrański Czesław. *Moja szkoła. Komplet*. Kielce, Mac Edukacja, 2005.
- Firkowska-Mankiewicz Anna. *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*. Warszawa, referat wygłoszony na konferencji 5-6 czerwca 2003 r. w APS.
- Foucault Michel. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, ALETHEIA-SPACJA, 1993.
- Freire Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum, 1993.

Bibliografia A-Z

- Gajdzica Zenon i Klinik Anna (red.). *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Katowice, 2004. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 2004.
- Gellner Ernst. *Narody i nacjonalizm*. Warszawa, PIW, 1991.
- Głąbicka Katarzyna i Sakson Barbara. *Imigracja do Polski w świetle danych statystycznych*, [w:] K. Głąbicka, B. Sakson i in. *Imigracja do Polski w świetle urzędowych statystyk*. Working Papers, ISS UW, Seria: Prace migracyjne, nr 5, 1997.
- Grodzka Urszula i Serafin Teresa. *Wczesna diagnoza i edukacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*. Red. B. Szczepankowska i J. Mikulski. Warszawa, Wydawnictwo Centrum Badawczo-Rozwojowego Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1999, s. 163-172.
- Hall Edward T. *Ukryty wymiar*. Warszawa, PIW, 1978.
- Hanisz Jadwiga. *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna – klasy 1-3*. Warszawa, WsiP, 1998.
- Hanisz Jadwiga. *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku*. Warszawa, WsiP, 2002.
- Herbst Jan. *Uwarunkowania dostępu do wychowania przedszkolnego w Polsce. Analiza statystyczna na podstawie danych BDR GUS, NSP, PKW*, 2004. (<http://www.frd.org.pl>)
- Herbst Mikołaj. *Kapitał ludzki na obszarach wiejskich w świetle wyników egzaminów szkolnych*. „Wieś i Rolnictwo”. 2004, nr 4.
- Hulek Aleksander. *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. Hulek i B. Grochmal-Bach. Kraków, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1992.
- Human Development Report*. UNDP, 2001.
- Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2004 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. „Karta Praw Osób Niepełnosprawnych”*. Wystąpienie Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, Sekretarza Stanu w Ministerstwie Polityki Społecznej, Pana Leszka Zielińskiego na 98 posiedzeniu Sejmu w dniu 4 marca 2005 r. (<http://www.mpips.gov.pl>)
- Informator Wydziału Pedagogicznego UW. Studia stacjonarne. Rok akademicki 2002/2003* (oprac. R. Godoń, R. Nowakowska, J. Rutkowski, A. Witkomirska). Warszawa, Wydawnictwo DIDA-SKO, 2002.
- Jakubiak Krzysztof. *Problem relacji domu rodzinnego ucznia i szkoły w polskiej pedagogice przetemu XIX i XX wieku oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] *Pedagogiczne relacje rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A. W. Janke. Bydgoszcz, WSP, 1995.
- Jakubowski Maciej. *Nauczyciele, uczniowie i rodzice, czyli o polskiej oświacie*. 2005 (maszynopis).
- Jasiński Zenon i Lewowicki Tadeusz (red.). *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Opole, Wydawnictwo UO, 2001.
- Jasiński Zenon i Lewowicki Tadeusz (red.). *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*. Opole, Wydawnictwo UO, 2004.
- Kamerma Sheila B. *Early Childhood Education and Care: International Perspectives*. New York, ICFP, 2001.
- Kamińska Krystyna. *Przedszkole w liczbach*. 2003. (<http://www.frd.org.pl>)
- Kamińska Krystyna. *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognoza na przyszłość*, [w:] *Edukacja przedszkolna w Polsce*. Red. M. Zahorska. Warszawa, ISP, 2003.
- Kamiński Aleksander. *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966.
- Karpińska Anna. *Długoroczność: pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok, Trans Humana, 1999.
- Karwowska-Struczyk Małgorzata. *Nisze ekologiczne a rozwój dziecka*. Warszawa, IBE, 2000.
- Karwowska-Struczyk Małgorzata. *Program wychowania przedszkolnego w okresie zmiany ustrojowej*, [w:] *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*. Red. R. Piwowarski. Białystok – Warszawa, IBE, 2003, s. 61-73.
- Key Data on Education in Europe*. European Commission, 2005.
- Kienig Anna. *Standardy edukacji przedszkolnej w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja matych dzieci*. Red. Teresa Ogrodzińska. Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, 2004, s. 167-174.
- Kienig Anna. *Koncepcje programowe w wybranych krajach Unii Europejskiej*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 2005, nr 8, s. 4-7.
- Kitlińska-Pięta Halina. *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III. Z ekoludkiem w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Kłoskowska Antonina. *Kultury Narodowe u korzeni*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Komorowska Hanna. *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. Warszawa, IBE, 1995.
- Konarska Joanna. *Postawy młodzieży polskiej wobec niepełnosprawnych rówieśników*, [w:] *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy”*. Red. J. Fenczyn i J. Wyczesany. Kraków, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, 1994, s. 35-41.
- Konarzewski Krzysztof. *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa, ISP, 2004.
- Korzeniewska Katarzyna i Tarkowska Elżbieta (red.). *Lata tłuste, lata chude*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, 2002.
- Kostynowicz Janusz i Kuklińska Zofia. *Rola systemu doskonalenia nauczycieli w pomocy matemu dziecku i jego rodzinie oraz upowszechnianiu edukacji przedszkolnej*, [w:] *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Red. M. Zahorska i M. Żytko. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2004.
- Kraśniewski Andrzej. *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Warszawa, MENiS, 2004.
- Kropiwnicki Jan (red.). *Szkoła: edukacja, dialog, partnerstwo*. Jelenia Góra, Wydawnictwo Nauczycielskie, 1998.
- Kropiwnicki Jan. *Edukacja – ponad podziały (rozmowa z Panią Minister Krystyną Łybacką)*. „Nowe w Szkole”, 2001-2002, nr 3.
- Kruk Jolanta. *Społeczna rola rodziców w systemie szkolnym*, [w:] *Animacja współpracy środowiskowej*. Red. M. Mendel. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.
- Kujawiński Jerzy. *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. Poznań, UAM, 1998.
- Kummant Małgorzata. *Raport stanu placówek integracyjnych w Polsce w roku szkolnym 2004/2005*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005. (http://www.cmppp.edu.pl/files/Stan%20placówek%20integrac%202004_2005.doc)
- Leach Edmund. *Kultura i komunikowanie*, [w:] Leach Edmund i Greimas Algirdas J. *Rytuał i narracja*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.
- Lewowicki Tadeusz (red.). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000.
- Lewowicki Tadeusz (red.). *Szkoła na pograniczach*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000.
- Lewowicki Tadeusz, Urban Janina i Szczypka-Rusz Anna (red.). *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2004.
- Linton Ralph. *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Lubomirska Krystyna. *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 2003, nr 4, s. 195-199.
- Łaś Helena. *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, [w:]

- Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Red. D. Osik i A. Wojnarska. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s. 145-153.
- Marek Elżbieta. *Udział komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu społecznego klasy szkolnej*. „Życie Szkoły”, 1997, nr 1, s. 3-8.
- Marek Elżbieta. *Współczesne koncepcje edukacyjne a kształcenie nauczycieli*. „Życie Szkoły”, 1999, nr 1, s. 4-5.
- Maurer Alicja. *Potrzeby rodziców dzieci o różnych zaburzeniach rozwojowych w zakresie poradnictwa rodzinnego*, [w:] *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy”*. Red. J. Fenczyn i J. Wyczesany. Kraków, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, 1994, s. 95-108.
- Meighan Roland. *Edukacja elastyczna. Jutro Twoje dziecko decyduje się dzisiaj*. Toruń, Wydawnictwo „Nasza Szkoła”, 1991.
- Memorandum w sprawie roli oświaty w procesie jednoczenia Europy. Europejskie Forum Wolności w Oświacie, Helsinki, 27-30 maja 1991.
- Mendel Maria. *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- Mendel, Maria. *Rodzice w szkole*, [w:] *Szkoła: edukacja, dialog, partnerstwo*. Red. J. Kropiwnicki. Jelenia Góra, Wydawnictwo Nauczycielskie, 1998.
- Mendel Maria. *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.
- Mendel Maria. *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.
- Mendel Maria (red.). *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.
- Mendel Maria. *Rodzice i nauczyciele. Jeden cel, dwa światy*. 2002. (<http://www.rodzice.vulcan.pl>)
- Mendel Maria. *O współgospodarzach bez pola, czyli o uspołecznianiu szkoły przez otwarcie na rodziców*, [w:] *Wymiar i współczesne interpretacje regionu*. Red. I. Sagan i M. Czepczyński. Gdańsk – Poznań, Wydawnictwo UG, 2003.
- Mendel Maria. *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*. Red. A. W. Janke. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2004.
- Mendel Maria. *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Red. I. Nowosad i M. J. Szymański. Zielona Góra – Kraków, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2004.
- Mendel Maria. *Ometkowane serce szkoły*, [w:] *Wychowanie*. Red. M. Czerepaniak-Walczak i M. Dudzikowa. Gdańsk, GWP, 2006 (w druku).
- Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym. Warszawa, Wydawnictwo STO, 2000.
- Milewski Jacek (red.). *Romowie – bliższe spotkania*. Suwałki, Stowarzyszenie Integracja, 2003.
- Milewski Jacek (red.). *Przyjazna szkoła. Edukacja dla Romów (raport z konferencji)*. Suwałki, 2004.
- Milewski Jacek (red.). *Romowie, co każdy nauczyciel wiedzieć powinien*. Suwałki, 2004.
- Mill John Stuart. *O rządzie reprezentatywnym. Poddanie kobiet*. Kraków – Warszawa, Wydawnictwo ZNAK, Fundacja im. Stefana Batorego, 1995.
- Mrówka Barbara. *Kształcenie ustawiczne a doskonalenie umiejętności profesjonalnych*. Studia Europejskie, 1999, nr 3.
- Mucha Janusz (red.). *Kultura dominująca jako kultura obca*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 1999.
- Muchacka Bożena i Kraszewski Krzysztof (red.). *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- Murawska Barbara. *Przedszkole a start szkolny*. 2003. (<http://www.frd.org.pl>)
- Murawska Barbara. *Segregacje na progu szkoły podstawowej*. Warszawa, ISP, 2004.
- Muszyńska, Łucja. *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*. Warszawa – Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1974.
- Nagrodzka Alicja i Pieniężna Ewa. *Diagnozowanie sześciolatek*. „Edukacja i Dialog”, 2006, nr 3 (176), s. 12-15.
- Nalaskowski Aleksander. *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków, Impuls, 2002.
- Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”. 2004. MEN, 2004. (<http://www.men.gov.pl/oswiata/istotne/npd.php>)
- National Standards for Parent/Family Involvement Programs. Chicago, National PTA, 1998.
- Nauczyciele kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego. Stan i struktura zatrudnienia w roku szkolnym 2002/2003, dynamika przemian. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. 2004.
- Nijakowski Lech M. (red.). *Polityka państwa polskiego wobec mniejszości narodowych i etnicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Sejmowe, 2005.
- Nikitorowicz Jerzy i Mirosław Sobecki (red.). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok, Trans Humana, 1999.
- Nikitorowicz Jerzy, Misiejuk Dorota i Sobecki Mirosław (red.). *Region, tożsamość, edukacja*. Białystok, Trans Humana, 2005.
- Nowicka Ewa. *Świat człowieka, świat kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Okoń Wincenty. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1987.
- Okoń Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- Ostaszewska Maria, Michalska Hanna i Kocki Janusz. *Nauczanie w klasach integracyjnych*. Kraków, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 2004.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005. Warszawa, GUS, 2005.
- Panek Tomasz. *Ubóstwo i nierówności dochodowe*, [w:] *Diagnoza społeczna 2005*. Warszawa, Rada Monitoringu Społecznego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, 2006.
- Piwowarski Rafał. *Infrastruktura oświaty oraz potrzeby inwestycyjne szkolnictwa obowiązkowego*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty*. Warszawa, ISP, 2002.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego z dnia 26 lutego 2002 r. (<http://www.mein.gov.pl>)
- Posern-Zieliński Aleksander (red.). *Etniczność a religia*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 2003.
- Prawo i Sprawiedliwość: *Edukacja dla przyszłości, czyli szkoła nowoczesna, bezpieczna i patriotyczna*. Dokument programowy partii „Prawo i Sprawiedliwość”, Warszawa, 2005.
- Program nauczania klasy 1-3: *edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, WsiP, 1998.
- Program operacyjny „Wyszkolenie i kompetencje” Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013, projekt. (wersja z 12 września 2005r.). (<http://www.mein.gov.pl>)
- Program Wyrównywania Różnic między Regionami. (<http://www.pfron.org.pl/zwi/zwi.nsf/graph?OpenFrameset>)
- Przasnyska Marta, Kisiel Bożena i Bogdanowicz Maria. *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganie rozwoju dziecka*. Warszawa, WsiP, 2003.
- Przybylski Stefan. *Refleksje nad barierami występującymi przy wdrażaniu idei integracji osób niepełnosprawnych w Polsce na początku nowego tysiąclecia*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Red. Z. Kazanowski i D. Osik-Chudowska. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 15-25.
- Puślecki Władysław (red.). *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Warszawa, PAN, 2000.
- Putkiewicz Elżbieta i Wiłkomirska Anna. *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*. Warszawa, ISP, 2004.
- Puślecki Władysław. *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*. Warszawa, WsiP, 1991.
- Putkiewicz Elżbieta i Żytko Małgorzata. *Znaczenie edukacji przedszkolnej na podstawie badań i doświadczeń międzynarodowych*, [w:] *Edukacja*

Bibliografia A-Z

- przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia. Red. M. Zahorska. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych, 2003.
- Raport o rozwoju społecznym. *Polska 98. Dostęp do edukacji*. Warszawa, UNDP, 1998.
- Reforma systemu edukacji: projekt. Warszawa, MEN, WsiP, 1998.
- Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi. Warszawa, MEN, 1998.
- Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London, HMSO (*The Warnock Report*), 1978.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2005. Warszawa, GUS, 2005.
- Rogala Stanisław. *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*. Wrocław – Opole – Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.
- Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej. Krajowe Biuro EURYDICE: Europejskiej Sieci Informacji o Edukacji, Warszawa, 1998.
- rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności. Dz. U. z 2003 r. Nr 139, poz. 1328.
- Segiet Waldemar. *Rodzice i nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*. Poznań – Warszawa, KiW, 1999.
- Slaughter Diana T. *Early Intervention and Its Effects on Maternal and Child Development*. Chicago, Chicago University Press, 1983.
- Spodek Bernard i Saracho Olivia N.. *Preparing Early Childhood Teachers for the Twenty-First Century*, [w:] *Early Childhood Teacher Preparation*. Red. B. Spodek i Saracho O. N. New York, Teaches College Press, 1990.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych. (<http://www.mps.gov.pl/index.php?gid=266>).
- Starting Strong – Early Childhood Education and Care (Country Profiles). OECD, 2001. (<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9101011e.pdf>).
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013. (http://www.mein.gov.pl/oswiata/biezace/strategia_2007_2013.pdf)
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013 (sierpień 2005). (<http://www.mein.gov.pl>)
- Studium uwarunkowań i kierunków zagospodarowania przestrzennego miasta Gdańska opracowane przez Biuro Rozwoju Gdańska. Gdańsk, 2001.
- Szczepankowska Barbara. *O sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce – wybrane problemy*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*. Red. B. Szczepankowska, J. Mikulski. Warszawa, Wydawnictwo Centrum Badawczo-Rozwojowego Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1999, s. 11-34.
- Szymański Mirosław S. *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Red. W. Hörner, M. S. Szymański. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005.
- Tadeusiewicz Grażyna. *Edukacja w Europie*. Warszawa – Łódź, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Tarkowska Elżbieta (red.). *Zrozumieć biednego*. Warszawa, Typografia, 2000.
- Tarkowska Elżbieta (red.). *Przeciw biedzie*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2002.
- Tarkowska Elżbieta, Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa i Wódcz Kazimiera (red.). *Biedni o sobie i swoim życiu*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2003.
- Tedesco Juan C. *Current trends in educational reform*. Paris, International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO, 1993.
- Teichler Ulrich i Kehm Barbara M. *Ku nowemu rozumieniu relacji między szkolnictwem wyższym a światem pracy*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 1996, nr 7.
- Titkow Anna (red.). *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*. Warszawa, ISP, 2003.
- Tomaševski Katarina. *Education denied. Costs and Remedies*. London & New York, Zed Books, 2003.
- uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M. P. z 3 sierpnia 1997 r. Nr 50, poz. 475.
- Uczeń ze specjalnymi potrzebami w szkole ogólnodostępnej w lokalnym środowisku – budowanie systemu pomocy i wsparcia. *Pilotażowy projekt*. Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji, Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, 2005. (<http://www.cmppp.edu.pl/files/PilotazIntegracja.doc>)
- ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty, Dz. U. Nr 67, poz. 329 ze zm.
- Warzywoda-Kruszyńska Wielistawa. *Zjawisko biedy dzieci a zagrożenie wykluczeniem społecznym*. Materiały przygotowane na seminarium „Rozwój małego dziecka w polityce samorządowej”, organizowanego przez ISP, 28 kwietnia 2003 (maszynopis).
- Więckowski Ryszard. *Edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa, Fundacja „Innowacja”, 1993.
- Więckowski Ryszard. *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, WsiP, 1995.
- Wilgocka-Okoń Barbara. *Obadaniu dojrzałości szkolnej*. Warszawa, PZWS 1971.
- Wiłkomirska Anna. *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa, ISP, 2005.
- Winiarski Mikołaj. *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*. Warszawa, 1992.
- Winiarski Mikołaj. *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa, IBE, 2000.
- Wotoszyn Stefan. *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
- Woodhead Martin. *Dążenie ku tęczycy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- Wygotki Lew S. *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1971.
- Zahorska Marta i Żytko Małgorzata. *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*. Warszawa, ISP, 2004.
- Ziątek Krystyna. *Wychowanie dziecka z niepełnosprawnością ruchową*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne ruchowo na drodze do niezależności*. Red. K. Ziątek i J. Jaszczuk, Warszawa, Stowarzyszenie „Spokojne Jutro”, 2004, s. 11-49.
- Żyta Agnieszka. *Szanse i zagrożenia integracyjnego kształcenia i bytowania osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Red. Z. Kazanowski i D. Osik-Chudowska. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 27-35.
- Żytko Małgorzata. *Kształcenie nauczycieli we Francji*. „Dziecko i Edukacja”, z. 4, CODN, 1995.
- Adamczuk Lucjan i Gudaszewski Grzegorz (red.). *Wyznania religijne, stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2000-2002*. Warszawa, GUS, 2003.

Young Children in Poland: A Report on Early Education

Summary

Young Children in Poland: A Report on Early Education was written as part of the "For Children" programme implemented by the Comenius Foundation for Child Development in conjunction with the Polish-American Freedom Foundation between May 2005 and June 2006. The Report presents easy-to-digest information about the functioning and formulation of educational legislation, the training of early education teachers, school-home co-operation, early education funding, education for children with special needs, education for minority and disadvantaged children, and the operation of early education programmes in Poland. Every chapter contains examples of organisational and programmatic arrangements adopted within the European Union, and examples of young child-serving efforts operated by Polish non-governmental organisations. The chapters were written by prominent scholars and academic experts on special commission from the Comenius Foundation. In addition, the Advisors' Team composed of NGO leaders working in the early education field prepared NGO recommendations to accompany every chapter. *Young Children in Poland: A Report on Early Education* is intended for non-governmental organisations, parents, institutions responsible for early education and care, local authorities and the media. It is also available on the Web sites www.frd.org.pl and www.dladzieci.org.pl.

INTRODUCTION

by Tomasz Szlendak & Anna Blumsztajn

The aim of this chapter is to show why the approach to early education must change in Poland at the academic (teacher-training) level, at the governmental (law-making) level, and at the local (programme-creating) level. The authors demonstrate that investing in early education means investing in better quality social capital – the key factor to define Poland's future economic and social growth. The value of this investment is underpinned by many studies, papers and recommendations issued by international institutions. Countries within the European Union are aware of the importance of early education, increasingly viewing it as an educational level per se. At the same time, high-quality early education programmes are becoming more and more recognised as the most effective tool in improving educational and life opportunities for children in economically and culturally disadvantaged communities. In Poland the significance of early education is underrated. There are no institutions responsible for collecting data about the situation of young children, and there are no research studies or situation diagnoses in that field. Access to pre-school education is extremely poor, especially in rural areas, where social contexts are particularly difficult. Because birth rates are highest in the rural communities, it is the rural children's education levels that will determine the future levels of human capital in Poland. Programmes to equalise educational opportunities for rural children are therefore urgently needed. The Report is the first Polish publication that attempts to offer an all-round diagnosis of the education available to children aged 3-10.

EARLY EDUCATION LEGISLATION

Marek Andrzejewski & Marek Budajczak

The article reviews the current legislation that deals more or less directly with early education issues. In the eyes of the Polish Constitution, children are legal subjects; they enjoy human rights, and it is their parents who are primarily responsible for their care. The Constitution also specifies the upper age limit for compulsory education, without saying a word about the lower limit. The 1991 Education Act views pre-school as a kind of school: pre-schools are set up by local authorities (and those run by other operators have to be approved by local governmental and educational authorities), they are financed by local public money, and pre-school teachers are employed under the same rules as those applicable to school teachers (under the Teachers' Charter). Pre-schools may also be run by individuals, associations or foundations. Children begin primary education at the age of seven. Earlier, for one year, they attend obligatory school reception classes at a school or pre-school. For some time voices have been raised in Poland advocating home-based education outside the compulsory school system and suggesting lowering the bottom age limit for pre-school education – the lowering of that limit might actually create a beneficial effect, equalizing educational opportunities in the poorest regions of the country. New regulations introduced in 2004 are intended to serve the same purpose, requiring that the national or local authorities provide financial assistance to children in the form of grants and benefits. The authors point out that there is no coherent plan to enhance the Polish system of education, as education-related legislation has been amended far too often, depending on the policies of successive governments. The Education Act – or rather the many regulations issued to go with the Act as enabling legislation – is incomprehensible and chaotic, the general public was not consulted on its contents, the role of parents in children's education is marginalized, the time spent at school is getting longer, and children are being given additional workloads of educational assignments. The authors advocate a decentralized system of education and amendments to the current law introducing other forms of learning (such as home-based education and alternative pre-school programmes).

INSTITUTIONS AND RE-FORM: STATE POLICY AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION (REPORT OF A SURVEY)

Andrzej Zybortowicz, Piotr Stankiewicz and Wojciech Skotowicz

This chapter draws on a survey conducted in 2005 and 2006. The authors review the findings and declare the Polish education system to be multidimensional, even though it seems to have a conspicuous and dominating axis of co-ordination (and conflict) that runs between the Ministry of Education and the local authorities. Witness the responsibility for supervising educational institutions. The new legislation of 1998 and 1999 divides that responsibility between the local authorities (logistic supervision) and the education superintendents (teaching supervision). They usually co-operate well, but major efforts such as the education reform of 1998, have shown lack of support and co-ordination on the part of the central state authorities. In spite of some of the efforts, including the creation in 1997 of a Joint Central and Local Government Committee, a large major-

Summary

ity of local officers still feel that they cannot reach the central authorities to discuss their problems, and that the central authorities are slow to inform them of the proposed changes. Trade unions are much more effective in impacting decisions taken at national level, and their co-operation with pre-school and school principals runs more or less smoothly. When it comes to consulting the general public on new legislative proposals, governments have so far sent legislation drafts to those interested, but have always cut down the number of the addressees. As a result, only some of the non-governmental organizations have been asked to comment, and it has often been the Joint Central and Local Government Committee rather than the relevant local authorities that provided comments on the drafts. To rectify this, the new Lobbying Act has, since 2006, made the central state authorities responsible for publicizing schedules of legislative work, enabling all the institutions concerned to exercise their statutory right to comment on legislation. Worryingly, few local officers have heard of the 2004-2012 National Action Plan for Children, implemented since 2004. Their ignorance puts a question mark over the effectiveness of new programmes that may be run by the Ministry of Education.

PRE-SCHOOL EDUCATION

Anna Kienig

Early education should be a top priority educational investment, not only because it has a positive impact on children's development, but also because – as research shows – it equalizes educational opportunities, facilitates academic achievement and later life success, and redresses developmental and social inequality. In Poland, early education is provided under the oft-amended 1991 Education Act and the 1990 Local Government Act which made local authorities responsible for operating previously state-run pre-schools under the teaching supervision of the education superintendent. Since 2004 school has become compulsory for the six-year-olds. This has pushed the pre-school enrolment rate for the six-year-olds up to 98.1 per cent. However, if one wants a genuine picture, one should look at the figures for the 3-5 age group. In the school year 2004-5, only 382 children out of 1,000 attended pre-school in that age group. In rural communities, and in rural areas of rural-urban communities, the pre-school enrolment rate in the 3-5 age group is not more than 12 per cent on the average. In small towns (with populations of under 5,000), the rate is higher almost by fourfold. The highest figure is reported for the biggest cities, where, on the average, over 50 per cent of all children aged 3-5 attend pre-school. The number of pre-school facilities has been shrinking, especially in rural communities, because of lower birth rates, lower population density in some areas, and lower local income levels. In order to tackle the aggravating situation, some communities have started working with foundations and associations, creating alternative early education provisions (such as kids' clubs or pre-school centres) and enabling children to exercise their statutory right to early education. At the same time, new organizational and programmatic arrangements are developed to promote early education. In her discussion of the early childhood education programmes available in Poland, the author points out that teachers at a loss for choosing them. Another major issue is that parental

involvement in education process is still low, even though increased parental participation might facilitate pre-school operation and enhance education effectiveness.

EARLY EDUCATION

Maciej Jabłoński

The author summarizes the 1991 Polish education reform, emphasizing its European context and the fact that many changes have been implemented with a view to ensuring Poland's integration into European Union structures. Under the reform, the earlier eight-year primary school, which followed school reception classes for six-year-olds or pre-school classes for children aged 3-6, and which prepared children aged 7-14 for general secondary school, technical secondary school or vocational school, has now become a six-year school that combines integrated teaching (in Forms 1-3) and block teaching (in Forms 4-6). On completion of the six-year primary school course, the children attend a three-year junior high school followed by general secondary school or specialized secondary school. The main task facing an integrated curriculum teacher is to ensure soft transition from pre-school to primary school. The author points out, however, that Polish teachers and Polish schools are not sufficiently prepared to implement the hastily launched reform. Since curricula and textbooks are approved too late, salaries are inadequate, and teacher-training programmes are of low quality, changes in the Polish education system are bound to be slow and fraught with difficulties including unequal educational opportunities and standardized learning activities that discourage the development of children's personal interests and dispositions.

TRAINING AND PROFESSIONAL GROWTH OF EARLY EDUCATION TEACHERS

Małgorzata Żytko

Among the new challenges facing the Polish education system, priority should be given to the improved standards of teacher training and the provision of opportunities for professional development. Governments across the world are aware of the importance of early education, and reforms implemented in this field are making it necessary for teachers to attend continuous in-service training, and to develop a high degree of flexibility, an understanding of new technologies and the ability to work hand in hand with parents, children, local communities and authorities. Teacher training programmes should not be done by numbers – instead of providing teachers with ready-made classroom activity plans or with advice on how to solve typical problems, teachers should be taught observation and analysis, child psychology, and needs identification skills. The author discusses the Polish teacher training system, comparing it with the British, French and Spanish systems. The general conclusion is that the current system, with its three-year teacher-training colleges offering bachelor's degrees followed by two-year supplementary programmes, or five-year programmes offering master's degrees followed by three-semester post-master's degree programmes, are not enough to train creative and competent early educators. Still very few universities are offering early education teacher training programmes. Some univer-

sities have designed interesting programmes combining early education with computer studies, foreign language learning or problem therapy to teach comprehensive classroom skills to future educators. One of the key components of these programmes is teacher trainee training at preschools and primary schools. The author believes that this practical aspect is crucial to the creation of a coherent system of training and ensuring the professional growth of pre-school teachers in Poland

EDUCATING CHILDREN AT RISK

Barbara Murawska

The key factors that determine children's access to early education in Poland are their place of living, parents' educational background, sex, disability and ethnicity. Children who are in greatest need of good pre-school education come from the most disadvantaged, low-status social backgrounds. Their chances of attending pre-school are close to nil, even though pre-school is what they need for proper development. Research shows that poverty is not very deep in Poland, but it leaves a strong mark on family lifestyles. Where there are continually high unemployment figures and low education levels – quite common in rural areas where State-owned farms used to operate under the former communist system and also quite common on large urban pre-fab housing estates – one's basic needs must be met first, and children's education is not really considered to be basic. There has been a growing tendency in recent years to send children aged 3-5 to pre-school, but Poland still is a country with very low pre-school enrolment figures. Education reform has created compulsory school reception classes for the six-year-olds at rural primary schools, but these classes are not monitored with regard to quality. The situation is much better in urban areas, where there is better pre-school infrastructure, as opposed to rural communities, where that infrastructure is almost non-existent. The article demonstrates that children's needs are best addressed locally, so projects should be tailored to local contexts. Not only children, but whole families should be helped, and children should benefit from specialized educational programmes. The author goes on to discuss lessons learned from American and British efforts aimed at minimizing education-related risks. She also describes the provisions adopted in Poland, criticizing the Polish education system for deepening inequities instead of remedying them.

EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Agnieszka Olechowska

The article describes special educational needs of children with learning difficulties and how these needs are addressed by Polish schools. The author takes the view that the main problem is the definitions adopted in the relevant legislation, whereby children with learning difficulties are only those that have disability certificates issued by doctors. However, not only children with certified disability can experience long-term or short-term learning problems. The many-decades-long teacher-training system should be amended because teachers who are not experts in special education know little about teaching children

with special needs. As a result, it is not easy to enforce the statutory right of disabled or at-risk children to be educated in all types of school as required by their individual developmental and educational needs. The idea of addressing special educational needs, imperfect as it is, even though rooted in the law, has in practice turned out to be an immature concept, implemented in a chaotic and random way. Parents of children with disabilities speak of a semblance of social inclusion and a lack of understanding of their problems. They mention uncoordinated health care and local welfare services, and complain about an intolerant Polish public. In the school year 2004-5, one out of four children with certified disability attended inclusion pre-schools and one out of seven attended inclusion primary schools. Successive governments have tried to alleviate the situation, and their efforts have been steps in the right direction. For example, one such good idea is the creation of early support groups to support children's early development by designing and implementing individual strategies benefiting children with learning problems and their families. Since 2005 a few such programmes have been implemented, including the Education Facilitation Programme for Children and Young People with Disabilities and the Interregional Differential Equalization Programme, aimed at providing all-round assistance for the disabled, raising their educational opportunities, and removing architectural barriers. In addition, non-governmental organizations are offering training programmes for teachers and principals.

IMMIGRANT AND ETHNIC MINORITY CHILDREN

Dorota Misiejuk

In Poland, cultural identity is firmly rooted in the category of nation state, and the actual practice of forcing assimilation on ethnic minorities and immigrants is far removed from statutory declarations. Ethnic minorities account for 0.7 per cent of Poland's population. The largest four minority groups are Germans (0.40 per cent), Belarussians (0.13 per cent), Ukrainians (0.08 per cent) and Romanies (0.03 per cent). More surprisingly, Poland has only two bilingual pre-schools: one for Belarussian minority children in Białystok, and one for Ukrainian minority children in Przemyśl. In other regions, minority children attend Polish pre-schools, and home is the only place for them to cultivate their ethnic identity. The situation gets further complicated due to a growing number of immigrants. Some of them see Poland as a transit country, others seek political asylum (e.g. the Chechens) or look for employment in Poland in order to settle down here (the Vietnamese and Ukrainians). Polish teachers tend to interpret this cultural diversity – which becomes visible when one comes into contact with immigrants – as a sign of learning problems. The trouble lies in the language barrier, lack of familiarity with other cultures, and insensitivity to differences. Many schools find it difficult to deal with bicultural settings in areas affected by population displacements or border changes after the Second World War. Unlike the immigrants, who want to achieve assimilation as quickly as possible, these traditional minority groups are demanding more bilingual schools and greater respect for their ethnic diversity. By showing what the various minority groups – immigrants, indigenous populations, religious minorities and ethnic minorities – expect from the Polish school system, the author stresses the need for taking more decisive and varied education-orientated steps to preserve and foster minority ethnic identities.

Summary

PARENTS IN PRE-SCHOOL AND SCHOOL ENVIRONMENTS

Maria Mendel

The article draws on a research study the author carried out between 1998 and 2005. The research shows that the Polish school is the teachers' domain – parents are almost invariably “denied access,” even though the Education Act views them an integral part of the learning environment. Elsewhere in the European Union parental participation is on the increase owing to training, seminars, meetings and debates financed by the authorities. In the United States, parents, schools and local authorities work hand in hand, successfully raising social capital. Efforts like that are very rare in Poland; if they occur, they are usually confined to the local level – witness the document akin to the European *Parental Rights and Obligations Charter*, drafted and filed with the Ministry of National Education in 2000. These effort bear testimony to the growing awareness of parental social power. A major step to a more democratic school environment in Poland was made in 1991 with the introduction of the Education Act, which says that school boards should be composed of teachers, students and parents in equal proportions. The author cites examples of efforts launched by parental representative bodies in various European countries, stressing their effectiveness in the organization of school life and in the joint management of education programmes at different levels (local, regional, and national), which is something that the Polish legislators apparently overlooked. In examining the unfriendly school environment in Poland and in describing the strongly hierarchical parent-teacher relations, the author identifies obstacles that might impede the development of a cultural community of which parents could become an integral part. Maria Mendel believes that Polish parents should have a say in school-related matters, finding their own place in school environments and structures, and creating representative bodies at all levels of government.

EARLY EDUCATION FINANCING IN POLAND AND OTHER COUNTRIES

Mikołaj Herbst

The 1991 Act has made Polish local authorities responsible for operating preschool programmes in their communities. At the same time, the Ministry of Education has cut down its education subsidies. As a result, between 1990 and 1993 almost 20 per cent of pre-school institutions were closed and the number of places available on pre-school programmes shrank by some 14 per cent, but things have been improving lately. In 2004 the proportion of pre-school attending children aged 3-5 to the entire population of preschool-age children rose to 39 per cent. Also in 2004, local authorities spent over 3.5 billion zlotys (about 0.4 per cent of GDP) on pre-school education – a figure comparable in GDP terms to the OECD average. Spending per pre-schooler has grown since the early 1990s (it has almost doubled since 1991), but this growth in expenditure has not always translated into improved standards of care. Lower birth rates have resulted in lower preschool enrolment figures, but the number of pre-school teachers have remained almost unchanged, and it is teachers' salaries that account for more than 70 per cent of pre-school programme costs. A review of local spending reveals one major difference between the pre-school programmes operated in the urban areas and those operated

in the rural areas: in 2004 urban authorities spent, on average, about 5,000 zlotys per child, whereas rural authorities spent about 3,500 zlotys. This is largely because pre-school infrastructure is better in towns and cities. Rural children aged six, who are by law required to begin education, attend school reception classes held at primary schools, while 80 per cent of urban children attend such classes at pre-schools. Another source of funding for pre-school programmes is the standard fees that parents pay, but the fact that there are no tools to control demand for pre-school services puts Poland in stark contrast to the most developed European nations.

Маленький ребенок в Польше - отчет о ситуации элементарного образования

Резюме

„Маленький ребенок в Польше - отчет о ситуации элементарного образования“ был подготовлен в рамках программы „Для детей“, реализованной Фондом развития детей им. Я. А. Коменского при сотрудничестве с Польско-американским фондом свободы в период с мая 2005 года по июнь 2006 года. Отчет содержит представленную в доступной форме информацию на тему функционирования и становления образовательного права, подготовки учителей для осуществления дошкольного образования и учителей начальных классов, контактов детского сада и школы с родителями, финансирования раннего образования, образования детей со специальными потребностями, детей национальных меньшинств и детей из групп с недостаточным доступом к образованию, а также подробностей функционирования дошкольного и начального образования в Польше. К каждому разделу отчета прилагаются примеры организационных и программных решений, применяемых в странах Европейского Союза, а также примеры мероприятий в пользу маленьких детей, ведущихся польскими неправительственными организациями. По специальному заказу Фонда Коменского отдельные части отчета были подготовлены признанными академическими исследователями и специалистами. Кроме того, консультационная группа, состоящая из представителей неправительственных организаций, действующих в пользу образования маленьких детей, разработала рекомендации неправительственных организаций для каждого раздела. Мы подготовили отчет „Маленький ребенок в Польше - отчет о ситуации элементарного образования“ с мыслью о неправительственных организациях, родителях, учреждениях, ответственных за воспитание и образование маленьких детей, органах местного самоуправления, а также средствах массовой информации. Он доступен также на сайтах: www.frd.org.pl и www.dladzieci.org.pl.

Томаш Шлендак, Анна Блюмштайн
ВВЕДЕНИЕ

Цель раздела - показать, почему в Польше существует необходимость изменения подхода к образованию маленьких детей на академическом (подготовка учителей), правительственном (создание соответствующего законодательства) и муниципальном уровне (создание богатого образовательного предложения для маленьких детей). Авторы доказывают, что инвестиция в раннее образование является инвестицией в качество человеческого капитала - ключевого фактора, влияющего на будущее экономическое и общественное развитие в Польше. Об этом свидетельствуют исследования, разработки и рекомендации, формулируемые международными организациями. Страны

Европейского Союза отдадут себе отчет в важности раннего образования и все чаще относятся к нему как к полноправному этапу учебы. При этом все чаще считается, что высококачественные программы раннего образования - это самый эффективный способ выравнивания образовательных и жизненных шансов детей, проживающих на экономической и культурно отсталых территориях. В Польше значение раннего образования недооценивается. Нет учреждений, ответственных за сбор данных, касающихся ситуации маленьких детей, не хватает исследований и диагноза ситуации в этой области. Доступ к дошкольному образованию драматически невелик, особенно в сельских местностях, жители которых находятся в самой трудной социальной ситуации. Поскольку именно на селе рождается больше всего детей, их образование в будущем будет решающим фактором для уровня человеческого капитала в Польше. Срочно нужны программы, выравнивающие образовательные шансы сельских детей. Отчет является первой в Польше публикацией, предпринимающей попытку комплексного диагноза образовательной ситуации детей в возрасте 3-10 лет.

Марек Анджеевски, Марек Будаичак
ПРАВОВОЙ ФУНДАМЕНТ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья является обзором существующих правовых положений, более или менее непосредственно касающихся проблемы элементарного образования. Согласно польской конституции, дети являются субъектами закона и прав человека, а главную роль в их воспитании играют родители. Конституция определяет также верхний возрастной предел школьной обязанности, умалчивая о нижнем. Закон о системе образования с 1991 года относится к государственно-му детскому саду как к типу школы - он создается органами местного самоуправления (или - в случае образования детского сада другим правовым субъектом - муниципальные власти и куратор образования должны выразить согласие на его создание), финансируется из местного бюджета, учителя принимаются на работу в соответствии с теми же квалификационными критериями, что и школьные учителя (Карта учителя). Детские сады могут вестись также частными лицами, ассоциациями или фондами. Дети начинают обучение в начальной школе в возрасте семи лет, участвуя до этого в годовом курсе обязательных дошкольных занятий в школе или детском саду. Вот уже какое-то время в Польше появляются голоса в поддержку как домашнего образования вне действующей системы народного образования, так и снижения возрастного предела дошкольной обязанности - последнее из этих предложений могло бы положительно повлиять на выравнивание образовательных шансов в самых бедных регионах страны. Этой же цели служат положения с 2004 года, согласно которым государство или органы местного самоуправления обеспечивают учащихся материальной поддержкой в виде стипендий и пособий. Авторы статьи обращают внимание

Резюме

на отсутствие последовательного проекта изменений в польском образовании, аргументируя, что положения, касающиеся этой сферы, подлежали слишком частым изменениям в зависимости от программ разных приходящих к власти правительств. Закон об образовании – а скорее связанные с ним неисчислимы постановления – непонятен и хаотичен, его форма не консультируется с гражданами, а участию родителей в образовании детей придается второстепенное значение. Удлиняется время обучения, дети обременены дополнительными образовательными задачами. Авторы предлагают децентрализацию системы образования и внесение изменений в законодательстве, позволяющих популяризовать разные формы образования (например, домашнее образование или альтернативные формы дошкольного образования).

Анджей Зыбертович, Петр Станкевич и Войцех Сколович
ИНСТИТУТЫ И РЕФОРМА: ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ МАЛЕНЬКИХ ДЕТЕЙ (ОТЧЕТ ПО ИССЛЕДОВАНИЯМ)

Исследования, на основании которых разработан раздел, были проведены в конце 2005 - начале 2006 года. Анализируя их результаты, авторы определяют польскую систему образования как имеющую много измерений, однако с видимой и доминирующей осью координации (и конфликта) между министерством образования и органами местного самоуправления. Самым лучшим примером этого является надзор за образовательными учреждениями, согласно новым положениям с 1998 и 1999 года осуществляемый как органами местного самоуправления (организационный надзор), так и куратором образования (педагогический надзор). Сотрудничество между этими субъектами обычно проходит без замечаний, однако, в случае серьезных мероприятий, таких как реформа системы образования в 1999 году, не хватает поддержки и координации со стороны центральных властей. Несмотря на предпринятые действия, такие как создание в 1997 году совместной комиссии правительства и местного самоуправления, значительное большинство представителей органов местного самоуправления по-прежнему чувствует отсутствие возможности дойти с собственными проблемами к центральным властям, которые, в свою очередь, слишком поздно информируют их о планируемых изменениях. Более сильное влияние на решения на центральном уровне имеют профсоюзы, сотрудничество которых с директорами школ и детских садов складывается достаточно хорошо. Что касается общественных консультаций перед вступлением в силу новых правовых актов, ранее приходившие к власти правительства рассылали проекты законов заинтересованным субъектам, каждый раз стараясь ограничить их количество. По этой причине, например, консультации проводились только с некоторыми неправительственными организациями; вместо конкретных органов местного самоуправления, проектам давалась оценка совместной комиссией правительства и местного самоуправления. Со-

гласно новому закону о лоббинге, с 2006 года органы центральной власти обязаны публиковать план законодательных работ, что дает всем заинтересованным учреждениям гарантированную законом возможность их оценки. Однако, вызывают опасения данные, касающиеся отсутствия знаний работников органов местного самоуправления на тему реализуемого с 2004 года „Национального плана действий в пользу детей 2004 –2012 ‘Польша для детей’”, которые ставят под сомнение эффективность очередных министерских программ.

Анна Кениг
ПРЕДШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Раннее образование должно быть основной целью инвестиций в образование, и то не только ввиду его положительного влияния на развитие детей. Исследования показывают, что дошкольное образование выравнивает образовательные шансы, облегчает достижение успехов в школе и во взрослой жизни, компенсирует различия в развитии и социальные различия. В Польше основой его функционирования является многократно обновляемый Закон о системе образования с 1991 года, а также Закон о местном самоуправлении с 1990 года, который передал государственные детские сады органам местного самоуправления (при этом педагогический надзор осуществляет куратор образования). Введение с 2004 года обязательности образования для шестилетних детей повысило показатель популяризации дошкольного воспитания в этой возрастной группе до 98,1 %. Однако, реальную картину не самой лучшей ситуации дает статистика, касающаяся детей в возрасте 3-5 лет: в 2004/2005 учебном году в детский сад ходили 382 на 1000 детей в этом возрасте. В сельских местностях и сельских частях смешанных единиц местного самоуправления показатель распространения дошкольного образования среди детей в возрасте 3-5 лет не превышает в среднем 12%. В маленьких городках (до 5 тыс. жителей) он уже почти в 4 раза выше. Самого лучшего результата достигают крупнейшие города, в которых детские сады посещает в среднем свыше половины популяции детей в возрасте 3-5 лет. В Польше (в основном в сельской местности) все меньше детских садов, что связано с демографической депрессией, густотой населения на данной территории, благосостоянием муниципалитета. Стараясь с этим справиться, некоторые органы местного самоуправления сотрудничают с фондами и ассоциациями. Благодаря возникающим таким образом альтернативным формам раннего образования (таким как детские клубики или дошкольные центры), дети могут пользоваться гарантированным им законом правом посещения детского сада. Заодно разрабатываются организационные и программные решения, целью которых является популяризация дошкольного образования. Обсуждая доступные в Польше дошкольные программы, автор обращает внимание на дезориентацию учителей при их выборе. Важной пробле-

мой является также небольшое, по крайней мере, до настоящего момента, участие родителей в воспитательном процессе, которое могло бы облегчить организацию детских садов и повысить их эффективность.

Мачей Яблоньски РАННЕЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Автор подводит итоги начатой в 1999 году реформы польской системы образования. Он обращает внимание на ее европейский контекст: много изменений было внесено в рамках подготовки к включению Польши в структуры Европейского Союза. Готовящую к дальнейшему обучению в лицее, техникуме или профессиональном училище, восьмиклассную начальную школу (в ней учились дети в возрасте 7-14 лет), которой предшествовал „нулевой класс“ (для шестилеток) или детский сад (для детей в возрасте 3-6 лет), заменили шестиклассной школой. В ней объединили интегрированное (I-III классы) и блочное обучение (IV-VI классы), после завершения которого учащиеся переходят в трехклассную гимназию, чтобы потом продолжать учебу в общеобразовательных и профилированных лицеях. Главной задачей учителя на этапе интегрированного обучения стало обеспечение детям мягкого перехода от дошкольного воспитания к обучению, которое ведется в школьной системе. Автор статьи, однако, обращает внимание на недостаточную подготовку польских учителей и польской школы вообще к поспешно проводимым реформам. Из-за слишком поздно утверждаемых программ и учебников, плохой оплаты труда и качества подготовки учителей, изменения в польской системе образования будут проходить медленно, а их авторы встретятся с такими проблемами, как неравный доступ к образованию или усредняющая программа обучения, которая не позволяет учащимся развивать индивидуальные интересы и способности.

Малгожата Житко ПОДГОТОВКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СИСТЕМЫ РАННЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди новых вызовов, стоящих перед польской системой образования, особое место должно занять улучшение качества подготовки учителей и предоставление им возможности профессионального развития. Во всем мире власть осознает значение раннего образования, а проводимые в этой области реформы требуют от учителей большой гибкости, постоянного повышения квалификации, знания новейших технологий и умения сотрудничества с родителями, учащимися, местными сообществами, властями. Подготовка учителей не может иметь инструкционный характер - вместо готовых способов ведения занятий или решения типичных проблем, следует развивать в учителях способность наблюдения и анализа образовательной среды, передавать им психологические знания на тему развития ребенка, а также знакомить с методами распознавания его

индивидуальных склонностей. Автор обсуждает модель подготовки учителей в Польше, сравнивая ее с английской, французской и испанской системами. Общий вывод таков: существующая система трехлетних педагогических училищ с получением степени лицензиата, двухлетних курсов переобучения или пятилетней магистерской программы и длящейся три семестра последипломной программы - это слишком мало, чтобы подготовить творческие и компетентные учительские кадры для системы дошкольного образования. Их обучением в области дошкольного образования до сих пор занимается небольшое количество академических центров. Нескольким удалось разработать интересные программы обучения, которые сочетают элементарное образование с информатикой, изучением иностранных языков или педагогической терапией, обеспечивая будущим учителям всестороннюю подготовку к работе с детьми. Важным элементом этих программ являются студенческие практики в детском саду и школе. Именно этот, практический аспект подготовки является, по мнению автора, необычайно важным в работе над созданием последовательной модели приобретения и совершенствования умений польских учителей для системы дошкольного образования.

Барбара Муравска ДЕТИ ИЗ ГРУПП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РИСКА

Самое большое влияние на доступ к дошкольному образованию в Польше имеют такие факторы, как место проживания, образование родителей, пол, инвалидность и принадлежность к национальным меньшинствам. Дети, наиболее нуждающиеся в хорошем дошкольном образовании, выросли в семьях с низким социальным статусом. Шансы таких детей на посещение необходимого для их правильного развития детского сада близки нулю. Исследования показывают, что бедность в Польше не очень глубока, однако она обуславливает стиль жизни и функционирования семьи. В сложных условиях длительной безработицы и отсутствия образования родителей - в основном в тех сельских местностях, в которых во времена социализма действовали совхозы, и в городских «спальных» районах - важным является удовлетворение элементарных нужд, к которым обычно не относится образование детей. Несмотря на заметную в последние годы растущую тенденцию участия детей в возрасте 3-5 лет в дошкольном воспитании, мы по-прежнему остаемся среди государств с самым низким показателем его популяризации. Дошкольные отделы при сельских школах, созданные в связи с введением обязательности образования шестилеток, не контролируются с точки зрения качества. Намного лучше выглядит ситуация в городах - здесь существует хотя бы инфраструктура дошкольного образования, практически отсутствующая на селе. Статья показывает, что проблемы детей имеют в большой степени локальный характер, что означает необходимость разработки решений, подобран-

Резюме

ных к нуждам данной среды. Кроме того, следует помогать не только детям, но и целым семьям; детям должны быть предложены соответствующим образом профилированные образовательные программы. В дальнейшей части статьи автор обсуждает американский и британский опыт в области уменьшения образовательного риска. Он знакомит также с польскими решениями в этой области, одновременно негативно оценивая польскую систему образования, которая вместо того, чтобы выравнивать образовательные шансы, по его мнению, углубляет неравенство.

Агнешка Олеховска ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Темой статьи являются специальные образовательные нужды детей, имеющих трудности с учебой, а также уровень удовлетворения их потребностей в польской школе. Основной проблемой является, по мнению автора, терминология, используемая в действующих правовых актах – они касаются исключительно детей с медицинским заключением об инвалидности, а ведь не только такие дети могут иметь продолжительные или временные трудности в учебе. Стоит изменить действующую десятилетиями систему подготовки учителей, которые во время обучения – если это не является предметом их специализации – практически не сталкиваются со специальной педагогикой. При таком состоянии дел нелегко обеспечить гарантированное государством право учащихся-инвалидов или общественно неприспособленных учащихся на учебу во всех типах школ, согласно их индивидуальным потребностям в развитии и образовании. Реализация концепции специальных потребностей в образовании, имеющая, помимо многих изъянов, правовые основания, на практике оказывается концепцией мало зрелой и внедряемой хаотично и фрагментарно. Родители детей-инвалидов обращают внимание на видимость интеграции, отсутствие понимания проблем их семей. Они подчеркивают отсутствие сотрудничества между службой здравоохранения, образовательными учреждениями и муниципальными организациями; жалуются на нетолерантность польского общества. В учебном 2004/2005 году среди детей, имеющих заключения об инвалидности, интеграционные детские сады посещал каждый четвертый, а интеграционные школы – каждый седьмой ребенок. Очередные правительства, приходящие к власти, стараются поправить эту ситуацию, а их действия идут в нужном направлении. Хорошей идеей является, например, создание групп ранней поддержки развития ребенка, задача которых состоит в разработке и реализации вместе с ребенком и его семьей индивидуальной стратегии решения проблем с развитием. С 2005 года реализуются программы „Образование – программа помощи в доступе детей-инвалидов и молодежи-инвалидов к учебе” и „Программа выравнивания различий между регионами”. Их целью является комплексная помощь инвалидам, увеличение их образовательных шансов,

ликвидация архитектурных барьеров. Неправительственные организации реализуют программы обучения для учителей и директоров.

Дорота Мисеюк ДЕТИ ИММИГРАНТОВ И НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ

Культурная самоидентификация в Польше тесно связана с категориями национального государства, отсюда практика вынуждаемой ассимиляции национальных меньшинств и иммигрантов, бесспорно, далекая от конституционных деклараций. Национальные меньшинства составляют 0,7% польского общества, из чего четыре самых больших – немецкое (0,40%), белорусское (0,13%), украинское (0,08%) и ромское (цыганское) меньшинство (0,03). Тем более удивляет факт, что в Польше функционируют только два двуязычных детских сада: белорусский в Белостоке и украинский в Пшемысле – в других частях страны культурная самоидентификация посещающих польские детские сады детей ограничивается семейной жизнью. Ситуация выглядит еще сложнее в случае увеличивающегося числа иммигрантов, среди которых некоторые относятся к Польше как к транзитной стране, другие являются политическими беженцами (например, из Чечни), а часть (такие как вьетнамцы или украинцы) ищет в Польше работу и собирается остаться здесь на постоянное жительство. Польские педагоги обычно интерпретируют культурные отличия, которые особенно видны именно при сравнении с иммигрантами, как воспитательную проблему. Проблемы создает языковой барьер, незнание чужой культуры и отсутствие терпимости к отличиям. Школы часто не справляются с явлением двукультурности, которое особенно часто встречается на территориях, пострадавших от переселений или изменений границ после второй мировой войны. В отличие от стремящихся к быстрой ассимиляции иммигрантов, представители этих традиционных меньшинств требуют двуязычных школ и большего уважения поляков к их отличиям. Показывая разницу между ожиданиями, которые имеют по отношению к польским образовательным учреждениям представители разных меньшинств – иммигрантов, коренных жителей, религиозных или этническо-национальных меньшинств, – автор убеждает в необходимости реализации более решительных, дифференцированных образовательных действий в пользу сбережения и развития национальной самоидентификации и этнического меньшинства.

Мария Мендель РОДИТЕЛИ, ДЕТСКИЙ САД И ШКОЛА

Статья базируется на результатах исследований, проведенных автором в 1998 – 2005 годах. Они свидетельствуют о том, что польская система народного образования является сферой влияния учителей – из нее почти полностью исключены родители, несмотря на то, что согласно закону об образовании, они должны быть ее неотъемлемой частью.

В других странах Европейского Союза расширение участия родителей в жизни школы осуществляется путем финансируемых властями тренингов, семинаров, дискуссионных встреч; в США сотрудничество семьи, школы и органов местного самоуправления дает замечательные результаты в построении общественного капитала. В Польше такие инициативы необычайно редки, они осуществляются иногда на местном уровне и являются доказательством – так же, как и проект документа, соответствующего европейской *Хартии прав и обязанностей родителей в Европе*, переданный в польское Министерство народного образования в 2000 году – растущего самосознания общественной силы, которой являются родители. Важным шагом в демократизации польской школы был принятый в 1991 году закон о системе образования, согласно которому в совете школы в равной степени участвуют как учителя и учащиеся, так и родители. Автор приводит примеры деятельности объединений родителей в разных странах Европы, показывая их эффективность не только в организации внутренней жизни школы, но и в совместном управлении образованием на разных уровнях (местном, региональном, центральном), о чем забывает польский законодатель. Проводя анализ недружественной атмосферы польской школы, описывая сильно иерархизированные отношения родитель-учитель, автор показывает отсутствие возможностей развития культурной общности, которой могли бы стать родители. По мнению Марии Мендель, польским родителям следует предоставить право принимать решения о делах школы и располагать собственным местом в ее стенах и структуре, а также создавать представительства на всех ветвях организации государства.

Миколай Хербст
ФИНАНСИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ
И ДРУГИХ СТРАНАХ

Согласно закону с 1991 года, в Польше органы местного самоуправления несут ответственность за функционирование дошкольных учреждений на своей территории. Одновременная ликвидация дотации из Министерства образования и науки привела к тому, что в 1990 - 1993 годах было закрыто около 20% дошкольных учреждений, а количество доступных мест уменьшилось на около 14%. В последние годы ситуация постепенно улучшается – в 2004 году доля детей в возрасте 3-5 лет, посещающих детский сад, в общей популяции детей в этом возрасте достигла 39%. В 2004 году органы местного самоуправления израсходовали свыше 3,5 миллиарда злотых (около 0,4% валового внутреннего продукта) на содержание детских садов, что приближает соотношение этих расходов с ВВП к среднему показателю в странах ОЭСР. В перерасчете на одного воспитанника детского сада, они растут с начала 90-х годов (с 1991 года выросли почти вдвое), причем этот рост, к сожалению, не всегда связан с улучшением условий и качества дошкольного обеспечения. Повлияв на уменьшение

количества детей в детских садах, демографическая депрессия не вызвала значительного уменьшения количества учителей, зарплата которых поглощает свыше 70% затрат на деятельность детских садов. Анализ муниципальных расходов показывает, как сильно отличается способ функционирования дошкольного образования в городе и на селе: в 2004 году города расходовали в среднем около 5000 злотых на одного ребенка, в то время как в сельской местности эти затраты составляли около 3500 злотых. Прежде всего, это связано с более развитой инфраструктурой дошкольного образования в городах. Шестилетки на селе, на которых распространяется обязательность образования, учатся в нулевых классах при начальных школах, а в городе 80% детей, пользующихся дошкольным обеспечением, ходят в детский сад. Дополнительным источником финансирования детских садов являются постоянные платежи, вносимые родителями, причем отсутствие каких-либо инструментов, влияющих на спрос на услуги по дошкольному образованию, невыгодно отличает Польшу от наиболее развитых стран Европы.

Резюме

Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego

Fundacja powstała po to, by stwarzać dzieciom jak najlepsze warunki do budowania poczucia własnej wartości, rozwoju samodzielnego i twórczego działania oraz rozbudzania ciekawości. Szczególnie dbamy o dobro tych dzieci, które mają mniejsze szanse na udany start w dorosłe życie: z małych miejscowości, ze środowisk zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo.

Działamy we współpracy z rodzicami, nauczycielami, organizacjami pozarządowymi, samorządami i instytucjami pomagającymi dzieciom.

Fundacja dąży do wprowadzenia trwałych zmian systemowych, które usprawniają proces wspierania rozwoju i edukacji małych dzieci. W ramach Akademii Komeńskiego – niepublicznej placówki doskonalenia nauczycieli – prowadzi szkolenia dla nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i szkół, rodziców oraz lokalnych władz edukacyjnych. Fundacja prowadzi innowacyjny program „Gdy nie ma przedszkola”, który pomaga gminom w stworzeniu nowych, elastycznych form wczesnej edukacji dzieci w wieku 3-5 lat. Kontynuacją programu GNP jest, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego projekt: „Ośrodki Przedszkolne – szansa na dobry start”.

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

Fundacja została utworzona w 1999 roku przez Polsko-Amerykański Fundusz Przedsiębiorczości, zaś w 2000 roku otworzyła Przedstawicielstwo w Polsce i rozpoczęła działalność programową.

W Polsce Fundacja koncentruje się na inicjatywach edukacyjnych – przede wszystkim takich, które służą wyrównywaniu szans, a zarazem unowocześnianiu oświaty, a także na wyzwaniu i umacnianiu aktywności obywatelskiej w miejscach wymagających szczególnego wsparcia, zwłaszcza na terenach wiejskich i w małych miastach. Swoją misję Fundacja urzeczywistnia poprzez realizację programów w czterech obszarach tematycznych: inicjatywy w zakresie edukacji, rozwój społeczności lokalnych, obywatel w demokratycznym państwie prawa i dzielenie się polskimi doświadczeniami związanymi z transformacją.

PAFW finansuje swoją działalność z przychodów funduszu wieczystego, którego źródłem są środki pochodzące z Polsko-Amerykańskiego Funduszu Przedsiębiorczości. Dotychczas Fundusz przekazał do Fundacji 213 mln USD. W ciągu pięciu lat działalności PAFW przeznaczyła na realizację swoich programów blisko 29 mln USD.

