

Nowak J.: *Obraz dziecka funkcjonujący w nowych dokumentach programowych*, W:
Waloszek D. (red.) *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań,
wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Kraków 2010, s.127-130. ISBN 978-
83-61246-28-2.

dr Jolanta Nowak
UKW Bydgoszcz

Obraz dziecka funkcjonujący w nowych dokumentach programowych

Współcześnie, coraz częściej zastanawiamy się nad alokacją edukacji w przestrzeni życiowej człowieka. Zmieniają się bowiem oczekiwania społeczne, zarówno w skali mikro, uzewnętrzniające nadzieje rodziców względem dziecka, jak i w skali makro, określające przygotowanie młodego pokolenia do pełnienia ról w hierarchicznie skonstruowanym społeczeństwie. Wraz z przeobrażeniami w wymiarze materialnym i duchowym, jakim podlega nasza cywilizacja, zmienia się także kontekst kulturowy edukacji. Edukacja przestaje być postrzegana w kategoriach reprodukcji kultury, gdyż stanowi integralną część współczesnej kultury, a jednocześnie oddziałuje na nią i ją współtworzy. To kultura dostarcza narzędzi poznania, myślenia i działania, dzięki którym jednostka może budować rozumienie siebie i otaczającego świata oraz aktywnie uczestniczyć w jego przeobrażaniu. Tym samym ewolucji ulega rola i miejsce edukacji w tworzeniu osobistych biografii jednostek jak i całych populacji, objętych określoną strategią kształcenia i wychowania. Edukacja stanowi bowiem integralną część ludzkiego życia. To rzeczywistość, w której egzystuje dziecko zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym jak i działaniowym. Zatem tworząc dokument programowy, wyznaczający kierunki działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych, należy przede wszystkim zobaczyć głównego adresata, jakim jest dziecko oraz uwzględnić cały kontekst uwarunkowań społeczno-kulturowych, które określają jego miejsce we współczesnym świecie.

W jaki sposób postrzegają i rozumieją edukację małego dziecka twórcy reformy programowej? Jaki obraz dziecka wyłania się z nowego dokumentu programowego? Te pytania skłoniły mnie to kilku refleksji wynikających z analizy treści zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.

Przede wszystkim uwagę zwraca forma wyrażenia celów wychowania przedszkolnego. Słowa typu: *budowanie, rozwijanie, kształtowanie, wprowadzanie* użyte w tekście wyraźnie wskazują na behawioralne korzenie przyjętej filozofii kształcenia. Edukacja dziecka staje się zadaniem do wykonania, które wpisane jest w powinność nauczyciela. Istotą podejmowanych

działań edukacyjnych jest przystosowanie jednostki do otaczającej rzeczywistości w wymiarze fizycznym, społecznym i kulturowym. Dzieciństwo zaś rozumiane jest w kategoriach instrumentalnych, jako czas przygotowania do szkoły, a w dalszej perspektywie do życia w społeczności ogólnoludzkiej. Pozostaje to w opozycji do deklaracji Autorów, dotyczącej wspomagania rozwoju dziecka. Mimo znacznego uszczegółowienia celu wychowania przedszkolnego pominięta została cała sfera osobowości dziecka związana z budowaniem tożsamości, kształtowaniem poczucia własnej wartości, niepowtarzalności i autonomii. Można to odczytać jako brak zaufania do dziecka, jego możliwości samostanowienia i pełnomocności. Daje to podstawy, aby twierdzić, że zachwiane zostały fundamenty podmiotowej edukacji.

Młody człowiek postrzegany jest w tym dokumencie jako jednostka zewnątrzsterowna, która powinna/musi opanować określony zasób zachowań przewidzianych dla danej grupy wiekowej. Przyjmuje się, że dziecko można ukształtować zgodnie z przyjętym wzorcem. Owo nakierowanie na formowanie człowieka zdominowało treść dokumentu. Nie ma tu mowy o stwarzaniu warunków, sytuacji do wyzwalania różnorodnych form aktywności wychowanka, które pozwolą ujawnić jego cały bagaż wiedzy, nabytych kompetencji, doświadczeń oraz zapewnią mu możliwość realizowania zadań rozwojowych. Przeciwnie, podaje się zestaw *wiedomości i umiejętności, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego*. Kategorie: wie, umie, potrafi sytuują dziecko w przestrzeni zachowań zinterioryzowanych, obejmującej działania, umiejętności i nawyki, w zakresie których dziecko już osiągnęło kompetencje. Język wymagań wyklucza możliwość traktowania dziecka jako niepowtarzalnej jednostki, dysponującej określonym potencjałem intelektualnym i możliwościami rozwojowymi. Użycie formy orzekającej do wyrażenia zakładanych efektów działań edukacyjnych odbiera mu prawo do wolniejszego tempa nabywania umiejętności, ściśle określając czas realizacji zadań rozwojowych. Ignoruje się tym samym fakt, iż wiek metrykalny nie zawsze synchronizuje z poziomem rozwoju umysłowego.

Edukacja widziana oczami Autorów podstawy programowej nastawiona jest na produkt, jakim jest *dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej*, które przejawia określone zachowania w sferze umysłowej i fizycznej. Taka perspektywa postrzegania procesu kształcenia ma charakter jednowymiarowy. O wartości edukacji stanowią bowiem uzyskane rezultaty, natomiast nie dostrzega się wysiłku, jaki włożyła jednostka w toku nabywania umiejętności i budowania osobistych struktur wiedzy. Edukacja to proces „stawania się”, za który przede wszystkim odpowiedzialny jest podmiot

uczący się. W ten sposób staje się on niejako autorem własnego programu uczenia się, którego zawartość i strukturę wewnętrzną wyznacza indywidualny potencjał, możliwości rozwojowe oraz osobiste wybory wynikające z przyjętych preferencji. Rolą nauczyciela jest wprowadzenie dziecka w kulturowy świat znaczeń oraz dostarczenie kluczy do rozumienia świata czyli metod, strategii poznania, struktur, które umożliwiają samodzielne postrzeganie oraz przetwarzanie informacji.

W ostatniej części dokumentu sformułowano zalecenia dotyczące warunków i sposobu zagospodarowania czasem przebywania dziecka w przedszkolu. Określenie limitu czasowego przeznaczonego na realizację różnych form dziecięcej aktywności: od zabawy, poprzez zajęcia ruchowe organizowane poza budynkiem przedszkolnym i zajęcia dydaktyczne aż po czynności opiekuńcze i samoobsługowe wyraźnie wskazuje na dyrektywny charakter edukacji. Aktywnością dziecka zarządza nauczyciel. Odbiera się tym samym dziecku przestrzeń wolności do podjęcia własnej aktywności, rozumianej jako swobodę wyboru miejsca pracy, rodzaju i poziomu trudności zadania, czasu poświęconego na wykonanie zamierzonego działania oraz wolność wyboru partnera do wspólnej pracy. Granice tej wolności wyznaczają wspólnie przyjęte zasady, normy, które pomagają dziecku zachować osobistą autonomię, a jednocześnie zrozumieć i respektować reguły współżycia społecznego. To właśnie edukacja opatrzona klauzulą wolności tworzy sprzyjający klimat do rozwinięcia w pełni potencjału osobowościowego drzemiącego w dziecku.

W miarę, jak kształcenie małego człowieka staje się zinstytucjonalizowane, uwidacznia się coraz większy dysonans między naturalnymi oczekiwaniami i indywidualnymi możliwościami dziecka a wymaganiami stawianymi przez przedszkole czy szkołę. Dziecięca swoboda i radość w odkrywaniu świata bywają sukcesywnie tłumione przez schematy pedagogicznego działania. Wielu nauczycieli, realizując założenia dokumentów programowych, stara się tak pracować z dziećmi, aby wyposażyć je w wiedzę, umiejętności oraz ukształtować postawy maksymalnie zbliżone do hipotetycznie stworzonego wzorca wychowanka. Niestety, nader często, weryfikacja owej hipotezy jest bardzo bolesna zarówno dla dziecka, rodziców jak i nauczycieli, budząc jedynie lęk, złość i rozczarowanie. Pozostaje mieć nadzieję, że mamy jeszcze dużą rzeszę nauczycieli, którzy są refleksyjnymi pedagogami. Dzięki bogatemu doświadczeniu pedagogicznemu oraz własnym przemyśleniom, potrafią dostrzec i pielęgnować największą wartość jaką jest człowiek. To oni, kierując się sercem i rozumem, świadomie rezygnują z kształcenia ujmowanego w kategoriach realizacji założeń programowych na rzecz działań edukacyjnych urzeczywistniających emancypacyjną wizję człowieka.