

Dorota Klus-Stańska

Formatowanie dziecka i dzieciństwa Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki¹

Wprowadzenie

Rozwój jest kategorią o specyficznym sposobie funkcjonowania teoretycznego na gruncie nauk pedagogicznych i psychologii. W większości przypadków jego rekonstrukcja semantyczna każe go wiązać z pozytywnie nacechowanymi charakterystykami, takimi jak: potencjał, rozkwit, spełnienie, polepszenie się, wejście na wyższy poziom. To zapewnia rozwojowi wysoką pozycję jako potencjalnemu przedmiotowi zainteresowań badaczy i praktyków, a wśród tych ostatnich zarówno nauczycieli, jak i diagnostów oraz terapeutów. Ale to również wycisza ewentualne niepokoje i krytycyzm, niweluje kontrowersje, wygasza krytyczną refleksję. Tymczasem pojęcie rozwoju dobrze wpisuje się w grupę „pulsujących kategorii”, jak J. Rutkowiak określiła te pojęcia, które są silnie teoriiotwórcze, a których znaczenie zmienia się w zależności od kontekstu, w jakim występują. Odzwierciedlają one aktualną mapę myśli pedagogicznej z naciskiem na jej tymczasowość i otwarcie na – metaforycznie mówiąc – wielość dróg i podejmowanie nowych kierunków wędrówki (Rutkowiak, 1995). Jedyne, co w takim ujęciu jest oczywiste, to nieoczywistość przyjmowanych za pewnik znaczeń. Ich kontekstualizacja może prowadzić nawet do radykalnej zmiany rozumienia, przewrotu teoretycznego, nowego obrazu „oswojonej” rzeczywistości.

¹ Tekst został napisany jako rozwinięcie wystąpienia o tym samym tytule na Konferencji „Dziecko i wczesna edukacja. Horyzonty konstruktywistyczne i kognitywistyczne” w dniach 15–16.05.2017 roku w Łodzi.

Pulsowanie, niejednoznaczność, uwikłanie aksjologiczne stanowią kuszące zaproszenie do ujawnienia kontrowersyjności i problematyzacji pojęcia rozwoju w tej postaci, w jakiej buduje ono racjonalność dominujących obecnie nurtów pedagogiki wczesnej edukacji. Tą kategorią jest **rozwój definiowany w semantyce normatywnego ukierunkowanego przyrostu**. To ujęcie w powszechnej percepcji społecznej utraciło swój kontekst paradygmatyczny, w to miejsce wprowadzając bezdyskusyjnie wysoki status tak rozumianego rozwoju i definicji konstruowanych w jego granicach teoretycznych.

Takie jego rozumienie prowadzi do określonych konsekwencji diagnostyczno-praktycznych. Jest to przede wszystkim nacisk na ustalanie wymaganych podobieństw między dziećmi dotyczących treści, zakresu i czasu występowania tak zwanych zmian rozwojowych. Różnice są rejestrowane wyłącznie w układzie wertykalnym, prowadzą więc do hierarchizowania charakterystyk dzieci. Wskaźniki zachowań, którym nadano rangę „związanych z rozwojem”, odnoszą się do arbitralnie wybranych obszarów, zakreślając w ten sposób kierunki i limity zakresów aktywności sugerowanych dzieciom oraz monitorujące i intensyfikujące tę aktywność starania pedagogiczne. Innymi słowy, to, co mają rozwijać dzieci, zostaje ustalone i oprzyrządowane warsztatem stymulacji edukacyjnej, za pomocą której przyjętą za pożądaną (za istotną rozwojowo) aktywność wyzwała się i wzmacnia, a tę uznaną za nieistotną ignoruje lub wygasza. W rezultacie dąży się do ukształtowania wszystkich dzieci zgodnie z założoną i ujednoliconą sylwetką poznawczą, emocjonalną oraz społeczną. Logika upodobniania głęboko filtruje całokształt społecznego rozumienia i budowania trajektorii biograficznej dzieci, organizując i mobilizując praktyki kulturowe z tym związane.

W swoim artykule, podobnie jak w kilku wcześniejszych (Klus-Stańska, 2013, 2015a, 2015b, 2016), włączam się do prowadzonej na świecie, choć w Polsce niemal niezauważonej, dyskusji z tą perspektywą i podejmuję próbę ukazania „ciemnej strony” tego, co nazywamy rozwojem, a co stało się obowiązującą matrycą dla kształtująco-wdrożeniowych działań pedagogicznych, przyjmując nawet postać zadekretowanego przymusu wywieranego przez struktury rządowe².

2 Podstawa prawna: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) – art. 35 ust. 2, art. 36 ust. 1; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591) – § 20 ust. 2 pkt 1; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2017 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2017 r., poz. 170) – § 3 ust. 4, § 4 ust. 7.

Inspiracje teoretyczne

W podjętej analizie przenikają się znaczące dla mnie inspiracje teoretyczne:

- koncepcja normalizacji Michela Foucaulta (1998a; 1998b) wraz z jej odniesieniami do edukacji najmłodszych (Dahlberg, Moss, Pence, 2013) i kształcenia ich nauczycieli (Mac Naughton, 2009);
- psychologia krytyczna, a zwłaszcza przeprowadzana w niej dekonstrukcja psychologii rozwojowej (Burman, 2008; Morss, 1996), oraz krytyczna psychologia edukacji (Williams i in., 2017), w której zakwestionowano normatywne rozumienie kategorii, w tym takich jak „dziecko” czy „szkoła”;
- idee wolnorynkowe edukacji, kładące nacisk na konieczność uwolnienia kształcenia spod władzy państwa (Shotton, 1993; Tokarz, 2008)³.

Pojęcie normalizacji zyskało zupełnie inne od dotychczasowych wymiary i treść, gdy utworzyło kombinację z władzą w koncepcji M. Foucaulta, który w ten sposób wskazał nową perspektywę dla rozwijania teorii społeczeństwa, a w niej także teorii edukacji. Formowanie podmiotów poprzez uruchamianie praktyki społeczne, zawsze jest związane z rozproszoną władzą, a więc w tym sensie dyskursywne i pozbawione „niewinności” ideologicznej. Władza rozproszona w sieć relacji stanowi mechanizm podtrzymywania ładu społecznego. Mechanizm normalizacyjny, zmierzający do utrzymania określonego ładu społecznego, wynika ze ścisłej relacji władzy z polem wiedzy (zarówno tej upowszechnianej, jak i tej przemilczanej, stanowiącej rodzaj dystrybucji niewiedzy). W ten sposób władza wyznacza treść naszego rozumienia świata, konstruuje naszą rzeczywistość.

Aktualizujące wiedzę słowa, opisujące rzeczywistość, mają władzę nad człowiekiem i jego myśleniem, wytwarzają praktyki społeczne i narzucają określony model człowieka, wywołując dążenia dyscyplinujące i samodyscyplinujące. W ten sposób pozbawione przecież władzy dysponującej centralnym ośrodkiem i jakichkolwiek sił porządkowych wzorce normalizacyjne pochodzące z decyzji eksperckich prowadzą do sytuacji, w której zbędne staje się wywieranie bezpośredniego nacisku: ludzie samodyscyplinują się i sami dążą do osiągnięcia znormalizowanego wzorca. Można rzec: „Každy chce być normalny”.

Mimo że normalizacja działa w obszarze całego społeczeństwa, to jednak dzieci stanowią grupę o najbardziej stężonym wpływie norm, z których znaczna część obwarowana jest dodatkowo środkami bezpośredniego przymusu, związanymi głównie z systemem edukacji. Choć przyjmuje się, że człowiek rozwija się przez

3 Ten trzeci element nie pojawiał się w moich dotychczasowych analizach i, co istotne, nie jest on akceptowany przez tych krytyków powszechnego podejścia rozwojowego, którzy są silnie związani z neomarksowskimi nurtami krytycznymi (w tym w rozległym zakresie z pedagogiką krytyczną).

całe życie, żadna inna grupa wiekowa nie jest poddana normalizacji i formowaniu z taką siłą i w tak wielu obszarach. Dodatkowo wobec tej części społeczeństwa dochodzi do swoistego „zaburzenia” Foucaultowskiej relacji wiedza-władza. O ile bowiem stosunki dominacji i podporządkowania społecznego dopełniają się i wzajemnie aktywnie wzmacniają, gdyż ludzie poddani dominacji realizują ją sami, podporządkowując innych, o tyle dzieci podlegają regułom podporządkowania totalnego, a jednocześnie są niemal pozbawione możliwości realizacji wzorców dominowania. Uczą się ich jednak w procesach socjalizacji, co gwarantuje wyzwolenie potencjału dominacji w dowolnej nadarzającej się okazji.

Koncepcje M. Foucaulta pozwoliły zobaczyć edukację dzieci w krytyczno-emancypacyjnej perspektywie, umożliwiając powstanie nieobecnych wcześniej dyskursów w polu interpretacji pedagogicznych. Te ostatnie szybko ujawniły nieuzasadniony obiektywizujący status psychologii rozwojowej, która swoją narracją i przyjętym modelem diagnostycznym zawłaszczyła obszar refleksji pedagogicznej i edukacyjnego projektowania, wyciszając wrażliwość na konteksty społeczno-polityczne oraz kulturową relatywność ustalanych wzorców.

Zauważmy w tym miejscu, że Polska jest przykładem państwa, w którym mocą dekretów rządowych ten model zawężonego myślenia jest ukonstytuowany jako obowiązujący. Dokonuje się tego przez nazwanie podstawowego elementu zawodu nauczyciela – zarówno we wskazanych efektach kształcenia nauczycieli, jak i jego modułach – przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym, a więc takim, w którym nie tylko psychologia stanowi pierwszy człon przygotowania, ale w którym pominięto aspekt socjologiczny i polityczny⁴. Jednocześnie środowisko akademickie psychologów nie dopuściło do tej pory do tłumaczenia ani jednej książki z zakresu psychologii krytycznej. W ten sposób nie wprost, ale nieuchronnie zdefiniowano jako „oczywiste” oczekiwanie, że nauczyciel ma wiedzieć, jak osiągać wyznaczone cele i jak diagnozować stopień ich osiągnięcia, ale już nie musi rozumieć społeczno-politycznego sensu tego, co robi.

Jak pisze G. Dahlberg wraz ze współpracownikami: „Nadawanie pytaniom pedagogicznym charakteru naukowego, głównie przez wykorzystanie psychologii, oznacza [...] oderwanie jej od kwestii społecznych i dotyczących wartości” (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 88). Drugim, podkreślanym przez nich poważnym skutkiem takiego podejścia jest swoista eliminacja obrazu dzieci z pola refleksji pedagogiki i nauczycieli. „Teorie wykorzystywane do opisu rozwoju dzieci często zaczynają funkcjonować tak, jakby były «prawdziwymi» modelami rzeczywistości, stając się swojego rodzaju abstrakcyjną mapą rozciągniętą

4 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2012 r., poz. 131).

nad faktycznym obszarem rozwoju wychowania i dzieci. Teorie te, zamiast być postrzegane jako społecznie konstruowane reprezentacje złożonej rzeczywistości, jako jeden z możliwych sposobów opisywania świata, same stają się terytorium. Opierając się na tych abstrakcyjnych mapach dziecięcego życia, a tym samym wyjmując dziecko z kontekstu, tracimy z oczu dzieci i ich życie: konkretne doświadczenia, faktyczne umiejętności, tworzone przez nie teorie, ich odczucia i nadzieje. W rezultacie wszystko, co wiemy, to jedynie to, jak bardzo to lub inne dziecko dopasowuje się do norm wpisanych w mapy, z których korzystamy. Zamiast konkretnych opisów dotyczących tego, co dzieci robią i myślą, tworzonych przez nie hipotez i teorii na temat świata, łatwo zadowolamy się tworzeniem prostych map życia dzieci, ogólnych klasyfikacji dziecka typu «dzieci w tym i w tym wieku są takie i takie» (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 88–89). W ten sposób koncepcyjnie ukonstytuowanemu modelowi nadaje się status Prawdy, a ta – jak lapidarnie określa to G. Mac Naughton (2009, s. 23), jest autorytatywna. Tak ujmowana prawda o rozwoju przyjmuje autorytatywny dyskurs, ustalając sposoby mówienia, postrzegania, myślenia, odczuwania i oddziaływania na dzieci i dzieciństwo (Mac Naughton, 2009, s. 24).

Przyjęcie Foucaultowskiej koncepcji „reżimów prawdy” i wynikającej z tego perspektywy w rozumieniu dzieci, ich zasobów i przeżywanego przez nie dzieciństwa pozwala zidentyfikować głębokie uprzedmiotowienie dzieci przez presję zabiegów unifikacyjnych i rezygnację z rozpatrywania tego okresu biografii jako wartości samej w sobie na rzecz jego podporządkowania wybranym, kulturowo chwiejnym i wybiórczym modelom przyjmowanym za wygodny wzorzec, i zapewniający dobrostan nie dzieciom, ale zbiurokratyzowanym instytucjom.

Intencjonalnie wywoływana erozja i kwestionowanie tej sytuacji w instytucjach edukacyjnych wymaga innej orientacji w kształceniu nauczycieli i wyposażania ich w inne niż powszechnie wdrażane i podtrzymywane kompetencje. Prowadząc badania w działaniu nad nauczycielami wczesnej edukacji G. MacNaughton wskazała na konieczność zmiany centralnych pytań, jakie powinni sobie stawiać edukatorzy dzieci. Należą do nich między innymi takie pytania, jak: „Jakie jest źródło wzorów rozumienia i praktyk, które traktuje się jako właściwe w edukacji dzieci?”, „Kto jest źródłem sankcji w przypadku, gdy nie będę się do nich stosować?”, „Jak inaczej mogę rozumieć swoją pracę z dziećmi?”. Dochodzi więc raczej do poszukiwania i ustalania, jaka jest **wiedza** o dzieciach, niż do wskazywania **prawdy** o nich (Mac Naughton, 2009, s. 50).

Bardzo istotnym źródłem inspiracji dla zmiany myślenia o rozwoju wyznaczającym bieg dzieciństwa jest psychologia krytyczna. Stanowi ona przede wszystkim systematyczne badanie, jak pewne odmiany psychologicznych działań i doświadczeń są uprzywilejowane w stosunku do innych, jak dominujące wyjaśnienia „psychologii” działają ideologicznie i służą władzy (Parker, 1999).

To nurt zupełnie niedoceniany, czy wręcz ignorowany w Polsce, a silnie rozwijany na świecie, zwłaszcza w Niemczech (Klaus Holzkamp), Wielkiej Brytanii (m.in. Ian Parker, Erica Burman, John Morss) i Stanach Zjednoczonych (Lois Holzman). Psychologia rozwojowa (i czerpiąca z niej pedagogika) oparta na ustalaniu norm i monitorowaniu zgodności zmian z przyjętym standardem to model obecnie dominujący w praktykach diagnozy, terapii i edukacji. I właśnie on w ostatnich dekadach został w krajach zachodnich poddany dokonywanej z dużym impetem demaskatorskim dekonstrukcji przez psychologów krytycznych. *Mainstream* psychologii rozwojowej, który J. Morss (1996) nazywa ortodoksyjnym, został ukazany jako narzędzie umacniania i uzasadniania określonych strategii społeczno-politycznych.

Psychologia krytyczna, czerpiąc z inspiracji teorii krytycznych, stanowi nie lada wyzwanie dla głównych nurtów psychologii akademickiej. Ta ostatnia, dotychczas bezpieczna w nienaruszalnym nimbie naukowej obiektywności, jest opisywana z perspektyw neomarksistowskich oraz myśli M. Foucaulta jako wyrastająca z ideologii sprzyjającej dominującym grupom społecznym, wytwarzająca opresję i niesprawiedliwość i przeżywająca głęboki kryzys teoretyczno-metodologiczny, którego skutki I. Parker (2007) w tytule swojej książki nazwał rewolucją w psychologii. Psychologia – jak zakładają reprezentanci myśli krytycznej – jest rodzajem ideologii, która przede wszystkim jest wykorzystywana w życiu publicznym dla kształtowania orientacji politycznych i uzasadniania rządowych decyzji, ale także wytwarza bardziej ogólny model naszych oczekiwań co do tego, co chcemy o sobie wiedzieć, z jakich źródeł chcemy czerpać wyjaśnienia na temat nas i tego, co przeżywamy, czyniąc to z silnym naciskiem na indywidualne traktowanie każdej jednostki, oderwanej od historyczno-kulturowych warunków i zdeterminowanej prawidłowościami wymykającymi się spod jej kontroli, a nawet rozumienia, dostępnego jedynie ekspertom (Parker, 2007). Psychologiczne koncepcje równowagi emocjonalnej, wskazywanie gniewu, przygnębienia, oporu jako przejawów zaburzeń, wskazywanie akceptacji ogólnospołecznych warunków, w jakich przyszło nam żyć, jako prawidłowego rozwoju i dojrzałości – wszystko to jest narzędziem alienacji człowieka, a przy współlistnieniu niekomplementarnych, konkurencyjnych wobec siebie koncepcji człowieka proponowanych przez różne działy i teorie psychologiczne dowodzi niskiej samoświadomości politycznej samej dyscypliny, jaką jest psychologia (Parker, 2007).

Myśl krytyczna została odniesiona między innymi do psychologii rozwojowej, często w ścisłym związku z refleksją pochodzącą z socjologii dzieciństwa, pedagogicznych badań krytycznych nad edukacją i kwestii praw dzieci. E. Burman (2008), podzielając założenie, że psychologia wytwarza społecznie konstruowaną ramę pojęciową, która – po nadaniu jej statusu naukowego – konstruuje opresyjne narzucany model rozumienia funkcjonowania dzieci i zmian w ich zachowaniu,

podkreśla szczególną pozycję psychologii rozwojowej. W porównaniu z innymi subdyscyplinami psychologii ma ona bowiem znacząco większą siłę oddziaływania na codzienne życie ludzi zarówno w publicznym, jak i prywatnym wymiarze codzienności (Burman, 2008). Sięgając po impulsy płynące z prac M. Foucaulta, można powiedzieć, że potężna społeczna mobilizacja wyraża się w intensywnym przyczynianiu się do tego, by dzieci były normalne, czyli dokładnie takie, jak rekomenduje to psychologia rozwojowa, wraz z jej wszystkimi wzorcami rozwoju, jego wskaźnikami wyrażonymi precyzyjnie w centylach i krzywych normalnych oraz mniej lub bardziej wymuszoną terapią w przypadku osiągnięcia wartości spoza normy.

W odniesieniu do okresu spsychologizowanego dzieciństwa krytyka skoncentrowana jest szczególnie wyraźnie na sposobach i skutkach przyjęcia w psychologii teorii J. Piageta. Jako kontrkoncepcję wskazuje się konstruktywizm L. Wygotskiego⁵, a w wielu przypadkach dokonuje się rekonstrukcji obu tych teorii, wskazując nowe sposoby rozumienia relacji między koncepcją Piageta i Wygotskiego (Burman, 2008).

W Polsce zdarzają się dobre przykłady pogłębionego uprawiania teorii Wygotskiego w pedagogice wczesnej edukacji, ale niestety nie przeniknęła ona do myślenia nauczycieli (podobnie zresztą jak myśl Piagetowska, gdyż obie jako nie-behawiorystyczne nie są w stanie przebić się przez spetryfikowany model polskiej metodyki nauczania opartego na dominacji nauczyciela i narzucaniu strategii myślenia i działania). Pisząc o dojrzałym, a nie jedynie deklaratywnym przywoływaniu Wygotskiego, mam na myśli przede wszystkim bydgoskie „zagłębienie” badań i praktyk socjokulturowych, jakie stworzyła prof. E. Filipiak. Niemniej jednak mamy u nas do czynienia raczej z „pokojoywym współlistnieniem” na gruncie akademickim obu tych paradygmatów, tj. konstruktywizmu rozwojowego Piageta i konstruktywizmu socjokulturowego Wygotskiego), niż z ich merytoryczną konfrontacją. Medykalizacja rozwoju dzieci nie jest poddawana analizie krytycznej; jej dyskursywność jest całkowicie ignorowana przez psychologów akademickich, a studenci poznają konstruktywizm rozwojowy i socjokulturowy jako koncepcje niejako „oboczne”. W przeciwieństwie do pedagogiki, dla której fundamentalne zasługi w zakresie wprowadzania myśli krytycznej miał prof. Z. Kwieciński, polska psychologia pozostała ślepa wobec tych światowych trendów. Na naszym

5 Nie oznacza to, że teoria L. Wygotskiego nie jest również poddawana krytyce. Zarzuca się jej niejasności związane z podstawowymi kategoriami, takimi jak na przykład strefa najbliższego rozwoju (Chaiklin, 2003), zbyt duży nacisk na aspekty kolektywne z pomijaniem kwestii indywidualności, którą tak silnie eksponował J. Piaget (Lui, Matthews, 2005) czy kontrowersyjne przekonanie, że przyjęty w niej model uczenia się i nauczania jest uniwersalny kulturowo (Rogoff, 1990).

rynku wydawniczym nie ukazało się ani jedno tłumaczenie kluczowych prac z tego zakresu, a psychologia i wywiedziona z niej diagnostyka rozwoju są wciąż postrzegane jako niezależne politycznie i ideologicznie. Psychologia krytyczna właściwie w Polsce nie istnieje.

Wobec presji normalizującego *mainstreamu* pojawiają się dwa rozbieżne kierunki krytyki i szukania alternatyw (nazywane przez niektórych awersem i rewersem tej samej liberalnej kwestii). Jeden to neomarksizm jako podstawa pedagogiki krytycznej i psychologii krytycznej. Drugi to słabo w Polsce zaznaczony nurt libertariański. Dlatego zdecydowałam się poszerzyć horyzont problematyki o swego rodzaju przeciwwagę dla opcji krytycznych, uruchamianą wobec tego samego „przeciwnika”, jakim jest unifikujące myślenie o rozwoju i edukacji, i w inspiracjach dla dyskusji nad rozwojem jako kategorią społecznie konstruowaną uwzględnić też idee edukacji proponowane przez nurty libertariańskie⁶.

Neomarksowskie opcje krytyczne (zorientowane na ideę równości) zarzucają wolnemu rynkowi ograniczanie wpływu rządu na życie obywateli i wmawianie im, że sami są odpowiedzialni za swoją sytuację życiową. Zdaniem neomarksistów to do państwa należy regulacja rynku i obowiązek opieki nad obywatelami. Stąd też wynika poparcie dla rządowej interwencji za pomocą szczegółowych regulacji prawnych wszelkich zjawisk i problemów społecznych.

W przeciwieństwie do tego wolnorynkowe idee libertariańskie (zorientowane na własność prywatną i wolność osobistą) opowiadają się za radykalną redukcją władzy państwowej i prawem człowieka do swobodnego zarządzania swoim życiem. Wobec władzy rządowej formułują zarzut wmawiania obywatelom, że nie są zdolni poradzić sobie samodzielnie i potrzebują opieki centralnie sterowanej przez państwo, które – na wzór rodzica – kieruje ich działaniami, decydując o tym, co jest dla nich dobre, a co nie, w jakiej formie mają realizować swoje zamierzenia życiowe, jak dbać o siebie, swoją edukację, przyszłość, zdrowie itd. Zestawienie dwóch ujęć jest tym bardziej intrygujące, że za standaryzację i unifikację w edukacji neomarksieści obwiniają wolny rynek, a libertarianie działanie biurokratyzowanego państwa, co dobitnie pokazuje, że we wskazywaniu tego samego zjawiska jako patologicznego jedna ze stron tej debaty widzi skutek tam, gdzie druga widzi przyczynę.

W odniesieniu do szkolnictwa libertarianie występują przeciwko ingerencji państwa w edukację i negują szkolnictwo państwowe. Nie zajmują się pedagogiczną oceną owej formacyjnej konstrukcji, która realizowana jest wychowawczo

6 Pomijam tu wskazywanie wewnętrznych różnicowań w tym nurcie i trudności, na jakie napotykają próby generalizacji wpływów libertarianizmu na model uczenia się i nauczania (Shotton, 1993, s. 194–195), pozostając jedynie przy jego głównych rekomendacjach edukacyjnych, w których występuje się przeciwko jakiegokolwiek formie edukacji państwowej.

i dydaktycznie. Proponują za to nieograniczoną rządowymi regulacjami, wolnorynkową ofertę edukacyjną, odpowiadającą na indywidualne potrzeby i wartości.

Idee oddolnego tworzenia edukacji i wolnorynkowego zapewniania warunków do organizowania jej zróżnicowanej oferty w odpowiedzi na zindywidualizowane potrzeby społeczne mogą w efekcie dawać bardzo różnorodne szkoły: od bardziej tradycyjnych (jeśli będzie na nie zapotrzebowanie) do najbardziej radykalnych i wolnościowych. Jednak najwyraźniejszą edukacyjną odpowiedzią na libertariańskie postulaty dotyczące szkolnictwa są placówki wolne od wpływów państwa. Są to rozwiązania ideologicznie dobrze wpisujące się w założenia antypedagogiki (Schoenebeck, 2007; Śliwerski, 2003). Szeroki wybór ich opisów zawiera książka J. Shottona pod znamienym tytułem *No Master High or Low*, w której przedstawia on kilkadziesiąt przykładów takich szkół w Wielkiej Brytanii (Shotton, 1993). Edukacja nie jest w nich regulowana żadną wspólną, odgórnie narzuconą koncepcją programu ani leżącą u jego podstaw koncepcją rozwoju. Przyczym nie chodzi o brak koncepcji, ale o prawo do jej swobodnego wyboru i personalizacji. W Polsce w podobnym duchu powstaje obecnie ruch tzw. szkół demokratycznych, choć w naszych warunkach prawnych nie są one wolne od regulacji rządowych, co może w niektórych przypadkach prowadzić do trudnych do przezwyciężenia wewnętrznych sprzeczności programowo-dydaktycznych. W odniesieniu do wczesnej edukacji na podobnych założeniach opiera się dynamicznie rozwijający się w Europie Zachodniej i Północnej, zainicjowany i pierwotnie opracowany przez L. Malaguzzi'ego, ruch pedagogiczny Reggio Emilia (Dahlberg, Moss, Pence, 2013) z kluczową ideą nieinterweniowania nauczyciela w aktywność dzieci i *progettazione* jako programu płynnego, budowanego wrażliwie i elastycznie poprzez obserwację zainteresowań dzieci.

Wykluczająca moc znormalizowanej diagnostyki

Te trzy fundamenty (koncepcja normalizacji wyprowadzona z prac M. Foucaulta, argumenty psychologii krytycznej oraz doświadczenia szkół libertariańskich) dostarczają silnej podstawy do zmiany statusu pojęcia rozwoju i budujących je teorii na – co najmniej – kontrowersyjny. Osią problematyzacji i kontestowania pojęcia rozwoju rozumianego w kategoriach znormalizowanego przyrostu kierowanego przyjętym odgórnie wzorcem jest zakwestionowanie neutralności nurtu diagnostycznego i wskazanie jego związku z warunkami społeczno-politycznymi, na które w rzeczywistości jest odpowiedzią i których ukrytym wymaganiom służy.

Posłużmy się egzemplifikacją i zwróćmy uwagę na specyfikę wykorzystywania teorii Piageta jako na pewien symptom polityczno-„użytkowego” wykorzystywania teorii psychologicznych. Koncepcja stadiów rozwoju zyskała zmasowaną aprobatę na świecie w przeciwieństwie do słabszej popularności jej idei swobodnej

eksploracji dziecięcej. W państwach o centralnie regulowanym rynku i ograniczonych swobodach obywatelskich ten ostatni aspekt został całkowicie zignorowany. Jednocześnie, na co zwraca uwagę E. Burman, Piagetowska metoda badania dzieci przez obserwację, po jej absorpcji przez nauki społeczne, została przekształcona w standaryzowane formy oceny rozwoju, czyli coś, przeciw czemu Piaget gwałtownie oponował. Określając to jako poważne nieporozumienie, Burman wyjaśnia, że ta selektywna inkorporacja jest nie tyle błędnym odczytaniem Piageta, co koniunkturalnym jej dopasowaniem (Burman, 2008, s. 246).

Ten i podobne zabiegi politycznie użytecznej selektywności i modyfikowania wycinków teorii psychologicznych w połączeniu z agresywną tendencją w zakresie narzucania scentralizowanego porządku umysłów i biografii doprowadziły do rozkwitu sektora diagnostycznego, opartego na założeniach, które przenikają także codzienne nauczycielskie ocenianie oraz ogólnospołeczną percepcję dzieci i dzieciństwa, przez co nabierają cech „oczywistości” i stają się hermetyczne wobec kwestionujących pytań i całkowicie odporne na krytyczną refleksję. Główne z tych założeń są następujące:

- 1) dzieci rozwijają się według uniwersalnego wzorca, który pozwala ustalić normę;
- 2) ich rozwój daje się diagnozować przez ujednolicony pomiar określonych zmiennych;
- 3) pomiar jest dobrą podstawą grupowania, selekcji i czynności wyrównawczych.

Pomiar oznacza, że uznanym za ważne różnicom między dziećmi nadaje się wymiar pionowy. Nie są one znaczone horyzontalnie przez obserwowanie bogactwa indywidualności dzieci, lecz wertykalnie, jako rangi w stopniu opanowania oczekiwanych sprawności, umiejętności i wdrożenia w publicznie zdefiniowane role społeczne. Rozwój dziecka, na wzór produktu technologicznego, został zdefiniowany jako mierzalny i podlegający unifikującym normom. Innymi słowy, nie chodzi o to, że „dzieci są różne”, ale o to, że „jedno dziecko jest wyżej, inne niżej”, „jedno mniej, inne bardziej”. Dzieciom przypisywane są wielkości wartościujące, a ich potencjał kanalizowany jest według arbitralnych ustaleń na wzór inżynierii społecznej.

W ten sposób norma pełni **podwójną funkcję wykluczającą**: wyklucza uczniów spoza normy, ale też – o czym się zapomina – wyklucza z pola społecznego zainteresowania zachowania i cechy, których nie obejmuje.

Ustalanie norm i wskaźników ma bowiem swoje poważne metodologiczne ograniczenia i społeczne skutki. Jest tak, gdyż kwestionariusze mierzą tylko to, co mierzą, usuwając z pola widzenia wszystkie inne elementy rzeczywistości. Na pozór to banalna konstatacja. Oznacza ona jednak, że kwestionariusze wskazują cechy uznane za przejaw rozwoju, a wykluczają wszystkie inne. Podobnie jak w przypadku oficjalnego programu szkolnego i programu wyzerowanego (Kwieciński, 2004), także w zakresie diagnostyki tego, co zostało nazwane rozwojem,

tworzona jest mapa ukształtowań pożądanых i tych usuniętych z pola troski społecznej. Te pierwsze stają się przedmiotem intensywnych praktyk edukacyjnych, te drugie są zaniedbywane. W ten sposób dochodzi do negowania przez normę wartości rozległych obszarów funkcjonowania człowieka, co nazywam wytwarzaniem **stref nieobecności rozwojowej**.

Jeżeli na przykład uznamy, że wskaźnikiem rozwoju dziecka jest sprawność grafomotoryczna, a nie – powiedzmy – umiejętność prowadzenia prostych eksperymentów, to kwestionariusze będą mierzyć grafomotorykę, a rodzice i nauczyciele będą koncentrować uwagę na rysowaniu przez dzieci szlaczków, nie zaś na robieniu eksperymentów. Jeśli standard oceny wymaga pamiętania nazw (np. dni tygodnia, miesiące, warzyw i owoców itd.), a nie wyjaśniania procesów, to nauczyciel często sięga po pytanie: „A jak nazywamy...?”, pomijając okazje do analizowania przez uczniów procesów zmian i zależności.

Innymi słowy, normy diagnostyczne nie tyle pozwalają ustalić, jak rozwinięte są dzieci, ile określają, na czym rozwój ma polegać. W tej perspektywie norma traci swoją „obiektywność”. Nie jest już odzwierciedleniem świata. Ona go tworzy. A różne normy prowadzą do odmiennych praktyk edukacyjnych, które – z kolei – wytwarzają innych ludzi.

Gotowość do (jakiej?) szkoły

Dobłą egemplifikacją tych zjawisk jest kategoria gotowości / dojrzałości szkolnej⁷. To swoisty fenomen diagnostyczno-biurokratyczny, zgodnie z którym to nie profesjonalna instytucja powołana podobno na rzecz rozwoju dzieci i wyposażona w wykwalifikowane kadry ma być gotowa (sic!) do edukowania zróżnicowanych indywidualnie dzieci. To nie ona ma w sposób dojrzały (sic!) wspierać potencjał dzieci i kompetentnie odpowiadać na ich potrzeby i możliwości. Przeciwnie, to na barkach malutkich dzieci spoczywa ciężar „przerobienia siebie” w sposób zadowalający dla instytucji. To kilkulatek ma podjąć wysiłek, by osiągać standardy w ściśle określonych zakresach, zdefiniowanej odgórnie formie i na znormalizowanym poza nim poziomie. Czyż można sobie wyobrazić coś bardziej nieprofesjonalnego i... nienormalnego?

7 Używam w tym miejscu obu pojęć jednocześnie, zdając sobie sprawę z różnic (merytorycznych i ideologicznych), jakie zachodzą między nimi, gdyż nie zmienia to faktu, że w obu zakłada się określone ukształtowanie dziecka dla celów instytucjonalnych i w tym sensie przynależą one do jednego paradygmatu: normalizacyjno-diagnostycznego. Przy obecnym stanie świadomości teoretycznej i metodologicznej, jaki obserwujemy w naukach o edukacji, spory o ich zakres i treść straciły na znaczeniu i mają, w mojej opinii, charakter pozorny i miażdżący.

Choć rozpoznawanie poważnych problemów dzieci ma ogromne znaczenie dla poszukiwania sposobów wsparcia dzieci i modyfikowania warunków w taki sposób, by im sprzyjały, to w wymiarze oczekiwań szkoły uwaga jest kierowana na wyśrubowane kryteria umożliwiające spełnianie oczekiwań tradycyjnej metodyki. Nie ulega wątpliwości, że koncepcja dojrzałości / gotowości szkolnej miała swoje istotne znaczenie dla pedagogiki wczesnej edukacji w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym. Bez wątpienia, dobrze niegdyś służyła uświadomieniu, jak trudne dla wielu dzieci jest przekroczenie progu szkolnego. Zamiast jednak dzięki tej świadomości identyfikować bariery, na jakie napotyka dziecko, i przekształcać szkołę w środowisko atrakcyjne poznawczo, społecznie i emocjonalnie dla dzieci oraz dostosowane do ich indywidualności, potencjału, bagażu dotychczasowych doświadczeń – ciężar zmiany zrzucono na dzieci.

Ale standard dojrzałości / gotowości szkolnej ma jeszcze jedną ciemną stronę. Opiera się bowiem na banalizacji i prymitywizacji świata znaczeń, określanych jako rozwojowe. Dla dostrzeżenia tego niepokojącego fenomenu ważne jest jedno rozróżnienie. O ile bowiem w ustalaniu norm chodzi o uniwersalizację jakiegoś zasobu pojęć i kompetencji, które przypisuje się dzieciom i traktuje jako „typowe rozwojowo”, o tyle rozpoznawanie świata znaczeń dzieci oznacza zarówno otwarte, dynamiczne ustalanie spontanicznie podejmowanych przez dzieci prób rozumienia świata, jak i krytyczną analizę oferty edukacyjnej, która w warunkach dydaktyki transmisyjnej pozostaje zdumiewająco nieczuła na umysłowe i biograficzne zasoby najmłodszych.

Na zdumiewające rozbieżności między pochodzącą spoza szkoły wiedzą i umiejętnościami dzieci a żałośnie okrojoną ofertą polskiej edukacji, nieporównywalnie uboższej, ograniczonej i anemicznej poznawczo w stosunku do wielu innych ofert wskazują liczne badania. W zakresie wiedzy społecznej demaskują one przepaść, jaka dzieli wiedzę i mądrość dzieci od uwsteczniającej je płycizny podręczników szkolnych (Wiśniewska-Kin, 2013), które upowszechniają i utrwalają stereotypy tożsamości i ról społecznych, uwsteczniają i biurokratyzują systemy wartości, drastycznie ograniczają autonomię uczniów (Zalewska, 2013), stanowiąc odbicie zarówno mierności podstawy programowej, jak i całkowitego zamknięcia nauczycieli na rzeczywiste kompetencje dzieci oraz ogólnie przyjmowanego przez nich założenia o bardzo niewielkich możliwościach umysłowych uczniów klas początkowych (Nowak-Łojewska, 2011). Analogiczną pesymistyczną mitologię na temat intelektualnego potencjału i będące tego konsekwencją limitowanie obszarów aktywności uczniów dowodzą badania nad wczesną edukacją (Kalinowska, 2010a; 2010b), podstawa programowa z matematyki jest systematycznie redukowana przez zmniejszanie zakresu działań, liczb i zagadnień, które przewiduje się w pierwszych trzech latach nauki (Dąbrowski, 2007), a metodyka jej nauczania zaprzecza właściwościom myślenia matematycznego i samej matematyki jako

konstrukcji kulturowej (Dąbrowski, 2014). Naiwnej formalizacji matematyki towarzyszą podobne zabiegi w zakresie szkolnej edukacji językowej, która pozostaje całkowicie zamknięta na możliwości, potrzeby i znaczenie języka dzieci i ich komunikacji (Żytko, 2014), a ich myślenie wyrażające się w dziecięcej pytajności i refleksji jest – jak pisze M. Szczepka-Pustkowska (2006) – uśmiercane przez szkołę. W zakresie wczesnej edukacji przyrodniczej w szkole dochodzi do blokowania lub całkowitej eliminacji naturalnych tendencji eksploracyjnych dzieci i ich skłonności do eksperymentowania (Sobierańska, 2014), a podstawa programowa żałośnie odbiega od naturalnej wiedzy dzieci (Klus-Stańska, 2017), która w zakresie przyrody żywej jest nieporównywalnie bogatsza i bardziej złożona niż ta przewidywana przez ustawodawców jako treści i efekty kształcenia w klasach początkowych (Rybska, 2017). Nie dostrzega się też potężnego potencjału artystycznego dzieci (Krauze-Sikorska, 2006), a typowa dla nich dynamika społeczna i towarzyskość są skutecznie wygaszane i eliminowane przez model lekcji opartej na dyscyplinie ciszy i zamieniana w postawy rywalizacyjne oraz bierność (Nowicka, 2010).

Zakres możliwości umysłowych, wiedzy osobistej o świecie, umiejętności poznawczych, zainteresowań, pytań nijak się ma do niskiego pułapu, jaki wyznacza szkoła. Do takiej szkoły ma być gotowe dziecko i takąż gotowość buduje się w nim, zabierając czas i angażując wysiłek, który mogłoby spożytkować na inną aktywność poznawczą; taki horyzont pojęć i umiejętności wyznacza się jako istotny i taki buduje obraz ważnej wiedzy.

Dla bliższego zobrazowania tego uwsteczniania dzieci przywołam tylko przykład listy typów zadań do wykonania w popularnym teście gotowości szkolnej. Dziecko – jak czytamy w testach – ma do wykonania takie zadania, jak na przykład: odwzorowywanie lub poprowadzenie wzoru graficznego (zwanego popularnie szlaczkiem) do końca linijki, pokolorowanie tych rysunków, które zawierają wskazaną literę lub sylabę; policzenie wyrazów w kilkuwyrazowych ciągach, wykonanie przykładów dodawania i odejmowania do 10, opisanie obrazka, udział w prostej zabawie ruchowej, odczytanie kilku wyrazów, udział w rozmowie (przy czym jest ona prowadzona na temat wieku, miejsca zamieszkania, zajęcia rodziców oraz charakterystycznych cech jednej z pór roku).

Pytanie, jaki obraz dziecka, jego umysłowości, horyzontu zainteresowań, stylu aktywności poznawczej wyłania się z tych zadań, pozostawiam jako retoryczne. Ale tego właśnie wymaga się od dzieci i na te obszary kieruje w przedszkolu ich aktywność, by były gotowe do szkoły. Dzieci mają wiernie odtwarzać literopodobne kształty, ale nie muszą konstruować układanek geometrycznych; nikt nie pyta ich, do ilu liczą, bo mają liczyć do 10; nie muszą rozwiązywać łamigłówek geometrycznych, bo w polskich klasach początkowych prawie w ogóle nie ma geometrii, a jeśli jest, to wymaga podawania definicji i obliczania według wzorów, a nie wyobraźni przestrzennej; mają zapamiętywać, ale nie muszą badać; mają być opano-

wane i skupione, a niekoniecznie muszą być entuzjastyczne i pomysłowe; powinny odpowiadać na zadane pytanie, ale własnych pytań nie muszą formułować; mają znać nazwy dni tygodnia, ale już nie jest ważne, by rozumiały zjawiska przyrody nieożywionej (te zresztą właściwie wyeliminowano z polskiej podstawy programowej); a świat interesujących je znaczeń powinien – zdaniem ustawodawców i współpracujących z nimi metodyków – pozostawać w granicach wyznaczonych przez pory roku i miejsce zamieszkania. Dzieci nie tylko mają być jednakowe; mają być jednakowo odtwórcze, podporządkowane i niezbyt rozbudzone poznawczo, by nie powiedzieć po prostu – głupie. W tym sensie norma ogranicza rozwój i zamyka drogi realizacji „przeoczonego” potencjału.

Przystosowanie do (jakich?) wymagań

Znormalizowana diagnostyka w nasilony sposób wykorzystywana w stosunku do dzieci objętych wczesną edukacją wyznacza nie tylko horyzont dostępnych im znaczeń, który określa ich wiedzę (i niewiedzę), ale konstruuje też ich osobowości i psychospołeczne funkcjonowanie. Te ostatnie osadzone są na fundamencie centralnej „wartości” socjalizacyjno-wychowawczej, stosowanej w opisie „osiągnięć” dzieci, jaką jest posłuszeństwo i podporządkowanie. Taka orientacja aksjologiczna nieuchronnie prowadzi do zniewolenia dzieci za pomocą instrumentu, jakim stają się nieustanne nauczycielskie instrukcje w połączeniu z jednoosobowym zarządzaniem komunikacją i przestrzenią klasy oraz rozprzestrzeniającą się nudą i wygaszaniem jakiegokolwiek dziecięcego oporu (Nowicka, 2010), oraz do traktowania autonomii dziecięcej jako kategorii wewnętrznie sprzecznej lub co najmniej kontrowersyjnej (Wawrzyniak-Śliwska, 2013).

Standaryzacja rozwoju w tym zakresie oznacza, że dzieci, które dopasują się do wymagań i zrezygnują z własnej decyzyjności, dokonywania wyborów, zgłaszania sprzeciwu i innych przejawów elementarnej wolności człowieka, będą ocenione jako prawidłowo rozwinięte. A te, które będą przejawiać zachowania autonomiczne, zostaną zaklasyfikowane jako dzieci z problemami rozwojowymi.

Dla wyjaśnienia wykorzystajmy dwa fikcyjne przypadki. Dziecko A w szkole okazuje zainteresowanie ofertą programową, cechuje je wysoka gotowość reagowania na polecenia nauczyciela, jest wydajne w wykonywaniu zleconych mu szkolnych zadań, działa skrupulatnie według podawanych instrukcji. Dziecko B okazuje swoje niezadowolenie i znudzenie lekcją, ignoruje lub kwestionuje polecenia nauczyciela, chce zajmować się czymś innym, niż przewidziano w planie lekcji, lub działać w inny sposób niż ten wskazany przez nauczyciela.

Wbrew pozorom i przyzwyczajeniu możliwe są tu dwie różne diagnozy, wynikające z różnych standardów, a w zasadzie z różnych koncepcji dziecka, jego rozwoju, wiedzy i uczenia się. Nieco upraszczając, jeden wariant to przypisanie dziecka A

do wysokich wartości na skali rozwoju społeczno-emocjonalnego i przystosowania oraz dostarczanie mu wyrazistej gratyfikacji, a dziecka B do wartości dolnej granicy normy lub poniżej, co wiąże się z dostarczaniem mu bodźców awersyjnych i innych przejawów dezaprobaty. Jeśli jego zachowania się nasilą, może dojść do przymieszczenia dziecka w strukturze systemu edukacji (zajęcia wyrównawcze, terapia, powtarzanie klasy itd.) w celu upodobnienia go do dziecka A.

Ale możliwy jest też inny opis tych przypadków. Zgodnie z nim dziecko A rozpoznawane jest jako jednostka, która łatwo się podporządkowuje oraz rezygnuje z samodzielności i własnych celów na rzecz celów innych osób i zadań mu obcych, lecz zalecanych w relacji władzy, a także wykazuje dużą zależność od uzyskiwanej z zewnątrz aprobaty. Natomiast B jest dzieckiem, które samodzielnie ocenia i dokonuje selekcji sytuacji i zadań, wykazuje asertywność i nie poddaje się naciskom, ma świadomość własnych celów, jasno komunikuje swoje odczucia. W takim świetle określenie dziecka B jako dysfunkcyjnego nie wydaje się już takie oczywiste.

Choć w tym przypadku próba utworzenia rewर्सu powszechnych diagnoz opiera się na przypadkach fikcyjnych, to w literaturze znajdujemy przykłady tego rodzaju rozpoznań rzeczywistych sytuacji, choć jest ich o wiele mniej w porównaniu z oszałamiającym rozmiarem ustaleń diagnostyczno-normalizacyjnych.

Przykładami takiego odejścia od koncepcji wystandaryzowanego dzieciństwa może być wstrząsający opis wychowawczych praktyk przedszkolnych w znakomicie zrealizowanych badaniach etnograficznych zawarty w tekście K. Gawlicz *Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu* (2008) czy zgromadzone i opisane przez A. Miller w książce pod wymownym tytułem *Dramat udanego dziecka* (2007) obrazy kliniczne pacjentów, którzy będąc w dzieciństwie „wzorowymi” dziećmi, nagradzanymi za dobre rozpoznawanie i spełnianie społecznych oczekiwań, jako dorośli nie rozpoznają własnych potrzeb i pragnień, za to świetnie wiedzą, co jest ważne dla innych.

Podsumowanie. Czy jest alternatywa dla wystandaryzowanego rozwoju?

Standaryzacji jako strategii ilościowej nadaje się status obiektywności, przemilczając fakt, że statystyka pozwala zobiektywizować wymiar matematyczny pomiaru (jak mierzymy?), ale niczego nie mówi o tym, co mierzymy. Choć modernistyczny mit „nagich faktów” nie dał się współcześnie utrzymać i w środowisku badaczy zjawisk społecznych powszechna jest świadomość, że każde ludzkie spostrzeżenie, każda myśl, pojęcie, także to formułowane w zdyscyplinowany metodologicznie sposób, wyrastają z kulturowych narzędzi

umysłowych, socjalizacji, wartości, wyobrażeń ładu społecznego itd., w szerokich zakresach społecznych przekonań, w tym tych odnoszących się do dzieci, nadal dominuje wiara w obiektywną prawdę diagnostyczną. Taki obraz eksperckiej mocy i wizja ludzkiego świata jako znormalizowanego psychologicznie dla pełnienia ustalonych i zdefiniowanych instytucjonalnie ról i zadań społecznych nie pozostają w deklaratywnej próżni, ale penetrują praktyki edukacyjne: ich projektowanie, przebieg i ewaluację. W ten sposób konstruują życie dzieci, ich umysły i tożsamość.

Chociaż na powierzchni tych zjawisk można zaobserwować nieustanne działania tak zwane doskonalące i reformatorskie, jednak – co, odnosząc się do języka dyskursu opieki nad dziećmi i ich edukacją, dowodzą G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence (2013, s. 44) – mimo zróżnicowania wypowiedzi na ten temat (z obszaru polityki, edukacji, kultury, metodologii badań itd.) język wypowiedzi pozostaje ten sam: „obfituje w wyrażenia z tego samego słownika: [...] zapewnianie gotowości do uczenia się i do szkoły, poprawa wyników w nauce, wczesna interwencja u dzieci uznanych za potrzebujące [...], pożądane rezultaty, modele i programy, plany i opłacalność, regulacja, standardy”. Ten język każe traktować dzieciństwo jak czas wyrównywania, upodabniania, a specyfice i odmiennościom nadaje znaczenie braków, które podlegają normatywnej terapii i eliminacji.

Obserwacja doskonalących dokonań w zakresie oddziaływania na rozwój dzieci przywodzi na myśl psa z zapamiętaniem goniącego własny ogon. Szukanie nowych rozwiązań w obrębie tego samego języka jest z góry skazane na pozorność i niepowodzenie, gdyż stanowi zasłonę dymną zgodnie z zasadą jednego z bohaterów powieści Giuseppe Tomasiego de Lampedusy *Lampart*, którą do edukacji odnosi M. Dudzikowa, przywołując słowa tej postaci: „Jeśli chcemy, by wszystko pozostało tak, jak jest, wszystko się musi zmienić” (Dudzikowa, 2013, s. 28). Zagęszczone i permanentne zmiany metodyki, regulacji prawnych, struktur organizacyjnych, programów, sprawiają wrażenie działań „dla lepszego jutra”. Pozorność tych zmian polega na tym, że nie pytamy, dla kogo ów dzień jutrzejszy ma być lepszy i w czym interesie rozgrywany jest ten spektakl diagnostyczno-edukacyjny.

Dlatego tak duże znaczenie paradygmatyczne mają nowe perspektywy teoretyczno-metodologiczne, jakie pojawiają się w naukach społecznych skoncentrowanych na dzieciach i dzieciństwie. Według J. Flavella (1992) psychologia rozwojowa niewiele dowiedziała się o doświadczeniach dziecięcych, choć dokonała imponującego postępu w zakresie badań nad rozwojem poznawczym dzieci. Przyczynę tego widzi badacz w rezygnacji z prób rozumienia, jak to jest być dzieckiem i jak świat dziecku się jawi. Dlatego wydaje się, że jedną z bardziej obiecujących dróg jest badanie światów dziecięcych znaczeń i sensu, jaki nadają swoim doświadczeniom, co D. Hogan (2005) nazywa poszukiwaniem dziecka w psycholo-

gii rozwojowej. Chodzi więc bardziej o – jak podkreślają A. Clark i P. Moss (2001) – badania z dziećmi w miejsce badań nad dziećmi.

Inną obiecującą teoretyczną propozycją jest poststrukturalna koncepcja rozwoju dzieci, jaka przez polską psychologię i wczesną edukację została niezauważona. Wynika z niej – piszą F. Newman i L. Holzman (2006) – konieczność odejścia od wystandaryzowanego modelu rozwoju na rzecz dostrzegania przekształcającej natury przeżywania dzieciństwa i zdobywania nowych umiejętności oraz sposobów zachowań. W tym sensie, jak stwierdzają badacze, na przykład stawianie się człowiekiem mówiącym (*becoming a speaker*) przestaje być po prostu nabywaniem umiejętności językowych, staje się głęboką, angażującą dziecko we wszystkich sferach przemianą, która jest źródłem nowych możliwości bycia z innymi w świecie.

J. Morss posuwa się jeszcze dalej, kwestionując ideę rozwoju jako taką. Choć bowiem rozpoczyna przedmowę do swojej książki od słów: „Rozwój człowieka jest zbyt ważny, by zostawić go ortodoksyjnej psychologii” (Morss, 1996, s. vii), to kończy ją zdaniem „Zapomnieć o rozwoju może oznaczać pamiętać o dzieciństwie” (Morss, 1996, s. 158).

Bibliografia

- Burman E. (2008), *Deconstructing developmental psychology*, wyd. 2, Routledge, London.
- Chaiklin S. (2003), *The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.5037&rep=rep1&type=pdf> (dostęp: 13.09.2017).
- Clark A., Moss P. (2001), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, National Children's Bureau, London.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Dąbrowski M. (2007), *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dąbrowski M. (2014), *Edukacja matematyczna bez matematyki?*, [w:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Flavell J. (1992), *Cognitive development: past, present, and future*, „Developmental Psychology” nr 28 (6), s. 998–1005.
- Foucault M. (1998a), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.

- Foucault M. (1998b), *Trzeba bronić społeczeństwa*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Gawlicz K. (2008), *Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej” nr 1 (10), s. 37–54, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/28/1/Konstruowanie_nieudacznika_praktyki_normalizacji_i_wykluczania_w_przedszkolu.pdf (dostęp: 12.02.2017).
- Hogan D. (2005), *Researching ‘the Child’ in Developmental Psychology*, [w:] *Researching Children’s Experience: Approach and Methods*, red. S. M. Green, D. M. Hogan, Sage, London.
- Kalinowska A. (2010a), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kalinowska A. (2010b), *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja” nr 4 (64), s. 71–90.
- Klus-Stańska D. (2015a), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” 2015, t. XVIII, s. 15–32.
- Klus-Stańska D. (2015b), *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 11 (3), s. 7–22.
- Klus-Stańska D. (2016), *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 38, s. 7–20.
- Klus-Stańska D. (2017), *Uwagi do podstawy programowej kształcenia ogólnego* (opracowane z ramienia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN), <http://edukacjananowo.pl/wp-content/uploads/2017/02/UWAGI-DO-PODSTAWY-PROGRAMOWEJ-KSZTA% C 5 % 8 1 C E N I A - O G % C 3 % 9 3 L N E G O - D L A - S Z K O % C 5 % 8 1 Y - P O D S T A W O W E J . p d f> (dostęp: 11.08.2017).
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kwieciński Z. (2004), *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” nr 2, s. 83–104.
- Lui C. H., Matthews R. (2005), *Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined*, „International Educational Journal” nr 6 (3), s. 386–399.
- Mac Naughton G. (2009), *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Studies*, Routledge, London–New York.
- Miller A. (2007), *Dramat udanego dziecka. W poszukiwaniu siebie*, tłum. N. Szymańska, Media Rodzina, Poznań.
- Morss J. (1996), *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, Routledge, London.
- Newman F., Holzman L. (2006), *Unscientific Psychology: A Cultural-performatory Approach to Understanding Human Life*, Universe Inc., Lincoln, NE.

- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Parker I. (1999), *Critical psychology: critical links*, „Annual Review of Critical Psychology” vol. 1, s. 3–18, <http://www.radpsynet.org/journal/vol1-1/Parker.html> (dostęp: 7.09.2017).
- Parker I. (2007), *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*, Pluto Press, London.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press, New York.
- Rutkowiak J. (1995), „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rybska E. (2017), *Przyroda w osobistych koncepcjach dziecięcych – implikacje dla jej nauczania z wykorzystaniem rysunku*, Wydawnictwo Kontekst, Poznań.
- Schoenebeck H. (2007), *Być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Shotton J. (1993), *No Master High or Low. Libertarian Education and Schooling in Britain 1890–1990*, Libertarian Education, Bristol.
- Sobierańska D. (2014), *Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole?*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szczepska-Pustkowska M. (2006), *Jak polska szkoła uśmierca dziecięce filozoficzne zmagania ze światem*, [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, D. Bronk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2003), *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, „Colloquia Communia” nr 2, s. 71–91.
- Tokarz T. (2008), *Libertariańska krytyka państwowej edukacji*, [w:] *Państwo a edukacja*, red. J. Kochanowicz, T. Tokarz, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Wawrzyniak-Śliwska M. (2013), *Nauczycielskie dyskursy autonomii uczniowskiej w edukacji zintegrowanej i we wczesnym nauczaniu języka angielskiego (Analiza porównawcza)*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Williams A., Billington T., Goodley D., Corcoran T. (red.), (2017), *Critical Educational Psychology*, Wiley Blackwell, Oxford.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Żytko M. (2014), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.