

# HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Granice – rozpoznania – perspektywy

pod redakcją  
Moniki Wiśniewskiej-Kin  
Jolanty Bonar  
Anny Buły

---

**WCZESNA EDUKACJA**



# **HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ**

Granice – rozpoznania – perspektywy



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO


# HORYZONTY DZIECIĘCYCH ZNACZEŃ

Granice – rozpoznania – perspektywy

pod redakcją  
Moniki Wiśniewskiej-Kin  
Jolanty Bonar  
Anny Buły

---

**WCZESNA EDUKACJA**

 WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2019

Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Anna Buła – Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego  
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

*Agnieszka Nowak-Łojewska*

REDAKTOR INICJUJĄCY

*Urszula Dzieciatkowska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

*Izabela Baran*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Munda – Maciej Torz*

KOREKTA TECHNICZNA

*Leonora Gralka*

PROJEKT OKŁADKI

*Katarzyna Turkowska*

Zdjęcie wykorzystane na okładce: fragment rysunku dziecięcego

Autor: Daria, 6 lat, Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi

© Copyright by Authors, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08554.18.0.K

Ark. wyd. 9,8; ark. druk. 11,25

ISBN 978-83-8142-231-4

e-ISBN 978-83-8142-232-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)

e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)

tel. (42) 665 58 63

## Spis treści

Wstęp ( <i>Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Anna Buła</i> ) . . . . .	7
<b>Dorota Klus-Stańska</b> Formatowanie dziecka i dzieciństwa. Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki . . . . .	13
<b>Ewa Filipiak</b> Strategie badań rozwoju i uczenia się dzieci: podejście kulturowo-histeryczne . . . . .	33
<b>Jolanta Zwiernik</b> Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny . . . . .	47
<b>Renata Michalak</b> Istota i natura uczenia się dzieci w perspektywie ucieleśnionego poznania . .	63
<b>Jolanta Bonar, Monika Wiśniewska-Kin</b> Wyzwalanie dziecięcych sposobów konceptualizacji świata na przykładzie analizy znaczenia pojęcia <i>h o r y z o n t</i> . . . . .	79
<b>Jan Amos Jelinek</b> Mała astronomia. Wyobrażenia Układu Słonecznego u dzieci 5-letnich . . .	93
<b>Małgorzata Zalewska-Bujak</b> Prawdy i mity o miejscu dziecka w centrum działań nauczyciela – w perspektywie nauczycielskich narracji i teorii Pierre’a Bourdieu . . . . .	109
<b>Ewa Kochanowska</b> Uczenie się we współpracy w klasie – (nie)możliwe obszary działań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej . . . . .	123

---

<b>Edyta Ćwikła</b>	
Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki .....	137
<b>Paulina Gieroń, Sandra Wilczek</b>	
Wykorzystanie materiału rozwojowego Marii Montessori do tworzenia stymulującej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu .....	151
<b>Karolina Macuga, Anna Kowalczyk, Maja Wałęciak</b>	
Wspomaganie rozwoju zmysłów dziecka – ścieżka sensoryczna .....	169
Noty o Autorach .....	179

## Wstęp

Tytuł książki *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* zrodził się z pogłębionego namysłu. Podejmując wielokrotne rozmowy o istocie i znaczeniu współczesnych debat poświęconych dziecku i wczesnej edukacji, planowaliśmy zainicjować wydarzenie na miarę *Nowych Horyzontów*: odkrywcze intelektualnie, nowatorskie metodologicznie, interdyscyplinarne. Stąd też w *Horyzontach* wyraźnie uwidacznia się „pograniczność” i tworzenie konstrukcji badawczych: psychologiczno-, socjologiczno-, językoznawczo-edukacyjnych.

Wielość punktów widzenia, z jakich autorzy patrzą na temat rozumienia znaczenia z perspektywy dzieci, miała dla nas szczególne znaczenie: na styku dyscyplin powstają bowiem najciekawsze idee.

Gotowe do wyzwalania efektu synergii powodowanej wzajemnym inspirowaniem się, nie próbowałyśmy zaproponowanych tekstów wcisnąć w ramy jednej teorii. Okazało się jednak, że mimo odmiennego pojmowania interesującej nas problematyki w większości autorzy ujmują ją z perspektywy interpretatywnej. Ta uobecniona w tekstach idea podejścia jakościowego uświadomiła nam po raz kolejny, że zainteresowanie dziecięcymi znaczeniami nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji ilościowych badań pedagogicznych. Z tekstów wynika, że obowiązujące w badaniach ilościowych rygory i standardy często nie stanowią wystarczającego zaplecza metodologicznego i nie dostarczają instrumentarium adekwatnego do dynamicznego procesu wyzwalania znaczeń z perspektywy dziecka. Typowe dla opisanych w prezentowanym tomie tekstów jest przyjęcie przez autorów kilku fundamentalnych założeń:

- prawda jest uczłowieczona, z założenia zatem nie musi mieć statusu prawdy obiektywnej. Powstaje w trybie intersubiektywnego postępowania interpretacyjnego. Dotyczy bowiem ludzkiej aktywności poznawczej – z natury naznaczonej subiektywizmem na poziomie semantyki i pragmatyki – która zawiera w sobie odmiennie intencje podmiotów, różne



punkty widzenia i perspektywy, różne postawy i wyznawane wartości, a także różne sposoby kategoryzacji w ustalaniu znaczeń (oparte m.in. na kryteriach prototypu, profilu, podobieństwa);

- wiedza nie jest dana, nie służy formułowaniu praw pomocnych w kontrolowaniu i przewidywaniu zjawisk, ale jest kreacją ludzkiego umysłu, służy interpretacji i tworzeniu znaczeń;
- badacz nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, jest ona rozpoznawana zawsze za pośrednictwem wyrażanego głównie poprzez język kulturowego obrazu świata. Nie ma więc jednej prawdziwej wykładni rozumienia danego fragmentu świata.

Typ, charakter, sposób organizowania badań właściwych podejściu jakościowemu mają szczególne znaczenie w rzeczywistości edukacyjnej, jeśli się ją widzi w całej złożoności i zmienności oddziaływań, skomplikowanych uwikłań i wielowymiarowych skutków, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń. Dlatego też zależało nam na tym, aby teksty zogniskowane wokół trzech obszarów problemowych: **granice – rozpoznania – perspektywy** ukazywały strategie wychodzenia poza usankcjonowane tradycją granice pedagogicznego myślenia, rozpoznawały trudności, bez których nie sposób określić kierunku poszukiwań, oraz wyznaczały perspektywy na przyszłość. Zrekonstruowanie tych znaczeń pozwala bowiem przełożyć na praktykę myślenie o edukacji, które zmniejsza katastrofalny rozdźwięk między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi potrzebami współczesności.

Wyprowadzoną z tych wątków refleksję inicjuje tekst Doroty Klus-Stańskiej o wyraźnie krytyczno-emancypacyjnym nachyleniu. Autorka, włączając się do prowadzonej na świecie, choć w Polsce niemal nieobecnej, dyskusji z diagnostycznym paradygmatem pedagogiki, wnikliwie identyfikuje skutki definiowania rozwoju w semantyce normatywnie ukierunkowanego przyrostu. Ustalanie wymaganych podobieństw między dziećmi dotyczących treści, zakresu i czasu występowania tak zwanych zmian rozwojowych prowadzi do hierarchizowania charakterystyk dzieci. Wyznaczają one ujednociające kierunki i limity zakresów aktywności sugerowanych dzieciom, w rezultacie prowadząc do ukształtowania wszystkich dzieci zgodnie z założoną sylwetką poznawczą, emocjonalną oraz społeczną.

Przyjęty w tekście model analizy nie tylko uruchamia przestrzeń do myślenia o granicach w psychologizowanym profilowaniu dziecka i dzieciństwa, ale także formułuje trafne rozpoznania kontrowersyjności i problematyzacji pojęcia rozwoju oraz wskazuje nowatorskie kontrkonceptcje. Jedną z nich jest konstruktywizm L. Wygotskiego, inspirująco zobrazowany w artykule Ewy Filipiak. Jest on przykładem na to, że w Polsce zdarzają się dobre praktyki pogłębionego uprawiania teorii Wygotskiego w pedagogice wczesnej edukacji (o czym zaświadcza powołane

Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Rozwojem i Uczniem się). Realizowane w nim projekty torują drogę wyprowadzonym z założeń Wygotskiego procedurom metodologicznym: eksperymentowi nauczającemu i genetycznemu oraz metodzie podwójnej stymulacji.

Inną inspirującą perspektywę metodologiczną przywołuje Jolanta Zwiernik. Szczegółowo opisując cztery zróżnicowane strategie w badaniach dziecka i dzieciństwa (badania na dzieciach, nad dziećmi, z dziećmi oraz prowadzone przez dzieci), wykazuje odmienność podejść do dziecięcych dyskursów, uobecniających się w edukacyjnej kulturze funkcjonalistyczno-behawiorystycznej oraz krytyczno-emancypacyjnej. Szczególne znaczenie autorka nadaje partycypacyjnym badaniom z dziećmi (*participatory research with children*). Dowartościowują one tkwiący w dzieciach potencjał, zmierzają do rozpoznania ich zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. Rodzą pytania o to: (1) z jakiego punktu widzenia wczesna edukacja pokazuje obraz szkolnego świata – z perspektywy dziecka czy raczej dorosłego, (2) czy możliwe jest wpisanie w dyskurs edukacyjny różnych punktów widzenia, otwierających na względną prawdę oraz poszanowanie inności i odrębności.

Odmienne procesy objaśniania świata odsłoniły badania w ramach nauk o poznawaniu. Analizy procesów poznawczych na gruncie kognitywizmu zaowocowały ważnym ustaleniem: wśród sposobów pozyskiwania wiedzy o rzeczywistości pojawiła się teoria ucieleśnionego poznania (*embodied-embedded mind*). Z artykułu Renaty Michalak wynika, że aby rozpoznać zróżnicowane mentalne reprezentacje rzeczywistości, należy zrozumieć samą naturę ludzkiego poznania. Jak zauważa autorka, kognitywiści, podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jak to się dzieje, że dzieci się uczą, dostarczyli odkrywczych ujęć. Ich badania potwierdzają, że trudności, jakie napotykać dzieci w rozumieniu i ujmowaniu świata, nie wynikają z braku zdolności wykonywania operacji logicznych, lecz mają źródło w doświadczeniach cielesnych oraz relacjach, w jakie wchodzi organizm ze środowiskiem społeczno-kulturowym. Dziecięce sposoby osvajania świata dokonują się więc przy uwzględnieniu elementów ludzkiego ciała i ucieleśnionego (*embodiment*) doświadczenia. Umysł tworzy nieustannie uaktualniane, hipotetyczne modele ciała i środowiska. Ucieleśnione doświadczenia ludzi rzucają światło na sposób, w jaki symbole językowe lub inne są zakorzenione i mają znaczenie dla ludzi w ich codziennym życiu.

Powyższe założenia tworzą nowe tło dla tekstów o charakterze badawczym (Jolanty Bonar, Moniki Wiśniewskiej-Kin oraz Jana A. Jelinka). Docierając do rozumienia znaczeń wybranych obszarów rzeczywistości z perspektywy dzieci, zorientowani interpretatywnie badacze poszukują odpowiedzi na pytania:

- W jaki sposób w wypowiedziach dziecięcych współlistnieją dwie przestrzenie: utrwalona w języku i zawarta w wiedzy społecznej?

- Jakie światy „kryją” się za dziecięcymi sposobami kategoryzacji?
- W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji oraz subiektywnych sposobów wartościowania zjawisk profiluje spojrzenie na świat z perspektywy dzieci?

Tak spopularyzowany namysł każe inaczej spojrzeć na możliwości poznawcze dzieci. Autorzy tekstów zwracają uwagę przede wszystkim na procesualny charakter uczenia się – stopniowe, subiektywne otwieranie się znaczeń w wyniku indywidualnie doświadczanego – przeprowadzanego na różne sposoby – kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Uczenie się nie ma więc charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci gotowej, skończonej. Sednem procesu edukacyjnego staje się zatem tworzenie subiektywnych sposobów opisywania rzeczywistości, odkrywania, interpretowania i uzgadniania sensu, rozwijania postaw poszukujących, badawczych, samodzielności poznawczej. W tej koncepcji nie mieści się już przeświadczenie, że edukacja szkolna polega na przyswajaniu wiedzy gotowej, do czego wystarczy sprawny nauczyciel i dobry podręcznik.

Ten postulat sformułowały w swoich tekstach autorki: Małgorzata Zalewska-Bujak, Ewa Kochanowska oraz Edyta Ćwikła. W ich tekstach akcent położony na problematykę upośrednianego uczenia się, rozumianego jako wzajemne uczenie się od kogoś i przy udziale kogoś, mające charakter kulturowy, wspierający, a nie schematyzujący, indoktrynujący, skłania do krytycznej oceny dyskursu szkolnego, który umacnia i upowszechnia narzucone sposoby myślenia i mówienia. Wpisane w programy, podręczniki oraz praktykę szkolną dydaktyczne uprzedzenie każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia dziecięcych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Małgorzatę Zalewską-Bujak. Systemowe uwikłanie nauczycieli wymusza na nich koncentrację na realizowaniu odgórnie narzuconych dyrektyw. W wyniku takich nacisków nie tylko tracą oni swoją zawodową autonomię, ale też prodziecięcą orientację własnych działań.

Podlegając instytucji, uczeń zazwyczaj nieświadomie poddaje się ustanowionym w dyskursie szkolnym znaczeniom. To, jak dziecko w roli ucznia rozumie rzeczywistość i kim się w niej staje, zależy więc nie tylko bezpośrednio od „gotowości” umysłowej i indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również, pośrednio, od środowiskowych sposobów kreowania warunków do uczenia się (tutoringu rówieśniczego oraz oceniania wspierającego).

Oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs dziecięcy można uniknąć, stwarzając w procesie kształcenia miejsce dla perspektywy dziecięcej oraz osobistej wiedzy dziecka, porządkującej jego codzienne doświadczenie życiowe. Odrzucając przekonanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych, decydującą rolę należy przyznać środowisku edukacyjnemu i oddziaływaniom społeczno-kulturowym, w tym porozumiewaniu się w środowisku rówieśników i dorosłych.

Nie wszystkie artykuły opublikowane w prezentowanym tomie reprezentują jednakowy poziom, nie wszystkie też w jednakowym stopniu nawiązują do tematyki zainicjowanej debaty. Obok prac wytrawnych badaczy i znawców wczesnej edukacji, przynoszących wielostronne i oryginalne ujęcia (jak te o diagnostycznym paradygmacie pedagogiki Doroty Klus-Stańskiej, paradygmacie „znaczenia słowa” Ewy Filipiak, paradygmacie ucieleśnionego poznania Renaty Michalak czy propozycji partycypacyjnych badań dzieci Jolanty Zwiernik) znalazły się też prace młodych autorów, którzy nie zawsze potrafili przekazać refleksje w pełni pogłębione. Drukujemy je jednak w nadziei, że fakt ten stanie się dla nich zachętą do dalszej pracy intelektualnej, a doświadczenie codzienności w przestrzeni Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego dostarczy w przyszłości odkrywczych przemyśleń, które staną się początkiem kolejnych edycji *Horyzontów*.

Całość rozważań rozpisana jest w dwóch tomach. W pierwszym przedmiot zainteresowania zogniskowany jest wokół obrazu dziecka i dzieciństwa, czyli zespołu dziecięcych doświadczeń, przeżyć i działań.

Przestrzeń dla drugiego tomu dociekań badawczych uruchamia krytyczny namysł wokół opisanych przez Bogusława Śliwerskiego nurtów obecnych w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, a także szeroko ujętej refleksji nad kreatywnością pojmowaną jako dziecięce odczytywanie, rozpoznawanie i wymyślanie świata.

*Monika Wiśniewska-Kin, Jolanta Bonar, Anna Buła*

**Dorota Klus-Stańska**

# **Formatowanie dziecka i dzieciństwa Kontrowersje wokół rozumienia rozwoju w diagnostycznym paradygmacie pedagogiki<sup>1</sup>**

## **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.

---

<sup>1</sup> 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 ujednoczoną 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 rządowe<sup>2</sup>.

---

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)<sup>3</sup>.

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

---

<sup>3</sup> 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 wiedzy-władzy. 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 niezasadniony 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 polityczny<sup>4</sup>. 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 zadawałamy 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).