

MARTA KOTARBA-KAŃCUGOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym

Edukację przedszkolną należy uznać za część całego systemu edukacji i za pierwszy etap procesu ustawicznego uczenia się. Edukacja przedszkolna powinna być połączeniem opieki, zabawy i nauki. Wczesna edukacja przedszkolna ma olbrzymi potencjał i odgrywa szczególną rolę w rozwoju zdolności dzieci do uczenia się, a także w całościowym rozwoju psychicznym i społecznym. Wszystkie dzieci muszą mieć prawo do uczestniczenia w edukacji przedszkolnej (European Trade Union... 2001, s. 9).

Rozwój edukacji przedszkolnej został wskazany jako jeden z ważniejszych elementów w Strategii Lizbońskiej¹, która miała za zadanie wyznaczać kierunek działań społecznych krajów Unii Europejskiej do końca 2010 roku. Warto przypomnieć, że działania zainicjowane na lizbońskim posiedzeniu Rady Europejskiej obejmowały szczegółowy program prac, który dotyczył realizacji przyszłych celów systemów edukacji (został przyjęty 14 lutego 2002 roku). Założono wówczas trzy cele strategiczne i trzynaście celów szczegółowych (zob.: *Edukacja w Europie...* 2002, s. 6–7). Cel strategiczny 1 dotyczył poprawy jakości i efektywności systemów edukacji w UE wobec nowych zadań społeczeństwa wiedzy oraz zmieniających się metod oraz treści nauczania i uczenia się. Cel strategiczny 2 obejmował ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji zgodnie z nadrzędną zasadą kształcenia ustawicznego, działania na rzecz zwiększenia szans zdobycia i utrzymania zatrudnienia oraz rozwoju zawodowego, a także aktywności obywatelskiej, równości szans i spójności społecznej. Natomiast cel strategiczny 3 koncentrował się na otwarciu systemów edukacji na

¹ Strategia Lizbońska to plan rozwoju przyjęty dla Unii Europejskiej przez Radę Europejską na posiedzeniu w Lizbonie w roku 2000.

środowisko i świat w związku z koniecznością lepszego dostosowania edukacji do potrzeb pracy zawodowej i wymagań społeczeństwa oraz sprostania wyzwaniom wynikającym z globalizacji.

Czy cele te udało się zrealizować? Czy z perspektywy czasu możemy powiedzieć, że Europa osiągnęła najwyższy poziom edukacji, tak aby mogła stanowić wzór dla całego świata pod względem jakości i użyteczności społecznej? Czy udało się to w Polsce?

Warto przypomnieć, że w 2009 roku, w trakcie szwedzkiej prezydencji Unii Europejskiej, premier Fredrik Reinfeldt przyznał, że pomimo pewnych postępów na rok przed oficjalnym końcem Strategii, jej cele pozostały niezrealizowane, a ona sama okazała się porażką (*Sweden Admits...* 2009). Strategia przewidywała na przykład, że w roku 2010 wskaźnik finansowania badań i rozwoju wyniesie w Unii Europejskiej 3% PKB. Jest to założenie nierealne, szczególnie dla Polski, w której wskaźnik ten osiągnął w zeszłym roku wartość poniżej 1%.

Strategia przywiązywała też ogromną wagę do edukacji, w tym przedszkolnej. Znaczenie edukacji było podkreślane przez organy UE wielokrotnie od 2000 roku. Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie, Rada ds. Edukacji i Komisja Europejska wystąpiły o uznanie edukacji za dziedzinę priorytetową w Strategii Lizbońskiej. Warto podkreślić, że również obecnie podkreśla się znaczenie edukacji w rozwoju społeczeństw. Szczególne miejsce przypisuje się edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W *Zawiadomieniu Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (ET 2020) z 12 maja 2009 roku znajdziemy informację, że jeżeli Europa chce stać się bardziej konkurencyjną i dynamiczną światową gospodarką opartą na wiedzy, wciąż ma przed sobą istotne wyzwania. Dlatego Rada Unii Europejskiej podkreśla, że kształcenie i szkolenie mogą w zasadniczy sposób pomóc Europie i jej obywatelom sprostać licznym obecnym i nadchodzącym wyzwaniom społeczno-gospodarczym, demograficznym, środowiskowym i technologicznym. Uczenie się przez całe życie uznane zostało w tym dokumencie za naczelną zasadę leżącą u podstaw europejskiej współpracy, która powinna obejmować uczenie się we wszystkich kontekstach: formalnym, nieformalnym i pozaformalnym oraz na wszystkich poziomach: od edukacji elementarnej, poprzez naukę szkolną, po szkolnictwo wyższe, kształcenia i szkolenie zawodowe oraz uczenie się dorosłych. Na lata 2010-2020 przyjęto więc do realizacji cztery cele strategiczne: 1) realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności, 2) poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia, 3) promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej oraz 4) zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

Z wymienionymi wyżej celami strategicznymi powiązane są wskaźniki i poziomy referencyjne, które wyznaczają średni europejski wynik, czyli tzw. europejskie poziomy odniesienia (*Zawiadomienie Instytucji i Organów...*). Jeden z pięciu poziomów odniesienia dotyczy edukacji elementarnej, którą Rada Unii Europejskiej uważa za

zasadniczy warunek późniejszego sukcesu edukacyjnego, zwłaszcza w przypadku dzieci będących w trudnej sytuacji, np. materialnej. Założono, że do roku 2020 co najmniej 95% dzieci w przedziale wiekowym od czterech lat do wieku podjęcia obowiązków szkolnego powinno uczestniczyć w edukacji przedszkolnej.

Realizację wymienionych celów strategicznych podzielono na cztery cykle. Pierwszy cykl przypada na lata 2010–2011. Każdemu cyklowi wszystkich celów strategicznych przyporządkowano priorytetowe obszary europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia. Analizując cel strategiczny 2, zatytułowany „Poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia”, widzimy, że m.in. zdecydowano, by rozwijać współpracę dotyczącą podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania, matematyki oraz nauk przyrodniczych. Najważniejszym zadaniem związanym ze zwiększeniem szans obywateli na rynku pracy jest dbanie o powszechne nabywanie i podnoszenie poziomu umiejętności podstawowych, do których zalicza się właśnie umiejętność czytania, pisania i liczenia. Należy także przywiązywać dużą wagę do poszerzania kompetencji językowych. Istotnym zadaniem jest również promowanie nabywania przez wszystkich obywateli przekrojowych kompetencji kluczowych, takich jak kompetencje informatyczne, zdolność uczenia się, inicjatywa, przedsiębiorczość oraz świadomość kulturowa.

W zakresie celu strategicznego 3, zatytułowanego „Promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej”, założono, że należy rozwijać współpracę w dziedzinie edukacji przedszkolnej, a w szczególności zalecono promowanie równego dostępu do niej, podnoszenie jakości oferty i zwiększanie wsparcia dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Nierównemu dostępowi do edukacji należy przeciwdziałać, zapewniając wysokiej jakości edukację elementarną i ukierunkowane wsparcie na wczesnych etapach edukacji oraz promując edukację integracyjną. Systemy kształcenia i szkolenia powinny dbać o to, by wszystkie osoby uczące się, w tym osoby w niekorzystnej sytuacji czy o szczególnych potrzebach oraz migranci, uczestniczyły do końca w procesie kształcenia, także – w stosownych przypadkach – dzięki edukacji drugiej szansy i bardziej zindywidualizowanym sposobom uczenia się. Należy upowszechniać kompetencje międzykulturowe, wartości demokratyczne oraz szacunek dla praw podstawowych i środowiska, a także zwalczać wszelkie formy dyskryminacji, a tym samym rozwijać u młodzieży umiejętność pozytywnego komunikowania się z rówieśnikami z różnych środowisk.

W Komunikacie Komisji Europejskiej *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* (2010) czytamy, że w tej chwili Europa stoi przed wyraźną, choć trudną alternatywą. Możemy więc wspólnie stawić czoła najpilniejszemu wyzwaniu, jakim jest naprawa gospodarcza, oraz innym wyzwaniom długoterminowym – takim jak globalizacja, rosnące zapotrzebowanie na ograniczone zasoby i starzenie się społeczeństw – aby w ten sposób wyrównać najświeższe straty, odzyskać konkurencyjność, zwiększyć poziom wydajności i skierować UE na drogę prowadzącą do dobrobytu (scenariusz tzw. trwałej od-

budowy). Możemy też nadal realizować powolne i w większości nieskoordynowane reformy, ryzykując całkowite zaprzepaszczenie dobrobytu i spowolniony wzrost (scenariusz tzw. spowolnionej odbudowy), co najprawdopodobniej doprowadzi do wysokiego bezrobocia i niepokojów społecznych oraz utraty znaczenia na arenie międzynarodowej („stracona dekada”).

Za podstawę scenariusza „trwałej odbudowy” przyjęto inteligentny i zrównoważony rozwój, sprzyjający włączeniu społecznemu. U podstaw tej strategii leżą trzy priorytety: 1) rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji; 2) rozwój zrównoważony – wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej; 3) rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu – wspieranie gospodarki charakteryzującej się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniającej spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną.

Działania podjęte w ramach pierwszego priorytetu mają uwolnić europejski potencjał innowacyjny, poprawić rezultaty procesu kształcenia oraz jakość i wyniki instytucji edukacyjnych, a także pozwolić wykorzystać gospodarcze i społeczne możliwości społeczeństwa cyfrowego. Ich realizacja powinna przebiegać na poziomie regionalnym, krajowym i unijnym. W ramach tego priorytetu zaproponowano trzy projekty przewodnie: *Unia Innowacji*, *Młodzież w drodze* oraz *Europejska agenda cyfrowa*. Z punktu widzenia edukacji przedszkolnej najbardziej interesujący jest projekt przewodni *Młodzież w drodze*. Działania w projekcie podzielona na dwa poziomy: poziom UE oraz poziom krajowy.

Na poziomie krajowym państwom członkowskim zaleca się zapewnienie odpowiedniego poziomu inwestycji w systemy kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach (od przedszkolnego do wyższego). Co więcej, państwa członkowskie muszą poprawić rezultaty procesu kształcenia, stosując zintegrowane podejście w każdym segmencie systemu (kształcenie przedszkolne, podstawowe, średnie, zawodowe i wyższe), uwzględniając kluczowe kompetencje i dążąc do ograniczenia liczby osób przedwcześnie kończących naukę szkolną.

Analizując tendencje europejskie i ich wpływ na decyzje podejmowane na poziomie krajowym, można dostrzec, że również wśród zamierzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej wysokie miejsce zajęła idea upowszechnienia wychowania przedszkolnego. Nie sposób nie dostrzec korzyści, które wynikają z faktu korzystania przez dzieci z wychowania przedszkolnego. Po pierwsze, uczestniczenie w wychowaniu przedszkolnym gwarantuje realne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk. Po drugie, wychowanie przedszkolne sprzyja rozwijaniu dojrzałości emocjonalnej i kompetencji społecznych dziecka. Po trzecie, dziecko, przebywając w grupie przedszkolnej ma okazję nabywać wiele nowych doświadczeń podczas zabaw (wzbogacenie zabaw dziecięcych), co przekłada się na jego rozwój psychoruchowy. Po czwarte, w przedszkolu można z powodzeniem wspomagać rozwój umysłowy dzieci oraz korygować ewentualne dysfunkcje czy zaburzenia. Po piąte,

prawidłowo organizowane i prowadzone wychowanie przedszkolne sprzyja kształtowaniu gotowości dziecka do nauki szkolnej.

Największym problemem w naszym kraju jest niski wskaźnik uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym. Według danych EUROSTAT z 2008 roku Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc wśród państw Unii Europejskiej pod względem odsetka czterolatków w przedszkolach. Średnia unijna oscyluje w granicach 90%. W Belgii, Francji, Hiszpanii, Holandii i Włoszech wskaźnik osiąga prawie 100%. W Polsce nie sięga nawet 50%. Dane EUROSTAT podają, że wskaźnik uczestniczenia 4-latków w wychowaniu przedszkolnym w naszym kraju znajduje się na poziomie 48,1%². Nie dziwi więc fakt, że w tej sytuacji podejmuje się działania, zmierzające do podniesienia wskaźnika udziału dzieci w wychowaniu przedszkolnym.

Głównym obszarem tych działań jest zaproponowane przez MEN rozwiązanie, polegające na tworzeniu tzw. *innych (alternatywnych) form wychowania przedszkolnego*³. Formy te wprowadza się w Polsce od roku szkolnego 2008/2009 i tym samym warunki ich organizowania oraz sposób ich działania nie były wcześniej przedmiotem analizy naukowej. W związku z tym pojawiają się liczne wątpliwości np. nie wiadomo kto prowadzi awans zawodowy i kto dokonuje ewaluacji pracy nauczycieli zatrudnionych w punkcie przedszkolnym lub zespole wychowania przedszkolnego; brakuje też jasnych wytycznych, jak – z punktu widzenia metodologiczno-warsztatowego – organizować pracę z grupami różnowiekowymi tak, aby przy zmniejszonym wymiarze czasu pracy, zrealizować wszystkie cele nauczania i wychowania zdefiniowane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Interesujące jest też rozróżnienie alternatywnych przedszkoli od alternatywnych form wychowania przedszkolnego, gdyż nie są to terminy, których można używać wymiennie, a w toczącej się debacie publicznej różnice między tymi placówkami zdają się zacierać.

W systemach edukacji przedszkolnej w Europie nacisk kładzie się na różnorodność form pracy z dziećmi, które odpowiadają ich potrzebom i możliwościom. Często uwzględnia się też uwarunkowania demograficzne – inne rozwiązania dostępne są dla dzieci w gęsto zaludnionych miastach, inne dla dzieci pochodzących z terenów wiejskich. Ważną rolę w europejskich systemach edukacji przedszkolnej zajmują długoterminowe strategie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z obszarów zaniedbanych kulturowo i ekonomicznie. Oczywiście, żaden model świadczenia usług nie może być traktowany, jako obiektywnie najlepszy. Rozwiązania edukacyjne

² Optymistyczne jest to, że sukcesywnie od 2002 roku obserwuje się w Polsce przyrost (o 3, 4 punkty procentowe) wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród dzieci 4-letnich.

³ Przepisy ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), w szczególności zawarte w art. 5 ust. 5, 14a, 14c, 59a, 80 ust. 2b, 89a i 90 ust. 2d, jak również przepisy wykonawcze do ustawy, w tym rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 roku w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (DzU z 2009 r. Nr 83, poz. 693), stwarzają nowe możliwości zwiększenia dostępu do przedszkoli oraz rewitalizacji sieci przedszkoli w Polsce.

powstają z poszczególnych kontekstów i często odzwierciedlają poglądy swoich twórców, mają charakter lokalny, a nawet polityczny. W tej chwili w Polsce potrzebne są rozwiązania nastawione na rewitalizację istniejącej sieci przedszkolnej oraz na tworzenie nowych placówek. Ministerstwo Edukacji Narodowej słusznie podjęło więc działania zmierzające do rozwiązania tej kwestii. Czy punkty oraz zespoły wychowania przedszkolnego to dobre rozwiązanie?

W związku z tym, że *inne (alternatywne) formy wychowania przedszkolnego* w naszym kraju funkcjonują tak krótko, dysponujemy bardzo skromną literaturą pedagogiczną, dotyczącą organizacji wspomagania rozwoju i edukacji w takich placówkach. Pomimo, że w literaturze pedagogicznej szeroko opisuje się kwestie organizacji wychowania przedszkolnego w Polsce, to jednak są to charakterystyki ograniczone do publicznych, instytucjonalnych form opieki przedszkolnej i nie uwzględnia się w nich tzw. *innych form organizacyjnych opieki przedszkolnej*. Warto podkreślić, że w definicji *innej (alternatywnej) formy wychowania przedszkolnego* odmiennność wobec konwencjonalnych, instytucjonalnych form opieki dotyczy głównie liczby dzieci, ilości czasu spędzanego w placówce oraz miejsca organizacji opieki. Zajęcia wychowania przedszkolnego w zespołach wychowania przedszkolnego i punktach przedszkolnych mogą być prowadzone w grupach już od 3 dzieci⁴. Liczba godzin zajęć, w czasie których realizowana jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego, powinna być uzależniona od wielkości grupy. Minimalny dzienny wymiar zajęć w zespole i punkcie wychowania przedszkolnego wynosi 3 godziny. Jednak w zespole wychowania przedszkolnego minimalny tygodniowy wymiar zajęć musi wynosić 12 godzin⁵.

Inne (alternatywne) formy wychowania przedszkolnego mogą być tworzone: w budynkach funkcjonującej szkoły, przedszkola, w budynkach po zlikwidowanej szkole lub przedszkolu, w świetlicy środowiskowej, w remizie strażackiej, w budynku parafialnym, w domu kultury, w domu lub mieszkaniu prywatnym, czy w innych miejscach, które spełnią określone wymagania lokalowe, sanitarne oraz organizacyjne. Do najważniejszych wymagań należy posiadanie pozytywnej opinii państwowego powiatowego inspektora sanitarnego oraz komendanta powiatowego/miejskiego Państwowej Straży Pożarnej. Co więcej, pomieszczenie, w którym odbywają się zajęcia, musi posiadać dwa wyjścia ewakuacyjne. Powierzchnia pomieszczenia przeznaczonego do zbiorowego pobytu od 3 do 5 dzieci musi wynosić min. 16 m², natomiast na

⁴ Por. § 1 ust. 2. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.

⁵ Por. § 3. rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.

każde kolejne dziecko musi przypadać 2 m² (do 5 godz. pobytu) lub 2,5 m² (powyżej 5 godz. pobytu)⁶.

Z analizowanych przeze mnie danych wynika, że *alternatywność* innych form wychowania przedszkolnego jest różnie pojmowana. Wyróżniam więc:

1. publiczne alternatywne formy wychowania przedszkolnego, zakładane i prowadzone przez gminy;

2. niepubliczne alternatywne formy wychowania przedszkolnego, zakładane i prowadzone przez osoby fizyczne bądź prawne. Placówki te – podobnie jak niepubliczne przedszkola – są niezależne finansowo od państwa. W obrębie niepublicznych *alternatywnych form wychowania przedszkolnego* wyodrębnić można:

– płatne inne formy wychowania przedszkolnego, które pracują na podstawie konwencjonalnych metod tak, jak placówki tradycyjne oraz

– niezależne finansowo alternatywne formy wychowania przedszkolnego, w których realizuje się autorski program nauczania;

3. alternatywne formy wychowania przedszkolnego wspierane przez stowarzyszenia religijne, albo wręcz powiązane z określonymi systemami filozoficzno-religijnymi i tworzone na ich podstawie. Używając terminu „religia”, mam na myśli wszelkie doświadczenia związane ze sferą doznań duchowych człowieka. W takich placówkach nauczanie i wychowanie odbywa się w ścisłym kontakcie z realizacją treści religijnych i z dużym udziałem wspólnoty wiernych.

Zakładanie i prowadzenie *innych (alternatywnych) form wychowania przedszkolnego* może być finansowane ze środków własnych gmin, ze środków prywatnych, a także ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Priorytetu IX *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach* Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Za wdrażanie Priorytetu IX, podobnie jak całego komponentu regionalnego PO KL, odpowiedzialne są samorządy województw jako Instytucje Pośredniczące. Zbiorczą wiedzą o stanie działań w ramach Priorytetu IX w skali całego kraju dysponuje Ministerstwo Rozwoju Regionalnego jako Instytucja Zarządzająca PO KL. Szczegółowy Opis Priorytetu IX w Poddziałaniu 9.1.1 *Zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej* określa następujące typy projektów, możliwe do realizacji w ramach Poddziałania:

1. tworzenie przedszkoli (w tym również uruchamianie innych form wychowania przedszkolnego) na obszarach i w środowiskach o niskim stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej (zwłaszcza na obszarach wiejskich);

2. wsparcie istniejących przedszkoli (w tym również funkcjonujących innych form wychowania przedszkolnego) przyczyniające się do zwiększenia liczby dzieci uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym lub jej utrzymania w przypadku placówek

⁶ Por. warunki tworzenia zespołu lub punktu, scharakteryzowane w § 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 maja 2009 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.

zagrożonych likwidacją, m.in. poprzez wsparcie dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego zagrożonych likwidacją, wydłużenie godzin pracy, uruchomienie dodatkowego naboru dzieci, zatrudnienie dodatkowego personelu itp.;

3. opracowanie i realizacja kampanii informacyjnych promujących edukację przedszkolną.

Alokacja na Poddziałanie 9.1.1 w latach 2007–2013 wynosi 243 140 413 euro, co stanowi 967 844 727,99 zł (według kursu 3,9806 zł). We wszystkich województwach realizacja projektów dotyczących edukacji przedszkolnej rozpoczęła się w 2008 r. Według danych MRR łączna wartość umów o dofinansowanie realizacji projektów zawartych w ramach Poddziałania 9.1.1 według stanu na dzień 29.09.2010 r. wynosi 636 521 467, 67 zł, co stanowi 66% alokacji. Do końca 2010 r. łączna wartość podpisanych umów wyniesie 698 796 773,55 zł, co stanowi 72% całkowitej alokacji na Poddziałanie. Do końca 2011 r. łączna wartość umów zawartych od początku realizacji Poddziałania wyniesie 890 816 113, 45 zł, co stanowi 92% całkowitej alokacji na Poddziałanie. Pojawia się pytanie, co stanie się z nowo powstałymi placówkami, w tym z *innymi formami wychowania przedszkolnego*, gdy zakończy się obecna perspektywa finansowa EFS?

Na zakończenie rozważań warto przywołać rozważania P. Mossa, który wyróżnia dwa możliwe modele systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi (Moss 2009). Pierwszy to model rynkowy. P. Moss charakteryzując ten model zwraca uwagę, że działa on na podstawie zasady konkurencyjności. Model rynkowy opiera się na pewnych porozumieniach zawieranych pomiędzy sprzedającym a kupującym usługę (rodzic). Obie strony tej relacji zainteresowane są maksymalizacją własnych zysków. Uczestników tej relacji można określić mianem *homo economicus*. Cechami charakterystycznymi rynkowego modelu systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi są: nierówność oferowanych usług, ich różna cena, a relacje pomiędzy rodzicami a pracownikami zawierane są na podstawie umowy. Model ten wiąże się z urynkowaniem systemu usług wczesnej opieki i wychowania, co daje rodzicom większy wybór i pozwala zmniejszyć wydatki państwa.

P. Moss przywołuje przykłady Australii, Holandii i Wielkiej Brytanii, w których istnieje ten model i tym samym rodzice mogą wybierać placówkę, mają wiele różnych możliwości. Jednakże, co warto podkreślić, z raportów tworzonych m.in. przez rządy tych krajów wynika, że rodzice zwykle nie są w stanie prawidłowo ocenić jakości usług, którymi objęte są ich dzieci, a cały sektor poddaje się samoregulacji dotyczącej warunków prowadzenia zajęć, programu czy liczby opiekunów przypadających na jedno dziecko, co przekłada się na cenę tych usług. Rynkowy model systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi niestety może doprowadzić do tego, że rynek usług wychowawczo-dydaktycznych dla dzieci będzie bardzo niestabilny, silnie zróżnicowany i trudny do kontrolowania oraz ulepszania. Niestety, można mieć uzasadnione obawy, że w tę stronę zmierza oferta instytucji przedszkolnych w Polsce. Jest to niebezpieczne, zwłaszcza że spora część *innych form wychowania przedszkolnego* bez dotacji może nagle przestać istnieć.

Drugi model systemu edukacji i opieki nad małymi dziećmi P. Moss nazywa „demokratycznym eksperymentalizmem”. Demokracja jest tu rozumiana nie tylko w politycznym sensie, ale traktuje się ją jako sposób życia i kształtowania relacji między ludźmi, oparty na dialogu. Eksperymentowanie P. Moss rozumie jako tworzenie czegoś nowego. Może to być zarówno nowa myśl, wiedza, usługa, jak i produkt materialny. „Demokratyczny eksperymentalizm” według P. Mossa miałby więc być wspólną praktyką zaangażowanych w niego ludzi, przynoszącą jakościową zmianę na rzecz rynku usług przedszkolnych. W takim modelu system edukacji i opieki nad małymi dziećmi, podlegałyby nadal wpływom czynników zewnętrznych, ale rozwijałyby się głównie w procesie samoorganizacji, pod wpływem czynników wewnętrznych. Pod względem funkcjonalnym i strukturalnym model ten charakteryzuje się aktywnym współdziałaniem swych elementów i podsystemów w celu utrzymania całości lub rozwoju zgodnie z przyjętą koncepcją pedagogiczną. Rynek usług edukacyjnych dla dzieci regulowany byłby w tym modelu oddolnie, poprzez wspólne eksperymentowanie. Edukacja i opieka nad małymi dziećmi w takim rozumieniu nie stanowi wymiany dóbr, ale jest dobrem publicznym objętym wspólną odpowiedzialnością, otwartym na potrzeby lokalne, włączającym także te rodziny, które nie mogą ze względów ekonomicznych pozwolić sobie na opłacanie tych usług.

Warto w tym miejscu wspomnieć o koncepcji pedagogicznych innowacji mikrosystemowych J. Radziejwicz (1992). Według J. Radziejwicz mikrosystemowe innowacje pedagogiczne podejmowane są na ogół przez samych nauczycieli, z udziałem rodziców, uczniów i środowiska lokalnego. Celem tak pojmowanych innowacji jest rozwiązywanie rzeczywistych trudnych problemów edukacyjnych, dostrzeżonych w najbliższym środowisku. Innowacje mikrosystemowe wymagają zespołowej pracy nauczycieli. W cyklu rozwoju innowacji mikrosystemowej J. Radziejwicz wyróżnia pięć faz (1992, s. 144–148):

- 1) faza koncepcyjna – diagnoza aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, sformułowanie problemu pedagogicznego, określenie celu zmiany oraz wskazanie możliwych rozwiązań;
- 2) faza projektowania – wybór sposobu działania i opracowanie techniki wdrażania innowacji;
- 3) faza początku wdrażania – wstępne próby wprowadzania innowacji oraz jej weryfikacja;
- 4) faza pełnej realizacji – sprawdzenie skuteczności podjętych działań, wprowadzenie korekty i modyfikacji w trakcie działania;
- 5) faza osiągania efektów – badanie zmian, jakie innowacja wywołała w całym systemie szkolnym, analiza trafności innowacji, włączenie w działalność nowatorską wszystkich nauczycieli.

Rozwiązania przyjęte w dojrzałej fazie realizacji innowacji mikrosystemowych cechują, według J. Radziejwicz celowość, nowość, funkcjonalność, skuteczność, a także zdolność wywoływania zmian w całym systemie edukacyjnym. Charakterystyczną

cechą przedstawionego podejścia do innowacji pedagogicznych jest skupienie się na uczniu. Jak pisze J. Radziejwicz: *Innowację wprowadza się z myślą o uczniach, a nie o... samej innowacji* (tamże, s. 145).

Obecnie mamy w Polsce duże rozproszenie idei wychowania przedszkolnego. W debacie publicznej wykorzystywane są różne kategorie do definiowania priorytetów tego wychowania – zabawa, nauka, wolność, dyscyplina. Obserwować można więc brak spójności działań nie tylko na poziomie krajowym, ministerialnym, ale także na poziomie regionalnym, a nawet jednostkowym.

Poszczególne placówki wychowania przedszkolnego czasem różnią się zasadniczo między sobą jakością oferowanych usług oraz rozwiązaniami, które obejmują kwestie organizacji opieki i wychowania nad dzieckiem w wieku przedszkolnym. Czy w tej sytuacji możliwe jest podjęcie racjonalnych działań, które zmierzałyby do wypracowania konsensusu? Pozostaje mieć nadzieję, że nauczyciele, rodzice, a także osoby odpowiedzialne za administrowanie placówkami wychowania przedszkolnego podejmą trud „demokratycznego eksperymentowania”. Dokonujące się w Polsce zmiany w zakresie wychowania przedszkolnego powinny być realizowane z myślą o dobru dziecka, a nie powodowane np. chęcią sztucznego podniesienia wskaźnika uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym czy obniżenia kosztów sprawowania opieki nad dzieckiem.

Bibliografia

- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, 2002, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.
- European Trade Union Committee for Education*, 2001, General Assembly, ref: 7712.
- Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach? Informator*, 2008, Warszawa.
- Komunikat Komisji Europejskiej, 2010, *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Warszawa.
- Materiały konferencyjne CODN, 2006, *Rola innowacji w rozwiązywaniu trudnych problemów edukacyjnych*, Warszawa.
- MOSS P., 2009, *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Working Paper No. 53, Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung, The Hague, The Netherlands.
- RADZIEWICZ J., 1992, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, WsiP, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 10.01.2008 w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania.
- Sweden admits Lisbon Agenda "failure"*, 2009, EurActiv.
- www.frd.org.pl/pl/aktualnosci/aktualnosc/_646 – stan na 07. stycznia 2011.
- Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) z dnia 12 maja 2009.*

Some remarks about pre-school education in Poland in comparison with Europe

The article presents pre-school education in Poland in the context of recent reports of the European Commission (Strategy Europe 2020). It can be seen – analyzing trends in Europe and their influence on decisions taken at a national level – that among the aims of the Ministry of Education a high place has been granted to the idea of universalisation of pre-school education. The main area of action is the solution suggested by the Ministry of Education, to create the so-called: *other (alternative) forms of pre-school education*. Is it an effective solution and what will be its fate? The article is an attempt to answer this question.