

Dorota Klus-Stańska

Uniwersytet Gdański

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

**Uwagi do projektu *Podstawy programowej
wychowania przedszkolnego dla przedszkoli,
oddziałów przedszkolnych w szkołach
podstawowych oraz innych form wychowania
przedszkolnego***

Kontakt:	Dorota Klus-Stańska d.klus-stanska@ug.edu.pl
Jak cytować:	Klus-Stańska, D. (2017). Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 249–255. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/482
How to cite:	Klus-Stańska, D. (2017). Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 29(1), 249–255. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/482

Proponowana *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* nie stanowi kroku naprzód w polskiej powojennej tradycji tego rodzaju dokumentów. Nie jest dobrą odpowiedzią na zmiany w wiedzy naukowej na temat rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, jego możliwości i potrzeby. Pozostaje także bez związku z europejskimi i światowymi trendami edukacji przedszkolnej. Trudno zatem ustalić, po co w ogóle jest wprowadzana. Ma wszystkie braki dotychczas obowiązującej Podstawy, dodając do tego nieobecne w niej błędy i zaniedbania. Jest zastąpieniem słabej podstawy przez propozycję znacznie gorszą.

Niemniej, rozpoczynając uszczegółowienie mojej opinii, spróbuję wskazać jej wartościowe aspekty. Pozytywnie należy odnotować:

- » używanie w Podstawie argumentu o konieczności przystosowywania zadań przedszkola i ich realizacji do możliwości rozwojowych dziecka oraz podkreślenie potrzeby uważności wobec różnic indywidualnych między dziećmi. To jedna z najważniejszych wytycznych w pracy z dziećmi na tym etapie rozwojowym;
- » wyeksponowanie szczególnie istotnej roli zabawy dla tego czasu biograficznego dzieci.

Z uwagi na to, że MEN rozesłało do konsultacji dokument, który nie jest tożsamy z tym, który znajduje się na ministerialnych stronach, nie mogę stwierdzić, czy kolejne dwa elementy, które stanowiłyby niewątpliwie wartość Podstawy, rzeczywiście są w niej zawarte. Chodzi mianowicie o: w zadaniach przedszkola wskazanie jako obszaru aktywności dziecięcej eksploracji otaczającej przyrody oraz eksploracji techniki, konstruowania i majsterkowania (w wersji na stronie internetowej MEN nie ma dwóch poświęconych temu punktów), rozbudowane treści odnoszące się do zadań przedszkola w zakresie respektowania macierzystej kultury etnicznej dzieci i ich języka (dokument widniejący na stronie MEN tego nie zawiera).

Niestety, poza tymi nielicznymi walorami proponowana Podstawa programowa ma rozliczne niepokojące braki, błędy i mankamenty. Należą do nich:

1) Wybiórczość i braki

Podstawę programową cechuje niezrozumiała i niebezpieczna pod względem edukacyjnym wybiórczość. Grozi to pomijaniem wielu kluczowych obszarów rozwo-

ju dziecka i jego fundamentalnych potrzeb oraz potencjalnie znaczących możliwości. Najwyraźniej uwidacznia się to przez:

- » pozostawanie w dotychczasowej terminologii, określającej ten etap edukacji. Nadal jest to więc *wychowanie przedszkolne*, a nie *edukacja przedszkolna*, co oznacza nacisk na kwestie wychowawcze, normatywne, a marginalizowanie rozwoju poznawczego dzieci;
- » skrótowość określenia celu i ubóstwo wskazanych obszarów rozwojowych: cel główny wychowania przedszkolnego jest sformułowany bardzo formalnie; brak w nim wskazania osiowych idei i wartości, które powinny wyznaczać całość starań i działań przedszkola, jak na przykład: wspieranie samodzielności i podmiotowości dziecka; dziecko jako członek społeczności lokalnej; uczenie się przez działanie i odkrywanie; wiodąca rola swobodnej zabawy. Trudno ustalić, czy nieudolność w formułowaniu aksjologicznego fundamentu podstawy programowej jest przyczyną występujących w niej znaczących braków i zaniedbań, czy może zakładane ubóstwo oferty edukacyjnej miało być usprawiedliwione i konstytuowane przez taki zredukowany cel główny. Do tego dokument, widniejący na stronach MEN, jest pozbawiony całego wstępnego akapitu, w którym jest mowa o wsparciu całościowego rozwoju dziecka, umożliwianie mu odkrywania własnych możliwości oraz zapewniania mu doświadczeń na drodze, prowadzącej do prawdy, dobra i piękna;
- » marginalizacja roli ekspresji i edukacji artystycznej przez niewyodrębnienie tego obszaru; biorąc pod uwagę, jak niebywale znaczący jest ten zakres aktywności i funkcjonowania dziecka dla jego wszechstronnego rozwoju i osobowości, trudno nie zauważyć, że Podstawa jest zorientowana nie na dziecko, ale na przygotowanie go do realizacji przyszłych zadań szkolnych, w których edukacja artystyczna została właściwie całkowicie wyeliminowana. To nie potencjał i potrzeby dziecka wyznaczają zasady określania programu przedszkola, ale rozwój dziecka jest ograniczany zgodnie z wytycznymi dokumentu;
- » istotne braki we wskazanych efektach rozwoju społecznego: nie ma takich elementów, związanych z funkcjonowaniem społecznym oraz podmiotowością i sprawczością, jak: współpraca w realizacji zadań i projektów, umiejętność dokonywania wyborów, podejmowanie decyzji, niezależność w działaniu;
- » ignorowanie postawy badawczej dziecka, jego naturalnej ciekawości świata i dążenia do eksploracji, które to cechy są eksponowane jako zasadnicze rozwojowo we wszystkich koncepcjach współczesnej psychologii i, popularnych od lat w Europie i na świecie, rozwiązaniach edukacji przedszkolnej. Ten brak uwidacznia się już w ogólnych zadaniach, wskazanych w pierwszej części podstawy (między wersją dokumentów przesłaną do konsultacji przez MEN i wersją umieszczoną na ministerialnych stronach widoczne są wskazane wyżej różnice dotyczące etnicznej kultury macierzystej i eksploracji). W pierwszym zadaniu wymienione zostały wszystkie obszary rozwoju: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Jednak w pozostałych 12 (bo taka ich liczba jest w wersji nadesłanej do konsultacji) tylko raz jest mowa o procesach poznaw-

czych (zadanie 2), a eksplorację przyrody sprowadzono do aspektów wychowawczych, gdyż ma być prowadzona jedynie w celu poznania wartości i norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego (zadanie 8). Jedyny element rzeczywiście aktywny pojawia się w odniesieniu do eksploracji elementów techniki, gdyż połączono z konstruowaniem i majsterkowaniem (zadanie 9);

- » redukcja treści językowych: nie ma w ogóle wyróżnionego rozwoju językowego dziecka, a w tym, na przykład, wspierania początkowej nauki czytania i pisania, rozumienia czytanego przez dorosłego tekstu, interpretacji, zadawania do niego pytań, łączenia z własnymi doświadczeniami; nie ma też poszerzania słownika o terminy i pojęcia spoza codziennych doświadczeń. Nie ma dziecięcych narracji, opowiadania, mówienia na form grupy, wykorzystywania mówienia dla uczenia się (mowy eksploracyjnej);
- » redukcja treści matematycznych: całkowicie pominięte są liczne ważne przejawy aktywności i kompetencji matematycznych, takie jak, na przykład: wzmacnianie pojęcia stałości liczebności, długości, objętości; manipulowanie częścią i całością i rozumienia relacji między nimi, świadomość i wyobrażenia przestrzenne (lokalizacja obiektów w przestrzeni, relacje przestrzenne, przemieszczanie, rotacja itd.), symetria, regularności, rozumowanie, rozwiązywanie prostych problemów i zagadek logicznych itd. Jako przykład inercyjnie utrzymujących się luk w polskim programie edukacji dzieci, wynikających z braku wiedzy o ich rozwoju i braku zwykłego zdrowego rozsądku, można podać fakt, że nadal w zakresie geometrii przewiduje się tylko figury geometryczne, pomijając bryły, choć żyjemy w świecie trójwymiarowym, a dzieci od początku swojego życia eksplorują własności brył w postaci różnorodnych klocków, którymi nieustannie manipulują i które wykorzystują w konstrukcjach;
- » redukcja treści społecznych: brakuje takich zagadnień, jak: rozumienie różnorodności ludzi, rozumienie wzajemnych zależności między ludźmi, badanie najbliższego środowiska, a istniejące propozycje treści są silnie limitowane (np. zawody wykonywane tylko przez rodziców albo osoby z najbliższego otoczenia, tak jakby dzieci przedszkolne nie były w stanie poznać i pojąć takich zawodów, jak budowniczy, drwal, stolarz, pilot, marynarz itd., nawet jeśli w ich otoczeniu nie ma nikogo, kto by ten zawód wykonywał);
- » redukcja treści przyrodniczych do zagadnień związanych z: pogodą, porami roku, przyrodą ożywioną, korzystaniem z przyrody w gospodarstwie domowym, ochroną przyrody. Brakuje rozległych zagadnień, jakie są wpisane w programy większości krajów, np. z zakresu przystosowanej do możliwości dzieci przedszkolnych elementarnej fizyki (zjawisk przyrody nieożywionej, takich jak: powietrze, dźwięk, siły, magnetyzm) czy geografii (badanie najbliższego środowiska, identyfikacja różnych rodzajów miejsc i ich cech);
- » redukcja przejawów samodzielnej aktywności poznawczej do: oglądania książek, konstrukcji przestrzennych i korzystania z nowoczesnych technologii, z pominięciem takiej aktywności jak: obserwowanie, badanie, eksperymentowanie, które należą do „klasyki” samodzielnego poznawania świata przez dzie-

ci. Jedyne przewidziane eksperymenty to eksperymenty językowe (w tym taki eksperyment, jak: „uważnie słucha”)/eksperymenty z rytmem, głosem, dźwiękiem, ruchem/eksperymenty graficzne farbą, kredką, ołówkiem/eksperymenty z tworzeniem kolejnych liczb (cokolwiek miałyby to znaczyć). Jest to, jak należy sądzić, nieprofesjonalna reakcja na wielokrotną krytykę, dotyczącą ewidentnego marginalizowania aktywności badawczej dzieci w polskim systemie edukacji i nieudana próba „dowodzenia”, że dzieci badają i eksperymentują, wtłoczona w tradycyjne ramy myślenia o tym, do czego są zdolne i czym powinny się zajmować;

- » werbalizm w modelu wspierania rozwoju poznawczego: jako kompetencyjny efekt tego rozwoju wskazuje się na posługiwanie pojęciami, dotyczącymi zjawisk przyrodniczych (nie ma takich osiągnięć i przejawów, jak: bada zjawiska przyrody, przewiduje, gromadzi obserwacje, sprawdza).

Nieporadność formułowania treści i wybiórczość zawartości podstawy przejawia się też w rozwinięciu jej poszczególnych elementów. Oczekuje się, na przykład, że w wyniku edukacji przedszkolnej:

- » dziecko opanowało wskazane czynności, a mianowicie: „sprzątanie, pakowanie, trzymanie przedmiotów” (a dlaczego nie na przykład: układanie, owijanie, budowanie, dopasowywanie, zestawianie, rozdzielanie, przenoszenie itp.),
- » dziecko „używa zwrotów grzecznościowych podczas powitania, pożegnania, sytuacji wymagającej przeproszenia i przyjęcia konsekwencji swojego zachowania”. Nieczytelna pedagogicznie jest ta koncepcja dziecka jako kogoś, kto się wita, żegna i przeprasza. Jeśli już dobre maniery uważamy za ważny cel wychowania, to czemu dziecko nie powinno znać zwrotów grzecznościowych, gdy dziękuje, prosi o coś, odmawia, zwraca komuś uwagę na nieestosowne zachowanie, składa życzenia, gratuluje, uczestniczy we wspólnym posiłku itd.

2) Infantyilizacja

Infantyilizacja przejawia się w niedocenianiu możliwości psychofizycznych dziecka i wskazywaniu jako osiągnięć dla dzieci kończących przedszkole kompetencji typowych dla wyraźnie niższego etapu rozwojowego. Tworzy to, podobnie jak wybiórczość, ryzyko pozbawiania odpowiedniego wsparcia pedagogicznego.

Jako efekty edukacji w przedszkolu wskazywane są kompetencje, których brak nie jest elementem niezrealizowanych zadań przedszkola, ale wskazaniem na znacznie wcześniejszą konieczność konsultacji psychologicznej. Zgodnie z autorami Podstawy, do osiągnięć 6–7-latka, po kilku latach pobytu w przedszkolu, należą takie zachowania, jak na przykład: „posługuje się swoim imieniem”, „zgłasza potrzeby fizjologiczne”, „komunikuje potrzebę ruchu, odpoczynku”, „komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i niewerbalne”, „wykonuje takie czynności, jak: trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz”, „buduje wykorzystując zabawki”, „ma świadomość, że ludzie odczuwają emocje i przeżywają uczucia”, „odpowiada na pytania, opowiada zdarzenia”.

3) Chaotyczność

Proponowany dokument jest chaotyczny i niespójny. Zawartość poszczególnych obszarów rozwojowych nie jest w żaden sposób pogrupowana ani uporządkowana. Taki ład mogłoby, na przykład, zapewnić wskazanie w obrębie rozwoju społecznego takich grup efektów, jak: budowanie koncepcji Ja/relacje z innymi/funkcjonowanie w instytucji/wiedza i rozumienie innych i społeczeństwa; w obrębie rozwoju fizycznego: duża motoryka/mała motoryka/zdrowie, higiena i bezpieczeństwo.

Nieczytelność strukturalną pogłębia mieszanie wychowania i jego efektów ze wspieraniem rozwoju wiedzy o świecie ludzi i umiejętności jej budowania. Najboleśniej jest to odczuwane w obszarze rozwoju społecznego, gdzie ze wskazanych celów wyłania się dziecko, które jest grzeczne, ale niekoniecznie rozumne.

Część poświęcona na podstawie rozwojowi poznawczemu jest zupełnie pozbawiana jakiegokolwiek struktury. Sam rozwój poznawczy jest użyty jako pojęcie-wytrych, które ma opisywać zarówno ogólne kompetencje poznawcze, jak i treści i kompetencje, odpowiadające poszczególnym (wybiórczo ujętym) obszarom wiedzy. Tworzy to mglisty konglomerat „wszystkiego”.

Jeszcze wyraźniej niespójności widoczne są w drugiej części podstawy, w której zawarto warunki i sposoby realizacji zadań. Trudno w ogóle zidentyfikować jakiegokolwiek porządek myślenia autorów tego dokumentu. Ta część to, po prostu, zbiór niepowiązanych ze sobą propozycji i stwierdzeń.

4) Programocentryzm i biurokratyzacja

Widoczny jest on szczególnie w dokumencie, widniejącym na stronach internetowych MEN, gdzie rozwój dziecka jest traktowany jako synonim przygotowania do szkoły. Osiągnięcia dziecka są we wszystkich kolejnych obszarach opisane jako „dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole”. W przedszkolu zgodnym z wizją resortu nie chodzi więc o przeżywanie dzieciństwa, czerpanie radości z aktywności poznawczej, społecznej, praktycznej, ani o wspieranie indywidualnego potencjału. Życie dziecka zostaje zredukowane do logiki instytucjonalnej, a czas dzieciństwa jest w tej perspektywie pozbawiony wartości autotelicznej, bo służy jedynie przygotowaniu do dalszych etapów kształcenia. Fakt, że ma się to odbywać w możliwie „bezbolesny” i przyjemny sposób, nie zmienia istoty tego pedagogicznie nieakceptowalnego dyskursu rodem z socrealizmu.

Warto w tym miejscu przypomnieć słowa dr. Nektariosa Stellakisa, szefa Europejskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP, który kilka lat temu w czasie swojej wizyty w Polsce na pytanie, czego w Europie oczekuje się od dziecka w przedszkolu, odpowiedział wyraźnie skonsternowany: „**My w Europie nie zadajemy sobie takiego pytania. My się pytamy, czego dziecko od nas oczekuje**”.

Innym przejawem biurokratyzacji w tej samej wersji dokumentu jest jako priorytetowe potraktowanie w części poświęconej warunkom realizacji postawy wymagań, odnoszących się do tworzenia w przedszkolu dokumentów (ich zapisów, zwartości, zgodności z podstawą, poziomu uszczegółowienia itd.).

5) Niezręczności i niejasności językowe

To drobny defekt w porównaniu z brakami merytorycznymi, aczkolwiek takie usterki nie powinny mieć miejsca w dokumencie rządowym:

- » w podstawie jest mowa o fizycznym/emocjonalnym/społecznym obszarze rozwoju dziecka, ale to nie obszar jest fizyczny czy emocjonalny, ale rozwój (powinno zatem być „obszar fizycznego/emocjonalnego/społecznego rozwoju dziecka); czytamy też, że dziecko „wyraża ekspresję”, „wykonuje własne eksperymenty” (a jak miałyby wykonywać cudze?),
- » trudno ustalić, co mają oznaczać na poziomie przedszkolnym takie elementy, jak: o zadaniach przedszkola „wspieranie umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych”; o osiągnięciach dzieci: „czyta obrazy”, „obdarza uwagę inne dzieci oraz osoby dorosłe”.

OCENA OGÓLNA

Jeśli ocenić strukturę dokumentu, to stanowi on listę dość swobodnie przytaczanych pomysłów i skojarzeń, nietworzących żadnej uporządkowanej kategorialnie i spójnej wewnętrznie całości, która wynikałaby:

- » z dobrej, pogłębionej koncepcji rozwoju psychofizycznego dzieci przedszkolnych,
- » z dobrze przemyślanego projektu ich edukacji,
- » z klarownych odniesień do ważnych zadań przedszkola, takich jak: organizacja środowiska uczącego, współpraca z rodzicami, miejsce przedszkola w środowisku lokalnym, dzieci obcokrajowców w przedszkolu.

Natomiast pod względem merytorycznym projekt nie spełnia elementarnych wymagań dokumentu, który ma budować ofertę edukacyjną dla dzieci w tak znaczącym dla całego życia i wrażliwym okresie rozwojowym. Jego zawartość jest wsteczna wobec nurtów pedagogicznych i edukacyjnych, jakie mają obecnie miejsce w edukacji przedszkolnej w Europie, a także jest bez związku z niezwykle dynamicznym przyrostem wiedzy naukowej w zakresie psychologii dziecka i jego rozwoju oraz socjologii i antropologii dzieciństwa. U jego źródeł leży wiedza nieaktualna i potoczna.

W mojej ocenie, projekt Podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego to dokument nieprofesjonalny: niestaranny, chaotyczny, wybiórczy, niekompletny, znacznie odbiegający formą, strukturą i treścią od analogicznych dokumentów przyjmowanych w podobnych nam innych krajach.