

KATARZYNA GAWLICZ
Dolnośląska Szkoła Wyższa

OCALIĆ DEMOKRACJĘ: DUŃSKIE PRZEDSZKOLA PRYWATNE I NIEZALEŻNE W EPOCE NEOLIBERALIZMU

TRADYCJE OPIEKI PRZEDSZKOLNEJ W DANII

Skandynawskie podejście do opieki i edukacji małych dzieci, w tym również jego duński wariant, przez dziesięciolecia wyróżniało się na tle innych systemów. Wpisując się w ramy pedagogiki społecznej, stało w wyraźnej opozycji do bardziej powszechnej w krajach angielsko- i francuskojęzycznych tradycji „gotowości szkolnej”¹, a przekonanie, że celem przedszkola jest przygotowanie dzieci do szkoły, było mu z gruntu obce². Instytucje opieki dziennej – jak zwykle określane są przedszkola – miały raczej służyć wszechstronnemu rozwojowi dzieci, których podstawową aktywność miała stanowić swobodna zabawa. Duży nacisk kładziono także na wzajemne relacje między dziećmi oraz rozwijanie umiejętności społecznych, co sprawiało, że dzieci uczyły się przede wszystkim podejmowania dialogu z innymi osobami, szanowania ich poglądów oraz wrażliwości. Za istotne uznawano także rozbudzanie i podtrzymywanie ciekawości dzieci oraz ich pragnienia nadawania sensu temu, z czym się spotykają³. Dla kształtowania takiej perspektywy myślenia o instytucjach dla małych dzieci funda-

¹ J. Bennet, *A comparative analysis of provision made in national curricula to strengthen children's democratic participation in early childhood centres*, in: *Young People as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies*, G. Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (eds.), Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2008; J. Einarsdottir et al., *Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries*, „International Journal of Early Years Education” 2014, no. 1.

² Wyraźną tego ilustracją jest fakt, że osoby pracujące w przedszkolu i w szkole odbierają odmiennie wykształcenie, a wykonywane przez nie zawody mają różne nazwy (odpowiednio: pedagog i nauczyciel).

³ K. Karila, *A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy*, „European Journal of Education” 2012, no. 4; E. Gulløv, *Kindergartens in Denmark – Reflections on Continuity and Change*, in: *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*, A.T. Kjørholt, J. Qvortrup (eds.), Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012; S. Broström, *Curriculum in preschool*, „International Journal of Early Childhood” 2006, no. 1.

mentalne znaczenie miała koncepcja dobrego dzieciństwa, opierająca się na ideałach demokracji, wolności, emancypacji, współpracy i solidarności, i przekładająca się na włączanie dzieci w procesy decyzyjne, umożliwienie im inicjowania własnej aktywności, wspieranie ich w uczeniu się współdziałania z innymi i braniu odpowiedzialności za siebie i wspólnotę⁴.

Kolejnym elementem definiującym model nordycki w edukacji była lokalność, rozumiana jako pozostawienie dużego obszaru decyzyjności konkretnym placówkom⁵. Wiązało się to z trójczłonową strukturą systemu opieki nad dziećmi: władze centralne wprowadzają ustawodawstwo określające ogólne zasady regulujące funkcjonowanie przedszkoli; władze lokalne przekładają je na konkretne założenia dotyczące struktury instytucjonalnej, personelu, opłat, czasu pracy placówek; wreszcie placówki tworzą i wprowadzają w życie programy pedagogiczne⁶. Do niedawna to przedszkola stanowiły definiujący element tej struktury. Przez cały XX w. zainteresowanie formułowaniem ogólnopaństwowego programu, na którym system opieki przedszkolnej miałby się opierać, było znikome (choć jednocześnie podzielano powszechnie przekonanie, że państwo system ten reguluje, zapewniając jego finansowanie i powszechny do niego dostęp)⁷.

Na szczeblu centralnym określono zaledwie kilka ogólnych celów i założeń edukacyjnych, które pedagodzy samodzielnie poddawali refleksji i przekładali na konkretne działania z dziećmi⁸. Wynikało to po części z silnej orientacji na dziecko. To pedagodzy mający kontakt z konkretną grupą dzieci byli w stanie określić, czego potrzebuje i jak w związku z tym należy z nią pracować. W proces tworzenia koncepcji przedszkola włączani byli także rodzice, co zostało formalnie uregulowane w 1993 r., wraz z wprowadzeniem obowiązku tworzenia w przedszkolach rad zarządzających, składających się między innymi z rodziców, i odpowiedzialnych za określanie założeń pedagogicznych placówki, opracowywanie planów pracy i przygotowanie raportów z jej działalności⁹.

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA SPOTYKA SIĘ Z NEOLIBERALIZMEM

Ostatnie dziesięciolecie to okres znaczących przemian w duńskim systemie opieki nad małymi dziećmi. Ideologia neoliberalna, w skali globalnej oddziałująca na edukację i przejawiająca się rosnącym naciskiem na standaryzację, rozliczalność i rywalizację, zaczęła odciskać swoje piętno na organizacji instytucji przedszkolnych w Skandynawii. W Danii na wzmocnienie tych procesów niebagatelny wpływ miał fakt osiągnięcia

⁴ J.T. Wagner, *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries*, in: *Nordic Childhoods and Early Education*, J. Einarsdottir, J.T. Wagner (eds.), IAP – Information Age Publishing, Greenwich 2006.

⁵ J. Einarsdottir et al., *Democracy...*

⁶ E. Gulløv, *Kindergartens in Denmark...*

⁷ *Ibidem*.

⁸ S. Broström, *Curriculum in preschool...*

⁹ J. Kampmann, H. Warming Nielsen, *Socialized Childhood: Children's Childhoods in Denmark*, in: *Children's Welfare in Ageing Europe*, A.M. Jensen et al. (eds.), vol. II, NCCR, Trondheim 2004.

przez duńskich uczniów słabych wyników testu PISA, który wywołał dyskusje wokół konieczności większej koncentracji na nauczaniu i uczeniu się w przedszkolu i lepszego przygotowania dzieci do szkoły. Zaczęto domagać się wzrostu skuteczności edukacyjnego wymiaru opieki przedszkolnej, co miało dokonać się za sprawą uszczegółowienia jej celów i treści, w tym zwiększenia ilości „prawdziwej” wiedzy. Ponadto do głosu zaczęła dochodzić racjonalność ekonomiczna, w myśl której wysokie nakłady finansowe na system opieki nad dziećmi powinny przynosić zwrot w postaci odpowiedniego przygotowania do szkoły dzieci, które osiągną oczekiwane wyniki testów¹⁰.

Wprowadzenie w 2004 r. podstawy programowej miało być jedną z odpowiedzi na tę sytuację. Podstawa programowa, obecnie zapisana w ustawie o publicznej opiece dziennej, regulującej funkcjonowanie żłobków, przedszkoli i opieki pozalekcyjnej dla dzieci w wieku szkolnym, ma dość otwarty charakter. Nakreśla ramy ideowe instytucji dla małych dzieci, wciąż wyraźnie odwołując się do założeń pedagogiki społecznej i koncepcji dobrego dzieciństwa (stąd zapisy mówiące o tym, że przedszkole powinno sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi dzieci, wzmocnianiu w nich poczucia własnej wartości, uczeniu się i zdobywaniu umiejętności przez doświadczanie, zabawę i działania edukacyjne oraz umożliwiać dzieciom zrozumienie, czym jest demokracja). Nie określa szczegółowo celów i treści opieki przedszkolnej, ale wylicza sześć ogólnych zagadnień (nazywanych tematami), które pedagodzy, we współpracy z rodzicami, są zobowiązani przedyskutować, zinterpretować i zoperacjonalizować w postaci własnego programu, nazwanego w ustawie „planem pedagogicznym”. Zagadnienia te obejmują: kompetencje personalne, kompetencje społeczne, język, ciało i ruch, przyrodę i zjawiska naturalne oraz kulturowe formy ekspresji i wartości.

Plan musi odpowiadać potrzebom dzieci w danej placówce i lokalnym warunkom oraz zawierać opis metod nauczania i sposobów osiągnięcia zakładanych celów (w tym szczególnie w odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych), a także organizacji i wykorzystania otoczenia (zwrócono tu uwagę na fakt, że otoczenie należy ocenić z perspektywy dzieci). Plan pedagogiczny zatwierdzają lokalne władze, a kierownictwo przedszkola co dwa lata przeprowadza jego ewaluację i sporządza raport – poddawany następnie dyskusji z władzami – w którym musi wykazać, czy i w jaki sposób uwzględnione w planie metody pedagogiczne, podejmowane działania i organizacja otoczenia przyczyniają się do realizacji przewidzianych celów oraz, jeśli to konieczne, określić dalsze posunięcia¹¹.

Wprowadzenie podstawy programowej spotkało się ze zróżnicowanymi reakcjami praktyków i badaczy opieki przedszkolnej. Niektórzy twierdzili, że może przyczynić się to do podniesienia jakości pracy placówek, inni w rozwiązaniu tym widzieli raczej

¹⁰ S. Broström, *Curriculum...*; E. Gulløv, *Kindergartens...*

¹¹ Retsinformation, *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*, 2015, <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=168340&exp=1> (dostęp: 15.03.2015). Zob. też: A. Ahrenkiel et al., *Unnoticed Professional Competence in Day Care Work*, „Nordic Journal of Working Life Studies” 2012, no. 2; S. Broström, *Curriculum...* Dziękuję Signe Mette Jensen za pomoc w tłumaczeniu dokumentów prawnych.

zapowiedź rosnącej formalizacji, centralizacji i kontroli coraz bardziej „uszkolnianego” systemu opieki przedszkolnej¹². Uszkolenie wiązało się z obowiązkiem zapewnienia dzieciom łagodnego przejścia z przedszkola do szkoły, co miało być możliwe dzięki wyposażeniu ich w podstawowe umiejętności oraz rozwinięciu w nich chęci uczenia się, jak również z wypracowywaniem kolejnych narzędzi zarządzania systemem: standardów edukacyjnych, obowiązkowych testów językowych dla dzieci trzyletnich, programów stymulowania rozwoju językowego dla dzieci tego wymagających lub obowiązkowej ewaluacji działań edukacyjnych¹³. Symbolicznym przejawem uszkolenia przedszkoli stało się przeniesienie opieki dziennej pod auspicje nowo utworzonego Ministerstwa ds. Dzieci i Edukacji¹⁴.

Jedną z konsekwencji przeobrażeń było ograniczenie niezależności przedszkoli. Racjonalność ekonomiczna doprowadziła do tendencji łączenia placówek w centralnie zarządzane zespoły, co zmniejszało decyzyjność pojedynczych przedszkoli. Choć placówki wciąż decydują o stosowanych metodach pracy, wykorzystywanych materiałach czy organizacji dnia, to wymogi związane z ewaluacją i raportowaniem sprawiają, że kurczy się obszar autonomii przedszkoli, które stają się „jednostkami administracyjnymi realizującymi centralnie określone założenia edukacyjne”¹⁵. Dorośli zostają zmuszeni do włączania dzieci w działania skoncentrowane na wąsko rozumianym przygotowaniu do szkoły, dzieci mają mniej okazji do decydowania o swojej aktywności i w rezultacie ich wpływ na życie w przedszkolu zmniejsza się¹⁶.

Zważywszy na to, że autonomia instytucji w wyznaczaniu celów i sposobów pracy oraz duży zakres decyzyjności i sprawczości dzieci stanowią integralne wymiary nordyckiego modelu edukacji, przeobrażenia ostatnich lat wydają się podważać same jego podwaliny. Dotyczy to także demokracji, tradycyjnie uznawanej za jego podstawową wartość. Na poziomie prawodawstwa wciąż nią jest, co wyraźnie pokazują analizy dokumentów programowych instytucji opieki nad małymi dziećmi, w których demokracja, obok troski i rozwijania kompetencji, stanowi podstawowy punkt odniesienia¹⁷. Jednocześnie badacze praktyki przedszkolnej mówią wręcz o deficycie demokracji w kontekście malejącej władzy decyzyjnej dzieci i dorosłych¹⁸, zauważając, że w obliczu koncentracji na rezultatach i wymogach transparentności, skuteczności i podnoszenia jakości, nacisk na rozwijanie kompetencji demokratycznych schodzi na dalszy plan¹⁹.

¹² K. Karila, *A Nordic Perspective...*, s. 588.

¹³ S. Broström, *Curriculum...*; S. Broström, *Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation?*, „Nordisk Barnehageforskning” 2012, no. 11; E. Gulløv, *Kindergartens...*; A. Ahrenkiel et al., *Unnoticed Professional...*

¹⁴ Obecnie opieka dzienna leży w gestii Ministerstwa ds. Dzieci, Równości Płci, Integracji i Spraw Społecznych.

¹⁵ E. Gulløv, *Kindergartens...*, s. 100.

¹⁶ S. Broström, *Curriculum in preschool. Adjustment...*, s. 3.

¹⁷ J. Einarsdottir et al., *Democracy...*

¹⁸ S. Broström, *Curriculum in preschool. Adjustment...*

¹⁹ E. Gulløv, *Kindergartens...*

Pojawia się pytanie o reakcje pedagogów i rodziców na te przeobrażenia. Jedną z najbardziej spektakularnych jest wychodzenie przedszkoli poza system publiczny i przekształcenie się w placówki prywatne lub niezależne, zarządzane przez radę rodziców. Tradycyjnie publiczny system wczesnej opieki był w Danii bardzo silny; już od 1919 r. istnieje ustawowy obowiązek wspierania przez państwo opieki przedszkolnej dla wszystkich dzieci²⁰. Choć dopuszczano zakładanie prywatnych szkół, to ze względu na zobowiązanie państwa do zapewniania wszystkim równych szans, nigdy nie mogły one mieć charakteru elitarnego. Obowiązujące w nich programy nauczania nie odbiegają znacznie od tych realizowanych w szkołach publicznych, a wszystkie placówki otrzymują podobne wsparcie finansowe²¹.

Również prywatne przedszkola (które niemal nigdy nie funkcjonują w modelu *for profit*) są finansowane w taki sam sposób, jak publiczne, pod warunkiem spełnienia wymogów określonych przez władze²². Ponieważ jednak status przedszkola prywatnego lub niezależnego daje placówce nieco większą autonomię, pedagodzy i rodzice niezadowoleni z przeobrażeń decydują się na tego rodzaju przekształcenie, widząc w tym szansę na ocalenie dawnego, cenionego etosu przedszkola jako miejsca umożliwiającego wszechstronny rozwój dzieci. Wiele przedszkoli przechodzących tego rodzaju przekształcenie wstępuje do organizacji parasolowych dostarczających im różnych form wsparcia. Jedną z największych z nich to *Frie Børnehaver og Fritidshjem* (Wolne Przedszkola i Kluby Pozalekcyjne²³); istniejąca od 1937 r. sieć zrzeszająca około 450 prywatnych i niezależnych żłobków, przedszkoli i klubów oferujących zajęcia pozalekcyjne.

Frie Børnehaver og Fritidshjem, mająca korzenie w ruchu robotniczym, opowiada się za wizją opieki i edukacji odbiegającą znacznie od tej coraz bardziej dominującej. Przede wszystkim nie widzi w dziecku ucznia, który ma osiągać jak najlepsze wyniki i w tym celu od najwcześniejszych lat życia podlega ścisłej kontroli, ale rozwijającego się w duchu solidarności i demokracji członka lokalnej społeczności, aktywnie angażującego się w jej życie. Za zadanie instytucji opiekuńczych i edukacyjnych – w tworzenie których mają być włączani rodzice – uznaje zapewnienie wszystkim, niezależnie od wieku, ale także pochodzenia etnicznego, wyznawanej religii lub przekonań politycznych, wysokiej jakości oferty edukacyjnej i kulturalnej, podkreślając przy tym konieczność włączania dzieci i młodzieży w procesy podejmowania decyzji oraz ich własnej aktywności w obszarze kultury i środowiska naturalnego²⁴.

²⁰ Ibidem, s. 93.

²¹ A. Oftedal Telhaug, O. Asbjørn Mediås, P. Aasen, *The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 Years*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2006, no. 3, s. 251.

²² E. Gulløv, *Kindergarten...*, s. 96.

²³ Kluby pozalekcyjne to instytucje organizujące różnego rodzaju popołudniowe zajęcia dla dzieci w wieku szkolnym. Pracują w nich osoby mające takie same kwalifikacje jak te zatrudniane w przedszkolach.

²⁴ *Vedtægt for Landsforeningen Frie Børnehaver og Fritidshjem*, 2014, http://www.frie.dk/dl/Landsforeningens_vedtægt_vedtægt_paa_kongres_2014_Web.pdf (dostęp: 15.03.2015).

W pozostałej części tekstu pokazuję, w jaki sposób osoby pracujące w czterech przedszkolach, położonych w Kopenhadze i okolicach, i zrzeszonych w *Frie Børnehaver* rozumieją demokrację jako jedną z wartości organizujących codzienną praktykę. Dwie z placówek to przedszkola funkcjonujące od wielu lat jako niezależne, dwie – przekształcone, w akcie sprzeciwu wobec przemian w systemie publicznej opieki, z publicznych w prywatne. W każdym z nich prowadziłam wywiady z personelem pedagogicznym (7 osób), a w jednym przypadku także z przedstawicielką rodziców. Uzupełnieniem były wywiady z kierownictwem sieci *Frie Børnehaver* og *Fritidshjem* oraz wywiad ekspercki z badaczem wczesnej edukacji, Janem Kampmannem²⁵.

DEMOKRACJA W EPOCE KONTROLI

Zdaniem J. Kampmanna jednym z wymiarów przeobrażeń systemu wczesnej opieki jest przededefiniowanie pojęcia jakości opieki przedszkolnej. Pierwotnie jakość wiązano wprost z demokracją lub przynajmniej z dawaniem dzieciom możliwości dokonywania samodzielnej oceny i opartych na niej wyborów i decyzji. Wraz z rosnącą koncentracją na procesach uczenia się, zaczęła być ona łączona z pomiarem przebiegu tychże procesów, ich kontrolą i osiąganiem celów przewidzianych w planach pedagogicznych (e). A jednak to właśnie do codziennej, oddolnej demokracji odwoływały się uczestniczące w badaniach pedagodżki, podejmując refleksję nad zadaniami przedszkola.

Mówiąc o demokratycznym charakterze przedszkola, przyjmowały one perspektywę wyznaczaną przez Deweyowskie rozumienie demokracji jako wartości, która urzeczywistnia się dopiero wtedy, gdy staje się codziennością życia²⁶. Demokracja, ich zdaniem, wiąże się przede wszystkim z włączaniem: budowaniem społeczności, w której „będzie miejsce dla nas wszystkich” (p6p). Oznacza to między innymi, że dzieci muszą mieć poczucie, że są ważne, a ich głosy są słyszane. Praktyczne tego przełożenie to pytanie dzieci o opinie i uwzględnianie ich przy planowaniu pracy, ale przede wszystkim pozostawianie im szerokiego zakresu decyzyjności: jak, z kim i gdzie się bawić, ile i kiedy zjeść, gdzie usiąść przy stole, jak się ubrać, jak obchodzić swoje urodziny. Istotne jest przy tym, by dzieci uczyły się podejmowania własnych decyzji biorąc pod uwagę innych: „Mogą wybierać niemal wszystko, ale muszą dostrzegać inne osoby i to, jaki mają na nie wpływ. Czy podoba im się to co robisz, czy nie? Chcemy nauczyć je zauważać drugą osobę” (p7p).

²⁵ Badania przeprowadzono w czasie dwóch wizyt studyjnych, dofinansowanych ze środków MNiSW – Decyzja nr 25503E/-680/S/2012-1 z dnia 23 maja 2012 r. na utrzymanie potencjału badawczego w roku 2012 oraz Decyzja nr 250349E/-680/S2013 z dnia 27 lutego 2013 r. na utrzymanie potencjału badawczego w roku 2013. Fragmenty wywiadów oznaczane są w następujący sposób: litera „p” i następująca po niej cyfra odsyłają do kolejnych pedagogów, a następna litera „p” lub „n” oznacza przedszkole prywatne lub niezależne; skrót „fb” odnosi się do wywiadu z kierownictwem sieci *Frie Børnehaver...*, „e” – do wywiadu eksperckiego.

²⁶ J. Dewey, *Creative democracy – the task before us*, in: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953*, J.A. Boydston (ed.), t. 14, Southern Illinois University Press, Carbondale–Edwardsville 1988.

Odsyła to do rozumienia demokracji w kategoriach zarówno indywidualnych, jak i wspólnotowych; jako prawa do dokonywania wyborów i kształtowania swojego życia oraz jako zobowiązania wobec wspólnoty²⁷: „widzieć siebie jako jednostkę, ale też widzieć siebie w grupie” (p7p). Dzieci rozwijają więc umiejętności związane z życiem wśród innych: dostrzegania ich potrzeb i uczuć, dochodzenia do kompromisu, przestrzegania zasad, ale także brania odpowiedzialności za grupę (udział w sprzątaniu sali, przygotowywanie stołu do posiłku, chodzenie z dorosłymi po zakupy) i wchodzenia w lokalną społeczność, na przykład dzięki cotygodniowym wizytom w domu opieki dla osób starszych²⁸.

Jednocześnie jednak dzieci uczą się troski o siebie: rozpoznawania swoich potrzeb i zachowania własnej autonomii i integralności, co może oznaczać zarówno odmawianie, jak i „walkę o siebie”: „Gdy ktoś na nich krzyczy, dorosły czy ktokolwiek inny, powinny być w stanie powiedzieć: »Nie zrobiłam nic złego; dlaczego na mnie krzyczysz?«” (p7p). Te dwa poziomy łączą się ze sobą w praktyce wspierania dzieci w rozwiązywaniu konfliktów, przyjmującej postać towarzyszenia im w procesie autorefleksji, by mogły zrozumieć swoje emocje i dostrzec inne możliwości działania: „»Możesz być na niego wściekły, ale nie możesz go bić. Co możesz zrobić zamiast bicia?« To pomaga im lepiej reagować następnym razem, chociaż trwa bardzo długo” (p1p).

Pedagogiczki rzadko wiązały możliwość praktykowania demokracji w odniesieniu do dzieci ze statusem przedszkola, był to jednak stały kontekst, w którym sytuowały refleksję dotyczącą kadry pedagogicznej i rodziców. Choć przedszkola prywatne i niezależne muszą uwzględniać w swej pracy podstawę programową i tworzyć plany pedagogiczne, to wymogi dotyczące standaryzacji pracy są nieco łagodniejsze niż w placówkach publicznych; możliwe jest także samodzielne podejmowanie decyzji odnośnie do zatrudnienia oraz czasu pracy placówki²⁹.

Moje rozmówczynie podkreślały jednak przede wszystkim, że obecny status przedszkola w większym stopniu pozwala im na zachowanie tego, co niegdyś dla duńskiego systemu było typowe: autonomii w określaniu priorytetów w zależności od kontekstu i w planowaniu pracy; możliwości zachowania swobody myślenia i wprowadzania alternatywnych rozwiązań; chodzenia pod prąd czy, jak mówiono w jednej z placówek, „bycia niegrzecznym dzieckiem w klasie”. Jedna z wychowawczyń ujęła to w następujący sposób: „Możemy w dużo większym stopniu decydować o tym, jak chcemy coś zrobić. [...] Możemy pracować nad tym, co w danym momencie jest dla nas ważne. Nie wszystkie przedszkola w okolicy muszą zajmować się tym samym” (p1p). Mówienie w liczbie mnogiej nie jest tu przypadkowe, ze wszystkich wypowiedzi bardzo wyraźnie wyłaniał się obraz przedszkola, w którym personel pedagogiczny tworzy zespół, współ-

²⁷ J. Einarsdottir et al., *Democracy...*

²⁸ Przede wszystkim na tego rodzaju umiejętności wskazywano w sporadycznych wypowiedziach dotyczących przygotowania dzieci do szkoły: „Jeśli przed pójściem do szkoły nie będą ćwiczyły tego, jak rozwiązywać konflikty, jak dogadywać się z innymi, jak wchodzić w interakcje, będą miały kłopoty” (p4n).

²⁹ Prywatne przedszkola mają ponadto prawo do zdobywania dodatkowych środków finansowych, ale z kolei nie są objęte gminną procedurą rekrutacyjną.

nie uzgadniający kierunek pracy: „Nasza wizja pochodzi od pedagogów; to nie jest tak, że dyrektor czy dyrektorka siada w biurze i ją pisze, a pedagodzy nie mają z tym nic wspólnego” (p4n).

Większa niezależność od gminy jest dla personelu ważna, gdyż umożliwia pracę w sposób uznawany za sensowny. Wyraźnie pokazuje to wypowiedź pedagodżki z przedszkola prywatnego:

Mogliśmy [jako przedszkole publiczne] sami decydować o wielu kwestiach, ale wciąż byliśmy zależni od gminy. [...] Wcześniej gmina mówiła: „Teraz macie pracować nad tym...”; więc musieliśmy wybrać na przykład posiłki, opracować plan spożywania posiłków z dziećmi, określić swoje cele i co chcemy zrobić, żeby je zrealizować; potem musieliśmy wypełniać formularze, chodzić na spotkania z gminą, a kilka tygodni później słyszeliśmy: „A teraz musicie pracować nad tym...”. Wcale nie mieliśmy poczucia, że uporaliliśmy się z pierwszą kwestią, a już musieliśmy się brać za kolejną. Wszystkiego było za dużo, więc niczego nie mogliśmy zrobić porządnie. Teraz możemy wybrać: teraz chcemy pracować na tym, a potem możemy się skupić na czymś innym; wciąż możemy wybierać te kwestie, na które wskazuje gmina, bo to często ważne sprawy, ale nie wszystko na raz (p1p).

Status przedszkola ma duże znaczenie dla poziomu zaangażowania się rodziców, choć są osoby nieświadome nie tylko zróżnicowania typów przedszkoli, ale i przekształcenia, które dokonało się w placówce ich dziecka, co wynika głównie z ujednoczenia opłat we wszystkich instytucjach na terenie gminy. Jednocześnie jednak, „jeśli chcesz mieć jakiś wkład, lepiej jest być w prywatnej placówce” (p1p). Wiąże się to ze znaczącą rolą Rady Rodziców, włączanej w decyzje dotyczące istotnych wymiarów funkcjonowania placówki: od finansów, przez zatrudnianie personelu, po niektóre kwestie związane z pracą pedagogiczną. Jak zauważa dyrektor sieci *Frie Børnehaver og Fritidshjem*, to rodzice są ostatecznie odpowiedzialni za jakość przedszkola: „Jeśli dzieci nie otrzymują w przedszkolu odpowiedniej opieki, to odpowiedzialni są za to rodzice, nawet jeśli zatrudnili profesjonalistę. I to do rodziców będzie należała odpowiedzialność za podniesienie [jakości] placówki, za sprawienie, że znów będzie dobrze funkcjonować” (fb). Choć nie wszyscy rodzice chcą i muszą angażować się w funkcjonowanie przedszkola w takim stopniu, jak Rada, to od wszystkich oczekuje się zainteresowania się jego życiem, na różne sposoby do tego zachęcając. W jednym z niezależnych przedszkoli oznacza to organizowanie spotkań z rodzicami, na których mogą oni poznać i przedyskutować plany na najbliższy rok, ale też zapraszanie ich na „roboczą niedzielę”, by włączyli się w odnawianie ogrodu lub budynku, jak również oczekiwanie, że będą czytać plan pracy i codzienny wpis do grupowego pamiętnika oraz przyjdą na coroczne indywidualne spotkanie. W innym będzie to możliwość wypicia kawy po przyprowadzeniu dziecka do przedszkola, wyjęcia naczyń ze zmywarki, czasem pomalowania ściany lub pójsia z dziećmi na wycieczkę. Wychowawczynie zauważa: „Chcą pomagać, bo widzą, że to miejsce, w którym ich dziecko powinno być i uwielbia być” (p6p).

KONKLUZJE

J.J. Jensen, analizując sposoby rozumienia przez duńskie pedagożki własnej praktyki pedagogicznej, uznaje, że rządzi się ona „logiką dzieciństwa”, opartą na przekonaniu, że dziecko jest ekspertem w kwestii swojego życia. Zadaniem personelu pedagogicznego jest umożliwić mu samodzielne gromadzenie doświadczeń, co wymaga posiadania umiejętności dokonywania trafnych osądów w złożonych, codziennych sytuacjach, do których nie można odnieść zestandaryzowanych procedur³⁰. Tymczasem, jak twierdzi Jensen, obowiązek tworzenia planów pedagogicznych, wzmożona kontrola, konieczność coraz intensywniejszego dokumentowania i ewaluowania pracy, niosą ze sobą ryzyko utraty przez pedagogów tej umiejętności, w czym widzi ona pierwszy krok ku deprofesjonalizacji. A. Ahrenkiel i in., wychodząc od uważnej obserwacji codziennego życia w przedszkolu, pokazują, na czym proces ten polega. Profesjonalizm duńskich pedagogów tradycyjnie zasadzał się na kompetencjach nazywanych przez Ahrenkiel i in. „niezauważanymi”, a wiążących się z takimi czynnościami, jak witanie dzieci, gdy przychodzą do przedszkola, organizowanie posiłków i odpoczynku, zmienianie pieluch, ubieranie, sprzątanie – a więc tym, co buduje strukturę codziennego dnia i nadaje jej ciągłość, istotnie wpływając na to, jak dziecko doświadcza życia w przedszkolu. W obecnej sytuacji kompetencje te tracą jednak na znaczeniu (czasem również w oczach samych pedagogów), ustępując miejsca tym związanym z planowanymi i prowadzonymi przez personel wąsko rozumianymi działaniami edukacyjnymi³¹.

W tym kontekście fakt, że pedagożki, z którymi rozmawiałam, niemal w ogóle nie odwoływały się do swych obowiązków związanych z przygotowywaniem dzieci do szkoły, koncentrując się raczej na tych wymiarach swojej pracy, które często są nieuchwytnie i nie poddają się prostej ocenie, ale wymagają wykorzystania owych niezauważanych kompetencji, można odczytać jako przejaw ich oporu wobec dominującego dyskursu. Pedagożki robią to, czego się od nich oczekuje, ale starają się nie przywiązywać do tego większej wagi, niż to konieczne, zajmując się przede wszystkim tym, co rzeczywiście uznają za ważne. Pozwala im to na zachowanie poczucia sensu i znaczenia swojej pracy oraz utrzymanie swojego statusu jako profesjonalistów. Można by w tym widzieć potwierdzenie tezy J. Kampmanna, zdaniem którego, po początkowym okresie zadowolenia z wprowadzenia podstawy programowej i późniejszej wobec niej niechęci (wyrastającej głównie z uświadomienia sobie konieczności wykonywania dodatkowej pracy administracyjnej), pedagożki i pedagodzy zaczynają formułować nowego rodzaju krytykę, coraz wyraźniej uświadamiając sobie, że rozwiązania, które miały służyć podnoszeniu jakości pracy przedszkola, prowadzą raczej do jej zawężenia do kategorii wyznaczanych przez system szkolny, z dziecka czyniąc kogoś, kto ma przede wszystkim jak najlepiej przygotować się do szkoły (e). Odmowa pozostania w ramach publicznego

³⁰ J.J. Jensen, *Understandings of Danish Pedagogical Practice*, in: *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*, C. Cameron, P. Moss (eds.), Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia 2011.

³¹ A. Ahrenkiel et al., *Unnoticed Professional...*

systemu opieki przedszkolnej lub wejścia do niego może więc jawić się jako kolektywna forma oporu wyrastająca z tego rodzaju rozpoznania.

Co istotne, wyjście poza system publiczny nie musi oznaczać odrzucenia go jako takiego. Przywiązanie do etosu publicznej opieki i edukacji jest silne; niektóre z osób, z którymi rozmawiałam, podkreślały zdecydowanie, że wolałyby, żeby przedszkola były publiczne, w prywatnych widząc na przykład potencjalne ryzyko dla integracji społecznej osób z mniejszości etnicznych. Wypowiedzi moich rozmówczyń wskazują raczej na sprzeciw wobec wartości obecnie kształtujących system publiczny, jak również na próbę umożliwienia konkretnym osobom pracy zgodnie z własnymi przekonaniem, a placówce – zachowanie etosu uznawanego za cenny.

Jednocześnie jednak niektóre stwierdzenia pedagożek wskazują na to, jak trudna może być ochrona owego etosu przed wpływem dominującego dyskursu. Niezależne i prywatne przedszkola wciąż podlegają nadzorowi ze strony gminy, ale część moich rozmówczyń jego obecnej formy nie ocenia jako uciążliwości (choć jednocześnie większość zwraca uwagę na konieczność zdecydowanie dokładniejszego niż kilkanaście lat wcześniej planowania i ewaluowania codziennych działań, aby „udowodnić gminie, że zrobiliśmy to, co mieliśmy zrobić” (p4n) i związany z tym zwiększony nakład pracy). Podkreślają, że regularne wizyty przedstawicieli gminy to nie kontrola, ale raczej „dobra rozmowa, która pozwala nam coś zrozumieć” (p2n), a odgórne regulacje nie stanowią czynnika organizującego ich codzienne życie. Jak mówi jedna z pedagożek: „Nie myślimy o tym, że coś musimy zrobić, bo tak każe gmina albo rząd; robimy to, bo to część naszej pracy i jest to bardzo naturalne. I chcemy tak robić” (p4n). Stwierdzenia te mogłyby wskazywać na uwewnętrznienie dominującego dyskursu; poddanie się Foucaultowskiemu strategiom rządomyślności. Co ciekawe jednak, takie wypowiedzi formułowały osoby pracujące w przedszkolach niezależnych; pedagożki z przedszkoli prywatnych, które zdecydowały się na zmianę statusu, miały do gminnego nadzoru stosunek bardziej krytyczny, czasem wręcz wprost odrzucając niektóre z jego wymogów, uznawane przez nie za bezsensowne.

Przykład duńskich przedszkoli jest z dwóch powodów cenny. Po pierwsze, pokazuje, że opór wobec systemu uznawanego za niesatysfakcjonujący jest możliwy na poziomie lokalnym (pojedynczego przedszkola), choć wymaga współpracy, wizji, samoświadomości. Po drugie, można go traktować jako ostrzeżenie, gdyż stanowi czytelną ilustrację tego, jak koncentracja na wąsko rozumianej jakości, wyrażanej poprzez łatwo mierzalne wskaźniki i wymagającej coraz większej standaryzacji i kontroli, może zagrozić jakości codziennych doświadczeń dzieci i personelu placówek opiekuńczych i edukacyjnych, odbierając im poczucie autonomii, sprawstwa, kompetencji. I choć stopniowe odchodzenie duńskiego systemu wczesnej opieki i edukacji od tradycji pedagogiki społecznej oraz związanych z nią wartości, w tym przede wszystkim demokracji, jest rozczarowujące, to fakt, że istnieją przedszkola, które postanawiają o jej etos walczyć, pozostaje budujący.

BIBLIOGRAFIA

- Ahrenkiel A. et al., *Unnoticed Professional Competence in Day Care Work*, „Nordic Journal of Working Life Studies” 2013, no. 2.
- Bennet J., *A comparative analysis of provision made in national curricula to strengthen children's democratic participation in early childhood centres*, in: *Young People as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies*, G. Mac Naughton, P. Hughes, K. Smith (eds.), Cambridge Scholars Publishing, Newcastle 2008.
- Broström S., *Curriculum in preschool*, „International Journal of Early Childhood” 2006, no. 1.
- Broström S., *Curriculum in preschool. Adjustment or a possible liberation?*, „Nordisk Barnehegning” 2012, no. 11.
- Dewey J., *Creative democracy – the task before us*, in: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953*, J.A. Boydston (ed.), t. 14, Southern Illinois University Press, Carbondale–Edwardsville 1988.
- Einarsdottir J. et al., *Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries*, „International Journal of Early Years Education” 2014, no. 1.
- Gulløv E., *Kindergartens in Denmark – Reflections on Continuity and Change*, in: *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*, A.T. Kjærholt, J. Qvortrup (eds.), Palgrave Macmillan, Basingstoke 2012.
- Jensen J.J., *Understandings of Danish Pedagogical Practice*, in: *Social Pedagogy and Working with Children and Young People. Where Care and Education Meet*, C. Cameron, P. Moss (eds.), Jessica Kingsley Publishers, London–Philadelphia 2011.
- Kampmann J., Warming Nielsen H., *Socialized Childhood: Children's Childhoods in Denmark*, in: *Children's Welfare in Ageing Europe*, A.M. Jensen (eds.), vol. II, NCCR, Trondheim 2004.
- Karila K., *A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy*, „European Journal of Education” 2012, no. 4.
- Oftedal Telhaug A., Asbjørn Mediås O., Aasen P., *The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in the Last 50 Years*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2006, no. 3.
- Retsinformation, *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*, 2015, <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=168340&exp=1>.
- Vedtægt for Landsforeningen Frie Børnehaver og Fritidshjem*, 2014, http://www.frie.dk/dl/Landsforeningens_vedtaegt_vedtaget_paa_kongres_2014_Web.pdf.
- Wager J.T., *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education in the Nordic Countries*, in: *Nordic Childhoods and Early Education*, J. Einarsdottir, J.T. Wagner (eds.), IAP – Information Age Publishing, Greenwich 2006.

Katarzyna Gawlicz: Ocalić demokrację: duńskie przedszkola prywatne i niezależne w epoce neoliberalizmu

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie przemian zachodzących we wczesnej edukacji w Danii pod wpływem ideologii neoliberalnej oraz poglądów pedagogów pracujących w prywatnych i niezależnych przedszkolach odnośnie do nakładanych na nich nowych wymagań. W tekście scharakteryzowano tradycyjne podejście w obszarze wczesnej edukacji w Danii, oparte na swobodnej zabawie dzieci i demokracji, pozwalające dzieciom na rozwijanie kompetencji społecznych i poznawczych poprzez samodzielne badanie i odkrywanie, a pedagogom zapew-

niające duży zakres autonomii. Nowe tendencje w duńskiej wczesnej edukacji, zorientowane na szczegółowe planowanie pracy i ocenę opartą na mierzalnych wynikach, stoją w sprzeczności z tradycyjnym podejściem, zmuszając pedagogów do opracowywania programów mających na celu przygotowanie dzieci do szkoły oraz do wprowadzania metod nauczania odpowiadających odgórnie definiowanym standardom edukacyjnym. Wyniki badania, opartego na wywiadach z pedagogami i ekspertami w zakresie wczesnej edukacji, wskazują na krytyczne nastawienie praktyków do nowych rozwiązań oraz podejmowane przez nich próby ocalenia demokracji jako podstawowej wartości w edukacji.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, demokracja, neoliberalizm, pedagogika społeczna a gotowość szkolna, Dania, *Frie Børnehaver og Fritidshjem*

Title: Saving democracy: Danish private and independent preschools in the epoch of neoliberalism

Abstract: The goal of this paper is to discuss changes implemented in Danish early childhood education influenced by neoliberal ideology, and views concerning the new requirements for teachers (pedagogues) at private and self-owned kindergartens. The paper describes the historical tradition of Danish kindergartens based on children's free play and democracy, allowing children to develop social skills and cognition through exploration and discovery, and giving practitioners a great deal of autonomy. The new trend in Danish early childhood education is towards detailed planning of work and accountability-based-assessment, which contradicts the traditional philosophy. It pushes teachers to create programs that develop children's readiness for school and to implement teaching methods based on educational standards mandated by the government. The results of this research project, based on interviews conducted with teachers and educational experts, demonstrates the educators' criticism of this new approach and their attempts to save democracy as a central value in education

Keywords: early childhood education, democracy, neoliberalism, social pedagogy vs. school readiness, Denmark, *Frie Børnehaver og Fritidshjem*