

- Cieciuch J. 2012. *Big Five and Big Ten – between Aristotelian and Galileian physics of personality*, „Theory and Psychology”, 22 (5), s. 689–696.
- Cieciuch J. 2013. *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, Warszawa.
- Cieciuch J., Davidov E., Vecchione M., Beierlein C., Schwartz S.H. 2014. *The cross-national invariance properties of a new scale to measure 19 basic human values. A test across eight countries*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 45 (5), s. 764–779.
- Cieciuch J., Harasimczuk J., Döring A.K. 2010. *Struktura wartości w późnym dzieciństwie*, „Psychologia Rozwojowa”, 15 (2), s. 33–45.

Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki ocen*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, 296 s.

Instytucje państwowe stanowią swego rodzaju lustro odbijające światło przemian społeczno-kulturowych, gdyż pozostają pod ich znaczącym wpływem. Wpływ ten uobecnia się w dominujących sposobach myślenia, jak również w zauważalnych tendencjach na poziomie praktyki edukacyjnej. W perspektywie ponowoczesności pojawia się wiele kategorii i pojęć, które próbują wykazać, że tak naprawdę nic nie jest ani pewne, ani oczywiste. Mówimy o „niedookreśloności”, „zmienności”, „pluralizmie”, „relatywizmie” czy „ambiwalencji” i usprawiedliwiamy tym samym naszą bezsilność spowodowaną brakiem zrozumienia otaczającego nas świata oraz brakiem kompetencji do wartościowania występujących zjawisk. Książka *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki ocen* w „płynnych czasach” dostrzega jednak nie zagrożenie, lecz szansę na współtworzenie przestrzeni dla odpowiedzialnego i zaangażowanego uczestnictwa oraz dla wspólnego nadawania sensu i konstruowania znaczeń.

Książka, którą postaram się skrótkowo omówić, została napisana z perspektywy trzech współpracujących ze sobą badaczy wczesnej edukacji i opieki: profesora Petera Mossa z University of London, emerytowanej profesor Gunilli Dahlberg ze Stockholm University oraz Alana Pence’a z University of Victoria w Kanadzie. Jako reprezentanci „świata większości” starają się pokazać krzywdzącą dominację „świata mniejszości”, którą ich zdaniem reprezentują Stany

Zjednoczone. Podkreślają, że narzucony przez nie dyskurs nie odpowiada potrzebom ani rdzennych mieszkańców Ameryki, ani innych rejonów świata. Chcą także chronić odrębność mniejszości (która w gruncie rzeczy jest większością) przed uciskiem, kierując się w stronę subiektywizacji rozumianej jako uznanie niejednoznaczności, złożoności, różnorodności i wielości perspektyw oraz „stawianie pytań o bycie razem” i uzgadnianie wartości na poziomie lokalnym. Pozostawiając pełną dowolność wyboru, zaznaczają jednak, że „nie wszystko jest dozwolone” (chciałoby się zapytać, co zatem ich zdaniem nie jest?). Przyjęta perspektywa „miejsca”, „terytorium” ma antropologiczny wydźwięk. Ich zdaniem „wyjątkowość zdarzeń detronizuje Prawdę”, rozumianą jako ustalone odgórnie standardy i procedury nieprzystające do określonego kontekstu.

W kontekście ponowoczesności ryzykowne (wręcz karkołomne) jest stwierdzenie, że posiada się monopol na Prawdę, na jej interpretację. Dotkliwe konsekwencje wdrażania i realizowania doktryn totalitarnych, doświadczenia wpływu imperializmu na państwa Trzeciego Świata oraz wszelkie nadużycia szeroko pojmowanej władzy tak bardzo utkwiły w naszej świadomości, że zaczynamy postrzegać wszelką władzę i posłuszeństwo jako coś złego. Spowodowały one nieufność ludzi wobec prób narzucania czegokolwiek oraz rezygnację z podążania za tym, co „pewne”, objawione przez „mistrzów”. Z obawy przed hegemonią (tu źródłem niepokoju są Stany Zjednoczone, choć nie sposób nie przypomnieć znaczenia Wielkiej Brytanii na tym polu), odrzucane są wszelkie przejawy dominacji i zewnętrznej kontroli. Oznacza to również przeciwdziałanie kulturze sądów apriorycznych tych, którzy „wiedzą lepiej”. Punkt ciężkości został przerzucony na jednostkę, która w ponowoczesnych kategoriach opisu jawi się jako autonomiczna, wyzwolona od zewnętrznego wpływu i odpowiedzialna za swoje wybory, a jednocześnie pozbawiona wzorców i stałych punktów odniesienia. Zyskała ona moralne prawo „wytwarzania” prawdy na drodze dialogu z innymi ludźmi. Wciąż pozostaje jej jednak niepewność wynikająca z niestannych zmian i przeobrażeń oraz obawa przed uznaniem, że dobro i zło są właściwie dyskusyjne.

Autorzy dokonują dość jaskrawego i jednoznacznie wartościującego zestawienia nowoczesności z ponowoczesnością. W tej pierwszej upatrują źródła dominującego „dyskursu jakości”, który ich zdaniem próbuje narzucić uniwersalne idee nieprzystające do „rzeczywistości”. W drugiej – pełne nadziei na rozwój wyzwolenie spod wszelkiej opresji. Przedstawiają kojąco-uspokajającą wizję postmodernizmu, w której nie ma powodów do niepokoju, lecz jest obietnica, że wszystko będzie dobrze. Dość pobłażliwie odnoszą się do osób nieprzekonanych do ich toku myślenia i odpierają ewentualne zarzuty o chaos, ryzyko czy

relatywizm, używając określenia „wielki straszak”. Wskazują tym samym, że wszelkie wątpliwości skierowane w stronę zaproponowanego przez nich dyskursu i hamujące postęp są motywowane jedynie nieuzasadnioną obawą. Wszak projekty na nim oparte (Reggio Emilia we Włoszech i w Szwecji czy Meadow Lake w Kanadzie) przynoszą tak zdumiewające rezultaty (nie przywiązując się do rankingów, miło jest jednak usłyszeć, że ma się rację).

Autorzy książki wyrażają swoje rozczarowanie nowoczesnością w jej wystandaryzowanej, pozbawionej refleksji i ludzkiej wrażliwości formie, co prowadzi do niemal całkowitej negacji naukowo uzasadnionych praw i standardów, jakie ona wprowadziła. Odmawiają prawa do narzucania określonych sposobów działania i rozliczania z ich realizacji. Autorzy odrzucają nie tylko industrialną adaptację i technizację, ale też wszystko, co w jakikolwiek sposób narzuca „właściwy” sposób myślenia, włączając w to autorytety. W miejsce „dyskursu jakości”, który postrzega szkołę i dzieci jako „narzędzia”, proponują „dyskurs nadawania znaczenia”, w którym to nie teoretyzujący badacze, ale refleksyjni praktycy przejmują ster w swoje ręce, by nadawać kierunek działaniom. Uzgadnianie decyzji na poziomie lokalnych społeczności (począwszy od plemienia po miasto) oraz odniesienie do jej tradycji i kultury daje im poczucie sprawstwa i nadzieję na to, że wspólnie podejmą dobre dla nich decyzje i pomogą dalej się rozwijać. Następuje zatem wyraźne przejście od uniwersalizmu i „konstrukcji kulturowych” do kontekstowości i tworzenia własnych konstrukcji pomagających im zdaniem lepiej rozumieć to, co się dzieje i co jest najlepsze dla dzieci.

Dahlberg, Moss i Pence, powołując się między innymi na doświadczenia placówek opieki dla małych dzieci w Reggio Emilia (sieci „szkół komunalnych”), pokazują, że społeczność lokalna może przejąć odpowiedzialność za funkcjonowanie i rozwój publicznych instytucji. Zachwyt autorów nad Reggio Emilia jest do tego stopnia wyraźny, że książka mogłaby umieścić jego nazwę w podtytule jako główne źródło inspiracji. Twórcy placówek w Reggio Emilia również nie pozostają dłużni i w przedmowie do drugiego wydania książki wystawiają jej bardzo pochlebny opinię.

Problematyka książki koncentruje się wokół praktyki społecznej opartej na filozofii praktycznej i będącej wyrazem *praxis*, rzeczywistego działania. Czytając książkę, można zachwycić się opisem pracy metodą projektu, który jest formą ukierunkowującego i aktywnego podążania nauczyciela czy pedagoga (nazywanego tu najczęściej pedagożką) za pełnym zainteresowaniem i chęci odkrywania świata dzieckiem. Można też zainspirować się ideą współtworzenia edukacji przez wszystkie zainteresowane strony (ze szczególnym naciskiem na środowisko lokalne) poprzez dialog i wspólne poszukiwanie sensu podejmowanych działań.

Można zaczerpnąć pomysłu na powołanie w szkołach funkcji *atelierista* (nauczyciela wspierającego twórczą ekspresję dzieci poprzez różne projekty artystyczne) lub tworzenie dokumentacji pedagogicznej, będącej zapisem tego, co dzieje się w grupie i zarazem bodźcem do pogłębionej refleksji nad praktyką pedagogiczną. Można w końcu przyjąć zaproszenie do samodzielnego myślenia, do tego, by przeświecić i zdekonstruować własne założenia i koncepcje (często nieuświadomione), a następnie dokonać rekonstrukcji znaczeń.

U podłoża tego pełnego optymizmu podejścia wydaje się leżeć przekonanie o dobrej naturze człowieka, o jego gotowości do pełnej zaufania, wzajemnego szacunku i odpowiedzialnego zaangażowania współpracy na rzecz małych społeczności i rozwoju edukacji w jej ramach. Rola państwa jest w tej koncepcji zawężona do administrowania instytucjami i ich finansowania. Nie ma tu natomiast miejsca na narzucone dogmaty (chyba że społeczność sama zdecyduje się przyjąć je za swoje). To zawarte w książce przesłanie można streścić słowami: sami najlepiej wiemy, co jest dla nas dobre.

Wspomniana w tytule książka „jakość” rozumiana jest również w kategoriach rynkowych jako popyt na usługi. Instytucje wczesnej edukacji i opieki mają określoną wartość, która stanowi nieraz o ich opłacalności. Tymczasem autorzy książki odcinają się od takiego jej rozumienia i od pozostawania w roli biernego konsumenta, proponując w zamian kulturę realnego uczestnictwa. Postulują stworzenie przestrzeni demokratycznej opartej na dialogu, integracji i partycypacji. Zamiast pytania „jak?”, stawiają pytanie „dlaczego?”, wychodzą od podmiotowej, pedagogicznej relacji, w której różnorodność stanowi o wielości możliwości. U podstaw swoich działań zakładają dokładniejsze przyjrzenie się posiadanym koncepcjom dziecka, tak, by nie opierać się na fragmentarycznych obrazach, lecz przyjąć dziecięcą perspektywę, lepiej zrozumieć jego świat i zaplanować swoją pracę z nim. Ciekawe wydaje się zwłaszcza zrzucenie z piedestału odkryć psychologii rozwojowej, ich niepodważalności. Autorzy twierdzą, że miarodajne wskaźniki ujęte w zgrabne, ujednolicające standaryzacje zawężają nasze postrzeganie i rozumienie drugiego człowieka. Ich zdaniem opinia naukowa determinuje funkcjonowanie dziecka poprzez sprowadzenie go do roli „przedmiotu normalizacji”. Dlatego też zachęcają, aby zastąpić zewnętrzną, podlegającą kategoryzacji ocenę osądem ludzi pozostających w relacji z nim, a tym samym lepiej wyczuwających, co jest dla niego najlepsze. Proponują zmienić język opisu z „dziecka mającego problemy” bądź „specjalne potrzeby edukacyjne” na dziecko „bogate”, „mówiące stoma językami”. Zakładają tym samym, że dziecko już na początku swojej drogi ma w sobie olbrzymi potencjał, który wymaga jedynie tego, aby inni pomogli mu go rozwijać. Owa zmiana konstrukcji

dziecka, polegająca na uświadomieniu sobie przekonań na temat tego, kim ono jest i kim może się stać, stanowi punkt wyjścia do przekształcania edukacji (o „modelach umysłu” uczniów i opartych na ich podstawie potocznych teoriach pedagogicznych pisał także Jerome Bruner).

Koncepcja wspólnego interpretowania doświadczeń i konstruowania intersubiektywnej wiedzy praktycznej nie jest czymś nowym, była/jest szeroko dyskutowana w literaturze (między innymi przez Habermasa). Autorzy postawili sobie jednak za cel propagowanie tej opartej na demokracji, dialogu, emancypacji oraz krytycznej refleksji wizji kształcenia i wychowywania. Nie zakładają, że pluralizm może zahamować działanie, lecz wyrażają nadzieję, że doprowadzi on do przekroczenia schematów i pełnego zanurzenia w „rzeczywistość”. Przekonanie, że praca z drugim człowiekiem nie da się sprowadzić do wskazań gotowych do realizacji, wynika ze świadomości zmieniającego się kontekstu i zmieniających się podmiotów, które wymagają zrozumienia, a nie poddania ich kategoryzacji. Pojawia się także postulat upraktycznienia wiedzy, osadzenia jej w bliskich uczniom realiach, a przede wszystkim jej samodzielnego tworzenia, co miałyby odbywać się dość naturalnie, przy wspierającej obecności pedagogów.

Choć Dahlberg, Moss i Pence u podstaw swoich działań umieszczają pedagogikę dialogu, sama książka wydaje się mocno zanurzona w pedagogice krytycznej. Autorzy z jednej strony podkreślają, że są świadomi swojego uwikłania w kulturę, którą poddają krytyce, stwierdzając „zawsze jesteśmy wewnątrz pojęć, które chcemy krytykować”, w innym miejscu wyrażają jednak przekonanie, że nie podlegają determinacji określonej wcześniej konstrukcji, lecz opierają się na samodzielnie kształtowanym procesie (co ich zdaniem odróżnia ich od rewolucyjnej koncepcji Paulo Freirego nastawionej na wynik). Pedagogika krytyczna wydaje się jednak wpadać we własne sidła. Krytykując przywiązanie do „wielkich metanarracji”, proponują w jej miejsce „małe”, które także nie są wolne od dyskursywnego języka (rozumianego w perspektywie Foucault jako pewien sposób opisywania rzeczy). Przykładem może być zaproponowany w książce dość sztuczny i napuszony podział na: „świat mniejszości” i „świat większości”, a także sformułowanie „pierwsze narody”, które pojawia się na jednej ze stron aż ośmiokrotnie. Autorzy cytują (przy czym nie zawsze opatrują je komentarzem) obszernie fragmenty tekstów mających uprawomocnić ich spojrzenie na wczesną edukację. Przy całej próbie zmiany myślenia i konstruowania znaczeń nie pozostają wolni od swoich uprzedzeń i politycznej poprawności. Przykładowo, zdaniem Dahlberg, Mossa i Pence’a kategorie Prawdy, Dobra i Piękna to jedynie „projekty nowoczesności”, a więc wieku nauki. Wydają się oni zapominać, że pojęcia te (podobnie jak wielokrotnie przywoływana w tekście demokracja)

uksztaltowały się długo przed uformowaniem się społeczeństwa industrialnego. Poza niewielkimi nawiązaniem do filozofii antycznej pomijają całą tradycję europejską sprzed epoki modernizmu.

Książka *Poza dyskursem jakości...* jest książką naukową, napisaną dość trudnym językiem, co może ograniczyć grono odbiorców. Jest wyzwaniem dla czytelnika, co podkreślają sami autorzy. Nauczyciele stawiający sobie wysokie wymagania powinni jednak po nią sięgnąć, chociażby po to, aby skonfrontować się z własnymi przed-sądami, odkryć swoje przekonania na temat edukacji i otrzymać szansę na odnalezienia sensu własnej pracy. Być może przedstawione inspiracje pomogą im zrekonstruować własną pedagogiczną tożsamość.

Jedna z recenzentek książki (notabene ze Stanów Zjednoczonych) napisała, że publikacja ta już stała się „klasycznym źródłem”. To, czy stanie się nim także w Polsce, pokaże czas. Bardziej interesujący wydaje się jednak publiczny osąd nad zaproponowanym w niej „dyskursem nadawania znaczenia” i jego odniesienie do polskiej edukacji. Edukacji, która przeżywa rozkwit „jakości”, rozumianej jako określanie przez ekspertów zewnętrznych standardów, metodyczne przewodzenie i „uwodzenie” czy powoływanie się na rankingi, statystyki i normalizacje, którym podlegają całe placówki edukacyjne, jak również same dzieci. W kontekście poruszanej problematyki powinniśmy zadać sobie pytanie, czy chcemy, aby instytucje edukacji i opieki pozostały tylko „narzędziem” osiągnięcia celów dla samych celów, czy aby były „motorem zmian”. Książka spełni swoją misję, jeśli po jej przeczytaniu zbiorą się mniejsze i większe grupy osób zainteresowanych losem kształcenia i wychowywania, by w duchu refleksyjnego i transformatywnego intelektualisty wejść w dialog z innymi, zastanowić się nad tym, gdzie jesteśmy i dokąd właściwie zmierzamy oraz powołać do istnienia demokratyczne fora wymiany opinii, jak również sieci wsparcia dla praktyki pedagogicznej i w jej ramach.

Malwina Kałużyńska
Uniwersytet Warszawski