

DOROTA KLUS-STAŃSKA

Uniwersytet Gdański

## ODWRÓT OD ROZWOJU: KONTROWERSYJNA CZY OBIECUJĄCA ZMIANA PARADYGMATU WCZESNEJ EDUKACJI

ABSTRACT. Klus-Stańska Dorota, *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji* [A Retreat from Development: a Controversial or Promising Paradigm Shift in Early Childhood Education]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 7-20. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.1

The article presents three approaches to the conceptualisation of development as a category which describes the dynamics of the biography of man, which the author defines as: universalisation, contextualisation / relativism, and problematisation / negation. Emphasis is laid on a shift in thinking about the child and childhood, to be observed in the post-structural analyses contingent on the thought of Michel Foucault and a critique of developmental psychology which is developing in the world, but has been absent from Poland so far. The strongest critique of both these perspectives is directed against the standardisation measures for which individuality, specificity and diversity become a deviation from the norm. The article shows how strong arguments showing the controversy of development perceived in this way have been collected and how debatable the category of development as such is.

**Key words:** child, development, anti-developmental theories, early education

W niniejszym artykule chcę kontynuować wątek, jaki zainicjowałam w ostatnim okresie w swoich analizach<sup>1</sup>. Dotyczy on debaty nad możliwością zakwestionowania sensu nadawanego pojęciu rozwój, które jest używa-

---

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, K. Gawlicz, *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Wrocław 2013, s. 7-17; D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 2013, 4(64), s. 71-90; tejsze, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2015, 1(28).

ne do opisu dynamiki biografii jednostki, a odnoszone szczególnie (choć nie jedynie) do wczesnej fazy życia człowieka. Analizy te zainspirowane są rewolucyjną zmianą w teorii i praktyce wczesnej edukacji oraz w psychologii dziecka, jaka ma miejsce w ostatnich dziesięcioleciach na świecie, a która – co intrygujące – nie zyskała większego zainteresowania w Polsce, a przez wielu pedagogów i psychologów w ogóle nie została zarejestrowana.

Zwrot, który z pewnością można określić jako paradygmatyczny, każe spojrzeć co najmniej z dystansem nie tylko na przyjmowane dotąd koncepcje teoretyczne, w których opisano życie człowieka w logice zmian progresywnych i – ewentualnych – odchyień od wzorca, ale przede wszystkim na samą kategorię rozwoju, która traktowana jest powszechnie jako oczywista. Jeśli jednak przyjrzymy, że świat jest przez nas poznawany za pośrednictwem narzędzi umysłowych, które skonstruowaliśmy w wyniku określonej socjalizacji poznawczej, nawet najbardziej podstawowe pojęcia porządkujące typowe dla naszej kultury myślenie linearne oparte na logice (jak np. kategoryzacja, związek przyczynowo-skutkowy, rozwój) okazują się relatywne kulturowo, a więc podpadające pod problematyzację lub wręcz możliwe do zakwestionowania<sup>2</sup>.

Choć zatem w artykule będę się skupiać na okresie dzieciństwa, jednak trzeba pamiętać, że imperatyw rozwoju został przekuty w ideę rozwoju całościowego. Problematyzacja progresywności jako rządzącej przebiegiem następujących po sobie zmian może być więc odniesiona do wszystkich obszarów refleksji nad człowiekiem, w których rozwój jest wykorzystywany jako argument.

## Podejścia do konceptualizacji rozwoju

Artykułowi nadaję strukturę przez wyróżnienie trzech podejść do konceptualizacji kategorii rozwoju, jakie dają się współcześnie zrekonstruować w obszarze debat w refleksji nad dzieciństwem i wczesną edukacją. Są to:

1. Uniwersalizacja rozwoju
2. Kontekstualizacja/relatywizacja rozwoju
3. Problematyzacja rozwoju (do negacji włącznie)

---

<sup>2</sup> J. Mole, *Mind Your Manners. Managing Business Cultures in the New Global Europe*, 3 wyd., podrozdz. *The geography of thinking*, London 2003, s. 21-22, <http://www.saigontre.com/FDFiles/MindYourManners.pdf> [dostęp 2.11.2014]; R.E. Nisbett, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przekł. E. Wojtych, Sopot 2009.

Gdyby zidentyfikować kluczowe pytania, jakie budują argumentację w każdym z tych podejść, można by uniwersalizację powiązać z ustalaniem strategii zapewniania tego, co zostało zdefiniowane jako rozwój dziecka, kontekstualizację z poszukiwaniem najbardziej trafnego modelu rozwoju, a problematyzację – z radykalnym otwarciem pytania o istnienie rozwoju, co można przedstawić schematycznie (tab. 1).

Tabela 1

## Podejścia do konceptualizacji rozwoju

Podejście	Główne założenie	Kluczowe pytanie
Uniwersalizacja	Przebieg rozwoju ma charakter uniwersalny	Jak zapewnić rozwój dziecka?
Kontekstualizacja/relatywizacja	Rozwój może być interpretowany	Jak rozumieć rozwój?
Problematyzacja/negacja	Pojęcie rozwoju jest wytworem kulturowym	Czy coś takiego jak rozwój w ogóle istnieje?

Dwa ostatnie podejścia obrazują wzrost krytyczności wobec unifikujących celów edukacji formułowanych w języku zobowiązującym jednostkę do czynienia znormalizowanego postępu. Przy czym, kontekstualizacja inicjuje debatę nad różnymi koncepcjami rozwoju, podczas gdy problematyzacja czyni samo pojęcie rozwoju paradygmatycznym<sup>3</sup>, dyskursywnie obciążonym władzą symboliczną i wytwarzających, rozpoznaje jego pozorną naturę jako artefaktu.

## Uniwersalizacja

Istotą kategorii „rozwój” jest linearne ujmowanie życia człowieka i definiowanie go w semantyce ukierunkowanego przyrostu, drogi ku czemuś, co określane jest jako lepsze (bardziej rozwinięte) od stanów poprzedzających. Prowadzi to do powstania swoistego dwukierunkowego imperatywu rozwoju. Z jednej strony, nakłada on na otoczenie dziecka obowiązek tworzenia warunków, których właściwości (definiowane jako jakość) mają sprzyjać tak rozumianemu rozwojowi. Z drugiej, czynią jednostkę zobowiązaną do pracy nad sobą, wpisując ją w nakaz samorozwoju i starań, by określone wymagania zostały spełnione.

<sup>3</sup> Szczegółowe powiązanie kontrowersji wokół kategorii rozwoju z koncepcją paradygmatów przedstawiłam w: D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją*, s. 71-90.

Zdecydowana większość prac pedagogicznych poświęconych dzieciom budowana jest wokół pytań o ich rozwój, przejawy tego rozwoju i warunki niezbędne do jego zapewnienia. Bezdyskusyjność modelu typowa jest dla rozwiązań o scjencyjnej proveniencji, głównie tych, które zostały zaadaptowane dla potrzeb diagnostycznych i biurokratycznych. One też mają najpoważniejsze konsekwencje biograficzne i są najbardziej podatne na uwikłanie w interesy polityczno-ekonomiczne. Organizującej je kategorii normy rozwojowej nadaje się moc selekcyjną, co czyni z tego podejścia narzędzie segregacji.

Podstawą są tu tezy psychologii rozwojowej. Największy wpływ na utrzymywanie się tego paradygmatu mają koncepcje stadialne, a przede wszystkim teoria Jeana Piageta, w której jako kluczowe identyfikuje się nie jego wskazania o emergentności tego co nazywał rozwojem i niezbędnej dla umysłu samodzielnej eksploracji, ale matrycowość etapów kompetencji. W ten sposób teoria Piageta przestawała być impulsem do tworzenia środowiska życia dziecka, a stała się źródłem wskaźnikowania jego postępów traktowanych w logice normalizacji. Na tej podstawie sformułowano kluczowe założenie o uniwersalności modelu rozwojowego i jego biologicznym uwarunkowaniu. Stało się to następnie podstawą ustalenia tzw. norm rozwojowych i ich aplikacji do praktyki z użyciem wystandaryzowanych narzędzi.

W ten sposób zoperacjonalizowano rozwój, decydując, jakie cechy uznaje się za przejaw rozwoju, a jakie nie, zamykając listę tych cech, a różnice między dziećmi zdefiniowano wertykalnie, zakładając możliwość ustalenia stopnia spełniania normy przez poszczególne dzieci, wskazania obszaru funkcjonowania ponadnormatywnego (tzw. dzieci zdolne) i obszaru normatywnych niedociągnięć (dzieci poniżej tzw. normy rozwojowej). Wykorzystywane jest to jako uzasadnienie decyzji selekcyjnych przez wytwarzanie iluzji obiektywności modelu, z jednoczesnym ignorowaniem jego dyskursywności i wpisania w relacje władzy.

Taki model rozwoju, wyrażany w regułach, które określiłam jako uniwersalizację, należy do dyskursu, który D. Dahlberg, P. Moss, A. Pence nazywają reżimem prawdy i wiąże z dominującym językiem używanym w odniesieniu do wczesnego dzieciństwa, który sam generuje pytania, typu: Jak mierzymy jakość? Jakich standardów potrzebujemy? Jak najlepiej osiągnąć pożądane rezultaty?" itd.<sup>4</sup> Łączy je – jak zauważają – techniczny charakter i perspektywa zarządzania.

---

<sup>4</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wrocław 2013, s. 44.

To ujęcie rozwoju zostało dobrze zaadaptowane przez biurokratyczne struktury oświatowe w wielu krajach i jest wykorzystywane na rzecz określonych interesów politycznych, zawłaszczając nie tylko obszar praktyk związanych z opieką i edukacją małych dzieci, ale cały system oświatowy, strategie terapii i edukacyjnego wsparcia. Jego stabilność i wysoki poziom upowszechnienia ma swoje różnorodne źródła. Jako najbardziej znaczące wskazałabym ich dwie grupy, a mianowicie źródła społeczno-polityczne i naukowe<sup>5</sup>.

Pierwsze łączone jest często z oddziaływaniem wolnego rynku; ja – przeciwnie – przyczynę pierwotną lokuję w modelu państwa interwencyjnego, który wyraża się w rządowych działaniach zorientowanych na wzrost kontroli i nasilone sterowanie rynkiem oraz życiem obywateli z użyciem lawinowo mnożonych nieprzejrzystych regulacji prawnych<sup>6</sup>. Bez względu jednak na to, którą z przyczyn uznamy za bardziej przekonującą, daje się zauważyć, że zjawiska wskazywane jako negatywny rezultat ich oddziaływań, czyli zjawiska erodujące edukację, opisywane są podobnie. Dlatego, pomijając w tej chwili dyskusję nad społeczno-politycznymi źródłami technologizacji myślenia o celach placówek dla dzieci, trzeba zauważyć, że ów proces osiąga w Polsce poziom wysokiego zaawansowania. Przejawia się to między innymi w rosnącym uszkolnieniu funkcjonowania przedszkoli (np. przez wprowadzanie planu dnia i ograniczanie czasu swobodnych zabaw dzieci), programocentryczności edukacji, naciskach na działania diagnostyczno-selekcyjne (traktowanych jako wyraz troski o rozwój dzieci). Nieapetyczną kwintesencją centralistycznych działań Ministerstwa Edukacji Narodowej jest kompromitujący rządowy podręcznik, skonstruowany w najgorszych tradycjach lekceważenia realnego poziomu kompetencji dzieci i ich potrzeb poznawczych, wymuszający lekcje oparte na sterowaniu i kontroli, będący przejawem infantyilizującej edukacji do pozorowania wiedzy i niewydolności refleksyjnej<sup>7</sup>.

W niniejszym tekście chciałabym się jednak skupić na drugiej grupie przyczyn – przyczynach tkwiących w teorii naukowej, a przede wszystkim w psychologii rozwojowej.

---

<sup>5</sup> Struktury biurokratyczne (a do takich należy m.in. przedszkole i szkoła) szczególnie upodobały sobie narzędzia pomiaru tzw. przystosowania jednostki oraz gotowości do odpowiedzi na wymagania instytucji (np. gotowości szkolnej). Zunifikowany wychowanek przedszkola i zunifikowany uczeń miał być wygodny dla placówki oświatowej, użyteczny w realizacji jej własnych celów i pozbawiony wyrazistych cech indywidualnych.

<sup>6</sup> Por. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013.

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, „Nasz elementarz” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2014, 7(27).

W ostatnich dziesięcioleciach doszło na świecie do stanowczego zakwestionowania zasadności przyjmowania jednego uniwersalnego modelu rozwoju. Zgromadzono ogromną liczbę badawczych danych empirycznych, które pozwoliły na radykalne odrzucenie monopolu teorii psychologii rozwojowej, a nawet zakwestionowanie jej istoty<sup>8</sup>. Jak już wspomniałam, do polskiej psychologii ten nurt analiz nie dotarł, a psychologowie nie podjęli się tłumaczenia nawet najgłośniejszych prac w tym zakresie. To przejaw syndromu wycofania, który na szczęście ominął również pedagogikę. Ta ostatnia żywo reagowała na najbardziej krytyczne nurty refleksji i publikacje, będące punktami zwrotnymi dla teorii edukacyjnych, punktami, które nierzadko zmuszały do zakwestionowania rozległych obszarów osiągnięć dyscypliny. Natomiast polska psychologia rozwojowa postanowiła zamknąć granice przed napływem niewygodnych prac i porzuciła myśl o podjęciu debaty, nawet jeśli polemicznej.

Pojawienie się prac dekonstruujących psychologię rozwojową współwystępowało z powstaniem opozycji wobec uniwersalizujących konceptualizacji rozwoju. Rozwój zaczęto kontekstualizować i relatywizować kulturowo.

## Kontekstualizacja i relatywizacja

Jako przykład teoretycznej kontekstualizacji rozwoju chcę wskazać prace Barbary Rogoff, która opisując dziecięce terminowanie w myśleniu<sup>9</sup>, kwestionuje zasadność myślenia o wspólnym dla wszystkich ludzi przebiegu rozwoju i jego celach z uwagi na istniejące zasadnicze różnicowania kulturowe. Dokonuje ona rozbudowanego powiązania nowych danych psychologicznych na temat tego, co nazywamy rozwojem, z refleksją nad celami edukacji, która ów rozwój ma wspierać. To swoiste połączenie psychologii z kontekstem antropologicznym i pedagogicznym stanowi znakomity materiał pozwalający zobaczyć problematykę rozwoju w zupełnie nowym świetle, a jego niejednoznaczność okazuje się najsilniejszą charakterystyką.

Za sygnałny przykład posłuży mi anegdotycznie przytoczona przez B. Rogoff<sup>10</sup> odpowiedź Indian na propozycję złożoną im w 1944 roku przez pełnomocników rządowych z Wirginii odnośnie wysłania indiańskich

---

<sup>8</sup> B. Bradley, *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology*, Oxford 1989; E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, London 1994; J. Morss, *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, London 1996.

<sup>9</sup> B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York-Oxford 1990.

<sup>10</sup> Tamże, s. 42.

chłopców na edukację do William and Mary College: „Wy, którzy jesteście mądrzy, musicie wiedzieć, że różne narody mają różne koncepcje spraw, więc nie zrozumiecie nas źle, jeśli nasze koncepcje edukacji nie będą takie same jak Wasze. Mamy już trochę doświadczeń w tym zakresie: kilkunastu naszych młodych ludzi było uprzednio wysłanych do kolegów w północnych prowincjach; byli nauczani we wszystkich Waszych dziedzinach naukowych, ale kiedy wrócili do nas ... [byli] ignorantami we wszystkich aspektach życia w lesie ... nie nadawali się ani na myśliwych, ani na wojowników, ani doradców; nie nadawali się absolutnie do niczego. Jednakże my nie jesteśmy mniej wdzięczni za Waszą uprzejmą ofertę ... i aby to okazać proponujemy, by dżentelmeni z Wirginii przysłali nam tuzin swoich synów, my zajmiemy się z ogromną troską ich edukacją, nauczymy ich wszystkiego, co wiemy, i zrobimy z nich prawdziwych mężczyzn (Drake, *Biography and History of the Indians of North America*)”.

Silne zróżnicowania kulturowe dają się odnotować w odniesieniu do wielu sfer funkcjonowania człowieka. Na przykład, Edwards<sup>11</sup> wskazuje, że hierarchia rozwoju moralnego opisana w koncepcji Kohlberga jest powiązana z systemem politycznym społeczeństwa i z biurokratyczną perspektywą systemową typową dla wielkich społeczeństw industrialnych, ale jest niewłaściwa dla małych tradycyjnych grup plemiennych.

Różnice w konceptualizacji rozwoju i wyprowadzanej z tego edukacji są widoczne nie tylko w przykładach tak jaskrawych odmienności kulturowych, ale także wewnątrz kultur znacznie bardziej spójnych i traktowanych jako względnie jednolite.

Przywołajmy koncepcję kodów językowych B. Bernsteina<sup>12</sup>. Badane przez niego grupy należą do jednego społeczeństwa. A jednak, odmienny język dzieci robotników i dzieci rodziców z klasy średniej wiąże się z różnicami w strategiach rozumienia rzeczywistości. Dzieci mówiące odmiennymi językami żyją w odmiennych światach znaczeń. Ma to poważne konsekwencje edukacyjne, gdyż szkoła transmisyjna, opanowana przez racjonalność i cele klasy średniej, oferuje dzieciom robotników warunki nieczytelne dla nich poznawczo, zaburzając możliwość konstruowania satysfakcjonujących zmian umysłowych.

Powracając do pracy B. Rogoff, można zauważyć, że główna stawiana przez nią teza pedagogiczna dotyczy konieczności dokonywania wnikliwego rozpoznawania potrzeb i celów środowisk rodzinnych i lokalnych, z któ-

<sup>11</sup> Za: tamże, s. 44.

<sup>12</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, przekł. Z. Babska [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980.

rych pochodzą uczniowie, i w konsekwencji – rewidowania i przeformułowania celów edukacji.

Ważność zrozumienia – podkreśla ona – zróżnicowania tego, czego w różnych kulturach oczekuje się, by dzieci się uczyły, jest powiązana z założeniami (...), że myślenie i uczenie się jest funkcjonalnym wysiłkiem podejmowanym przez jednostki, aby rozwiązywać problemy specyficzne w ich kulturze, że procesy rozwojowe różnią się raczej w swoich celach niż posiadają uniwersalne stany finalne, do których wszyscy mają aspirować<sup>13</sup>.

Teza o kulturowym relatywizmie procesów rozwojowych i wynikającej z tego konieczności elastycznego i kulturowo wrażliwego działania edukacji prowadzi nas do trudnych pytań o niekorzystne skutki szkoły, działającej zgodnie z przyjętymi założeniami i programem. W podejściu uniwersalizującym nie stawia się pytania: „Czy szkoła może szkodzić rozwojowi uczniów?“, chyba że w odniesieniu do sytuacji ocenianych jako brak respektowania i realizowania założeń. Obecnie to pytanie jest nie tylko możliwe, ale radykalizuje się w formę: „Czy mogą istnieć szkodliwe cele edukacji?“ lub wprost w postać: „Czy szkoła może szkodliwie rozwijać uczniów?“, co lepiej oddaje współczesną debatę nad kategorią rozwoju.

Na pytanie to kilkakrotnie już odpowiadałam twierdząco, podkreślając między innymi istnienie sytuacji, w których im szkoła jest bardziej skuteczna, tym gorzej, a satysfakcje z osiągniętych przez nią efektów przypominają zachwyty nad skutecznością piły tarczowej, która tak sprawnie i owocnie obciąła palec robotnikowi<sup>14</sup>. Również B. Rogoff stwierdza jednoznacznie, że możliwe są złe efekty rozwoju<sup>15</sup>. Jest tak, gdyż – jak wyjaśnia:

W każdej grupie istnieje pewna zgoda co do celów niepożądanych. Ponieważ mamy działać w zgodzie z konsensusem co do wartości, istotne jest pytanie, czy to jest konsensus<sup>16</sup>.

Konkludując wątek interpretacyjnej kontekstualizacji rozwoju, można wskazać wynikający z tego zasadniczy wymóg nienarzucania zewnętrznych celów rozwojowych. W tej perspektywie zrelatywizowanego rozumienia rozwoju jest to niezbędny warunek zapewniania edukacji, która w obrębie kultur lokalnych nie jest postrzegana jako jałowa, sprzeczna z ich celami lub wręcz dla nich szkodliwa i opresywna.

<sup>13</sup> B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking*, s. 116.

<sup>14</sup> D. Klus-Stańska, *Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14, s. 33.

<sup>15</sup> B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking*, s. 117.

<sup>16</sup> Tamże.

## Problematyzacja i negacja

Osobną, znacznie bardziej radykalną drogą kwestionowania uniwersalizującego myślenia o rozwoju dzieci jest jego problematyzacja, prowadząca nawet do negacji istnienia czegoś takiego jak rozwój. Podważenie nie tylko pozytywnych konotacji pojęcia rozwoju jednostki na poziomie normatywnym, ale postawienie pod znakiem zapytania jego warstwy ontycznej jest wyrazem głębokiego przesilenia teoretycznego i momentem, który trzeba uznać za przełomowy.

Postrzeżenie życia jednostki jako rozwoju jest – czego sobie często nie uświadamiamy i czego ja również do niedawna sobie nie uświadamiałam – paradygmatyczne. Wydaje się wręcz, że jest elementem paradygmatu nadrzędnego, projektującego i ujednolicającego nasze myślenie także wówczas, kiedy wydaje się zróżnicowane. Na przykład, w rozdziale jaki napisałam o paradygmatach wczesnej edukacji<sup>17</sup>, choć różnicowałam je z uwagi na odmienne definiowanie rozwoju (kontekstualizowałam), samą ideę życia i zachodzących w jego toku zmian jako rozwoju traktowałam jako oczywistą.

Problematyzacja rozwoju i myślenia o nim jako o celu biograficznym ma wiele źródeł. Szczególną rolę odgrywają tu prace Michela Foucaulta, a zwłaszcza jego koncepcja normalizacji konstytuowanej przez rozproszoną władzę ekspertów oraz wskazane przez niego praktyki klasyfikowania ludzi według określonego kryterium i wynikające z tego praktyki ich dzielenia. Choć Foucault koncentrował swoją uwagę na ciele, jego koncepcje dyscypliny i penalizacji za odstępstwa od tak zwanej normy zachowań, ustalonej w procesie dominacji władzy, odnoszą się do całości społecznego funkcjonowania jednostek. Dzieje się tak, gdyż władza organizuje przestrzeń życia i wynikające z tego warunki jego przebiegu<sup>18</sup>. W odniesieniu do dzieci nadzór i kontrola nad tą przestrzenią osiągają stan wysokiego natężenia.

Kluczowe staje się tu „ćwiczenie” nawyków, standardy, wskaźniki normalności, ale także nagrody i kary. Władza, w ujęciu Foucaulta, „ma raczej kwalifikować, mierzyć, oceniać, hierarchizować niż objawiać się w morderczym błysku, operuje podziałami uwzględniającymi normę”<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 25-78.

<sup>18</sup> M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1993.

<sup>19</sup> M. Foucault, *Historia seksualności*, t. 1 – *Wola wiedzy*, przekł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Gdańsk 2010, s. 126.

Jako inne źródło inspiracji dla podejść problematyzujących kategorię rozwoju warto wskazać, inspirowany również Foucaultowskim demaskowaniem gry sił wokół władzy organizującej naszą wiedzę, silny za granicą nurt psychologii krytycznej, wpisany w analizy poststrukturalne. Dokonano w nim radykalnej dekonstrukcji teorii rozwojowych, zarzucając im limitowanie potencjału dzieci<sup>20</sup>, opresywność<sup>21</sup> i ortodoksję<sup>22</sup>. Jak szeroko argumentuje T. Billington, psychologia, wytwarzając swoją wiedzę i pochodzące z niej narzędzia diagnozy, przyczynia się (nieświadomie) do patologizowania różnic między dziećmi, zmedykalizowanego ich segregowania i delokacji, konstruując autorytatywnie obraz „normalnej istoty ludzkiej”. Psychologia działa w ten sposób na użytek zmieniających się regulacyjnych oczekiwań rządowych, a jej autorytet jest budowany na fundamencie założenia, że wiedza naukowa musi pochodzić z jednego tylko modelu uprawiania badań<sup>23</sup>.

Argumenty problematyzujące rozwój tworzą dyskurs nie tylko antynormalizacyjny, ale także antyrozwojowy. Przede wszystkim inicjują bowiem pytania o cały rozwojowy paradygmat, w którym – abstrahując od istnienia zróżnicowanych modeli rozwoju – samo pojęcie rozwoju zachowuje ontologiczny status. Tymczasem, istotną kwestią wydaje się niejednoznaczność tego, co – obojętne w jaki sposób – nazywamy rozwojem jednostki. Na poziomie ontologicznym za pojęciem rozwój kryje się bowiem atrybucja wzrostowa i pozytywne konotacje. Zamyka się pytania o negatywne skutki zmian zwanych rozwojowymi. Zjawisko to identyfikowałam w innym miejscu nazywając ciemną stroną rozwoju<sup>24</sup>. Jako przykład podam tu fakt „rozwojowego” zaniku wrażliwości na dźwięki wszystkich języków świata, mający miejsce około 11 miesiąca życia dzieci, czy obserwowane w psychologii twórczości zjawisko twórczej indolencji ekspertów, polegające na tym, że nadmiar wiedzy redukuje zdolność wytwarzania interakcji twórczej. Więcej przykładów na fakt, że każdy awers progresu ma swój regresywny rewers podaję we wspomnianym artykule.

Rzecz zatem nie w tym, że w rezultacie błędów czy zaniedbań rozwój dziecka został zaburzony lub nie osiągnął możliwego poziomu, ale że roz-

---

<sup>20</sup> T. Billington, *Separating, Losing, and Excluding Children: Narratives of Difference*, London-New York 2000.

<sup>21</sup> E. Burman, *Deconstructing developmental psychology*, London 1994.

<sup>22</sup> J. Morss, *Growing Critical*.

<sup>23</sup> T. Billington, *Pathologizing children: Psychology in education and acts of government*, [w:] *Psychology Discourse Practice: From Regulation to Resistance*, red. E. Burman, G. Aitken, P. Aldred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, A. Gordo Lopez, C. Heenan, D. Marks, W. Warner, London 1996, s. 36-54.

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją*.

wój określonej sfery czy kompetencji może być równoznaczny z regresem innych obszarów i kompetencji. Zatem, to co nazywamy rozwojem ma zawsze swoją cenę, a każdorazowo rozpoznanie wartości zmiany zależy od układu odniesienia. Nie negując wartości zmiany jako takiej, gdyż właśnie zmiana jest esencjonalnie cechą życia jednostki, można poddać pod debatę to, co przypisujemy określeniu „zmiana rozwojowa”.

Jej problematyzacja zmniejsza gotowość do łatwego poświęcania doświadczeń życiowych dzieci i młodzieży na rzecz linearnie zdefiniowanej zmiany rozwojowej. Utrata pewności co do kierunku zmiany i ważności jej efektów pozbawia edukację spokojnego sumienia oraz pewności, że oferta przedszkoli i szkół jest dobrem społecznym i biograficznym. Wymusza w to miejsce konieczność prowadzenia nieustannej, niemającej finalnego rozstrzygnięcia, refleksji interpretacyjno-krytycznej, mającej na celu rozpoznawanie wciąż od nowa znaczeń, jakie możemy nadać temu co zgotowaliśmy dla najmłodszych pokoleń. Ta nieustanność namysłu prowadzi do zastąpienia oczekiwania na zamykające konkluzje przez rodzaj postawy refleksyjno-krytycznej.

Namysł taki przestaje być przywilejem ekspertów, ale musi być prowadzony w dynamicznych relacjach społecznych. Na przykład, G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence nazywają wręcz instytucje dla małych dzieci forami debaty społecznej, w którą powinni zostać włączeni nauczyciele, rodzice, dzieci, badacze uniwersyteccy jako równoprawni ich uczestnicy<sup>25</sup>.

## Przykłady rozwiązań praktycznych

Choć problematyzacja koncepcji rozwoju jest radykalnie krytyczna, zarzeczca jednak powszechnemu pesymizmowi typowemu dla pedagogiki krytycznej i proponuje szereg dobrze opisanych na świecie rozwiązań praktycznych, a sukces niektórych z nich jest imponujący. Podważenie mainstreamowego paradygmatu rozwoju doprowadziło do poszukiwania takich alternatyw edukacyjnych, jak placówki Reggio Emilia dla małych dzieci w koncepcji Lorisa Malagizziego<sup>26</sup>, projekt sztokholmski stanowiący szwedzką rekonstrukcję Reggio Emilia<sup>27</sup>, czy projekty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji, będące próbą stosowania w praktyce koncepcji Fo-

<sup>25</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki*.

<sup>26</sup> Por. tamże; M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa 2011.

<sup>27</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki*.

ucaulta i Derridy<sup>28</sup>. Typowe dla nich jest odrzucenie praktyk diagnostyczno-normalizacyjnych, a zamiast tego wytwarzanie społecznej przestrzeni dla permanentnego, krytycznego ustalania znaczeń, wokół których budowane jest funkcjonowanie instytucji dla małych dzieci. W debatę zaangażowane są same dzieci i wszyscy tworzący ich lokalne otoczenie.

Dla nich wszystkich kluczowy staje się dialog, w którym należy szukać pierwotnej inspiracji dla poszukiwania rozwiązań alternatywnych wobec edukacji tradycyjnej, ale który też jako skontekstualizowany głęboko humanistycznie w filozofii dialogu uczynił pozytywistyczne założenia instytucji dla dzieci nonsensownymi.

Również na gruncie polskim mamy frapujący przykład działań wpisujących się w postmodernistyczne dyskursy na temat dziecka i dzieciństwa. Chodzi o prowadzone przez Lucynę Telkę pięcioletnie badania, zorientowane w działaniu na zwiększanie autonomii dzieci w żłobkach<sup>29</sup>. Równie intrygujący, jak sam projekt, jest fakt, że ten rewolucyjny pomysł został w naszym kraju przeoczony i przeszedł właściwie bez echa, podobnie zresztą jak cała myśl Malaguzziego, która przeniknęła do wszystkich krajów Europy Zachodniej, ale w Polsce niemal nieznaną.

Na fundamencie poststrukturalnych przemian teoretycznych powstaje nowa racjonalność myślenia o wczesnych fazach życia człowieka i nowe praktyki z niej wynikające. Za niezbędne uważa się dekonstrukcję istniejących szeroko rozumianych tekstów rządzących edukacją, wytwarzających język, którym mówi się i w którym się myśli o dziecku. Proponowane jest w tym celu podejście rizomatyczne, zaczerpnięte z prac Gillesa Deleuse'a i Felixa Gauttari'ego (wykorzystuje to np. G. Naughton), lub zmiana języka przez odrzucenie takich kluczowych kategorii, jak rozwój i jakość (co w swojej pracy robią G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence). Celem tych praktyk jest wyzwolenie się nauczycieli z nieuświadomianych wcześniej założeń logiki edukacyjnej i konstruowanie przez nich nowego rozumienia.

## Podsumowanie

Istotą krytycznych, poststrukturalnych debat nad rozwojem jest próba modyfikacji rozumienia rozwoju i rezygnacja z założenia o istnieniu wspólnego wszystkim ludziom schematu, w którym ten rozwój można opisać.

---

<sup>28</sup> G.M. Naughton, *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Studies*, London-New York 2009.

<sup>29</sup> L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2007.

Przykładem najbardziej radykalnej zmiany w tym zakresie jest teza, jaką stawia Morss, że coś takiego jak rozwój nie istnieje<sup>30</sup>.

Czy mamy więc do czynienia z luką semantyczną? Czy стоимy przed koniecznością operacji leksykalnej, która każe nam usunąć słowo „rozwój” z języka psychologii czy pedagogiki. Czy wreszcie możemy przyjąć, że człowiek się nie rozwija?

Problem polega na tym, że istnienie procesu zmian nie jest negowane, ale jest on postrzegany jako stawanie się, a nie przyrost. Nie mamy zatem ruchu ku czemuś, choć mamy bezustannie ruch. W pracy pedagogicznej znacznie większe znaczenie zaczyna mieć wrażliwość, przepełniona zacięciem, obserwacja i współdziałanie, niż wdrażanie, popędzanie i pomiar, które w świetle poststrukturalizmu ujawniają swoją nielogiczność, czy – nazwijmy to – nierozwojowość.

Dziecko „rozwija się”, ale rozwój ten jest nie tylko rozumiany w zupełnie inny sposób, ale przyjmuje się, że to rozumienie jest otwarte i relatywne kulturowo. Odrzucenie uniwersalizującego monopolu koncepcji rozwojowych, traktowanych jako uwarunkowanych biologicznie, prowadzi do powstania mozaikowego wielogłosu zróżnicowanych kulturowo i indywidualnie obrazów tego, co w różnych społecznościach uznaje się za rozwój.

Załamaniem się statusu psychologii rozwojowej i składających się na nią koncepcji pozytywistycznych, w połączeniu z krytyczną myślą Michela Foucaulta, doprowadziło edukację na próg zwrotu myślowego, który, moim zdaniem, można porównać z rangą zmiany myślenia, jaką obserwowano na przełomie XIX i XX wieku. O ile tamten zwrot John Dewey nazwał przewrotem Kopernikańskim, w wyniku którego dziecko miało stać się centralnym punktem, wokół którego powinna się obracać cała edukacja, o tyle dzisiejszą sytuację nazwałabym metaforycznie przewrotem Einsteińskim, który uświadamia nam względność naszych pojęć, pomiarów i rozpoznawania stanów, które w najlepszym przypadku możemy nazwać rozwojowymi z pewnego, wybranego przez nas chwilowo i niekoniecznie trafnego, a z pewnością nie jedyne punktu widzenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, przekł. Z. Babska [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Billington T., *Pathologizing children: Psychology in education and acts of government*, [w:] *Psychology Discourse Practice: From Regulation to Resistance*, red. E. Burman, G. Ait-

<sup>30</sup> J. Morss, *Growing Critical*.

- ken, P. Aldred, R. Allwood, T. Billington, B. Goldberg, A. Gordo Lopez, C. Heenan, D. Marks, W. Warner, Taylor & Francis, London 1996.
- Billington T., *Separating, Losing, and Excluding Children: Narratives of Difference*, Routledge Falmer, London-New York, 2000.
- Bradley B., *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology*, Polity Press, Oxford 1989.
- Burman E., *Deconstructing developmental psychology*, Routledge, London 1994.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Wydawnictwo Fundacji Aethaia, Warszawa 1993.
- Foucault M., *Historia seksualności*, t. 1 – *Wola wiedzy*, przekł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2011.
- Klus-Stańska D., *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2008, 2(8).
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 14.
- Klus-Stańska D., *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 2013, 4(64).
- Klus-Stańska D., „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2014, 7(27).
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2015, 1(28).
- Klus-Stańska D., Gawlicz K., *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Poza dyskursem jakości wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przekł. K. Gawlicz, G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Mole J., *Mind Your Manners. Managing Business Cultures in the New Global Europe*, 3 wyd., podrozdz.: *The geography of thinking*, Nicholas Brealey Publishing, London 2003, <http://www.saigontre.com/FDFiles/MindYourManners.pdf> [dostęp: 2.11.2014].
- Morss J., *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, Routledge, London 1996.
- Naughton G.M., *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Studies*, Routledge, London-New York 2009.
- Nisbett R.E., *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, przekł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2009.
- Rogoff B., *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, New York-Oxford 1990.
- Śliwowski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.