

Eugenia Potulicka

Rynkowy model wczesnej edukacji a stanowisko profesjonalistów – perspektywa globalna

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/3(26), 7-24

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Eugenia Potulicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

eugenia@amu.edu.pl

Rynkowy model wczesnej edukacji a stanowisko profesjonalistów – perspektywa globalna

Summary

A market model of early childhood education and the position of professionals: a global perspective

The text presents an analysis of global sources of the increasing expansion of the market model in the field of early childhood education, understood as all institutional types of pre-schooling education. The importance of this stage of education for the child's development – especially in disadvantaged groups – and its subsequent functioning at school does not seem to be questionable in the light of the research results cited. Nonetheless, the possibility of every child's access to good, public, and free early education is far from satisfactory. Consideration of this issue from the economic, educational, and political perspectives reveals a number of tensions and problems, conditioned locally and globally. One of the key issues is the opposition between the market model of early childhood education and aspirations to implement democratic solutions supporting these wide learning objectives for children. However, the economic crisis makes education in the field of early childhood education require public and private partnership, implemented in the context of specific government regulations.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, rynkowy i demokratyczny model wczesnej edukacji, polityka edukacyjna, partnerstwo publiczno-prywatne

Key words: early childhood education, market and democratic model of early childhood education, educational policy, public and private partnership

I. Model rynkowy

I.1. Ekspansja modelu rynkowego

We wczesnej edukacji rozszerza się model rynkowy skupiający coraz większą uwagę polityków. Jest on oparty na specyficznym rozumieniu czy konstrukcie dotyczącym ludzi i usług. Człowiek w nim to *homo oeconomicus*, byt autonomiczny i racjonalny, maksymalizujący swoją przydatność w dążeniu do własnych interesów. W tym modelu wolność wyboru rodziców dzieci oznacza prawo jednostki do realizacji własnych wąskich interesów na konkurencyjnym rynku. Zwolennicy wolnego rynku w edukacji ukrywają założenia leżące u podstaw promowanego przez nich modelu oraz jego wartości. Zmieniają też subiektywną perspektywę i sposób rozumienia jednostek w coś, co wydaje się

być obiektywną prawdą i powoduje, że pewne rzeczy wydają się realne, a inne wątpliwe i niepraktyczne (Moss 2008: 5).

Gwałtowna ekspansja modelu rynkowego w edukacji następowała od roku 1988. Zachęcano biznes do „dostarczania usług edukacyjnych” i tworzenia prywatnych placówek prowadzonych często dla maksymalizacji zysku. Ta ekspansja miała miejsce w kontekście neoliberalizmu wspieranego między innymi przez teorie „wyboru publicznego” i nowego zarządzania publicznego¹. Pomogły one w pozornym odpolitycznianiu modelu rynkowego prowadząc do postrzegania go jako pożądanego, jeżeli nie koniecznego.

W artykule przez **wczesną edukację** rozumiem – za *Education International* – wszystkie rodzaje edukacji przed rozpoczęciem nauki szkolnej, organizowane przez różne instytucje: żłobki, centra opieki, ogródki dziecięce, przedszkola oraz inne. Rozwój i uczenie się dzieci są w niej ujmowane holistycznie, a opieka jest traktowana jak jej integralna część (*Early childhood...* 2010: 11). Od roku 1998 nastąpił szczególnie intensywny rozwój instytucji wczesnej edukacji prowadzonych dla zysku, na przykład w Australii ich liczba wzrosła aż o 400%. Powstały korporacje biznesu zajmujące się działaniami w tym zakresie. Najważniejsza z nich i największa na świecie to australijskie *ABC Learning*, dysponująca ponad 2 500 placówkami w Australii, Nowej Zelandii, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. W samych Stanach prowadzi ponad 2 000 instytucji i zajmuje drugie miejsce w prywatnym sektorze wczesnej edukacji. Zamierza także wkroczyć do Unii Europejskiej (Moss 2008: 6).

Na świecie instytucje dla dzieci poniżej 3 lat były już wcześniej w znacznym stopniu sprywatyzowane, a gospodarka neoliberalna spotęgowała prywatyzację w edukacji w ogóle. Istnienie w niej sektorów publicznego i prywatnego potencjalnie zachęca do innowacji, ale i powiększa nierówności w dostępie do edukacji. Gorąco dyskutowana jest zwłaszcza rola placówek prowadzonych z nastawieniem na zysk, a nawet jego maksymalizację. Tak na przykład w Holandii rząd udziela teraz rodzicom subwencji w celu kupienia usług edukacyjnych na prywatnym rynku, co zmniejsza rodzinom uboższym dostęp do wczesnej edukacji. Ponadto pojawia się ryzyko powstawania droższych i jakościowo lepszych prywatnych instytucji dla dzieci z rodzin zamożnych, oraz tańszych i gorszej jakości placówek publicznych dla dzieci z rodzin ubogich. Ustawa *Childcare Act* z 2005 roku spowodowała, że rodzice opłacają 75% kosztów wczesnej edukacji, a 60% instytucji jest prowadzonych dla zysku (Marengos, Plantegna 2006: 18). W Anglii rodzice pokrywają 71% kosztów funkcjonowania przedszkoli, w Kanadzie – poza Quebeciem – koszty wczesnej edukacji ponoszone przez rodziców są wyższe niż czesne na studiach (*The state of early...* 2013: 2), a w Stanach Zjednoczonych około 65% instytucji wczesnej edukacji to placówki prywatne. Nawet w mniej urynkwionej Norwegii już około 55% przedszkoli znajduje się w rękach prywatnych (Moss 2008: 8; Mańkowska 2012: 456). Gwałtowne

¹ Sam neoliberalizm i wprowadzane przezeń reformy edukacji analizowałam w książkach: *Nowa Prawica a edukacja*. Cz. I, 1993; Cz. II, 1996, Poznań – Toruń, Wydawnictwo Edytor; *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014; oraz w napisanych wspólnie z Joanną Rutkowiak *Neoliberalnych uwikłaniach edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

zmiany sił politycznych spowodowały poważną degradację wczesnej edukacji w Nowej Zelandii. Rząd obciął nakłady na instytucje publiczne, zlikwidował prawo do 20 godzin bezpłatnych usług tygodniowo i zachęca sektor prywatny do rozszerzenia działalności w tym zakresie, choć obejmuje on już 98% placówek (*Early childhood...* 2010: 60). Rząd nie ma planu organizacji wczesnej edukacji, a spora część kraju jest pozbawiona dostatecznego do niej dostępu, co dotyczy przede wszystkim obszarów zamieszkałych przez tubylczych Maorysów. Ze względu na cięcia budżetowe nie jest w Nowej Zelandii kontynuowana współpraca z uniwersytetami, która przynosiła bardzo dobre rezultaty i zaowocowała wieloma bardzo dobrymi praktykami. Z kolei w Kanadzie miarą ekspansji instytucji prywatnych jest objęcie przez nie ponad ⅓ placówek w 6 prowincjach (*The state of early...* 2013: 11). Natomiast w Indiach państwo odchodzi w ogóle od organizowania wczesnej edukacji, ponieważ rządowi brak woli działania w tym zakresie, a jego polityka jest nieodpowiednia (Neugebauer, Goodeve 2009: 37–38).

Ponieważ siła nabywcza rodziców jest nierówna, oczekuje się, że rynek będzie produkował dobra w różnej cenie i jakości. Dokonany przez rodziców wybór jest postrzegany jako zależny od relatywnej oceny kosztów i zysków „inwestowania w dziecko”. Badania na ogół wskazują jednak, że instytucje *non-profit* oferują wyższą jakość usług niż te działające dla maksymalizacji zysku (Cleveland 2007: 28). W efekcie powstaje ryzyko nieodpowiednich usług dla niektórych grup dzieci, tych z rodzin, które nie mogą pokryć kosztów wczesnej edukacji. Raport OECD z roku 2006 zawiera stwierdzenie, że rynek nie chce inwestować w biedne społeczeństwo i omija znaczną część dzieci, którym powinien służyć, w tym dużą liczbę dzieci z rodzin o umiarkowanych dochodach (*Starting strong...* 2006: 117). Około ⅓ rodziców nie ma możliwości wyboru placówki dla swoich dzieci, zwłaszcza na obszarach niezurbanizowanych. Wskazały na to badania skutków prywatyzacji wczesnej edukacji w Holandii, gdzie usługi rynkowe przeniosły się do obszarów zamieszkiwanych przez rodziców o większej sile nabywczej kosztem obszarów niezurbanizowanych. Standardy jakości wydają się obniżać (Noailly i in. za: Moss 2008, s. 18).

Wyniki analiz *Fiscal Studies* w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii sugerują, że cena usług wczesnej edukacji jest negatywnie skorelowana z ich jakością (Treasury 2004: 67). Dla zapewnienia odpowiedniej jakości pracy z dziećmi konieczne jest stosowne wykształcenie kadry i zapewnienie jej odpowiednich warunków pracy, co wyraźnie potwierdziły badania podłużne na próbie 3000 dzieci (Sylva 2004). Tymczasem rynek wywiera presję na niskie płace, małowalną kadre, zatrudnianie osób mniej wykształconych czy zmniejszenie liczby godzin pracy z dziećmi, co obniża morale kadry zatrudnionej w placówkach wczesnej edukacji. Większość menadżerów, z którymi przeprowadzono wywiady, twierdziła, że nie może nauczycielom płacić więcej niż wynosi płaca minimalna (Osgood 2004: 16). Pracownicy postrzegani są przede wszystkim jako technicy stosujący określone metody dla osiągnięcia założonych wyników. Porównanie danych dotyczących wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych, Finlandii i Szwecji prowadzi do wniosku, że niższe płace i gorsze warunki pracy występują tam, gdzie siły rynkowe są mocniejsze (Moss 2008: 18).

Obrazu dopełniają informacje o niestabilności usług rynkowych. W Stanach Zjednoczonych zamknięto więcej instytucji niż oczekiwał rząd, w Kanadzie i we Francji przeważają placówki likwidowane nad liczbą nowo utworzonych. Wskazuje to, że struktury wczesnej edukacji w modelu rynkowym zdeterminowane są przez potrzeby konsumentów oraz możliwości płacenia za nią, natomiast są zwolnione od odpowiedzialności społecznej (Davies, Saltmarsh 2007: 3).

W przypadku rynkowego modelu wczesnej edukacji trzeba jeszcze odnotować fakt, że dziecko traktowane jako konsument nie może w pełni komunikować swoich potrzeb i swego doświadczenia, zatem w modelu tym nie ma odwoływania się do praw dziecka (Cleveland 2007: 39). UNESCO stwierdza jednak, że kryzys ekonomiczny i cięcia w finansowaniu instytucji publicznych prawdopodobnie przez dłuższy czas będą wymagały partnerstwa publiczno-prywatnego. Konieczna staje się w takiej sytuacji rządowa regulacja w zakresie wczesnej edukacji, określająca stosowne ramy tego typu działań (UNESCO 2011: 67–68).

I.2. Akcentowanie ekonomicznych aspektów wczesnej edukacji

Akcentowanie ekonomicznych aspektów wczesnej edukacji jest w ostatnich dekadach bardzo charakterystycznym trendem. Dla decydentów politycznych, którzy stają wobec konkurencyjnych żądań publicznego finansowania oraz są zainteresowani efektywnością ekonomiczną i osiąganiem korzyści innego typu, ważne jest zwracanie uwagi na fakt, że **inwestowanie we wczesną edukację dosłownie daje dywidendy** (*Right beginnings...* 2012: 10). Przyczynia się ona do rozwoju ekonomicznego krajów, a ponadto zwroty nakładów na nią są bardzo wysokie. Ekonomiczna racjonalność inwestowania w tę dziedzinę edukacji opiera się na trzech typach analiz:

- a. danych z badań podłużnych, które wykazują korzyści płynące z tej edukacji dla kształtowania kapitału ludzkiego oraz dla oszczędzania na kosztach zdrowotnych i społecznych w przypadku dzieci, które z niej korzystają;
- b. ekonomicznym modelowaniu przyszłych zwrotów nakładów w związku z większą produktywnością kobiet;
- c. studiach dotyczących samego sektora wczesnej edukacji i obliczania jego wpływu na ekonomię kraju (McCuaig i in. 2012: 17).

Zainteresowanie rządów korzyściami ekonomicznymi uzyskiwanymi z wczesnej edukacji odzwierciedlają m. in. cele Unii Europejskiej uzgodnione w Barcelonie, w 2002 r. Polityka tej edukacji skoncentrowana jest na **zwiększaniu kapitału ludzkiego**, co zyskuje uzasadnienie w badaniach pokazujących coraz częściej, że dzięki wczesnej edukacji wzrasta produktywność przyszłej siły roboczej. Badania te prowadzone są pod silnym wpływem amerykańskich studiów podłużnych analizujących korzyści, jakie wynoszą z wczesnej edukacji dzieci z grup poszkodowanych. Te studia to: Ypsilanti Perry Preschool (podjęte w roku 1962), Abecedarian w Północnej Karolinie (1972) i Chicago Child-Parent Centers (1967). Ich uczestnikami byli przede wszystkim Afroamerykanie, o których sądzono, że znajdują się w grupie ryzyka ze względu na niskie dochody rodziców, wiek matek, status

samotnego rodzica, zamieszkiwanie w slumsach oraz osiągnięcia szkolne. Wybrane kohorty były badane przez prawie cztery dekady. Wszyscy nauczyciele pracujący z badanymi mieli wykształcenie w zakresie wczesnej edukacji a proporcje między nauczycielem i liczbą uczonych przez niego dzieci były niskie. Ustalono, że badani częściej kończyli szkołę średnią w przewidzianym czasie, częściej studiowali, więcej zarabiali i zachowywali się bardziej prospołecznie niż uczestnicy badania z grup kontrolnych (McCuaig i in. 2012: 17).

Pozytywny wpływ wczesnej edukacji na kształtowanie się kapitału ludzkiego jest najważniejszą przyczyną tego, że Bank Światowy coraz bardziej angażuje się w promowanie pożyczek na ten cel. W latach 1990–2005 pożyczył 1,6 biliona USD (*Policy review...* 2007: 185). Inwestowanie we wczesną edukację daje wyższe stopy zwrotu niż nakłady na uczenie się w późniejszym okresie. Dane sugerują, że potencjalne zwroty nakładów na dziecko z grup poszkodowanych wynoszą 7–16% rocznie (Naedeau i in. 2011: 19).

Pierwsze kanadyjskie badania dotyczące zysków, jakie przynosi wczesna edukacja, rozpoczęto w roku 1998. Ekonomisci kalkulowali wpływy z usług dla dzieci w przedziale wiekowym od 2 do 5 lat i oszacowali, że zysk wyniósł 10,6 bilionów dolarów kanadyjskich. Dzieci osiągały lepszą gotowość szkolną, częściej kończyły szkołę średnią i później miały wyższe zarobki. Przede wszystkim ich **matki mogły pracować**, być bardziej niezależne finansowo i zabezpieczone przed biedą w przypadku rozwodu czy wdowieństwa (McCuaig i in. 2012: 18). W Quebecu, gdzie wczesna edukacja obejmuje 65% dzieci i jest tania, pracuje o wiele więcej kobiet niż w innych prowincjach kanadyjskich. Ich praca dodała 1,7% do PKB, 1,5 biliona dolarów podatku rocznie i podwyższyła dochody rodziny. Ekonomista P. Fortin oszacował, że każdy dolar zainwestowany we wczesną edukację daje zwrot nakładów w wysokości 1,05\$ (tamże: 20–21).

Ponadto wczesna edukacja **przyczynia się do rozwoju lokalnego**: tworzy najwięcej miejsc pracy, jest silnym bodźcem ekonomicznym: (a) każdy dolar zwiększa GDP o 2,3%, i jest to jeden z największych zwrotów w porównaniu z innymi sektorami, (b) generuje podatki – każdy dolar przynosi 90 centów podatku. R. Fairholm (2009: 20) konkludował: wczesna edukacja sama płaci za siebie zarówno w krótkim, jak i w długim okresie; każdy zainwestowany dolar przynosi 2,54 zysku po uwzględnieniu wszystkich kosztów. Zwroty trwają przez dłuższy okres, a zdobyte dzięki niej umiejętności stanowią fundament dalszego uczenia się (*Global monitoring policy...* 2007: 112).

Inwestowanie we wczesną edukację jest **efektywną strategią prewencji i terapii opóźnień w rozwoju**, w kształtowaniu zdolności uczenia się u dzieci wzrastających w niekorzystnych warunkach. Pozwala ono oszczędzić pieniądze, które trzeba byłoby wydać później. Zwiększenie do 25% dostępu do wczesnej edukacji w krajach o niskich i średnich dochodach redukuje różnice w osiągnięciach uczniów z różnych grup i przynosi korzyści rzędu 10,6 bilionów \$, natomiast zwiększenie dostępu do 50% – generuje zyski rzędu 33,7 bilionów \$ (*The importance...* 2013: 2).

W Raporcie Międzynarodowej Organizacji Pracy, zatytułowanym *Odpowiednie początki*, znajduje się konkluzja: wczesna edukacja powinna być kluczową inwestycją we wszystkich krajach (*Right beginnings...* 2012: 59).

I.3. Strategiczny plan rozwoju wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych

Strategiczny plan rozwoju wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych został opracowany w 2013 r. dzięki wspólnej inicjatywie „Next Generation” oraz Fundacji Billa, Hilary i Chelsea Clintonów. Raport zatytułowany *Too small to fail (Za mali, by ponosić porażki)*, skierowany jest do rodziców, kadry wczesnej edukacji, społeczności lokalnych i świata biznesu. Zawiera apel, by wszyscy podjęli rozumne i oparte na danych z badań działania mające na celu poprawę zdrowia i dobrobytu najmłodszych Amerykanów, liczących od 0 do 5 lat. Celem tych przedsięwzięć ma być przygotowanie dzieci do sukcesów w XXI wieku, co jest przedmiotem kampanii publicznej skierowanej z jednej strony do rodziców i opiekunów, a z drugiej do liderów biznesu w celu zaangażowanie w działania sektora prywatnego (*Too small... 2013: 2*).

Zgodnie z trendem ostatnich dekad, omówionym w poprzedniej części artykułu, autorzy raportu podkreślają też ekonomiczne aspekty wczesnej edukacji, powołując się na wyniki wielu ostatnich badań. Akcentują, że wczesna edukacja bezpośrednio wpływa na długoterminową produktywność jednostki, jej sukcesy oraz na dobry stan ekonomii kraju. Wskazują na przykład krajów azjatyckich, które dużo inwestują w uczenie się najmłodszych.

Raport oparty jest na założeniu, że wszyscy przygotowują najmłodszych Amerykanów do sukcesu. Inwestycje rządu i zmiana jego polityki są częścią przedsięwzięć w omawianej dziedzinie, ale nie wystarczają do całkowitego rozwiązania problemu. Badania wykazały, że tylko 48% dzieci z biednych rodzin, urodzonych w roku 2001, rozpoczynało obowiązek szkolny będąc gotowymi do uczenia się, podczas gdy w przypadku klasy średniej było 74% dzieci. Dochód rodziny i jakość rodzinnego środowiska uczenia się to dwa czynniki najlepiej wyjaśniające różnice w gotowości szkolnej dzieci. Tymczasem dostęp do przedszkola oraz częstotliwość działań mających na celu wczesną alfabetyzację w domach niewiele się zmieniły w porównaniu z rokiem 1995, na przykład: rodzice nisko wykształceni czytają obecnie pociechom jeszcze mniej niż w tamtym okresie. Niemal połowa amerykańskich rodziców poświęca zbyt mało czasu małym dzieciom ze względu na konflikt między pracą a życiem rodzinnym, zaś 75% Amerykanów mówi, że nie ma wystarczająco dużo czasu dla swojego potomstwa. W latach 2010–2012 rodziny z niskim wykształceniem spędzały wieczorem z dziećmi o pół godziny dziennie mniej niż rodziny wysokim wykształceniem. Powoduje to poważne różnice w zasobie słownictwa dzieci z tych dwu środowisk. Przedszkolaki ze słabą wczesną alfabetyzacją, to te same dzieci, które mają ubogi słownik i niskie umiejętności matematyczne w klasie VII. Podobne różnice występują w tak ważnej umiejętności życiowej, jak skupianie uwagi, która jest predyktorem wytrwałości w studiowaniu, późniejszych zarobków i stabilności rodziny. Nowe badania nad mózgiem również wskazują, jak doświadczanie biedy w dzieciństwie może uszkadzać rozwój kory mózgowej związanej ze skupianiem uwagi, samokontrolą, organizowaniem się i planowaniem. Bieda i brak stabilności rodziny, które trwają dłużej i są poważne, mogą powodować toksyczny poziom stresu u dzieci uszkadzający rozwój mózgu (tamże: 6).

Autorzy omawianego raportu stwierdzają, iż przygotowanie najmłodszej generacji do sukcesów w XXI wieku jest imperatywem moralnym i ma sens ekonomiczny, ponieważ dzieci będą siłą roboczą w okresie narastającej konkurencji globalnej. Chiny tak dużo inwestują w najmłodszych, że w roku 2030 będą miały więcej absolwentów kolegów niż wynosi liczba całej siły roboczej w Stanach Zjednoczonych. Tak więc Ameryka ryzykuje pozostawanie w tyle. Tylko wielkie inwestycje w następną generację – podejmowane przez społeczności lokalne, biznes, rząd i jednostki – mogą zapewnić amerykańskie przewodnictwo w świecie. Tymczasem badania wskazują, że w ostatnich 20 latach coraz większa liczba dzieci rodzi się i wzrasta w niesprzyjających warunkach (tamże: 7).

Next Generation i Clintonowie zamierzają upowszechniać informacje o rozwoju małych dzieci i rozwoju ich mózgu, a także o kluczowej roli dorosłych członów rodziny, wykorzystując w tym celu nowoczesne technologie umożliwiające bezpośrednie komunikowanie się z rodzicami i opiekunami dzieci oraz nawiązywanie z nimi interakcji. Autorzy raportu powołują się na wyniki badań wskazujących, że ludzie doświadczający braków finansowych (np. z powodu utraty pracy) czy niemożności zaspokojenia podstawowych potrzeb w zakresie odżywiania się, są mniej zdolni do planowania przyszłości ze względu na szereg problemów absorbujących ich przestrzeń poznawczą (tamże: 9).

W kampanii skierowanej do rodziców autorzy zapowiadają skupienie się przede wszystkim na różnicach w zasobie słownictwa. Przeciętnie dziecko z rodziny o niskich dochodach opanowuje do 3 roku życia 300 słów, z rodzin robotniczych – 700, a z rodzin profesjonalistów – 1100. Różnice te wpływają na szanse osiągnięcia sukcesu w 14, 24, 34 roku życia i później, co może być informacją szokującą dla rodziców, ponieważ fakt ten celowo nie był nigdy komunikowany społeczeństwu. O rozwoju dzieci zdaje się przesądzać czas im poświęcony i jakość matczynej opieki nad nimi. Autorzy raportu są przekonani, że o ubogim słowniku dzieci należy dyskutować z taką samą pasją, jak o biedzie, a wyposażenie rodziców w odpowiednią wiedzę może poprawić osiągnięcia dzieci o 10% (tamże: 12).

Kampania skierowana do biznesmenów zachęca ich do dobrowolnych działań w zakresie wprowadzania polityki pracowniczej sprzyjającej rodzinie oraz przełamywania barier w dostępie do technologii. Podkreśla się przy tym, że rynek technologii adresowanych do dzieci przedszkolnych cechują dwa błędy: większość narzędzi nie zostało opracowanych w oparciu o badania oraz nie towarzyszą im obiektywne porady dla rodziców.

Działalność Fundacji Clintonów pokazała możliwości wdrożenia pozytywnych zmian mających na celu przygotowanie dzieci do sukcesów, wprowadziła innowacyjne partnerstwo z biznesem, władzami, organizacjami pozarządowymi oraz jednostkami. Raport kończy się konkluzją: „nasze dzieci i nasz kraj zasługują na więcej niż otrzymują teraz. Wspólne zaangażowanie na rzecz amerykańskich dzieci dziś, zdeterminuje przyszłą siłę naszego narodu” (tamże: 14). Niemniej trudno powyższy raport, dotyczący rozwoju wczesnej edukacji w Stanach Zjednoczonych, nazwać strategicznym, ponieważ – jak to jest w tradycji tego kraju – apeluje on do dobrowolnych działań w tym zakresie.

II. Wczesna edukacja w rozumieniu międzynarodowych instytucji skupiających profesjonalistów z tej dziedziny

W skali globalnej dyskurs profesjonalistów w zakresie wczesnej edukacji organizują takie instytucje i grupy, jak: UNESCO, *Education International*, *The Consultancy Group on Early Childhood Care and Development* (Grupa Konsultacyjna Opieki nad Małymi Dziećmi i ich Rozwojem), *World Forum on Early Care and Education* (Światowe Forum Wczesnej Opieki i Edukacji), *Global Dialog Forum on Conditions of Personnel in Early Childhood Education* organizowane przez Międzynarodową Organizację Pracy w Genewie, OECD i wiele innych.

Grupa Konsultacyjna Opieki nad Małymi Dziećmi i ich Rozwojem mobilizuje i angażuje profesjonalistów w tym zakresie do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy o wczesnej edukacji, do stania się jej adwokatami, wpływania na politykę oświatową, planowania, tworzenia programów wczesnej edukacji i prowadzenia badań mających na celu lepszy rozwój dzieci, ich rodzin i wspólnot – szczególnie tych, które żyją w niesprzyjających warunkach środowiskowych, w krajach o niskim i średnim dochodzie narodowym. Przygotowane przez tę grupę opracowanie poświęcone ogromnemu znaczeniu wczesnego rozwoju i edukacji rozpoczyna się od ważnego stwierdzenia: **„Aktualne i przyszłe cele globalnego rozwoju, włączając w to cele edukacyjne, mogą być zrealizowane tylko wtedy, kiedy zwrócona zostanie uwaga na globalny rozwój dzieci w wieku od 0 do 8 lat”** (*The importance of...* 2013: 1). Przywołuję się w nim też, że rozszerzenie obszaru wczesnej edukacji i opieki oraz jej udoskonalenie jest pierwszoplanowym celem „Edukacji dla Wszystkich”, tzw. ram z Dakaru (*Education for All 2007* za: tamże). Nawet jednak w krajach należących do OECD dzieci nie w pełni rozwijają swój potencjał, ponieważ wzdają w środowiskach niekorzystnych dla ich rozwoju, w których występuje wiele zagrożeń i czynników ryzyka. Mimo postępu dokonującego się we wczesnej edukacji, większość rządów na świecie nie traktuje jej jak priorytetu, a wiele krajów wciąż nie ma opracowanej polityki w tym zakresie, obejmującej rozwojowe plany strategiczne i odpowiednie regulacje prawne (Vargas-Baron, Schipper 2012). Prawdziwym systemowym błędem jest to, że wczesna edukacja prawie nie skupia na sobie uwagi decydentów politycznych, a położenie głównego akcentu na ukończenie szkoły podstawowej odwróciło uwagę od sedna problemu w krajach o niskich dochodach (Barlett 2010 za: *The importance of...* 2013: 2).

W literaturze nie ma zgodności w kwestii tego czy wczesna edukacja jest priorytetem, czy nie. Tak np. R. Neugebauer i E. Goodeve (2009: 34) piszą, że zadziwiająco duża liczba krajów zaangażowała się w finansowanie przygotowywania „ram dla rozwoju małych dzieci”. *Education International* twierdzi, że coraz częściej wczesna edukacja jest postrzegana przez polityków jako priorytet, jako fundament całościowej edukacji dla wszystkich (*Early childhood...* 2010: 12). W literaturze dominuje jednak przekonanie, iż edukacja na tym szczeblu pozostaje w dużej mierze zaniedbana, a postęp w objęciu nią wszystkich dzieci jest powolny (tamże; por. Jalongo 2004: 143). Nawet w wielu krajach

OECD pozostaje ona nadal niedorozwinięta (*Education today...* 2009: 9). To sprawia, że zaniedbane są cele „Edukacji dla Wszystkich” oraz ich realizacja do roku 2015, jak stwierdził F. van Leeuwen, sekretarz generalny *Education International (Early childhood...* 2010: 3).

Wczesna edukacja pozostaje na peryferiach uwagi w niemal wszystkich systemach edukacji, co przejawia się w niedostatecznych zasobach i fragmentarycznym planowaniu. Dzieci najbardziej potrzebujące otrzymują najmniej: w krajach rozwijających się i w krajach o średnich dochodach większość z nich nie ma dostępu do wczesnej edukacji na dobrym poziomie (*Global education...* 2010: 37–38; Neadeau et al. 2011: XIV). Drugą z największych barier dostępu do niej są bieda i niski poziom wykształcenia w rodzinach, a kolejną – brak konsensusu decydentów politycznych na temat potrzeby wczesnej edukacji, od której ważniejsze są inne kluczowe cele kształcenia. Uczestnicy konferencji w Moskwie, w roku 2010 apelowali do polityków o przesunięcie wczesnej edukacji w na wyższe miejsce w hierarchii ich agend politycznych (*Global education...* 2010: 42, 48–49). O upowszechnienie realizowania dobrych programów tej edukacji przynajmniej na rok przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego, apeluje Grupa Konsultacyjna Opieki nad Małymi Dziećmi i ich Rozwojem. Podkreśla ona, że **pilnym wyzwaniem jest inwestowanie w małe dzieci, co powinno być kamieniem węgielnym polityki rządów krajowych oraz współpracy w tym zakresie, a zwłaszcza opracowania ram globalnych oraz praktyk odpowiedzialnych biznesmenów**. W związku z tym rekomenduje się, by w budżetach ministerstw edukacji przeznaczyć 7% funduszy na wczesną edukację, ponieważ jest kosztownym marnotrawstwem – zarówno w sensie finansowym, jak i humanistycznym – unikanie inwestowania w dobrą edukację przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego przez dzieci oraz w nauczanie początkowe (*The importance of...* 2013: 2–3). Tymczasem rządy zwracają pewną uwagę na wczesną edukację, ale nie mają do niej holistycznego podejścia. Najbardziej brakuje polityki dotyczącej dzieci w wieku od 0 do 3 lat. Nawet, gdy polityka wczesnej edukacji istnieje, to posiada szereg defektów: nie jest ujęta w planach rozwoju kraju, brakuje w niej mechanizmów koordynujących i odpowiednich wskaźników rozwoju dziecka (*Global monitoring...* 2007: 168).

Przeгляд stanu wczesnej edukacji, dokonany przez OECD w roku 2006, oraz wynikające z niego konkluzje wywarły wpływ na myślenie o niej na całym świecie (McCuaig i in. 2012: 3). Jednak literaturę dotyczącą tego obszaru charakteryzuje brak danych, zwłaszcza dotyczących skali globalnej. Na tym tle pozytywnie wyróżnia się Kanada, która w 2010 r. opublikowała raport o stanie wczesnej edukacji w tym kraju oraz o trendach w jej rozwoju, oparty na danych z badań podłużnych (*The state of...* 2013).

Cele wczesnej edukacji ratyfikowano na ogólnoeuropejskiej konferencji w roku 2008. Jej uczestnicy zobowiązali się do: 1) uznania argumentacji, że wczesna edukacja jest integralną częścią systemów edukacji i prawem każdego dziecka; 2) apelowania o przyznanie jej priorytetu w polityce lokalnej, narodowej i międzynarodowej; 3) promowania powszechnego dostępu do bezpłatnej, choć nieobowiązkowej edukacji; 4) monitorowania powstających inicjatyw sektora prywatnego i przeciwstawiania się traktowaniu wczesnej

edukacji jak towaru; 5) apelowania o włączenie wczesnej edukacji w systemy edukacji pod auspicjami ministra edukacji; 6) przeciwstawiania się takiemu dzieleniu opieki i edukacji, które skutkuje nierównościami i niską jakością usług; 7) dążenia do wysokich standardów kształcenia nauczycieli dla tego szczebla; 8) dążenia do zapewnienia im płacy i warunków pracy porównywalnych z najlepszymi warunkami na pozostałych szczeblach edukacji; 9) poszukiwania lepszych warunków rozwoju profesjonalnego nauczycieli; 10) tworzenia lepszych warunków do prowadzenia badań tego szczebla edukacji; 11) poszukiwania większych środków na badania krajowe i międzynarodowe; 12) ponagrania rządów do podnoszenia jakości wczesnej edukacji; 13) podejmowania dalszych badań dokumentujących warunki pracy nauczycieli, ich status oraz jakość programów; 14) ułatwiania współpracy z innymi specjalistami; 15) wzmacniania współpracy z rodzicami; 16) zwrócenia szczególnej uwagi na rozwój edukacji dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat (*Early childhood...* 2010: 14–15).

Institucje międzynarodowe przywiązują szczególną wagę do wartości demokracji w praktyce wczesnej edukacji. Dotycząca tego konkluzja OECD brzmi: „Trzeba aspirować do takiego systemu wczesnej edukacji, który wspiera szerokie cele uczenia się, uczestniczenia w niej i demokracji”. Oznacza to system oparty na wartościach demokracji, demokratycznych refleksjach dzieci i uznawaniu demokratycznego wymiaru zaangażowania rodziców, co wiąże się z wykorzystaniem przez rodziców ich podstawowego prawa do zaangażowania w edukację ich dzieci. Podkreśla się przy tym, że usługi wczesnej edukacji to przestrzeń życia, w której nauczyciele i rodzice pracują razem dla dobra uczenia się ich dzieci, a zasada demokratycznej partycypacji może być praktykowana także w zarządzaniu (*Starting strong...* 2006: 218–220). Najlepszy przykład funkcjonowania demokracji we wczesnej edukacji stanowi włoskie Reggio Emilia, znane także czytelnikom niniejszego czasopisma. Jej podstawą jest dokonanie wyboru filozoficznego opartego na wartościach (Cagliari i in. 2004: 28–29) oraz kształtowanie określonego typu podmiotu (Moss 2008: 26). Praktykowanie demokracji w Reggio Emilia kreuje jedną z nowych przestrzeni potrzebnych do odnowy demokracji (Bentley 2005: 30).

II.1. Dlaczego wczesna edukacja jest tak ważna?

Pedagodzy stoją na stanowisku, że edukacja od momentu urodzenia do 8 roku życia powinna być postrzegana jako **prawo dziecka**, a tym samym jako część praw człowieka. To fundamentalne prawo każdego dziecka do uczenia się i rozwoju pełni jego potencjału jest równocześnie pierwszoplanowym celem Edukacji dla Wszystkich, ustalonym w 2008 r. W myśl tych założeń każde dziecko powinno mieć dostęp do **dobrej, publicznej, bezpłatnej wczesnej edukacji**. Dla realizacji tego prawa i jego promowania *Education International* angażuje rządy, agendy ONZ oraz organizacje społeczeństwa obywatelskiego (*Early childhood...* 2010: 3, 13–15; Neadeau at al. 2011: XIV; *EFA global...* 2011: 29).

Ostatnio dyskutuje się również o prawach dziecka jako podstawowej platformie rozwoju polityki wczesnej edukacji. Jest to relatywnie nowa koncepcja, zwłaszcza w krajach anglosaskich. W jej ujęciu dziecko nie jest kapitałem wzrostu ekonomicznego, ale w pełni

człowiekiem (McCuaig i in. 2012: 2). Podkreśla się przy tym, że wczesne dzieciństwo to okres wielkiego potencjalnego wzrostu i rozwoju, ale także czas, w którym wiele dzieci wzrasta w niekorzystnych warunkach i pozostaje z tyłu w porównaniu z rówieśnikami rozwijającymi się w sprzyjających warunkach. Za podstawę oddziaływań pedagogicznych uznaje się wczesną interwencję, ponieważ umiejętności ukształtowane we wczesnym dzieciństwie w grupie rówieśników, a zwłaszcza kompetencje personalne, pewność siebie i poczucie odpowiedzialności, stanowią podstawę dalszego uczenia się, akumulacji kapitału ludzkiego i sukcesów na rynku pracy. Natomiast opóźnienia w rozwoju poznawczym i rozwoju ogólnym często mają długotrwałe konsekwencje dla dzieci, ich rodziców i społeczeństwa (Neadeau at al. 2011: XIII).

W ostatnich dekadach bardzo szybko rozwija się wiedza o wczesnym rozwoju dziecka, ponieważ faza ta uznawana jest za najbardziej krytyczną dla rozwoju człowieka. **Neurobiologia oraz inne badania nad rozwojem mózgu doprowadziły do wniosku, że wiele struktur mózgu kształtuje się w pierwszych pięciu latach życia.** Panuje wysoka zgodność co do twierdzenia, że w okresie wczesnego dzieciństwa mózg przekształca się z prędkością nigdy później nie występującą w życiu człowieka. W związku z tym istnieją pewne okresy sensorywne przed ukończeniem trzeciego roku, w których konieczna jest stosowna stymulacja, ponieważ w przeciwnym razie rozwój będzie opóźniony. Podkreśla się, że wczesna interwencja jest najbardziej efektywna ekonomicznie, ponieważ minimalizuje potrzebę podejmowania specjalistycznych działań w okresie późniejszym. Zarazem trzeba pamiętać, że współczesne dzieci rozwijają się w warunkach znacznie bardziej złożonych niż pokolenia wcześniejsze, co dla wielu z nich jest zbyt stresujące. Choć rodziny oraz ich potrzeby zmieniają się, nie zmieniają się jednak usługi zaprojektowane dla ich wspierania. Programy wczesnej edukacji skupiają się przede wszystkim na kompensowaniu negatywnych doświadczeń dziecięcych: konfliktów, braku stymulacji czy niedożywienia (*The child care* 2008: 14–15; *Global education...* 2010: 49; McCuaig i in. 2012: 2).

Dane z podłużnego studium przeprowadzonego w Stanach Zjednoczonych wskazują, że największe korzyści poznawcze występują u dzieci, które rozpoczęły wczesną edukację między 2 a 3 rokiem życia. Podobne są konkluzje z badań przeprowadzonych na Filipinach (Neadeau at al. 2011: 83–84).

Dobrze udokumentowany jest również wpływ wczesnej edukacji na kształtowanie gotowości szkolnej. W Nowej Zelandii i we Francji wczesna edukacja jest nastawiona przede wszystkim na uczenie się dzieci (*Early childhood...* 2010: 60), a ponadto uznawana za czynnik wyrównujący start szkolny. Doprowadziło to do wniosku, że powinna być ona postrzegana w kategoriach dobra publicznego (*Starting strong...* 2006: 12, 36–37), ponieważ korzyści – znacznie większe niż osiągnięte przez dzieci wzrastające w korzystnych warunkach – wynoszą z niej dzieci z rodzin biednych (Bartnett 2008: 10). Powyższe dane, pochodzące ze Stanów Zjednoczonych, są zbliżone do danych zgromadzonych we Francji, dotyczących rozwoju dzieci imigrantów (*Global education...* 2010: 50). Znaleźć można również wyraźne dowody, że uczestniczenie w dobrej wczesnej edukacji prowadzi do lepszych wyników w testach PISA i PIRLS (*Early childhood...* 2011:1). W Danii,

Francji oraz Izraelu dzieci, które uczęszczały do przedszkola, uzyskiwały znacznie lepsze oceny z czytania niż ich rówieśnicy nieobjęci wczesną edukacją (*Little steps...* 2013:1). Korelacja między edukacją przedszkolną i osiągnięciami uczniów w 15 roku życia jest największa, jeżeli większość dziecięcej populacji chodzi do przedszkola nie krócej niż dwa lata, oraz jeżeli mniejsze są proporcje między nauczycielem i liczbą dzieci, a ponadto większe nakłady na dziecko. Raport OECD kończy konkluzją: zwiększenie dostępu do przedszkoli może polepszyć zarówno ogólne osiągnięcia szkolne, jak i zredukować różnice między dziećmi z różnych grup społeczno-ekonomicznych.

We Francji od lat 60. minionego wieku prawie wszystkie dzieci trzyletnie uczęszczają do przedszkoli. Skutkuje to wyższymi dochodami i redukowaniem nierówności społeczno-ekonomicznych (*Policy in France...* 2004). W krajach nordyckich wczesna edukacja nie tylko przygotowuje dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej, ale jest też traktowana jak inwestycja w społeczeństwo obywatelskie. W Danii była ona do 2001 r. integralną częścią społeczeństwa opiekuńczego, jednak neoliberalny rząd obciął publiczne wydatki na edukację (*Early childhood...* 2010: 60). Natomiast świadomość znaczenia wczesnej edukacji jest największa w społeczeństwie angielskim, austriackim, kanadyjskim, singapurskim, szwedzkim i nowozelandzkim (Neugebauer i in. 2009: 36).

III. Kluczowe trendy, kwestie i polityki

W pierwszej dekadzie XXI wieku nastąpił globalny **wzrost dostępu** do wczesnej edukacji o 46%. Największy postęp miał miejsce w Azji (*Global education...* 2010: 106). Korea Południowa zamierzała w 2013 r. objąć wczesną edukacją wszystkie dzieci w wieku 3 i 4 lat. Podobnie ambitne plany miała Turcja (*Little steps...* 2013: 1). Natomiast znacząco niższy był dostęp do edukacji dla dzieci najmniejszych – od narodzenia do 3. W niektórych krajach odzwierciedla to normę kulturową, zgodnie z którą opieka na dziećmi w tym wieku i ich edukacja są uważane za obowiązek rodzicielski, głównie matek. Tak się dzieje przede wszystkim w krajach muzułmańskich. Znacznie częściej jest to jednak związane z brakiem możliwości wczesnej edukacji. W wielu krajach rozwiniętych opieka nad dziećmi do lat 3 nadal ma charakter prywatny i nieuregulowany, a także jest prowadzona przez słabo wykształconą kadrę, realizującą kiepskie programy (*Early childhood...* 2010: 7, 16). W krajach rozwiniętych ujawnia się jednak trend do korzystania z usług opieki i wczesnej edukacji poza domem, zwłaszcza w instytucjach finansowanych publicznie. W Stanach Zjednoczonych 90% niemowląt otoczonych jest jakąś formą opieki (tamże: 21). W Ameryce Północnej i Europie Zachodniej dostęp do wczesnej edukacji zamyka się w granicach od 65% w Finlandii, do 99,5% we Francji. W naszym regionie najwyższy dostęp do wczesnej edukacji – powyżej 85% – występuje w Estonii, Białorusi i Słowenii. W Polsce w 2011 r. kształtował się na poziomie 64%. Natomiast odsetek dzieci w wieku od 1 do 3 lat, objętych wczesną edukacją w instytucjach publicznych, był najwyższy w Norwegii – 79% – oraz Danii – 68%, a Nowa Zelandia zamierza zwiększyć dla nich dostęp do 96% (*Right beginnings...* 2012: 13–14).

Ekspansja wczesnej edukacji na świecie ma miejsce przede wszystkim w miastach, obejmując zwłaszcza dzieci z rodzin dobrze sytuowanych, a znacznie rzadziej dzieci wiejskie i z obszarów oddalonych od centrów. Analizy sugerują, że na uczestniczenie dzieci we wczesnej edukacji mają znaczny wpływ wykształcenie matek i dochód rodziny. Dzieci 20% rodziców najbiedniejszych dysponują możliwościami o połowę mniejszymi niż ich lepiej sytuowani rówieśnicy (*Summary of progress...* 2011: 6). Oznacza to w przypadku dzieci najbardziej potrzebujących zredukowanie możliwości rozwoju, jakie niesie wczesna edukacja. W związku z tym powiększają się różnice w poziomie gotowości szkolnej (*The hidden crisis...* 2011: 38). Różnice w dostępie do wczesnej edukacji są cechą krajów z wysokim poziomem decentralizacji i znaczną autonomią. Uderzającym przykładem tego stanu rzeczy są Stany Zjednoczone (*Right beginnings...* 2012: 28).

Wiele krajów z mieszanymi efektami wprowadza obowiązek wczesnej edukacji. Uniwersalny dostęp wymaga co najmniej zapewnienia możliwości uczestniczenia w niej wszystkim dzieciom, których rodzice tego chcą. Z raportu OECD wynika jednak, że potrzeby w tym zakresie znacznie przekraczają istniejące możliwości. Tylko sześć krajów: Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Norwegia i Szwecja – osiągnęło w 2002 r. cele założone przez Unię Europejską, zapewniając dostęp do wczesnej edukacji dla 1/3 dzieci do 3 lat i dla 90% w wieku od 3 do 6 lat (*Starting strong...* 2006: 87).

W krajach rozwiniętych dominują **publiczne instytucje** wczesnej edukacji, a prywatne stanowią 10%, lecz ich liczba ciągle się zwiększa. Na niedostateczne zasoby tej edukacji oraz niewystarczające jej finansowanie wskazują związki zawodowe z większości krajów (*Early childhood...* 2010: 24). Dane z państw o wysokich i przeciętnych dochodach narodowych wskazują, że na wczesną edukację trzeba przeznaczyć 1% GDP, by zapewnić jej dobrą jakość (*Starting strong...* 2006: 105). Jednak nawet w krajach OECD przeciętne nakłady publiczne na wczesną edukację w 2007 r. wynosiły 0,5%, w Europie Centralnej i Wschodniej – 0,5%, w Europie Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych – 0,4% (*Right beginnings...* 2012: 19). Rok wcześniej ta instytucja stwierdziła, że najmniej na ten cel wydaje Kanada (McCuaig i in. 2012: 2). Natomiast publiczne finansowanie dominuje w Japonii i w Korei. Wydatki na wczesną edukację w większości krajów wynoszą mniej niż 10% ogółu wydatków publicznych na kształcenie, a Nowa Zelandia wydaje na ten cel ponad 11% z budżetu na wydatki publiczne (*Right beginnings...* 2012: 21).

Jedną z najpoważniejszych przeszkód w organizowaniu powszechnej wczesnej edukacji jest jej **koszt**, którego największą część stanowią pensje kadry, wynoszące od 60% do 90% (tamże: 35). Nakłady na jedno dziecko w Stanach Zjednoczonych wynoszą 9\$, a w OECD – 5,5\$ (*Education at glance* 2012). Niektóre samorządy organizują wczesną edukację w szkołach, ponieważ obniża to koszty takiego rozwiązania (*Early childhood...* 2010: 43). Wiele krajów podwyższyło nakłady na omawiane usługi, czego spektakularnym przykładem jest Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii, gdzie wzrosły one niemal czterokrotnie (*Right beginnings...* 2012: 22). B. Obama przyznał w 2011 r. dodatkowe 2 biliony dolarów na wczesną edukację (*Little steps...* 2013: 1). Dużo łożą na nią także Austria, Szwecja i Nowa Zelandia (Neugebauer i in. 2009: 34).

Finansowanie przez rząd może mieć wpływ na jakość usług, przy czym jego formy są różne. Finansowane są albo instytucje bezpośrednio, albo rodzice otrzymują subsydia na opłacenie kosztów, albo państwo pokrywa niektóre koszty, na przykład pensje nauczycieli.

W zakresie **zarządzania** coraz większa liczba krajów konsoliduje odpowiedzialność za wczesną edukację w jednym ministerstwie, by zwiększyć spójności polityki w tym zakresie. Od późnych lat 80. w krajach nordyckich rozwija się trend zmierzający ku powierzaniu ministerstwu edukacji odpowiedzialności za dzieci od urodzenia do rozpoczęcia obowiązku szkolnego. Standardy jakości, dotyczące wykształcenia nauczycieli czy proporcji liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela, są na ogół jednakowe. Odkąd wczesna edukacja staje się częścią systemu edukacji, bardziej prawdopodobne jest postrzeganie jej w kategoriach dobra wspólnego (*Right beginnings...* 2012: 24). Jednak konsolidacja opieki i edukacji jest względnie nową ideą i może wywoływać konflikt interesów, jak np. w Korei Południowej. OECD stwierdziło, że – choćby Kanada – nie ma spójnej koncepcji wczesnej edukacji, która przypomina patchwork. To skłania decydentów politycznych do budowania mostów między opieką i edukacją oraz do tworzenia bardziej spójnej polityki w tym zakresie. W tym kraju integracja znajduje się na wstępnym etapie rozwoju (McCuaig i in. 2012: 5; *The state of...* 2013: 9).

Decentralizację często uznaje się za strategię zwiększającą transparentność usług i dostosowanie ich do potrzeb i warunków lokalnych, np. na obszarach wiejskich i zamieszkałych przez ludność poszkodowaną. Może to wszakże prowadzić również do zwiększania nierówności w dostępie do wczesnej edukacji i zróżnicowanej jakości. Decentralizacja ma miejsce przede wszystkim w krajach, w których dominuje ekonomia rynkowa (McCuaig i in. 2012: 24–25). W Stanach Zjednoczonych nie ma federalnej polityki w zakresie wczesnej edukacji i nie ma federalnego departamentu odpowiedzialnego za nią, jednak rząd troszczy się o szerokie cele tej edukacji i finansuje usługi dla dzieci z grup ryzyka. Przykładem tego typu programu jest profesjonalny Head Start prowadzony od 1965 r., jednak jest on dostępny dla niewielu dzieci uprawnionych. Z kolei departament obrony ma solidny program dla dzieci rodziców ze służb mundurowych (*Global monitoring...* 2007: 174; *Early childhood...* 2010: 88).

Trzeci wymiar zarządzania wczesną edukacją stanowi **polityka prywatnych aktorów**. W Stanach Zjednoczonych rynek prywatnych usług obejmuje 66% ogółu instytucji dla małych dzieci. Często edukację tę inicjują i prowadzą agencje prywatne i charytatywne, ale coraz częściej jest postrzegana jako kluczowa odpowiedzialność publiczna. Nawet odsetek instytucji prywatnych zajmujących się dziećmi w wieku od 0 do 3 lat pozostaje taki sam, jak przed rokiem 2005 lub zmniejsza się. Jest to związane z filozofią małej ingerencji rządu w sprawę rodziny, a jej rezultat to brak narodowej polityki wczesnej edukacji (*Right beginnings...* 2012: 7, 12; *Early childhood...* 2010: 88).

Większość krajów wskazuje na silną korelację między kwalifikacjami kadry i **jakością** jej **pracy** a osiągnięciami dzieci. Dowodów dostarczają różne studia międzynarodowe, badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii. Wnioski z badań amerykańskich wskazują, że wczesna edukacja prowadzona w małych grupach: nie wię-

cej niż 20 dzieci, przez dobrze wykwalifikowaną kadrę, odpowiednio wynagradzaną, daje duże korzyści krótko- i długoterminowe. Programy realizowane w gorszych warunkach nie przynoszą podobnych rezultatów (Barnett 2008: 19; Neadeau at al. 2011: 86–87). M. Renck Jalongo ze współautorami pisze, że wczesna edukacja osiąga dobrą jakość, jeżeli ma sensowną filozofię i program, dysponuje wysokiej jakości środowiskiem edukacyjnym i odpowiednią koncepcją pedagogiczną rozwoju dzieci, jest dostosowana się do potrzeb dzieci – zarówno podstawowych, jak i specjalnych, respektuje rodzinę i wspólnotę lokalną, zatrudnia wykwalifikowaną kadrę oraz wdraża rygorystyczny program ewaluacyjny (Jalongo at al. 2004: 143).

Programy przedszkoli stały się za bardzo podobne do szkolnych, co jest najbardziej widoczne w Wielkiej Brytanii oraz w Estonii (Potulicka 2012: 352; Neugebauer i Goodeve 2009: 36). Ich celem jest wczesna alfabetyzacja powiązana z utylitarnymi zadaniami przygotowania do podjęcia nauki szkolnej, z implikacjami dotyczącymi późniejszego przygotowania do pracy. Pod pojęciem „wczesnej alfabetyzacji” kryje się to, co dzieci wiedzą, zanim opanują czytanie i pisanie. Chodzi o poznanie liter, głosek, wyrazów, rozwój słownictwa i umiejętność opowiadania (Bird 2013: 2). W 2009 r. Anglia wprowadziła *Early Years Foundation Stage (Poziom Fundamentalny dla Wczesnych Lat)*, obejmujący dzieci od 0 do 6 lat. Jednak A. Smithers z tego kraju ostrzega, że nadmierna presja zbyt wcześnie wywierana na dzieci może prowadzić do ich późniejszych porażek (*Little steps...* 2013: 1).

Drugi typ programów jest nastawiony głównie na rozwój poznawczy, czyli na uczenie się dzieci, ale jest mniej preskryptywny. Nordyckie ramy programowe zrewidowane w 2006 r. były pierwszymi tego typu w Europie. Miały wbudowaną koncepcję uczenia się z uwzględnieniem umiejętności językowych i szeroko rozumianych umiejętności komunikowania się oraz umiejętności interakcji społecznych. W Norwegii u podstaw wczesnej edukacji leży jasno wyartykułowana wizja dziecka i grupy dziecięcej oraz ich miejsca w społeczeństwie i w relacji ze środowiskiem. Praca pedagogów silnie akcentuje kształtowanie tożsamości narodowej. Zabawę łączy się z uczeniem uwzględniając kulturę narodową i lokalną (*Earlyly childhood...* 2010: 72; *Starting strong...* 2006: 338). Natomiast pedagodzy w Danii do 2004 r. przeciwstawiali się tworzeniu narodowego programu dla przedszkoli.

Od czasu opracowania Europejskich Ram Kwalifikacji programy w tej części świata są bardzo skoncentrowane na założonych celach, ze standardami w zakresie umiejętności matematycznych i językowych. Od 1996 r. wczesna edukacja przedszkolna została włączona do systemu szkolnego, mając na względzie tworzenie ścisłych relacji między przedszkolem a nauczaniem wczesnoszkolnym. Programy podkreślają więcej celów uczenia się i bardziej je uszczegóławiają, stawiają też większe wymagania przed pedagogami. Szwecja starała się połączyć dwie tradycje: nastawienia na przygotowanie do szkoły oraz nastawienie na rozwój społeczny dzieci. W kraju tym nie ma formalnych ocen dzieci, które praktykowane są we Francji i w Anglii (*Starting strong...* 2006: 138–142).

W Danii bardzo istotną rolę odgrywa koncepcja „swobodnej zabawy” dziecka, w której bierze się pod uwagę jego perspektywę, a świat jest rozważany z perspektywy dziecka.

Ważnymi elementami treści programowych natura i środowisko, uwzględnia się rady rodziców i prowadzi nieformalne dyskusje. Dzieci z grupy wiekowej od 0 do 2 lat są w tym samym centrum z dziećmi w wieku od 3 do 5 lat. Instytucje dla nich nazywa się „Domem Dziecka” lub „Centrum 0–5”. Pedagodzy duńscy zwracają uwagę na to, że międzynarodowe testy osiągnięć, jak PISA, negatywnie wpływają na ogniskową wczesnej edukacji i zachęcają rządy do reformowania jej struktur przez wprowadzanie elementów menadżerskich, co wymaga coraz większej dokumentacji (*Early childhood...* 2010: 43).

4. Konkluzje

Brytyjski „The Economist” podsumowuje refleksje nad wczesną edukacją stwierdzeniem, że klucz do jej sukcesu ciągle jest niejasny. Raport „*Starting well*” (*Dobry start*), opracowany przez *Economist Intelligence Unit*, za najlepszą w tym względzie uważa Finlandię, w której co najmniej 98% dzieci w wieku 5–6 lat jest objętych wczesną edukacją. Jednak inne kraje, będące jej entuzjastami: Szwecja, Norwegia, Francja, Belgia i Dania, nie odnoszą zbyt dużych sukcesów na kolejnych etapach edukacji, podczas gdy Japonia i Korea Południowa – charakteryzujące się kulturą niezwykle konkurencyjnych egzaminów w przedszkolach – mają wyższe osiągnięcia. Tak więc wczesna edukacja nie jest panaceum. Z kolei A. Schleicher na podstawie ostatniego raportu PISA stwierdził, że praktykowanie drylu we wczesnym latach dziecięcych nie prowadzi automatycznie do sukcesów w uczeniu się. W ogóle metodologia badań PISA budzi wiele zastrzeżeń i najmniej nadaje się do porównywania osiągnięć uczniów z różnych krajów. Jednak największe sukcesy edukacja wczesnoszkolna przynosi w przypadku dzieci najbardziej jej potrzebujących, z biednych, zaniedbanych i niestabilnych rodzin (*Little steps...* 2013: 2).

Modele edukacji kształtują się w określonym kontekście kulturowym, społecznym, ekonomicznym i politycznym. Odzwierciedlają one szczególnie punkt widzenia tego, jaki powinien być świat. Zwykle jednak wykazują ograniczenia w uwzględnianiu kompleksowości i sprzeczności występujących w świecie. Zbyt często rządy i organizacje międzynarodowe faworyzują jeden model, a ignorują alternatywy potrzebne do wdrażania w praktykę różnych modeli. P. Moss (2008: 38–39) pyta, czy model rynkowy i model demokratyczny są niekompatybilne? Z kolei R. Unger opowiada się za wielką konkurencją między różnymi modelami (*The future...* 2005: 173), natomiast inni, jak W. Carr i A. Hartnett, twierdzą, że edukacja demokratyczna nie akceptuje modelu rynkowego. Prawdopodobnie elementy konkurencji w obszarze wczesnej edukacji są nieuniknione, ale rozumienie konkurencji jest bardzo odmienne. W modelu rynkowym jest ona podstawową wartością i metodą dyscyplinowania, natomiast w edukacji demokratycznej rozumie się ją jak przyjazne porównywanie w systemach, w których priorytetem jest współpraca i wsparcie dla dobrej edukacji dla wszystkich dzieci (Carr, Hartnett 1996).

Kluczowym celem edukacji jest dobro i holistyczny rozwój dzieci. Najpoważniejszym jej problem jest polepszenie statusu i warunków pracy jej kadry, które są gorsze niż w przypadku nauczycieli zatrudnionych na wyższych szczeblach systemu szkolnego.

Jednak rządy ograniczają finansowanie instytucji publicznych, dlatego wczesna edukacja musi rozwijać partnerstwo publiczno-prywatne w odpowiednio uregulowanych ramach (*Early childhood...* 2010: 12; *Right beginnings...* 2013: 60).

Literatura

- Barlett S. (2010), *Improving learning achievements in early primary and low-income countries*. Aga Khan Foundation.
- Barnett W.S. (2008), *Preschool education and its longlasting effects*. Boulder, Education and Public Interest Center.
- Bentley T. (2005), *Everyday democracy*. London, Demos.
- Bird K. (2013), *3 ongoing trends in early childhood education and how they impact you*, <http://www.rasmusen.edu/degrees/education/blog/3-ongoing-trends>.
- Cagliari P., Barozzi A., Giudici C. (2004), *Thoughts, theories and experiences for an education project with participation*. „Children in Europe”, Vol. 6.
- Carr W., Hartnett A. (1996), *Education and the struggle for democracy*. Buckingham, Open University.
- Cleveland J. at al. (2007), *An economic perspective on the current and future role of nonprofit provision of early learning and child care services in Canada*. <http://www.childcarepolicy.net/research/documents/final-report-FINAL-print.pdf>, 01.10.2014.
- Davies B., Saltmarsh S. (2007), *Gender economies*. „Gender and Education”, Vol. 17, No. 1.
- Early childhood education: A global scenario* (2010). Brussels. Education International.
- Early childhood education and care* (2011). Brussels, European Commission.
- Education at glance* (2012), Paris 2012, OECD.
- Education for All* (2007). Washington D.C., UN Secretary General Report and Resolution on Implementing Rights in Early Childhood.
- Education today. The OECD perspective* (2008). Paris, OECD.
- EFA global monitoring report* (2011), Paris, UNESCO.
- Fairholm R. (2009), *Literature review of socioeconomic effects and benefits of ECEC labour market*. Ottawa, Child Care Human Resources Sector Council.
- Global education digest 2010* (2010). Paris, UNESCO-UIS.
- Jalongo M.R. at al. (2004), *Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education*. „Early Childhood Education Journal”, Vol. 32, No. 3.
- Little steps. Learning for the very young* (2013). „The Economist”, February 9ts.
- Mańkowska A. (2012), *System edukacji w Norwegii*. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marengos A., Plantegna J.(2006), *Introducing market forces*. „Children in Europe”, Vol. 11.
- McCuaig M., Bertrand J., Shanker S. (2012), *Trends in early childhood education and care*. Toronto, Atkinson Centre for Society and Child Development.
- Moss P. (2008), *Market and democratic experimentalism. Two models for early education and care*. London, Institute of Education, University of London.
- Naedeau S. at al. (2011), *Investing in our children*, Washington D.C., World Bank.

- Neugebauer R., Goodeve E. (2009), *Global trends in early childhood education*. „Exchange”, May/June.
- Osgood J. (2004), *Time to get down to business?* „Journal of Early Childhood Research”, Vol. 2, No. 1.
- Policy in France* (2004). Paris, OECD.
- Policy review report: Early childhood care and education in Brazil* (2007), Paris. UNESCO.
- Potulicka E. (2012), *System edukacji w Wielkiej Brytanii*. W: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Right beginnings: Early childhood education and educators* (2012). Geneva, International Labour Office.
- Starting strong: Early childhood education and care* (2006). Paris, OECD.
- Sylva K. at al. (2004), *The effective provision of preschool education*. <http://www.ioe.ac.uk/schools/findings%20from20Preschool.pdf>, 01.10.2014.
- Summary of progress towards education for all* (2011). Paris, UNESCO.
- Too small to fail. Preparing America's children for success in the 21st century* (2013). Washington D.C., Clinton Foundation/Next Generation.
- Treasury H.M. (2004), *Choice for parents, the best start for children*. London, The Stationary Office.
- The future of the left. James Crabtree interviews Roberto Unger* (2005). „Renewal”, Vol. 13, No. 2/3.
- The hidden crisis. Armed conflict and education* (2011). Paris, UNESCO.
- The child care in transition* (2008). Florence, UNICEF.
- The importance of early childhood development to education* (2013). Dakar, The Consultancy Group on Early Childhood Care and Development.
- The state of early childhood education in Canada 2012* (2013). Toronto, Child Care Resource and Research Unit.
- UNESCO Data Centre (2011), <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.uspx>, 01.10.2014.
- Vargas-Baron E., Schipper J. (2012), *Review of policy and planning indicators in early childhood*. Paris, UNESCO.