



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 9.05.2022 r.

Inetta NOWOSAD*

„Pójdźcie i żyćcie dla naszych dzieci”. O długiej drodze uznania rangi przedszkoli w Niemczech

“Come and live for our children”.
On a long path of recognition of the importance
of preschool education in Germany

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł zwraca uwagę na zmianę podejścia w Niemczech nie tylko do organizacji i funkcjonowania placówek przedszkolnych, lecz także do polityki państwa wyraźnie eksponującej rangę okresu wczesnego dzieciństwa.

Cel. Analiza uwarunkowań, które przyczyniły się do nadania przedszkolom istotnego znaczenia w rozwoju nie tylko dziecka, lecz także społeczeństwa oraz do zmiany polityki państwa.

Materialy i metody. Artykuł ma charakter przeglądowy; opracowany został na podstawie analizy źródeł pierwotnych i wtórnych.

Wnioski. Przedszkola jako placówki wczesnej opieki i edukacji zostały wydobyte z cienia, a ich znaczenie zauważone przez polityków. Uznano je za tak samo ważny, jak szkoły, obszar opłacalnych inwestycji politycznych. Zaisntniała w Niemczech zmiana podejścia ukazano na tle szerokiego kontekstu uwarunkowań.

Słowa kluczowe: wczesna opieka i edukacja, przedszkola, polityka edukacyjna, Niemcy.

* e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl

Zakład Pedagogiki Szkolnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska

Department of School Pedagogy, Institute of Pedagogy, University of Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Poland

ORCID: 0000-0002-3739-7844

Abstract

Introduction. The article draws attention to changes in Germany's approach not only to the organisation and operation of preschool institutions but more broadly to its state policies, which now clearly emphasise the importance of early childhood.

Aim. To analyse the conditions which have stimulated the change in state policies and upgraded the importance of early childhood, not only in the development of children but also in society.

Materials and methods. The article is a review based on the analysis of primary and secondary sources.

Results. Preschools as institutions of early care and education have been brought out of the shadows, and their importance has been recognised by political authorities. Now, they are considered as important as schools for profitable political investment. The change of approach is shown in a broad context of determinants.

Keywords: early care and education, preschools, educational policies, Germany.

Wprowadzenie¹

Przedszkola w Niemczech są włączone w system edukacji i podobnie jak szkolnictwo wyróżniają się dużą różnorodnością ofert, wynikającą nie tylko z federalnej odmienności rozwiązań formalno-prawnych i organizacyjnych, lecz także z wypracowanych przez lata koncepcji pedagogicznych mocno osadzonych w tradycji oświatowej. Niemcy, jak mało który kraj, może poszczycić się w tej dziedzinie bogatym i trwałym dorobkiem, rozwijanym także w innych krajach świata. To w 1840 roku w Bad Blankenburg Friedrich Wilhelm Fröbel założył pierwsze przedszkole nazwane przez niego „ogródkiem dziecięcym” (niem. *Kindergarten*). Ranga freblowskiej idei przekłada się na jej upowszechnienie w krajach na całym świecie i funkcjonowanie po dziś dzień nazwy Kindergarten dla instytucji przedszkolnych. Wymiernymi efektami działalności F.W. Fröbla było wypracowanie podstaw pedagogiki przedszkolnej i zainicjowanie w państwie pruskim nowego nurtu zorientowanego humanistycznie na wspieranie samodzielnego myślenia i poszanowania dzieci. Jego działalność i zaangażowanie miały zachęcić innych do równie twórczych działań, zgodnych z hasłem: „Pójdźcie i żyćcie dla naszych dzieci”. Od tego czasu zainteresowanie pedagogiką dziecka nabierało na znaczeniu i umacniało bogactwo realizowanych w Niemczech koncepcji.

Zamysł F.W. Fröbla, od samego początku „ogródków dziecięcych”, nie był akceptowany przez ówczesne władze, co poskutkowało zamknięciem jego przedszkoli na kilka lat. Opór władz nie przeszkodził jednak w rozwinięciu się swoistego ruchu społecznego na rzecz wychowania przedszkolnego, wspieranego bardziej przez peda-

¹ Artykuł został opracowany na podstawie książki: I. Nowosad, K. Tomasik-Abdelsami. *Przedszkola w Niemczech. Między siłą tradycji a wyzwaniem przyszłości* (2020).

gogów i działaczy oświatowych niż państwo. Faszyzm odsunął freblowskie postulaty, ale nie zniszczył ich – odżyły one po II wojnie światowej. Przedszkola w dwóch państwach niemieckich przeszły jednak przez dwie odmienne drogi rozwoju; zarówno na polu form organizacyjnych, jak i koncepcji pedagogicznych. Po zjednoczeniu oczekiwano „powrotu do macierzy” i intensywnego rozwoju placówek respektujących wolność i poszanowanie dzieciństwa; niestety był to kolejny trudny okres dla tego typu placówek: czas stagnacji w części zachodniej i zamykania wielu jednostek po stronie wschodniej.

Analizując uwarunkowania reform w epoce globalnej, Anthony Giddens jednoznacznie określił: „wstrząsy polityczne w Niemczech nie doprowadziły do jasnego ukierunkowania polityki rządu” (Giddens, 2009, s. 49). Jednocześnie zwrócił on uwagę na ogromny „apetyt” tego kraju na innowacje, który obecnie jest większy niż w ciągu ostatnich lat. Zjawisko to tłumaczył, definiując Niemcy jako społeczeństwo zablokowane, podobne do Francji i Włoch, które razem tworzą blisko 40% całej populacji Unii Europejskiej. W społeczeństwach zablokowanych „potrzeba zmian jest widoczna nie tylko dla obywateli, ale także dla najlepiej poinformowanych obserwatorów. Jednak z powodu naturalnego konserwatyzmu, pewnych interesów lub obu tych czynników naraz niezbędne reformy nie zostały przeprowadzone” (Giddens, 2009, s. 51). W efekcie przedstawił on prawidłowość, w której im wyższy stopień zablokowania, tym głębszego poczucia kryzysu potrzeba, aby zdecydowano się na poważniejsze reformy. Jednakże, „kiedy społeczeństwo zablokowane rozpoczyna proces reform, zmiany mogą nastąpić szybko ze względu na dotychczas tłumione dążenie do innowacji” (Giddens, 2009, s. 52).

Obecna specyfika przebiegu reform w Niemczech, w społeczeństwie zablokowanym, może wyjaśnić intensywność i zakres wprowadzanych zamian w polityce edukacyjnej czy szerzej – społecznej. Zjawiska wydobywania przedszkoli z cienia zainteresowania decydentów politycznych można doszukiwać się dopiero po opublikowaniu rezultatów badań PISA z 2000 roku, dokumentujących kryzys społeczeństwa przez pryzmat kryzysu niemieckiej edukacji, co może przemawiać za upolitycznieniem tych badań (Śliwerski, 2015a, ss. 564-577). System edukacji w Niemczech jako całość oceniany jest alarmująco nisko, demaskując ekonomiczne skutki procesu kształcenia. Niemieccy uczniowie osiągnęli gorsze wyniki niż porównywalne grupy uczniów w innych krajach wysoko rozwiniętych. Zaskoczeniem była jednak wiadomość, że w żadnym innym państwie pochodzenie dziecka nie decyduje w tak istotny sposób o sukcesie edukacyjnym, jak w Niemczech. Tu bowiem uczniowie o tle migracyjnym osiągnęli co najwyżej mierne wyniki. Wnioski te kontrastowały z deklarowaną w niemieckich szkołach równością szans i utrwaloną, choć niczym nieuzasadnioną, świadomością posiadania wysoce efektywnego systemu edukacji.

Można przyjąć, że od publikacji pierwszych wyników badań PISA w niemieckiej oświacie zmieniło się prawie wszystko, a rozpiętość i intensywność reform oraz wdrażanych innowacji ogarnęła edukację jako całość: zarówno dziedzinowo, jak i z porównywalną intensywnością we wszystkich krajach związkowych (choć w różnych dziedzinach w różnym zakresie i stopniu). Można zaryzykować stwierdzenie, że po ponad 200 latach debaty oświatowe na nowo skupiły się na przedszkolach, a nawet szerzej na wczesnej edukacji i opiece (niem. *Frühkindliche Bildung und Betreuung*).

Trudne początki

Powstające w Niemczech od lat 30. XIX wieku szkoły małych dzieci prowadzone były zwykle przez prywatne osoby bądź też stowarzyszenia dobroczynne, szczególnie te powiązane z instytucją Kościołów katolickiego i ewangelickiego. Funkcje tych instytucji rozumiane były jako uzupełnienie wychowania w rodzinie i przejęcie zadań matki nad opieką nad dzieckiem 3–6-letnim przez kilka godzin w ciągu dnia. Miało to umożliwić matce wypełnienie innych ciężących na niej obowiązków. Poza placówkami przyjmującymi dzieci tylko na kilka godzin istniały także szkoły małych dzieci, funkcjonujące bardziej na styl ochronek prowadzących całodzienną opiekę nad dziećmi z rodzin niżej sytuowanych. Zarówno katolickie, jak i ewangelickie szkoły małych dzieci traktowano jako część ewangelickiej misji bądź katolickiego Caritasu, który jest prowadzony przez kościół. Szkoły te zarządzane były zazwyczaj przez wykształcone nauczycielki szkół małych dzieci, co stanowiło istotną różnicę w porównaniu do ochronek, których personel tworzyły zazwyczaj osoby niewykształcone, często wdowy.

W początkowym okresie powoływania nowych placówek dla dzieci ich nazewnictwo było bardzo różnorodne, uzasadnione zwykle odmiennością ich koncepcji lub charakterystycznymi uwarunkowaniami terytorialnymi, na których owe placówki się znajdowały. Można uznać, iż spowodowało to społeczną debatę, w której Julius Fölsing zwrócił uwagę na to, że kłótnia o jedną i tożsamą nazwę placówek jest w gruncie rzeczy mało istotna. O wiele ważniejsze jest bowiem to, w jaki sposób powinno się zajmować w nich dziećmi, by w efekcie osiągnąć założone cele (Erning, 2017, s. 21).

Próba usystematyzowania bardzo zróżnicowanego nazewnictwa placówek, takiego jak: ochronki, szkoły małego dziecka czy opieka małego dziecka, okazała się problematyczna, gdyż jego znaczenie było niejako synonimem każdej z instytucji, a nazwy świadczyły o ich charakterystycznych cechach i istniejących różnicach, np. warunkach lokalowych, wieku dzieci, zajęciach realizowanych czy specyfice personelu (w tym wykształceniu). Bogaty krajobraz placówek skierowanych do małych

dzieci dopełniały szkoły (prze)czekania (niem. *Warteschule*) prowadzone z reguły przez osoby prywatne, najczęściej wdowy, które ową działalność realizowały na tzw. własny rachunek (Erning, 2017).

Mimo istniejącego wówczas zróżnicowania można uznać, iż zakładane w Europie od XVIII wieku placówki, i nieco później w krajach niemieckojęzycznych, zasadniczo realizowały zapotrzebowanie społeczne na opiekę, elementarne nauczanie, realizację celów pedagogicznych czy też przysposobienie do zatrudnienia. Bogactwo ich form powiązane było ściśle z poglądami lub interesami inicjatorów, choć oczywiście zdeterminowane także warunkami politycznymi, ekonomicznymi i społecznymi. I choć w czasie powstawania placówek opiekuńczo-wychowawczych nie rozpoznano wyraźnego oddzielenia dominujących funkcji jako aspektów wsparcia rodziny i działań szkolnych, to nastąpiło to w połowie XIX wieku. Prace pedagogiczne F.W. Fröbela doprowadziły do rozdzielenia zadań instytucji związanych z rodziną i szkołą. W dalszym rozwoju historycznym przedszkola mogły się wyodrębnić jako niezależne instytucje edukacyjne małych dzieci.

Ogródki dziecięce i ich znaczenie w rozwoju pedagogiki przedszkolnej

Założenia pedagogiki twórcy „ogródków dziecięcych”, a w zasadzie twórcy teorii wychowania przedszkolnego, koncentrują się wokół kilku zasadniczych wytycznych (Hebenstreit, 2003, s. 229):

- dzieciom należy organizować zajęcia zgodnie z ich naturą, wzmacniać i rozwijać ich ciało;
- za pośrednictwem zmysłów należy dzieci zapoznać z najbliższym otoczeniem – naturą i ludźmi;
- w zabawach (podstawowej formie aktywności i uczenia się dziecka) oraz na zajęciach należy zaspokajać naturalną ciekawość ucznia, pobudzać go do aktywności i tworzenia;
- poprzez doświadczenia i działalność własną dzieci winny poznawać kształty, w tym doskonały kształt kuli (teza), sześcianu (antyteza) oraz walca (synteza tezy i antytezy) (por. Bobrowska-Nowak, 1978; Krasuski, 1985; Wołoszyn, 1997);
- w procesie edukacji należy uwzględniać podstawowe zasady dydaktyczne: pogłębłości, aktywności, dostępności, systematyczności, logicznej kolejności;
- w wychowaniu dziecka winno się wykorzystywać bogaty materiał naturalny, z przyrody, taki jak: gałązki, kamienie, piasek, ziarna itp. (por. Stepulak, 2017, s. 18).
- wychowanie przedszkolne stanowi integralną część kształcenia ogólnego, ze wskazaniem, że formalne edukacyjne wsparcie powinno zaczynać od przedszkola (por. Stepulak, 2017, s. 17).

Zadaniem przedszkola jest pomoc dzieciom, by wyrosły na samodzielne istoty, poprzez wsparcie rozwoju i tworzenie przestrzeni do niezależnego działania i wyrażania przez dziecko swojej wewnętrznej mocy. F.W. Fröbel był przekonany, że edukacja nie powinna być autorytarną instrukcją, lecz starannym towarzyszeniem na każdym etapie rozwoju, co stawia wysokie wymagania dorosłym. Uważał, że zadaniem dorosłego jest oferowanie dziecku odpowiednich działań w celu rozwijania jego własnej aktywności. Ta postawa nie była w żaden sposób przypisywana leseferystycznemu stylowi przywództwa. Oznaczała raczej proces wyczekiwania, odrzucając nakazowe, inwazyjne i despotyczne metody pracy. Istotnym dla F.W. Fröbla było, by edukacja, w zależności od wieku i etapu, zachęcała dziecko, a nie przeciążała je. Na tej podstawie interpretował on „trudności behawioralne i edukacyjne jako konsekwencje naruszenia pierwotnego zdrowego stanu dziecka” (Hartmann, Niederle, Stoll, 2000, s. 25). Obserwacje z własnej pracy jako pedagoga uświadomiły mu, że edukacja zgodna z proponowanymi założeniami powinna być jak najwcześniejsza, zaś jego przedszkola podstawą, na której można było budować dalszą edukację.

Począwszy od Niemiec, proces umacniania znaczenia instytucji przedszkolnych rozprzestrzenił się i wyznaczył ważne akcenty dla edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. W wielu miejscach powstały stowarzyszenia „Fröbelvereinen” upowszechniające założenia pedagogiki zabawy F.W. Fröbla i domagające się ich realizacji (Reyer, 2006a, s. 268). Przykładowo „Thüringer Fröbelfreunden” – stowarzyszenie nauczycieli i nauczycieli przedszkolnych – wydawało magazyn „Kinder-Garten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse” (Rudolph, 2008 ss. 37-40), a stowarzyszenie „Deutsche Fröbelverein” w 1860 r. opracowało dokument skierowany do rządu Austrii o uznanie przedszkola za podstawę edukacji szkolnej (Dammann, Prüser, 1981). Pomysł organizacji przedszkoli F.W. Fröbela rozszerzył się na inne miasta w Niemczech. W Monachium w 1868 r. założono stowarzyszenie przedszkolne (niem. *Kindergartenverein*) przygotowujące kadrę do pracy w przedszkolu. W ciągu kolejnych dziesięciu lat utworzono sześć przedszkoli i centrum szkoleniowe (*Geschichte des Kindergartens...*, 2006). Te ożywione działania licznych stowarzyszeń były realizowane do przełomu wieków i pomogły przedszkolom F.W. Fröbla zyskać ogólne uznanie.

Krytycy pedagogiki F.W. Fröbla nie powstrzymali reorganizacji przedszkola, które zaproponował. Jego zasady i metody zostały przyjęte w kraju i za granicą, i nadal są stosowane w dostosowanej do potrzeb formie. Do 1850 r. w Niemczech istniało już między 500 a 600 „ogródków” (Reyer, 2006b, s. 1). Również w Austrii jego projekt zyskał uznanie i został zrealizowany w formie instytucjonalnej dla najmłodszych. Pracę F.W. Fröbla za jego życia, jak i po śmierci, kontynuowało wielu pedagogów i działaczy edukacyjnych, takich jak Ida Seele-Vogeler, Adolph

Diesterweg, Bertha von Marenholtz-Bülow, Henriette Goldschmidt, August Köhler i Henriette Schrader-Breymann. Zakładali oni instytucje i upowszechniali idee F.W. Fröbela, przyczyniając się do rozwoju systemu przedszkolnego w Niemczech oraz krajach ościennych.

Współczesna ranga wczesnej opieki, wychowania i edukacji

Współczesne zainteresowanie polityków oświatowych w Niemczech kwestią wczesnej opieki i edukacji dzieci jest wzmacniane jej rangą w Europie i na świecie. Pomysł „inwestycji społecznych” rozwinął amerykański ekonomista i laureat Nagrody Nobla James J. Heckman, a jego analiza wpływu i długoterminowego zwrotu z inwestycji w edukację zainspirowała debatę na temat wczesnej edukacji i usług opiekuńczych. J.J. Heckman (2008, ss. 3-8) twierdził, że im wcześniej i bardziej ukierunkowane są inwestycje, tym okazują się one skuteczniejsze i tym bardziej inwestycja edukacyjna opłaca się społeczeństwu. Jeśli dzieci we wczesnych latach są wspierane zgodnie ze swoimi możliwościami, to na zdobytych podstawach mogą opierać się w dalszej edukacji i życiu. Według niego (Heckman, 2006, ss. 1901-1902) taki pozytywny związek dotyczy przede wszystkim dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej. Ze względu na niepewne warunki życia grozi im szczególnie ryzyko, że nie wykorzystają swojego potencjału poznawczego.

Na znaczeniu zyskały wyniki badań wskazujące na wysokie walory wczesnego wsparcia dziecka (Belsky, 2006; Broberg, Wessels, Lamb, Hwang, 1997). Badacze coraz częściej wykazywali, że

wysokiej jakości opieka dzienna w formie zinstytucjonalizowanej może mieć pozytywny wpływ na umiejętności językowe i poznawcze dzieci zarówno z rodzin o niskich dochodach, jak i mniejszości etnicznych [...]. Wpływ zinstytucjonalizowanej opieki na dzieci jest większy, jeśli jakość placówki jest lepsza, jeśli przed rozpoczęciem nauki w szkole dzieci uczestniczyły w zajęciach przez dłuższy czas i bardzo intensywnych – a tym samym otrzymały większą „dawkę” – co w przypadku dzieci pochodzących z rodzin, w których atmosfera nie sprzyja edukacji nieformalnej, tym wyraźniej wskazuje na efekt kompensacyjny (Leseman, 2009, s. 25).

Z wielu badań wynika jednak, że rodziny o niskich dochodach i rodziny z mniejszości etnicznych przeważnie wybierają ofertę o niższej jakości (Szerląg, 2014). Konkluzje dotyczące wpływu wczesnej edukacji na rozwój dzieci wskazują, że

ponad trzyletni okres jej trwania wywierał największy wpływ na dalszy rozwój dzieci. Jednak rezultaty badań PISA wykazały, iż nawet jeden rok takiej edukacji owocował 8 punktami więcej w testach, niż wynosił wynik przeciętny [...]. Inwestowanie we wczesną edukację daje wyższe stopy zwrotu niż nakłady na edukację w późniejszym okresie. Dane sugerują, że potencjalne zwroty nakładów na dziecko z grup poszkodowanych wynoszą od 7 do 16% rocznie (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman, Elder, 2011, s. 19).

Upowszechniane i nagłaśniane medialnie rezultaty badań wzbudziły wśród decydentów oświatowych zainteresowanie jakością edukacji kierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym. W efekcie organizacja instytucjonalnej opieki i edukacji w Niemczech nie jest już przedmiotem zainteresowania wyłącznie naukowców i badaczy, lecz także polityków uwzględniających w kreowanych strategiach społecznych jej wymiar tak jakościowy, jak ilościowy, mierzony dostępnością wszystkich grup dzieci oraz liczbą dzieci przypisaną opiekunowi. Od kilkunastu lat wczesnodziecięca edukacja jest bowiem jednym z głównych priorytetów Komisji Europejskiej, która umacnia i wspiera zainteresowanie okresem wczesnego życia człowieka (*Starting Strong III...*, 2013; *Society at a glance...*, 2016; *Education at a glance...*, 2017).

Wczesna edukacja i opieka dzieci (Early Childhood Education and Care – ECEC) jest fundamentem umożliwiającym pomyślny przebieg uczenia się przez całe życie, integracji społecznej i rozwoju osobistego, a na dalszym etapie – czynnikiem zwiększającym szanse na zatrudnienie [...]. Przyczynia się do zmniejszania ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, wyrównywania efektów nauczania, zmniejszania społecznych kosztów niewykorzystania talentów oraz do obniżania publicznych nakładów na systemy zabezpieczenia społecznego, ochrony zdrowia, a nawet na wymiar sprawiedliwości (*Wczesna edukacja i opieka...*, 2011, s. 2).

Wydobycie ekonomicznych aspektów korzyści z inwestowania we wczesną edukację dzieci stało się charakterystycznym trendem na arenie światowej i przyczyniło się do przyjęcia w Niemczech faktu, że „inwestowanie we wczesną edukację dosłownie przynosi dywidendy. Przyczynia się do rozwoju ekonomicznego, a ponadto zwroty nakładów na nią są bardzo wysokie” (Potulicka, 2019, s. 117). To argumenty, które po niezadowolających rezultatach badań PISA w Niemczech, nie mogły być już lekceważone przez decydentów politycznych i zaważyły na uznaniu wczesnej opieki i edukacji dzieci jako priorytetu obecnej polityki państwa.

Od opublikowania w 2001 roku rezultatów pierwszej edycji badań PISA do podjęcia w Niemczech konkretnych inwestycji w rozwój instytucji przedszkolnych minęło kilka lat. Punktem zwrotnym okazał się rok 2005, w którym Niemieckie Towarzystwo

Nauki o Wychowaniu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) zorganizowało sympozjum na temat *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?*, którego konkluzje, poza koniecznością rozbudowy uniwersyteckiego kształcenia adeptów do zawodu wychowawców przedszkoli (*Stellungnahme zur Qualifizierung...*, 2005), zaakcentowały potrzebę rozwoju obszaru wczesnej edukacji (niem. *Frühpädagogik*) w różnych aspektach czy powiązaniach. Badacze zwrócili uwagę na istniejące zaniedbania na polach naukowym i praktycznym. Przykładowo historia wczesnej edukacji nie została jeszcze napisana, a w opracowaniach historii wychowania zajmuje niewielką jej część (Śliwerski, 2015b; Tenorth, 2000); innym wskazywanym problemem jest rozwój tego obszaru w kręgu eksperckim, w efekcie nowe pomysły edukacyjne i praktyka pedagogiczna są znane tylko tej wąskiej grupie i nie przenikają do praktyki (Aden-Grossmann, 2002). Innym aspektem sygnalizowanym przez Hildę von Balluseck to przedmiot zainteresowań badaczy. Zwraca ona uwagę, że dotychczasowe zainteresowanie, choć dotyczy obszaru rozwoju dziecka do lat 10, czasem też 13, zatem w założeniu nie ogranicza się do przedszkoli, to jednak w głównej mierze na nich się koncentruje (von Balluseck, 2009). Inne problemy związane z niewystarczającymi zasobami liczebnymi placówek, które od lat nie zaspokajały zapotrzebowania społecznego, przeważały szalę niezadowolenia.

Wypadkową wszystkich sygnalizowanych uwarunkowań był fakt, że to właśnie przedszkola po roku 2005 znalazły się w Niemczech w centrum publicznej debaty, która od tego czasu nie słabnie. Odzwierciedlają to zmiany w wielu obszarach, od przyjmowanych nowych terminów, wskazujących na przeobrażenia realizowanych przez przedszkola funkcji oraz jakość pracy placówek, po liczebny ich rozwój wspierany wysokimi inwestycjami w ten obszar. Przedszkola zostały włączone w szerszy krąg instytucji i analizowanych kwestii dotyczących dzieci w okresie od urodzenia do podjęcia obowiązku szkolnego. Współcześnie stosowane terminy, w których zawierają się instytucje przedszkolne i krąg spraw z nimi związanymi, to: *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)*, *Bildung und Erziehung in Kindertagesberatung, Bildung und Betreuung; frühkindliche Bildung*. Można je przetłumaczyć jako: wczesna edukacja, opieka i wychowanie, kształcenie i wychowanie w placówkach opiekuńczych dla dzieci czy też edukacja wczesnego dzieciństwa (Alt i in., 2017). Terminy te odnoszą się zarówno do instytucji funkcjonujących powszechnie jako żłobki, do placówek opieki dziennej (0-3 r.ż.), jak i przedszkoli czy centrów edukacyjnych dla dzieci (3-6 r.ż.). Najczęściej stosowany termin *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)* można przetłumaczyć jako wczesną edukację, opiekę i wychowanie. Zwraca się również uwagę na równorzędne znaczenie trzech kluczowych terminów, z których *edukacja (Bildung)* odnosi się do indywidualnych procesów poznawczych dziecka. Obejmuje nabywanie przez dziecko nowych umiejętności i rozwój procesów poznawczych w celu stworzenia obrazu świata. W tym znaczeniu

edukacja rozumiana jest jako wkład dziecka we własny rozwój. Inaczej *wychowanie* (*Erziehung*) i *opieka* (*Betreuung*) – to wkład dorosłych w edukację i rozwój dzieci. Wychowanie stanowi projekt inspirującego środowiska edukacyjnego, w którym dorośli zapewniają dzieciom wszechstronne doświadczenia edukacyjne i stanowiąc będą dla nich przykład. Opieka oznacza wsparcie społeczne w zakresie zabezpieczenia podstawowych potrzeb (także uczuć, emocji) i pielęgnacji dzieci, ochronę przed zagrożeniami, a także nawiązywanie ważnych relacji osobistych.

Instytucje przedszkolne nie są już w Niemczech rozpatrywane przez pryzmat funkcji opiekuńczych, lecz stanowią instytucje edukacyjne. Ich funkcje kształcące, wychowawcze i opiekuńcze traktowane są jako równoważne. Wyraźnie widoczne jest odejście od modelu fazowego na rzecz podejścia holistycznego (Klus-Stańska, 2019, s. 270). Jeszcze w 1999 roku Niemieckie Federalne Ministerstwo ds. Rodzin, Osób Starszych, Kobiet i Młodzieży (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) rozpoczęło w całych Niemczech inicjatywę na rzecz jakości w systemie placówek opieki dziennej nad dziećmi nieobjętymi, ze względu na wiek, obowiązkiem szkolnym (NQI). Jednakże czas, jaki upłynął od tej pierwszej inicjatywy, obfitował w działania zmieniające podejście do polityki edukacyjnej zorientowanej na okres wczesnego dzieciństwa. Towarzyszące temu, często burzliwe, debaty wydobyły z cienia zapomniane nieco przez polityków i decydentów instytucje przedszkolne. Mało tego – pod koniec pierwszej dekady XXI wieku uznały je za tak samo ważny, jak szkoły, obszar opłacalnych inwestycji politycznych.

Można przyjąć, iż wczesna edukacja i opieka dzieci po uzyskaniu wymiernych dowodów w postaci nagłaśnianych rezultatów badań i argumentów potwierdzających opłacalność inwestycji przekonała polityków do tej pory zachowawczych. Z analizy publikowanych rekomendacji można już wyłonić inny ich obraz – decydentów świadomych rangi wczesnej opieki i edukacji i wymiernych korzyści wynikających z inwestycji w ten obszar. O ile oczywistym było, że zaawansowana gospodarka wymaga wykształconej rzeszy młodych ludzi, którzy będą w stanie zapewnić jej rozwój przez nowe, innowacyjne pomysły, o tyle zupełnie nowym kierunkiem w polityce okazało się uznanie, że fundamenty pod te działania kształtowane są właśnie w przedszkolach i innych instytucjach wczesnego wsparcia dzieci. W efekcie objęcie najmłodszych wczesną opieką i edukacją wnosi wiele korzyści: lepiej przygotowuje siłę roboczą do zatrudnienia na rynku pracy, czym podnosi długoterminową produktywność jednostek, a także przyczynia się do przezwyciężania ubóstwa i zajmowania przez jednostki lepszej pozycji społecznej (Pałka, 2015, s. 149, 162). „Korygowanie niepowodzeń później jest po prostu niesprawiedliwe i równocześnie bardzo nieskuteczne” (Nowakowska-Siuta, 2015, s. 35). Tym samym w niemieckiej prasie nie dziwią już artykuły o tytułach mówiących, że „walkę z ubóstwem dzieci wygra się w przedszkolach i szkołach” (Stasik, 2019).

Podsumowanie

Inwestycje we wczesną opiekę i edukację dzieci można uznać za główną drogę prowadzącą do powrotu tego kraju na ścieżkę wzrostu i „skoku naprzód”. Podejmowane w ostatnich latach działania przyniosły już na tym polu pewne rezultaty. Ich ocena jest jednak możliwa przez pryzmat szerokiego kontekstu uwarunkowań – nie tylko presji czasu – najnowszych rezultatów badań, ale także siły tradycji zarówno tej pięknej, wspierającej postępowe koncepcje pedagogiczne, jak i siły interesów politycznych przez lata je blokujących lub utrzymujących *status quo*. Stąd celem opracowania jest zrozumienie znaczenia instytucji przedszkolnych we współczesnej debacie oświatowej Niemiec, a także poznanie ich organizacji i funkcjonowania, podlegających intensywnym zmianom i będących odpowiedzią na nowe zapotrzebowanie.

Przedszkola uzyskały należny status fundamentu systemu edukacyjnego, a nawet szerzej – fundamentu rozwoju społecznego i gospodarczego kraju. Przysłowiowe „zielone światło” wzmaga inwestycje czynione w tym obszarze. W efekcie zakres zmian wykracza daleko poza debatę oświatową i przekłada się na konkretne zmiany formalno-prawne. Poznanie tak rozległego obszaru poznawczego jest możliwe z zastosowaniem perspektywy wertykalnej, diachronicznej czy też chronologicznej i horyzontalnej – synchronicznej lub symultanicznej (Vaňová, 2006), które łącznie umożliwiają pełny wgląd zarówno w zrozumienie genezy współczesnego znaczenia edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, jak i obecnych osiągnięć oraz problemów, z którymi się zmagają. Ich łączne zastosowanie pozwala na pełny ogląd współcześnie zachodzących procesów i perspektyw rozwoju zarówno ilościowego, jak i jakościowego placówek przedszkolnych, a także na zwrócenie większej uwagi na jakość przygotowania kadry i poszerzenie dostępności do usług przedszkolnych. Kierunki te stanowią najważniejsze wytyczne dotyczące realizowanych współcześnie reform.

Bibliografia

- Aden-Grossmann, W. (2002). *Kindergarten: Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik* [Przedszkole: Wprowadzenie do jego rozwoju i pedagogiki]. Weinheim–Basel: Beltz Taschenbuch.
- Alt, Ch., Gesell, D., Hubert, S., Hüskens, K., Kuhnke, R., Lippert, K. (2017). *DJI –Kinderbetreuungsreport 2017: Inanspruchnahme und Bedarfe aus Elternperspektive im Bundesländervergleich* [DJI – Raport wczesnej opieki nad dzieckiem: Wykorzystanie i potrzeby z perspektywy rodzica w porównaniu krajów związkowych]. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Balluseck, H. von (2009). *Erzieher/in – Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung: Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung* [Wychowawca/wychowawczyni – historia zawodu i jego kształcenia: Kontekst kształcenia pedagoga akademickiego]. Po-

- brane z: http://www.bremerfrauengeschichte.de/6_Forschung/Erzieher_-_Geschichte_des_Berufs_und_seiner_Ausbildung.pdf.
- Belsky, J. (2006). Effects of child care on child development in the USA [Wpływ opieki nad dzieckiem na rozwój dziecka w USA]. W: J.J. van Kuyk (red.), *The quality of early childhood education* [Jakość wczesnej opieki i edukacji] (ss. 23-32). Arnheim: Cito. Pobrane z: https://www.imfcanada.org/sites/default/files/effects_childcare_development_belsky.pdf.
- Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E., Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: A longitudinal study [Wpływ opieki dziennej na rozwój zdolności poznawczych 8-latków]. *Developmental Psychology*, 33 (1), 62-69. DOI: 10.1037/0012-1649.33.1.62.
- Dammann, E., Prüser, H. (red.) (1981). *Quellen zur Kleinkinderziehung: Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens* [Źródła z historii wczesnego dzieciństwa: Rozwój szkoły i przedszkola]. München: Kösel.
- Education at a glance 2017: OECD Indicators* [Edukacja w zarysie 2017: Wskaźniki OECD (2017)]. Paris: OECD.
- Erning, G. (2017). *Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich* [Historia publicznej wczesnej edukacji od początków do Cesarstwa Niemieckiego]. Bamberg: Opus.
- Geschichte des Kindergartens in Bayern: Von der Bewahranstalt zur modernen Bildungseinrichtung* [Historia przedszkola w Bawarii: Od instytucji pomocowej do nowoczesnej placówki edukacyjnej] (2006). Pobrane z: https://kita.memmingen.de/fileadmin/Allgemeine_Dateiverwaltung/Webseite_KiTa/Formulare/KiGa-Geschichte_Bayern.pdf.
- Giddens, A. (2009). *Europa w epoce globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hartmann, W., Niederle, Ch., Stoll, M. (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten* [Jakość edukacji w przedszkolu]. Wien: öbv & hpt.
- Hebenstreit, S. (2003). *Friedrich Fröbel: Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung* [Friedrich Fröbel: Obraz człowieka, pedagogika przedszkolna, promocja zabawy]. Jena: IKS Garamond.
- Heckman, J.J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children [Inwestycje w małe dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji]. *CESifo DICE Report*, 6 (2), 3-8.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children [Kształtowanie umiejętności i ekonomia inwestowania w dzieci znajdujące się w niekorzystnej sytuacji]. *Science*, 312 (5782), 1900-1902. Pobrane z: http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf. DOI: 10.1126/science.1128898.
- Klus-Stańska, D. (2019). *Pedagogika wczesnej edukacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (ss. 267-286). Warszawa: PWN.
- Krasuski, J. (1985). *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Leseman, P.P.M. (2009). Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: Przegląd literatury. W: A. Delhaxhe, A. Motiejūnaitė (red.), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych* (ss. 17-49). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M.J., Elder, L.K. (2011). *Investing in our children: An early childhood development guide for policy dialog and project preparation* [Inwestowanie w nasze dzieci: Przewodnik dotyczący rozwoju we wczesnym dzieciństwie dla dialogu politycznego i przygotowania projektu]. Washington: World Bank.
- Nowakowska-Siuta, R. (2015). Rozwiązania systemowe w zakresie wczesnej opieki i edukacji dziecka. W: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia: Stu-*

- dium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej (t. 1, ss. 7-104). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I., Tomasiak-Abdelsami, K. (2020). *Przedszkola w Niemczech: Między siłą tradycji a wyzwaniem przyszłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pałka, R. (2015). Rola wczesnej edukacji i opieki z perspektywy zawodowej i społecznej. *Studia Edukacyjne*, 35, 149-165. DOI: 10.14746/se.2015.35.8.
- Potulicka, E. (2019). *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: Pedagogiczny i globalny-neoliberalny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Reyer, J. (2006a). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule* [Wprowadzenie w historię przedszkola i szkoły podstawowej]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reyer, J. (2006b). *Geschichte frühpädagogischer Institutionen* [Historia instytucji wczesnego dzieciństwa]. W: L. Fried, S. Roux (red.), *Pädagogik der frühen Kindheit* [Pedagogika małego dziecka] (ss. 297-298). Weinheim–Basel: Beltz.
- Rudolph, F.W. (2008). *Zeittafel zur Kindergartengeschichte: Strickschule – Bewahranstalt – Kleinkinderschule – Kindergarten – Kindertagesstätte* [Przegląd historii przedszkola]. Pobrane z: <https://www.f-rudolph.info/downloads/rudolphkindergartengeschichte2.pdf>.
- Society at a glance: OECD Social Indicators* [Społeczeństwo w zarysie: Wskaźniki społeczne OECD] (2016). Paris: OECD.
- Starting Strong III: Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* [Silny Start III: Wysokiej jakości zestaw narzędzi do wczesnej edukacji, opieki i wychowania dzieci] (2013). München: DJI.
- Stasik, E. (2019). *Niemiecka prasa: Walkę z ubóstwem wygra się w przedszkolach i szkołach*. Pobrane z: <https://www.dw.com/pl/niemiecka-prasa-walk%C4%99-z-ub%C3%B3stwem-dzieci-wygra-si%C4%99-w-przedszkolach-i-szko%C5%82ach/a-47018360>.
- Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik”* [Opinia w sprawie kwalifikacji kadry na kierunku „pedagogika przedszkolna”] (2005). Pobrane z https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1582/pdf/DGfE_Vorstand_Stellungnahme_Qualifizierung_D_A.pdf.
- Stepulak, M. (2017). Psychologiczno-etyczna refleksja nad założeniami i wartością aplikacyjną metody Froebela. W: M.Z. Stepulak, M. Sitarczyk (red.), *Pedagogika Froebela wyzwaniem dla nauczycieli, szansą dla dzieci: Teoria i praktyka* (ss. 15-25). Lublin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Szerląg, A. (2014). Kulturowy potencjał wychowania w rodzinie na styku kultur – orientacje rodziców i dzieci. *Wychowanie w Rodzinie*, 9 (1), 23-40. DOI: 10.23734/wwr20141.023.040.
- Śliwowski, B. (2015a). *Edukacja (w) polityce – polityka (w) edukacji: Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwowski, B. (2015b). O (nie)obecności wczesnej edukacji w pedagogice. *Studia Pedagogiczne*, 68, 33-50.
- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* [Historia wychowania: Wprowadzenie w podstawy współczesnego rozwoju]. Weinheim–München: Juventa.
- Vaňová, M. (2006). *Pedagogika porównawcza*. W: B. Śliwowski (red.), *Pedagogika: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (t. 2, ss. 95-105). Gdańsk: GWP.
- Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: Zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość* (2011). Bruksela: Komisja Europejska. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:PL:PDF>.
- Wołoszyn, S. (1997). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej: Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu* (t. 2). Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.

