

Anne Wihstutz

Evangelische Hochschule, Berlin

MOŻLIWOŚCI I WYZWANIA WCZESNEJ EDUKACJI DZIECI WE WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI W NIEMCZECH

Abstract

Challenges to co-operation with parents in Centers for Early Education in Germany

The mandate of public services in early education and care is discussed in view of social inequalities in Germany. The paper focusses on the so called 'educational partnership between professionals and parents' and analyses its challenges and potentials under the given legal and social structures. Special emphasis is set on chosen life situations of children and families such as migration and poverty. Current approaches to parent-teacher partnership are discussed against the setting of historic development in parent cooperation. The paper closes with a critical acclaim of the challenges innate to the concept of parent-professional partnership.

Key words: parent-teacher/Professional, partnership, social inequality, inclusion, migration, disability, diversity in parenthoods

Sytuacja wyjściowa i opis problemu

„Wczesna edukacja, opieka i wychowanie szczególnie w pierwszych latach życia, powinny stworzyć lepsze warunki startu życiowego dzieci i umożliwić lepiej zrównoważone życie zawodowe i rodzinne” (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 52).

Rozwój i poszerzanie oferty opieki dziennej ma na celu wyrównywanie szans dzieci. W Niemczech wczesna edukacja większości dzieci w wieku od 3 do 6 lat jest integralnym etapem ich ścieżki edukacyjnej¹. Mimo to od dłuższego czasu wyraźne są dysproporcje zarówno w korzystaniu dzieci z oferty przedszkolnej, jak i w przebiegu ich dalszej kariery edukacyjnej. Dotyczy to przede wszystkim dzieci ze środowisk

¹ Udział 4- i 5-latków w edukacji wynosi w Niemczech ponad 96% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Oferta w tym zakresie w zależności od kraju związkowego przedstawia się inaczej, a tym samym zróżnicowane są możliwości korzystania z instytucji opieki dziennej. Głównie ośrodki w Niemczech Zachodnich – w Badenii-Wirtembergii, Nadrenii-Palatynacie i Nadrenii Północnej-Westfalii – zapewniają wyłącznie dzieloną opiekę przed- i popołudniową. Obiad spożywany jest wówczas w domu (por. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 57).

migracyjnych², dzieci z rodzin z niższym wykształceniem oraz dzieci dotkniętych niepełnosprawnością³.

W niemieckim systemie kształcenia duża część współodpowiedzialności za skuteczną edukację dzieci spoczywa na rodzicach (SVR 2014: 6). Sytuację życiową dzieci, a także ich przyszłość w dużym stopniu warunkuje wysokość dochodów rodziców (por. badanie AWO-ISS Instytutu Pracy Socjalnej i Pedagogiki Socjalnej na zlecenie Związku Opieki Społecznej dla Robotników m.in. Hock i in. 2000; Laubstein i in. 2012). Zwiększenie szans na społeczną integrację dzieci zależy zatem od ich rodzinnych uwarunkowań.

„Placówki dziennej opieki nad dzieckiem to dla wielu rodziców pierwsza regularna instytucja edukacyjna, z którą mają styczność, najważniejszy punkt kontaktowy i doradczy w kwestiach wychowawczych i edukacyjnych” (SVR 2014: 24).

Edukacja wczesna dzieci w Niemczech

Uczęszczanie do przedszkola jest dobrowolne i tym różni się od obowiązku szkolnego. Obowiązek szkolny obejmuje wszystkie dzieci w wieku od sześciu lat i trwa przez okres dziesięciu lat, będąc bezpłatnym. Finansowanie placówek wczesnopedagogicznych leży w gestii krajów związkowych, wydatki ponoszą władze lokalne, podmioty prowadzące placówki oraz rodzice w formie składek⁴.

Misją placówek edukacji wczesnodziecięcej jest kształcenie, opieka i wychowanie. Oferta skierowana jest do dzieci w wieku od kilku tygodni do momentu przyjęcia do szkoły podstawowej, tzn. wieku sześciu lat. Obejmuje ona instytucje dziennej opieki (KiTa) dla dzieci wszystkich grup wiekowych, przedszkola, w których przebywają trzylatki do momentu przyjęcia do szkoły podstawowej i żłobki, przyjmujące dzieci poniżej trzech lat. Kolejną placówką dziennej opieki nad dzieckiem są centra rodzinne bądź centra rodzice–dzieci. Dalszą formą opieki, mocno zakorzenioną w ciągu ostatnich lat szczególnie w opiece nad dziećmi poniżej trzech lat, są usługi wspierające matki w zakresie dziennej opieki (*Kindertagespflege*). Są to z reguły prywatne podmioty prowadzące działalność gospodarczą (współ-)finansowane ze środków publicznych.

W 2011 roku funkcjonowało 47 900 instytucji dziennej opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, co w porównaniu z rokiem 2006 oznacza wzrost o 6% (Autorengruppe

² Dzieci i młodzież o pochodzeniu migracyjnym średnio odnoszą mniejszy sukces edukacyjny w porównaniu z innymi rówieśnikami. W testach kompetencyjnych wykazują mniejsze zdolności, zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Częściej przerywają edukację i rzadziej podchodzą do matury niż ich szkolni koledzy i koleżanki reprezentujący większość społeczeństwa (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 96).

³ Mimo przyjętej zasady inkluzji wciąż ok. 28% dzieci niepełnosprawnych przebywa w specjalnych instytucjach, które przyjmują wyłącznie dzieci dotknięte niepełnosprawnością.

⁴ Władze lokalne i kraje związkowe mogą angażować rodziców w finansowanie ofert placówek przedszkolnych (Achtes Buch, Sozialgesetzbuch, § 90). Składki rodziców kształtują się odpowiednio różnie w zależności od kraju związkowego i władz lokalnych, podmiotów prowadzących działalność gospodarczą, czasu opieki i liczby rodzeństwa, jak również od dochodów rodziców.

Bildungsberichterstattung 2012). W stosunku do 2006 w roku 2011 łącznie ok. 437 400 dzieci poniżej trzeciego roku życia podlegało opiece, co oznacza wzrost o 72%. Pomiedzy 2006 i 2011 zmienił się również krajobraz instytucjonalny. Szeroko rozbudowana została oferta podmiotów wyznaniowych i kościelnych (116%). Od sierpnia 2013 roku ustawa gwarantująca opiekę dla dzieci rocznych i dwulatków zobowiązuje przede wszystkim zachodnie kraje związkowe do rozszerzenia możliwości dla tej grupy wiekowej. Ze względu na tradycje kształcenia w NRD oferta opieki we wschodnich Niemczech jest dużo większa⁵.

Misja wczesnej edukacji dzieci w Niemczech

Misja wspierania instytucji opieki dziennej w myśl 8. Kodeksu prawa socjalnego „(...) obejmuje wychowanie, edukację i opiekę nad dzieckiem i odnosi się do społecznego, emocjonalnego, fizycznego i duchowego rozwoju dziecka. Uwzględnia ona przekazywanie kierunkujących wartości i reguł. Wsparcie powinno być adekwatne do wieku i stanu rozwoju, zdolności językowych i innych, sytuacji życiowej, jak i interesów i potrzeb pojedynczego dziecka oraz uwzględniać jego etniczne pochodzenie” (SGB VIII, § 22, ust. 3).

Instytucje opieki dziennej nad dziećmi są zazwyczaj pierwszą publiczną i społeczną instancją opieki, z którą rodzice mają styczność. Zatem pełnią one społeczną misję, by jak najlepiej wspierać rodziców w kształceniu i wychowaniu, by towarzyszyć im oraz ewentualnie kompensować brak (wystarczających) środków na wspieranie swojego dziecka.

W tym sensie pedagogom przypada funkcja kontrolna. Dla dobra dziecka powinni oni zwracać uwagę rodziców na możliwe opóźnienia, nieprawidłowości lub w najgorszym przypadku zagrożenia rozwoju ich dziecka i jeśli zajdzie taka potrzeba, skorzystać z pomocy innych specjalistów. Wreszcie poprzez ofertę opieki można umożliwić i poszerzyć pole działania matek i ojców czy też dać im zatrudnienie.

Od początku XXI wieku kształcenie i wychowanie dzieci postrzegane jest w coraz większym stopniu jako wspólne zadanie społeczeństwa i rodziny oraz wspólna odpowiedzialność za pomyślne dorastanie dzieci w wieku przedszkolnym. Współpraca pedagogów z rodzicami przedstawiana jest jako partnerstwo. Z obecnej dyskusji wyłaniają się trzy różne uzasadnienia, przemawiające za współpracą instytucji wczesnej edukacji dzieci z ich rodzicami:

- Naukowy Komitet Doradczy ds. Rodziny przy Niemieckim Federalnym Ministerstwie ds. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży (BMFSFJ 2006) rości sobie prawo

⁵ W Niemczech wschodnich udział procentowy opieki nad dziećmi od trzeciego roku życia w instytucjach wczesnoedukacyjnych od 2010 r. kształtuje się na stałym poziomie 80%. Godziny opieki nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia wyraźnie różnią się między wschodnimi i zachodnimi Niemcami: w Niemczech wschodnich duża część pozostających pod opieką dzienną dzieci ma poniżej trzech lat (72%), podczas gdy w zachodnich Niemczech mimo wzrostu jest to tylko 39% (por. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 57).

do reprezentowania perspektywy dziecka, dzięki której współpraca pomiędzy pedagogami a opiekunami dziecka pozwoli na stworzenie idealnych warunków jego rozwoju.

- Z ekonomicznego punktu widzenia inwestycja we wczesnodziecięce kształcenie rozumiana jest jako inwestycja w kapitał ludzki i uzasadniana przyszłymi „oszczędnościami w zakresie opieki społecznej, pomocy młodzieży, integracji migrantów, jak i w sektorze szkoleń” (BMFSFJ 2006: XXVI).
- Do uzasadnienia wsparcia rodziców w wychowaniu dzieci z perspektywy społecznej przywołuje się problematykę rosnących społecznych nierówności z jednej strony i brak równowagi pomiędzy światem pracy a życiem rodzinnym z drugiej strony. (Możliwe) osiągnięcia wychowawcze rodzin interpretowane są w dyskusji jako obecnie niewystarczające wobec wyzwań nowoczesnych społeczeństw (por. Wihstutz 2014).

Zarys współpracy między wychowawcami a rodzicami z perspektywy historycznej

Niemieckiego krajobrazu kształcenia we wczesnym dzieciństwie i jego społecznego odbioru nie można zrozumieć bez odwołania się do najnowszej historii podzielonego na dwie części kraju o bardzo różnej ideologicznej orientacji. W (starej) Republice Federalnej Niemiec wzrost znaczenia rodziców w wychowaniu i edukacji nastąpiło na skutek zamieszek studenckich z przełomu lat 1968/1969. Ekspansja edukacji umożliwiła kobietom i młodym ludziom z klasy robotniczej osiągnięcie większej (akademickiej) kariery z pomocą państwowego dofinansowania. Szczególnie ruch feministyczny zachwiał do tej pory silnie zorientowanym płciowo podziałem pracy.

Kruchy stał się model rodziny, tzw. małżeństw gospodyń domowych, z pracującym ojcem i odpowiedzialną za wychowanie dzieci i gospodarstwo domowe niepracującą matką. W przedszkolach rodzice postulowali o większe możliwości kształtowania i współdecydowania. Wskazując na nową wiedzę z zakresu psychologii i psychologii rozwojowej, poddano krytyce praktykowaną autorytarną pedagogikę. Z inicjatywy rodziców powstały *Kinderläden*, prywatne przedszkola stosujące nieautorytarne metody wychowania, oparte na zasadach współwłasności. Pracowali w nich często rodzice (ewentualnie wspólnie z wychowawcami). W tym samym czasie zostały opracowane programy edukacji rodziców oraz *listy wychowawcze* dla wsparcia rodzicielskich kompetencji wychowawczych.

W NRD (1949–1990) działał rozległy i kompleksowy zinstytucjonalizowany system opieki i wychowania, począwszy od wieku niemowlęcego. Inaczej niż w RFN przedszkola w NRD uważane były za instytucje edukacyjne, a system opieki był podporządkowany ministerstwu edukacji. Państwo było zdane na siłę roboczą i kwalifikacje zawodowe matek. W przedszkolu od początku wychowanie przebiegało w duchu socjalistycznego społeczeństwa. Wraz z rozwiązaniem państwowości NRD w 1990 roku ustawa o pomocy dzieciom i młodzieży Republiki Federalnej zaczęła obowiązywać na terytorium byłego NRD.

Głębokie polityczne i ekonomiczne przeobrażenia nowoczesnego społeczeństwa industrialnego, również w Republice Federalnej Niemiec, determinują nowe wyzwania dla systemów socjalnego zabezpieczenia i edukacji, które na nowo kształtują stosunek prywatnej i publicznej odpowiedzialności za opiekę i edukację we wczesnym dzieciństwie.

Obecnie przywiązuje się coraz większą wagę do współpracy z rodzicami w kształtowaniu planów ramowych i programów kształcenia w poszczególnych krajach związkowych (por. BBP 2014). Sugestie do kształtowania współpracy z rodzicami można odnaleźć w podejściu sytuacyjnym pochodzącej z Włoch pedagogiki Reggio oraz w koncepcji Early Excellence Center z Wielkiej Brytanii. Rodzice uważani są za ekspertów życia swojego dziecka i powinni na równych prawach z pedagogami uczestniczyć w wymianie opinii na temat koncepcji wychowawczych, tak by obie instancje socjalizacyjne traktowały się na zasadach równości (Thiersch 2006).

Wybrane sytuacje życiowe dzieci i ich rodziców z perspektywy społecznych nierówności⁶

W 14. sprawozdaniu o dzieciach i młodzieży komisja rzeczoznawców rządu federalnego określa sytuację dzieci w Niemczech jako coraz bardziej pogłębiającą się przepaść między większością „zwycięzców” i mniejszością „przegranych”. Podczas gdy z jednej strony średnio dzieciom jeszcze nigdy nie wiodło się tak dobrze jak obecnie, część z nich czasowo bądź stale jest narażona na niebezpieczeństwo wykluczenia z udziału w życiu społecznym (BMFSFJ 2013: 53).

Środowisko społeczne, w którym wychowują się dzieci, jest w Niemczech „społecznie dziedziczone”. Przekazanie społecznych szans i ryzyka jest silnie uzależnione od rodziny pochodzenia. Dotknięte zagrożeniem lub stale wykluczone z udziału w życiu społecznym są przede wszystkim dzieci z rodzin migracyjnych⁷, dzieci z rodzin z samotnie wychowującym rodzicem oraz dzieci, których rodzice mają niskie lub nie mają żadnego wykształcenia⁸.

⁶ Pod pojęciem społecznej nierówności rozumiem za Solga, Powell, Berger (2009: 15): „(...) jeśli ludzie (zawsze rozumiani jako należący do kategorii społecznej) posiadają nierówny dostęp do społecznych pozycji i te społeczne pozycje systematycznie powiązane są z uprzywilejowanymi lub niekorzystnymi warunkami działania i życia”. Rodziny biedne, rodziny z jednym rodzicem, rodziny z niskim poziomem wykształcenia, rodziny z doświadczeniami bezrobocia podlegają z uwagi na różne ograniczenia dostępu szczególniemu ryzyku wykluczenia i dlatego uważane są za pokrzywdzone. Do hierarchicznych, socjalnych, kulturowych, przestrzennych, czasowych i finansowych barier dochodzą językowe (zwłaszcza wśród osób ze środowisk migracyjnych) (ISS 2013: 7).

⁷ Od 2005 roku zalicza się do osób z tłem migracyjnym „wszystkich, którzy po 1949 roku imigrowali na dzisiejsze terytorium RFN, jak również obcokrajowców urodzonych w Niemczech oraz osoby urodzone w Niemczech, z co najmniej jednym rodzicem imigrantem lub rodzicem urodzonym w Niemczech jako obcokrajowcem” (BMFSFJ 2013).

⁸ Bird i Hübner (2010) podkreślają, że (społecznie) pokrzywdzone rodziny nie powinny być przedstawiane jako homogeniczna grupa, są one dużo bardziej zróżnicowane i różnie kształtują się w nich możliwości udziału i potrzeby dotkniętych osób.

Według aktualnych danych Urzędu Statystycznego co trzecie dziecko poniżej 10. roku życia w 2011 roku pochodziło z rodzin migracyjnych (33,6%)⁹ (BMFSFJ 2013). Z uwagi na historyczne uwarunkowania migracji tzw. gastarbeiterów większość osób ze środowisk migracyjnych żyje w zachodnich aglomeracjach i miastach. Przykładowo we Frankfurcie nad Menem udział trzylatków z rodzin migracyjnych wyniósł 72%.

Z perspektywy socjoekonomicznej dzieci z rodzin migracyjnych wychowują się o wiele częściej mając niepewną sytuację życiową w porównaniu z rówieśnikami z rodzin niemigracyjnych. Do strukturalnych czynników ryzyka, które mogą oddziaływać obciążająco na procesy rozwoju i edukacji dzieci, Narodowy Raport w sprawie Edukacji zalicza pracę zarobkową, brak zatrudnienia i niski poziom wykształcenia rodziców (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 26).

Podczas gdy łącznie 28,6% dzieci i młodzieży poniżej 18. roku życia dotyka co najmniej jeden z powyższych czynników ryzyka, są one właściwe dla 48% dzieci i młodzieży z rodzin migracyjnych¹⁰. Dzieci pochodzenia tureckiego są przy tym szczególnie często narażone na liczne zagrożenia, ponieważ co drugie dziecko pochodzenia tureckiego dorasta w rodzinie z niskim poziomem ukończonej edukacji. W odpowiedzi na nasze pytania badawcze, można wyciągnąć wniosek, że dom rodzinny tylko warunkowo jest w stanie efektywnie wspierać ścieżkę edukacji dziecka (BMFSFJ 2013).

Ubóstwo wśród dzieci

Podczas gdy z jednej strony coraz więcej dzieci dorasta w zamożnych domach rodzinnych, z drugiej strony wzrasta ryzyko biedy¹¹ powiązane z nierównomiernym podziałem dochodów w całym społeczeństwie. W biedzie żyje 13,1% dzieci w wieku od 0 do 10 lat (od 2006 roku udział procentowy utrzymuje się na stałym poziomie). Grupa dzieci od 0 do 2 lat (13,8%) jest najsilniej dotkniętą biedą grupą wiekową, za nią znajduje się grupa od 3 do 6 latków (12,6%) i grupa 7–10-latków (13,2%). Udział

⁹ Największa grupa osób poniżej 25. roku życia o migracyjnym podłożu ma pochodzenie tureckie (14,1%), za nimi plasują się przodkowie z państw byłego Związku Radzieckiego (10,5%), byłej Jugosławii (7,0%). Dzieci i młodzież polskiego pochodzenia tworzą czwartą co do wielkości grupę poniżej 25. roku życia o podłożu migracyjnym (5,4%) (BMFSFJ 2013).

¹⁰ Również tło migracyjne rodziców okazuje się istotne dla wyłączenia społecznego dzieci, ponieważ wciąż wyraźnie mniej osób z podłożem migracyjnym kończy naukę w szkole średniej lub zawodowej niż osób bez podłoża migracyjnego. W przypadku 25–35-latków, a więc potencjalnych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, co trzecia osoba z tłem migracyjnym nie ma dyplomu ukończenia nauki zawodu. Wśród osób bez tła migracyjnego tylko 10% nie ma odpowiedniego dyplomu (BMFSFJ 2013).

Poziom edukacji różnych grup migrantów jest bardzo zróżnicowany. Szczególnie w przypadku migrantów z obszaru wpływów byłego Związku Radzieckiego poziom edukacji jest bardzo wysoki bądź wyższy niż poziom dyplomu kształcenia szkolnego i zawodowego całego społeczeństwa (BMFSFJ 2013: 89). Natomiast poziom edukacji osób z państw, z których w przeszłości werbowano pracowników – Turcji, Włoch, Grecji – w porównaniu z ogółem ludności jest wyraźnie mniejszy.

¹¹ Jako udział procentowy ryzyka biedy przyjmuje się wartość progową 60% mediany zrównoważonego dochodu gospodarstwa domowego netto odnoszącego się do podziału ludności.

dzieci ze środowisk migracyjnych (15,1%) wskazuje na porównywalnie wysokie zagrożenie ubóstwem.

Struktury rodzinne

Większość dzieci żyje z rodzicami pozostającymi w związkach małżeńskich (73% dzieci poniżej trzech lat, 78% dzieci do sześciu lat), w przypadku 15% (poniżej trzeciego roku życia), bądź rodzice ¼ dzieci (do sześciu lat) żyją w związkach nieformalnych w jednym gospodarstwie domowym. 12–14% wszystkich dzieci wychowuje się wspólnie z samotnym rodzicem, najczęściej matką. Grupa dzieci samotnie wychowywanych jest najbardziej narażona ze wszystkich grup ludności na ryzyko biedy (33,7%). Wraz ze wzrostem wieku dzieci spada ryzyko biedy w tej grupie, co wiąże się z tym, że wraz z dorastaniem dzieci więcej matek może (ponownie) podjąć zatrudnienie.

Również rodziny wielodzietne dotknięte są wysokim ryzykiem biedy. Na podwyższone ryzyko biedy narażone są zarówno dzieci w Niemczech wschodnich, jak i w miastach na prawach kraju związkowego.

Ubóstwo dochodowe nie musi prowadzić u dzieci automatycznie do deprivacji. Jednak często odczuwane są ograniczenia w podstawowym zabezpieczeniu materialnym, jak również zabezpieczeniu kulturowym, socjalnym i zdrowotnym, tzn. w odniesieniu do mieszkania (jego wielkości), pożywienia, odzieży i udziału w ogólnej konsumpcji. Dla dzieci oznacza to m.in. ograniczone możliwości korzystania ze sportu, w czasie wolnym, np. w formie pływania, uczęszczania do szkoły muzycznej itp.

Głównym problemem jest systematyczny w ostatnich latach wzrost zatrudnionych osób, których dochód nie wystarcza do utrzymania rodziny, ponieważ pracują w sektorze niskich płac (...). Biorąc pod uwagę subiektywnie odczuwane następstwa biedy, liczne badania zwracają uwagę na (w konsekwencji) nie tyle polepszenie materialnej sytuacji dzieci, ile przede wszystkim wzmocnienie codziennych, wychowawczych i wspierających kompetencji rodziców (BMFSFJ 2013: 109).

Rodzice stoją przed licznymi wyzwaniami, zarówno w swojej roli jako pracujący dorośli, jak i w roli rodziców muszą sprostać kompleksowym wymaganiom. Przy czym porównanie budżetów z lat 1991/1992 i 2001/2002 pokazuje, że mimo wzrostu ich pracy zarobkowej w dalszym ciągu przede wszystkim matki są odpowiedzialne za opiekę nad dziećmi (por. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 62).

Jednocześnie rosnący jest udział rodzin dotkniętych ryzykiem wykluczenia społecznego. Podwyższone zagrożenie ubóstwem, pluralizm form życia, wyzwania by pogodzić rodzinę z życiem zawodowym oraz procesy migracyjne stanowią uwarunkowania naszego społeczeństwa, których nie można zaniedbać (por. Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung 2012). W szczególności rodziny dysponujące niewielkimi ekonomicznymi, socjalnymi lub kulturowymi zasobami są narażone na brak bezpieczeństwa. Rodzicielstwo jest postrzegane jako coraz trudniejsze, wymagające coraz większych nakładów finansowych, infrastrukturalnych i czasowego wsparcia przez społeczeństwo (por. AGJ 2011).

Koncepcja partnerstwa na rzecz kształcenia i wychowania

W 12. raporcie ds. dzieci i młodzieży mowa jest w tym kontekście o tym, że: „Rodzice potrzebują publicznego wsparcia, by móc stworzyć swoim dzieciom dobre i zdrowe warunki dorastania, również w kwestiach wartości i ukierunkowania. Rodzice i instytucje potrzebują kompetencji, by we współpracy z sobą przekazać dzieciom podstawowe wartości naszego społeczeństwa” (BMFSFJ 2006: 7).

Ramy współpracy pedagogów i rodziców wynikają z zadania współpracy dla dobra i wsparcia każdego dziecka, zawartego w ósmej księdze kodeksu prawa socjalnego (SGB VIII).

Wychowawczynie powinny szukać dialogu z opiekunami, by wspólnie kształtować przejście z opieki w otoczeniu domowym i w rodzinie do ośrodków opieki dziennej. Należy wymieniać się informacjami o formie spędzania dnia i o rytuałach. Cele edukacyjne i wychowawcze powinny być wspólnie uzgadniane (por. Wihstutz 2014). Takimi wspierającymi i doradczymi działaniami są zajęcia językowe i rozwojowe dla dzieci, które wykazują w tych sferach opóźnienia. Dostosowane do grupy docelowej i kompensacyjne oferty ośrodków opieki dziennej należy postrzegać w kontekście prawnego nakazu ochrony. Wreszcie ośrodki pełnią ważną funkcję usługową dla czynnych zawodowo lub uczących się rodziców. Elastyczny czas otwarcia i opieki nad dziećmi w placówkach pedagogicznych jest ważnym czynnikiem umożliwiającym rodzicom podjęcie pracy i utrzymanie rodziny. Również w tym sensie należy rozumieć koncepcję partnerstwa na rzecz kształcenia i wychowania.

Z uwagi na tą doradczą, umacniającą, wspierającą i kontrolującą rolę pedagogów nie dziwi, że pożądane partnerstwo w edukacji i wychowaniu napotyka na trudności w życiu codziennym. Zgodnie z Ustawą Zasadniczą Republiki Federalnej Niemiec odpowiedzialność za wychowanie dzieci spoczywa przede wszystkim na rodzicach i opiekunach. Dopiero kolejnymi partnerami mogą zostać przykładowo pedagodzy. Innymi słowy: partnerstwo wychowawcze ustanawia relacje pomiędzy nierównouprawnionymi uczestnikami, a ramy prawne ustanawiają asymetryczne relacje między stronami. Na tym tle szczególnie ważne wydaje się uznanie inności drugiej strony i uznanie dla jego/ich specyficznej roli jako rodzica czy wychowawcy.

Pedagogika inkluzyjna – odpowiedź na społeczną nierówność w ośrodkach opieki dziennej?

Podstawowym celem integracji w edukacji jest oparta na równości akceptacja różnorodności i odmienności.

Punktem wyjścia inkluzji w edukacji jest równość i różnorodność dzieci. Pedagogika inkluzyjna stawia sobie za zadanie, zdefiniować i wywarzyć na nowo relacje między równością a różnorodnością. Pedagogika inkluzyjna pracuje nad tym, by w rozumieniu tej samej wolności stosować bez przymusu

demokratyczną zasadę równości, by się dostosować i by doceniać wolność dla różnorodności bez nacisku na budowanie hierarchii (Prengel 2010).

Oznacza to, że na podstawie postulatu równości pedagogika inkluzyjna otwiera perspektywę różnorodności dzieci. Prengel mówi w tym kontekście o „egalitarnej różnicy” (Prengel 2010).

Pedagogika inkluzyjna jest skierowana do wszystkich dzieci i rodziców oraz skupia się na szczególnych potrzebach oraz możliwych trudnościach, wynikających z przynależności do danej warstwy społecznej, pochodzenia ze środowiska migracyjnego lub niepełnosprawności.

W świetle Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych wczesna edukacja dzieci stawia sobie za cel również inkluzję: równy udział wszystkich bez wyjątku w każdej sferze życia społecznego oraz włączenie grup społecznych z wysokim stopniem ryzyka izolacji.

Z perspektywy pedagogiki inkluzyjnej uznanie dla społecznej różnorodności oznacza zniesienie barier i dyskryminacji, stworzenie niezbędnych ram strukturalnych czy urzeczywistnienie zaangażowania kultur, struktur i praktyk na wszystkich płaszczyznach życia społecznego (polityki, prawa i życia codziennego). W ośrodkach opieki dziennej inkluzja powinna być rozumiana jako proces, „(...) który wspiera zarówno większość, jak i mniejszość” (Dortmunder Erklärung des AWO-Bundesverbandes e.V./Robotniczy Związek Dobroczynny 2013: 2, cytata za: ISS 2013: 9).

Istotna dla partnerstwa na rzecz kształcenia i wychowania jest w związku z tym międzykulturowa edukacja rodziców. Opiera się ona na inkluzyjnym zrozumieniu. Inaczej niż w rozumieniu kultury w wymiarze państwowo-narodowym edukację traktuje się jako czynnik łączący kulturę życia codziennego rodzin. Międzykulturowa edukacja rodziców uwzględnia determinowane migracją warunki życia rodzin, jak status pobytu, przebieg migracji i sytuację życiową w Niemczech. W pracy pedagogicznej ostrożnie podchodzi się do takich czynników, jak wartości i doświadczanie dyskryminacji. Celem międzykulturowej edukacji rodziców jest wrażliwa, świadoma uprzedzeń postawa i szacunek wobec kulturowej różnorodności oraz znoszenie barier, które wykluczają niektórych rodziców (por. SVR 2014: 7).

Postulat nieograniczonego udziału wszystkich rodziców w edukacji („Cultural/Ethnic Mainstreaming“, Sulzer 2013: 51)¹² implikuje wymóg międzynarodowej otwartości ośrodków opieki dziennej: na płaszczyźnie koncepcyjnej, strukturalnej

¹² „Kraje związkowe w swoich planach edukacyjnych prawie jednogłośnie opowiedziały się za uznaniem dla kulturowej różnorodności w rodzinach i dopasowaniem ofert dla rodziców do potrzeb i zainteresowań rodzin ze środowiska migracyjnego” (SVR 2014: 19). Partnerstwo na rzecz wychowania i edukacji z rodzicami zajmuje centralne miejsce w nowym projekcie krajów związkowych, dotyczącym międzynarodowego, ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji programu nauczania dla państwowego kształcenia wychowawców. Wprowadzenie go w życie nie jest jednak obligatoryjne i pozostaje do decyzji danego kraju związkowego (por. SVR 2014: 22).

oraz na płaszczyźnie codziennej praktyki, edukacji i współżycia społecznego. Wymaga się nastawienia na rodzicielstwo, które charakteryzuje się dużą różnorodnością (por. SVR 2014).

W miejsce specyficznych ofert przeznaczonych dla „dzieci ze środowisk migracyjnych” lub „dzieci niepełnosprawnych” i niedopuszczalnego redukowania tym samym różnych potrzeb i zainteresowań dzieci do jednego aspektu, np. do pochodzenia czy choroby, należy brać pod uwagę zróżnicowane potrzeby i zainteresowania wszystkich dzieci.

Analogicznie jest w przypadku partnerstwa wychowawczo-edukacyjnego z rodzicami: w tworzeniu koncepcji i realizacji oferty edukacji rodzicielskiej należy być otwartym na różnorodność oczekiwań i potrzeb rodzin oraz wystrzegać się/unikać tworzenia jednorodnych grup czy grupowych wystąpień.

W myśl ustaleń Rady Ekspertów ds. Migracji z ogólnej oferty korzystają przede wszystkim rodzice ze średnich i wyższych warstw, mający niższe dochody oraz rodzice należący do ludności większościowej. Obecne propozycje o charakterze edukacyjno-doradczym placówek przedszkolnych przemawiają bardzo słabo bądź wcale do rodziców pozostających w związku partnerskim tej samej płci (por. SVR 2014).

Skuteczne dotarcie oferty do wszystkich rodziców wymaga rozwijania samoświadomości i postawy, świadomej uprzedzeń i doświadczeń społecznego wykluczenia, która dąży do zniesienia dyskryminacji. Od personelu pedagogicznego wymaga się rozwoju podstawowej postawy szacunku i zrozumienia dla sytuacji życiowej mniejszości, tu w szczególności w odniesieniu do uczestniczenia w życiu społecznym, przynależności i wykluczenia społecznego. Powinni oni być zdolni i gotowi do refleksji nad własnym zachowaniem czy stanowiskiem/opinią i dysponować szczególnie w sytuacjach konfliktowych kompetencjami komunikacyjnymi.

Jednakże sama kulturowa otwartość ośrodków opieki dziennej jest niewystarczająca, wymaga problemowego ujęcia zjawiska dyskryminacji o charakterze strukturalnym i instytucjonalnym, tak by zlikwidować przeszkody w dostępie i wzmocnić rodziców w ich kompetencjach wychowawczych. Międzykulturowa edukacja rodziców wymaga współpracy pedagogów z lokalnymi inicjatywami i ośrodkami, oferującymi edukację i doradztwo. Zespół pedagogiczny wyposażony w kompetencje międzykulturowe stwarza rodzicom wiele okazji do współpracy z placówkami przedszkolnymi i daje możliwość wywierania wpływu na ich pracę (por. SVR 2014)¹³.

Wymogi w stosunku do skutecznej inkluzyjnej edukacji rodziców, zwanej tutaj międzykulturową, mogą określać pracę z wszystkimi rodzicami. I tutaj chodzi o uznanie dla doświadczenia i wiedzy rodziców oraz wiedzę z zakresu wykluczenia społecznego i dyskryminacji.

¹³ Rada Ekspertów ds. Migracji stwierdza w swojej opinii, że tylko 27,4% ośrodków opieki dziennej podjęło wszelkie wysiłki, by umożliwić rodzicom niezależnie od ich kulturowego pochodzenia znalezienie odpowiedniej oferty edukacyjnej i doradztwa lub by mogli oni mieć na nią wpływ, bądź też by rozwinąć ofertę edukacji dla rodziców zgodnie z ich potrzebami (por. SVR 2014: 18). Zauważalne są przy tym istotne różnice w kształceniu pomiędzy krajami związkowymi.

Podsumowanie

Udział w życiu społecznym i kariera edukacyjna dzieci w Niemczech są w dalszym ciągu mocno uzależnione od zasobów finansowych rodziców, a pochodzenie ze środowiska migracyjnego, niskie dochody czy dorastanie tylko z jednym rodzicem zalicza się do największych zagrożeń ubóstwem. W tej sytuacji istotnym warunkiem jest współdziałanie rodziców i specjalistów w dziedzinie pedagogiki przez wzgląd na dobro dziecka. Wkład ośrodków/placówek opieki dziennej w przeciwdziałanie różnym formom dyskryminacji i wychowywanie każdego dziecka niezależnie od jego społeczno-ekonomicznego i kulturowego pochodzenia, wymaga strategicznej i opartej na wartościach współpracy wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces edukacji. Staje się to tym bardziej wyraźne, im większą uwagę zwracamy na sytuację życiową dzieci i ich rodziców: obietnica umożliwienia wszystkim dzieciom dobrego startu edukacyjnego wymaga kompleksowych społecznych starań. Polityka edukacyjna i społeczna jest tylko ich częścią.

(z j. niemieckiego przełożyła Anna Paterek)

Bibliografia

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2011). *Gute Erziehung, Bildung und Betreuung: Anforderungen an Kindertagesbetreuung aus Sicht von Familien*. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Berlin, http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Gute_Erziehung.pdf (dostęp: 21.05.2013).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (red.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Berliner Senat für Jugend, Sport und Bildung (BBP) (red.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Berlin.
- Bird K., Hübner W. (2010). *Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit*. W: AWO Bundesverband e.V. (red.). *Schriftenreihe Theorie und Praxis*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006). *12. Kinder- und Jugendbericht*, Bonn.
- Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (red.) (2012). *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch. Zweiter Bericht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Hock D., Holz G., Simmedingo R., Wüstendörfer W. (2000). „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit?“, *Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt am Main. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V (ISS).
- Laubstein C., Holz G., Dittmann J., Sthamer E. (2012). *Von alleine wächst sich nichts. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main.
- Pregel A. (2010). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Fachvortrag auf WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*, 29.06.2010, München; www.weiterbildungsinitiative.de (dostęp: 21.05.2013).
- Solga H., Powell J., Berger P.A. (red.) (2009). *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main–New York.
- Sthamer E., Schütz L.-S., Stallmann L. (red.) (2013). *Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland Teilhabe von (benachteiligten) Familien – Welchen Beitrag können Einrichtungen frühkindlicher Bildung leisten?* Frankfurt am Main.
- SVR – Forschungsbereich beim Sachverständigen Rat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (red.) (2014). *Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin.
- Thiersch R. (2006). *Familie und Kindertageseinrichtung*. W: Bauer P., Brunner E.J. (red.). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Herder, Freiburg, 80–105.
- Wihstutz A. (2014). *Rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. W: Voelkel P., Wihstutz A. (red.). *Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. Bildungsvlag EINS, Köln, 11–35.