



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Spis treści

1. Wstęp

2. Analiza programów:

- 2.1 **Dobry strat przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego.**
- 2.2 **Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego.**
- 2.3 **Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego.**
- 2.4 **Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego opracowany na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi.**
- 2.5 **Diagnoza przedszkolna dziecka w ostatnim roku wychowania przedszkolnego. Materiały dla dziecka.**
- 2.6 **Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego.**

3. Podsumowanie i wnioski

4. Noty o autorkach analizy



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

1. Wstęp

Polityka równości płci realizowana w Unii Europejskiej to jedna z najnowocześniejszych i najbardziej zaawansowanych polityk na świecie. Obowiązujący w Unii stan prawny i podejmowane przez nią działania mają jeden nadrzędny cel: do. prowadzenie do realnej równości między kobietami i mężczyznami we wszelkich sferach życia. Unię Europejską interesuje już nie tylko równość w sensie prawnym, bo taka została stosunkowo dawno osiągnięta w systemach prawnych państw członkowskich (także w Polsce), ale przede wszystkim równość obu płci na rynku pracy, w dostępie do edukacji, dóbr i usług, czy wreszcie udział kobiet i mężczyzn w procesie podejmowania decyzji. Dlatego inicjowane są nowe działania nie tylko w sferze rynku pracy i zatrudnienia - tradycyjnym obszarze zainteresowania unii - ale w kolejnych dziedzinach życia społecznego, także w edukacji i to od najniższych jej poziomów, a więc także w przedszkolach. Najogólniej rzecz ujmując narzędzia służące do wprowadzania polityki równości płci służą przeciwdziałaniu stereotypom płciowym na każdym poziomie i w każdej sferze, ponieważ ma to niezwykle istotne znaczenie dla wyrównywania szans kobiet i mężczyzn.

Naszym celem więc było przyjrzenie się programom do edukacji przedszkolnej z perspektywy polityki równości płci (*gender mainstreaming*). Szukałyśmy tych przekazów w programie, które zwracałyby uwagę na szkodliwość powielania stereotypów płciowych w edukacji przedszkolnej, propozycji zabaw, ćwiczeń i zajęć przełamujących owe stereotypy, jak również zaleceń dla nauczycielek i nauczycieli przedszkolnych, by w swych działaniach edukacyjnych stereotypy te przełamywali i ich nie powielali. Programy edukacji przedszkolnej analizowałyśmy także pod kątem zawartości, czyli czy w samym przekazie, proponowanych zadaniach, ćwiczeniach i sformułowaniach twórczynie tych programów powielają stereotypy płciowe czy wręcz przeciwnie.

Aby w pełni zrozumieć, na czym polega polityka równości płci i co podlegało naszej analizie, konieczne jest wyjaśnienie niektórych, istotnych dla naszej analizy, pojęć, takich jak chociażby tego, czym jest i jak jest rozumiany *gender*, czym są, skąd się biorą i jaki wpływ na nas mają stereotypy płciowe.

Zacznijmy więc od pojęcia **gender**. W języku polskim nie udało się znaleźć prostego przełożenia tego pojęcia. *Gender* tłumaczy się więc w sposób opisowy - to płeć społeczno-kulturowa,, która nie jest tym samym co płeć biologiczna. Płeć biologiczna odnosi się do prostego podziału na kobiety i mężczyzn, dziewczynki i chłopców. Płeć kulturowa odnosi się do społecznych relacji między kobietami i mężczyznami, i wpływa na wszystkie sfery życia: prywatną, ekonomiczną, społeczną, polityczną i kulturową. *Gender* nie jest *tylko dla kobiet*. Jeżeli pojęcie „gender” traktowane jest jako synonim pojęcia „kobieta”, to dlatego, że w wielu obszarach kobiety dotkliwiej doświadczają nierówności wynikających z relacji między płciami. Oznacza to, że większy nacisk jest kładziony na osiągnięcie równości w obszarach, które są zdominowane przez mężczyzn.

Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Gender to pewne określenie, odnoszące się do społecznego i kulturowego zróżnicowania między kobietami i mężczyznami. Płeć społeczno-kulturową tworzą role i cechy, które nie są wyłącznie „naturalne” czy zdeterminowane biologicznie, ale narzucone przez normy i tradycję. Ponieważ płeć społeczno-kulturowa nie wynika z biologii, właściwości przypisywane kobietom i mężczyznom zmieniają się w czasie i są uwarunkowane kulturowo. Należy dodać, że teorie genderowe zajmują się także opisem interakcji między kobietami i mężczyznami, wskazując jednocześnie, że najczęściej powtarzającą się relacją jest relacja władzy. Dlaczego właśnie ta relacja pełni najistotniejszą rolę, jeśli chodzi o społeczną, kulturową i ekonomiczną sytuację kobiet i mężczyzn? W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że wynika to z charakterystycznej dla naszej kultury potrzeby binarnego definiowania tego, co stoi po stronie kobiet i tego, co znajduje się po stronie mężczyzn. Nie od rzeczy będzie tu przywołanie sformułowania określającego płcie we wzajemnym kontekście: „płeć przeciwna”. Warto podkreślić, że taka opozycja nakłada się na wiele innych sfer życia, nie tylko na język, którym się posługujemy, choć jest on podstawowym narzędziem naszego rozumienia świata. Relacje władzy między kobietami i mężczyznami są wynikiem społecznie ustalonej hierarchii między płciami. Dla pojęciowego porządku należy powiedzieć, że mężczyzna sytuuje się po stronie tak zwanej sfery publicznej, tam gdzie jest miejsce na niezależność i autonomię, na bycie widocznym i słyszalnym. Mężczyzna w tej sferze ma prawo decydować, wpływać i panować w sensie symbolicznym i nie tylko. Kobięcie przez wieki nie pozwalano wyjść ze sfery prywatnej, gdzie była niewidzialna, nieważna, pozbawiona prawa do edukacji czy praw wyborczych. Współcześnie ten podział został już na szczęście trochę zachwiany, niemniej wartości społecznie i kulturowo cenione nadal bliższe są sferze, w której dominują mężczyźni. Taką cnotą jest choćby racjonalność (zawsze przeciwstawiana intuicji czy wręcz nieracjonalności). Nie rozstrzygniemy tutaj, co jest „lepsze”: intuicja czy rozum, wiemy jednak, co się bardziej liczy w polityce, ekonomii czy biznesie, by podać te obszary, gdzie nadal jest najwięcej dóbr (pieniądze, prestiż i władza) do zdobycia.

Lepiej zrozumieć, czym jest *gender* pomoże nam przyjrzenie się przekazom, które otrzymaliśmy w dzieciństwie (i otrzymujemy nadal) od rodziny, ze szkoły, od rówieśników, z mediów, nie wspominając już o przeczytanych lekturach, religii oraz tradycji. Łatwo zobaczymy, na jakie komunikaty dotyczące płci natrafiliśmy. Posługując się pewnym skrótem, można by umieścić obie płcie na przeciwległych biegunach naszego myślenia o świecie.

2. KOBIETY	3. MĘŻCZYŹNI
Wrażliwe	Agresywni
Uczuciowe	Niezależni
Subtelne	Mało emocjonalni
Ciepłe	Stanowczy
Troskliwe	Łatwo podejmują decyzje
Mają trudność w podejmowaniu decyzji	Silni

Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Uległe	Dominujący
Poświęcające się	Aktywni
Uczynne	Zaniedbani
Opiekuńcze	Głośni

Czy taki podział, jak w tabeli powyżej, odnosi się rzeczywiście do nas wszystkich? Czy jeśli ktoś (obojętne, czy jest kobietą, czy mężczyzną) nie wpisuje się w matrycę, przestaje być przedstawicielem/ przedstawicielką swojej płci biologicznej? Problem polega na tym, że nasza kultura niejako „oczekuje” od nas, byśmy wpisywali się w uproszczony model kobiecości i męskości. Zmiana w obszarze modelu jest trudna do wynegocjowania – jeśli na przykład kobieta wejdzie w sferę publiczną, tak jak miało to miejsce w przypadku chociażby Margaret Thacher czy Hanny Gronkiewicz-Waltz, będzie w niej traktowana inaczej niż mężczyźni. Zobaczymy nagle, że oprócz tego, iż Thacher i Gronkiewicz są polityczkami, są także kobietami: gotują, sprzątają, mają dzieci i rodziny. Często stawiano im pytania o życie rodzinne i prywatne, gdy tymczasem nikt nie zadawał podobnych pytań mężczyznom wchodzącym do polityki, bowiem jest to dziedzina przez nich „zagospodarowana” i dobrze oswojona, nie ma zatem obaw, że sobie w niej nie poradzą. Zwłaszcza że nie będą musieli godzić życia zawodowego i prywatnego, mogąc się w pełni oddać temu pierwszemu bez żadnych konsekwencji dla swojego wizerunku. Jeśli jednak kobieta traci trochę z oczekiwanej od niej miękkości i wrażliwości, wchodząc w „brutalny” świat polityki, jest jasne, że musi „odrobić” częściowy „zanik kobiecości” poprzez podkreślenie, że dom jest równie ważny, że tam spełnia swoją *genderową* rolę.

Relacje między płciami są definiowane jako:

- **Role płciowe** przypisane i wypełniane przez kobiety i mężczyzn (chłopców i dziewczynki) w domu, miejscu pracy i społeczeństwie jako takim;
- **Zasoby** (naturalne, ekonomiczne, prawne, społeczne, edukacyjne), do których kobiety i mężczyźni (chłopcy i dziewczynki) mają dostęp, po to, by móc wypełniać przypisane im role;
- **Poziom kontroli i udziału w podejmowanych decyzjach**, który pozwala kobietom i mężczyznom (chłopcóm i dziewczynkom) na korzystanie z zasobów;
- **Możliwości i potrzeby związane z płcią kulturową**, realizowane przez różnorodne grupy kobiet i mężczyzn (dziewczynek i chłopców). Grupy te mogą wyrażać potrzeby pełnienia niestereotypowych ról płciowych i / lub większego dostępu do zasobów.

Relacje między płciami są:

- **Uzależnione od kontekstu**, co oznacza, że są zróżnicowane w krajach, kulturach, środowiskach. Relacje te są widoczne w sferze prywatnej i publicznej.
- **Zmienne** - mogą być zmieniane poprzez prawo i instrumenty polityki (np. prawa wyborcze dla kobiet, urlopy rodzicielskie dla mężczyzn), a także poprzez naciski społeczno-polityczne (np. kampanie na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec kobiet). Nieoczekiwane



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

wydarzenie lub konflikty społeczne mogą zmieniać relacje między płciami w gwałtowny sposób (np. wojny, kataklizmy, podczas których działamy wbrew stereotypowym rolom, aby móc przeżyć). Również polityczne i ekonomiczne czynniki wpływają na zmianę relacji między płciami (np. zmiana statusu mężczyzny jako „żywiciela rodziny”).

- **W ciągłej interakcji z innymi czynnikami społecznymi**, np. wiekiem, klasą społeczną, pochodzeniem etnicznym, wyznaniem, niepełnosprawnością, które podobnie, jak płeć kulturowa, wpływają na działania, obowiązki, status, przywileje, możliwości i trudności życiowe kobiet i mężczyzn. A zatem nie wszystkie kobiety i nie wszyscy mężczyźni są tacy sami, nie pełnią tych samych ról, nie mają tych samych potrzeb i nie mają takiego samego dostępu do zasobów.
- **Relacjami władzy**, które podtrzymywane są przez instytucje w sferze prywatnej i publicznej we wszystkich aspektach życia (rodzinnie, małżeństwie, szkole, na rynku pracy). Mężczyźni, podobnie jak kobiety, mogą być sprawcami i powodować nierówności ze względu na płeć.

W tym miejscu warto poruszyć problem dotyczący stereotypów płciowych, czyli uproszczonym opisom „męskiego mężczyzny” i „kobiecej kobiety”, podzielanymi przez ogół społeczeństwa i powstającymi w efekcie wychowania i socjalizacji w tym społeczeństwie. W naszej kulturze, gdzie wyżej cenione są męskie standardy, od mężczyzn i kobiet oczekuje się innych postaw, zachowań, orientacji życiowych, a nawet cech charakteru - tak więc kobietom „wypada” zajmować się domem i wychowaniem dzieci, podczas gdy mężczyźni „powinni” zapewnić im utrzymanie, zaś domeną ich aktywności jest przede wszystkim praca zawodowa. Stereotypowo określa się jako „kobiece” cechy związane z uczuciowością, uległością, opiekuńczością, zdolnością do poświęceń, zaś jako „męskie” - związane z racjonalnością, pewnością siebie, orientacją na sukces, agresywnością, skłonnością do rywalizacji.

Wiele stereotypów płci funkcjonuje jako **normy społeczne**. Oznacza to, że stereotypowe sądy wyznaczają atrybuty, które uważa się za pożądane dla każdej z płci. Normatywny aspekt stereotypów zapewnia ponadto **kontrolę** nad grupą stereotypizowaną - sugeruje, co powinny myśleć, czuć i robić stereotypizowane grupy (*np. prawdziwa kobieta woli zajmować się domem niż robieniem kariery*). Oznacza to mniejsze możliwości eksperymentowania w innych niż przypisane do danej płci obszarach działania. I tak uwięzione w stereotypie „słabej” i „pięknej” płci kobiety często czują się izolowane, zależne, ograniczone w swojej inicjatywie, mają utrudnione możliwości podejmowania aktywności w innych niż prywatne obszarach działania.

Z drugiej strony mamy do czynienia ze stereotypami na temat mężczyzn. Chłopiec od najmłodszych lat jest uczony, że nie powinien być „babą”, ma więc unikać „babskich” zachowań, zainteresowań, postaw i cech osobowych. Ponieważ kobiety są stereotypowo spostrzegane jako delikatne, czułe, uległe, pasywne i nastawione na związki, mężczyzna



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

swoją męskość ma demonstrować jako zaprzeczenie tych cech. Od mężczyzny oczekuje się, że powinien polegać tylko na sobie, a proszenie kogoś o pomoc jest niemęskie. Płacz go kompromituje (*chłopaki nie płaczą*), a okazywanie złości - dowartościowuje. Stereotypy zawierające zakazy dotyczące zachowań związanych z okazywaniem uczuć wpływają na emocjonalne funkcjonowanie mężczyzn, zwykle utrudniając im otwartą komunikację interpersonalną. W szerszym kontekście taki obraz utrudnia korzystanie przez mężczyzn z przysługującym im praw ojca, opiekuna dzieci.

Dla funkcjonowania stereotypów płci istotne jest to, że **ludzie wierzą w słuszność i prawdziwość przyjętych przez nich założeń na temat kobiecości i męskości, tj. społecznie zdefiniowanych cech płci kulturowej**. W efekcie działają zgodnie z nimi, traktując kobiety i mężczyzn w odmienny sposób, a nawet uznając ich za swoje przeciwieństwa (stąd określenie „płeć przeciwna”).



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Jak się ma do tego edukacja przedszkolna? Jak politykę równości płci można wprowadzać do projektów obejmujących sferę edukacji?

Pedagogika uwzględniająca problematykę płci (czy też, jak się tłumaczy – pedagogikę wrażliwą na płeć, czy też pedagogikę genderową) jest w wielu krajach Unii Europejskiej pojęciem znanym i opisanym. Najwięcej działań w tym obszarze podjęła Szwecja, w której w 1998 przekazano pierwszą podstawę programową zawierającą politykę równościową. Jej celem jest przekonanie dzieci, że bez względu na to, czy urodziły się dziewczynką czy chłopcem, mają w życiu takie same możliwości i szanse. Jej główne założenie, to uwolnienie dzieci od ograniczających oczekiwań i wymagań, które społeczeństwo tradycyjnie stawia dziewczętom i chłopcom. Aby to osiągnąć konieczne jest obalenie stereotypów płciowych i kwestionowanie przypisanych kobietom i mężczyznom ról społecznych. Twórcy i twórczynie podstawy programowej wychodzili z założenia, że „sposób, w jaki dorośli odnoszą się do chłopców i dziewcząt, jak również wymagania i oczekiwania, które w stosunku do nich wysuwają, przyczyniają się do tego, w jaki sposób chłopcy i dziewczęta postrzegają i rozumieją czym jest kobiecość i męskość. Przedszkola powinny być więc miejscem, w którym pracuje się nad zwalczaniem stereotypów płci i tradycyjnym postrzeganiem płciowości. Chłopcy i dziewczęta powinni mieć w przedszkolach równe szanse do rozwijania w różnych okolicznościach i zadaniach, bez ograniczeń wynikających z tradycyjnego postrzegania płci i związanych z nią stereotypów.¹ Istnieje wyraźny wzorzec zachowań chłopców: zdobywają oni dla siebie więcej przestrzeni i skupiają na sobie uwagę nauczycieli. Stąd też dziewczęta i chłopcy w środowisku przedszkolnym zdobywają, mimo iż warunki fizyczne są dlań jednakowe, odmienne doświadczenia.² Jak piszą autorki szwedzkiego pracownia powielanie stereotypów przez przedszkolaków jest normą, ponieważ szufladkowanie jest dla dzieci czymś naturalnym w toku rozwoju ich procesów poznawczych. Stereotyp jest sposobem na kategoryzowanie i przypisywanie ludziom cech. Zgodnie z teorią rozwoju poznawczego Piageta, między 3. a 6. rokiem życia dzieci są na etapie wyobrażeń przedoperacyjnych, co oznacza, że skupione są głównie na tym, co mogą zobaczyć. W związku z tym nauczycielki w przedszkolu formują stereotypy oparte na obserwowalnych cechach charakterystycznych, posiadanych przymiotach, preferencjach (co ktoś lubi bądź od czego stroni).³ Dzieci są także podatne na tworzenie stereotypów płci. Między 4. a 7. rokiem życia, zaczynają zdawać sobie sprawę z tego, że płeć pozostaje stałą cechą, bez względu na

¹ Fragment z podstawy programowej dla przedszkoli Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych w Szwecji.

² Emma Bayne „Równościowe wychowanie w szwedzkich przedszkolach”.

³ Alison Levitch, M.A., and Sara Gable, Ph.D., University of Missouri Extension “Usuwanie stereotypów z przedszkolnej sali”.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

zmianę ubrania czy zachowania. Dzieci dostrzegają także zachowania nauczycieli i także na tej podstawie uczą się, co mogą chłopcy, a co dziewczynki.⁴

Wychowanie równościowe wymaga opracowania czegoś w rodzaju metaprogramu, zwracającego uwagę i komentującego treści, zadania i sytuacje w grupie, szczególnie wrażliwe z punktu widzenia równości płci; istotne jest uwrażliwienie nauczycielek i nauczycieli, pozwalające uniknąć nieświadomego, bezrefleksyjnego przekazywania w pracy z dziećmi stereotypowych postaw, dotyczących płci.

Badania pokazują, że stereotypowe postrzeganie płci prowadzi do dyskryminacyjnych postaw i zachowań wobec kobiet i mężczyzn (...). Pewne problemy dotyczą w szczególności sposób dziewcząt, a inne – chłopców.⁵ Stereotypy i oczekiwania kształtujące role płciowe zaczynają działać od chwili naszych narodzin. Nasze role społeczne, stereotypy płciowe oraz płeć społeczno-kulturowa (*gender*), wpływają na życie obu płci w sposób absolutny i totalny. Trudno o coś bardziej przekonującego niż statystyki: ponad 90% osób doświadczających przemocy domowej to kobiety, zaś około 95% sprawców to mężczyźni. Jeśli chodzi o liczbę gwałtów, w 91% przypadków kobieta znała wcześniej sprawcę, był to ktoś bliski: mąż, partner, przyjaciel, ktoś z rodziny lub najbliższego otoczenia. Policja zauważa, że tylko 16% gwałtów jest w ogóle zgłaszanych. Tylko kilka procent trafia do sądów. Zauważono też, że tradycyjny podział ról społecznych według płci jest rezultatem przede wszystkim socjalizacji we wczesnym dzieciństwie i okresie młodzieńczym.

W naszej analizie zwracaliśmy więc uwagę na to, jak i czy w ogóle w przekazanych nam programach polityka równości płci jest uwzględniana, na ile (i czy w ogóle) twórczynie programów zawarły w zaleceniach i wskazówkach programowych kwestie przeciwdziałania stereotypom płciowym, przełamywania ich przez prowadzących zajęcia i w proponowanych ćwiczeniach, zadaniach itp.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że w Polsce polityka równości płci nie weszła jeszcze do wszystkich obszarów, bywa także opacznie rozumiana lub rozumiana w błędny sposób. Bywa i tak, że nauczycielki i nauczyciele chcieliby prowadzić zajęcia w sposób wolny od stereotypów, ale nie wiedzą, w jaki sposób mogą to zrobić. Stąd w naszym Podsumowaniu przekazujemy garść wskazówek i rozwiązań, które mogą być wykorzystywane przez nauczycielki i nauczycieli przedszkolnych.

Anna Dzierzgowska, Joanna Piotrowska, Ewa Rutkowska

⁴ Alison Levitch, M.A., and Sara Gable, Ph.D., University of Missouri Extension "Usuwanie stereotypów z przedszkolnej sali".

⁵ A. Dzierzgowska, J. Piotrowska „Po co nam równość w edukacji” [w:] „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” maj/czerwiec 2010 „Gender mainstreaming w edukacji”, Szczecin 2010

2. Analiza programów pod kątem realizacji polityki równości płci

2.1 Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego.

W programie uwzględnia się cztery przenikające się dziedziny rozwoju i uczenia się dzieci: wiedzę, umiejętności, dyspozycje i uczucia. W większości programów kładzie się nacisk na wiedzę i umiejętności. Program „Dobry start przedszkolaka” za niezwykle ważne uważa również rozwijanie przez dzieci dyspozycji (skłonności) i uczuć, dzięki czemu będą potrafiły satysfakcjonująco poradzić sobie z wyzwaniami edukacyjnymi w dalszych latach.

To bardzo ważne założenie niewątpliwie warto docenić i podkreślić. To, co w programie istotne (co prawda nie z pkt. genderowej analizy) to zalecenie, by optymalna liczba dzieci w grupie różnowiekowej nie była większa niż 15. Co ciekawe już z pkt. widzenia tematu niniejszej analizy, to założenie, że dziećmi powinny zajmować się dwie osoby – nauczyciel i asystent. Jak czytamy w programie funkcję asystenta powinien pełnić rodzic jednego z dzieci. Do jego obowiązków należy przede wszystkim wspieranie nauczyciela w pracy oraz pomaganie dzieciom w czynnościach, z którymi same sobie nie radzą. Pomysł bardzo ciekawy, warto by było jednak zastanowić się nad tym, by rodzic-asystent był reprezentowany przez inną płć niż nauczyciel. Ponieważ w polskich przedszkolach kadrę nauczycielską stanowią w 100% kobiety – dobrze, by asystentami byli mężczyźni. Oczywiście, w polskich warunkach, gdzie dziećmi częściej zajmują się kobiety, może być to trudne do zrealizowania, jednak warto takie rozwiązanie wziąć pod uwagę i spróbować je zrealizować.

Autorka programu opierała się na koncepcji Lilian G. Katz, (1994), zgodnie z którą niezbędne dla rozwoju dziecka jest zaspokojenie w optymalnym stopniu następujących potrzeb:

- **poczucia bezpieczeństwa** – opisywanego jako poczucie komfortu psychicznego, bycia akceptowanym i kochanym;
- **poczucia własnej wartości** – aprobaty dla siebie samego i własnych działań zarówno w grupie przedszkolnej, jak i w rodzinie;
- **poczucia, że życie ma sens** – przekonania, że warto jest żyć, że doświadczenia są ciekawe, ważne i prawdziwe, a nie banalne, niepoważne i sztuczne;
- **rozumienia doświadczeń** – dziecko potrzebuje pomocy dorosłych, aby zrozumieć własne doświadczenia i przeżycia, nadać im sens oraz poznać doświadczenia innych ludzi;
- **autorytetu i jasnych, sensownych granic** – dziecko potrzebuje obecności dorosłych, którzy akceptują własne doświadczenie, mądrość i wiedzę, potrafią wytyczyć wyraźne

Polityka równościowa w programach przedszkolnych

granice, a jednocześnie dają dziecku zrozumienie, bliskość i akceptację, nawet jeśli postępuje ono niezgodnie z regułami;

– **dobrych wzorców osobowych** – osób, na których mogą się wzorować, które potrafią jasno rozmawiać o wartościach, a także postępują zgodnie z tymi wartościami.

W rozwinięciu żadnej z tych potrzeb nie znalazły się kwestie dotyczące stereotypów płciowych, które mają olbrzymi wpływ na niemal każdy z wymienionych obszarów, ale przede wszystkim tych dotyczących **autorytetu i jasnych, sensownych granic oraz poczucia własnej wartości**. Także w zadaniach nauczycieli nie znajdziemy ani słowa na temat szkodliwych stereotypów płciowych.

Jak słusznie zauważa autorka „Zadaniem nauczyciela jest towarzyszenie dzieciom i dawanie każdemu z nich wsparcia, uznania i podziwu. Podążanie za potrzebami i zainteresowaniami dzieci wymaga od nauczyciela elastyczności, umiejętności obserwacji, patrzenia na świat oczami dziecka.” Warto jednak pamiętać o tym, że nauczyciele powielają (często nieświadomie) stereotypy płciowe i komunikaty kierowane do dzieci często nie są wolne od nich, lecz je wzmacniają. Przykłady takiego zachowania zostały przedstawione w materiałach szwedzkich z realizowanego tam programu edukacyjnego uwzględniającego perspektywę genderową, które przytaczamy we wstępie.

Autorka w części 9. *Porządek dnia* w podrozdziale „Zajęcia ruchowe” podkreśla, że „Bardzo ważne jest, żeby nie wprowadzać atmosfery rywalizacji czy wyścigów między dziećmi”, szkoda jednak, że nie rozwija tego zalecenia. Dla wielu wychowawców i rodziców kwestia rywalizacji jest niezwykle istotnym elementem wychowania. W Polsce panuje bardzo silne przekonanie, że dzięki rywalizacji dzieci uczą się odpowiednich cech, które potem (w szkole i jeszcze później - w dorosłym życiu, chociażby na rynku pracy) będą niezwykle przydatne. Warto więc wyjaśnić zarówno dzieciom jak i nauczycielkom/ nauczycielom dlaczego tak istotna jest współpraca, nie zaś rywalizacja. Warto też pamiętać o tym, że zazwyczaj to chłopcy są częściej zachęceni do rywalizacji, zaś dziewczynki raczej do współpracy, więc tutaj także zabrakło genderowej perspektywy i uwrażliwienia nauczycieli na ten aspekt.

W części 9. *Porządek dnia* w podrozdziale „Sprzątanie” brakuje uwagi dotyczącej tego, by zachęcać chłopców do sprzątania. Badania w szwedzkich przedszkolach pokazały, że czynności te chętniej podejmują dziewczynki, częściej także to je właśnie zachęca się do nich, chłopców zaś częściej się z nich zwalnia.

W części „Jaka jest rola przedszkola w nabywaniu przez dzieci kompetencji społecznych?” czytamy, że „przedszkole powinno wychowywać dzieci ku dobru. Tak, żeby w przyszłości umiały kochać, szanować innych i powstrzymać się od krzywdzenia ich. A jednocześnie tak, żeby umiały zadbać o siebie. Dbamy o to, żeby dzieci znały swoje prawa.”



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

To niezwykle istotny zapis. Poznawanie swoich praw od najmłodszych lat ma bardzo istotne znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa i wartości siebie dziecka. Warto by było jednak w tym obszarze wspomnieć o prawach kobiet, dyskryminacji, na które w głównej mierze narażone są dziewczęta. Jak pokazują badania dziewczynki uczone są przede wszystkim opiekuńczości, pomagania innym i uległości, nie uczą się chronienia własnych granic, stąd trudniej im reagować na przemoc czy dochodzić swoich praw. Warto więc na ten aspekt w edukacji przedszkolnej zwrócić szczególną uwagę.

Na bardziej szczegółowe omówienie zasługuje rozdział III. *Rozwój społeczno-emocjonalny przedszkolaków w części dotyczącej „Negocjowania reguł”*, w którym znajdujemy zapis **dotyczący** samodzielne ustalenia kodeksu przez dzieci, dzięki czemu kształtuje się także ich wrażliwość na potrzeby innych ludzi, uczy poszanowania praw i potrzeb. Ta metoda, jak zauważa autorka, pozwala realizować bardzo ważny dla bezpieczeństwa dzieci program profilaktyki wykorzystywania seksualnego dzieci. Uczy dziecko odmawiania, wzmacnia jego pewność siebie i szacunek do własnego ciała. Zwiększa prawdopodobieństwo, że w przyszłości dziecko nie będzie bało się odmówić lub obronić się przed krzywdzeniem, wykorzystaniem lub niemoralnymi propozycjami.

Profilaktyka przemocy jest niezwykle istotnym elementem edukacji, ale często pomijanym w edukacji dla dzieci wieku przedszkolnego. A przecież nic nie stoi na przeszkodzie, by z dziećmi rozmawiać na temat złego dotyku, umiejętności odmawiania czy chronienia własnych granic. Szkoda, że ta kwestia nie została przez autorkę rozszerzona także o kwestie dotyczące wpływu stereotypów płciowych na kwestię przemocy i przekraczania granic.

Godny podkreślenia jest także zapis znajdujący się w rozdziale IV *Zakresy edukacji i procesy Edukacyjne*, w części dotyczącej *Edukacji społecznej* gdzie w tabeli znajdziemy zapis dotyczący zakresu edukacji pt. „Szacunek dla innych ludzi i dla różnorodności”, który ma na celu zaznajomienie się z różnorodnością i indywidualnością ludzi, dostrzeganie i docenianie jej. To bardzo interesująca propozycja, zaś proponowane formy zabaw z dziećmi faktycznie pozwalają dzieciom spojrzeć na różnice i nauczyć się je szanować. Jednakże nawet w tym obszarze, w który idealnie wpisywałaby się kwestia równości kobiet i mężczyzn, stereotypów płciowych itp. nie znajdziemy na ten temat ani słowa.

Podsumowując – program w swojej istocie niezwykle ciekawy, zawiera elementy, których zabrakło w innych programach – takie jak chociażby te dotyczące ochrony własnych granic, poznawania własnych praw. Jednak w żadnym miejscu nie znajdziemy informacji wskazówki skierowanej do nauczycielek/ nauczycieli czy do dzieci dotyczącej dyskryminacji ze względu na płeć, czy szkodliwości stereotypów płciowych. Nawet w obszarze dotyczącym przemocy, na którą w większym stopniu narażone są dziewczynki i kobiety.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

2.2 Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego.

Autorki programu zamieściły na jego początku dedykację: „wszystkim tym, którzy sprawiają, że talenty innych mogą rozkwitać.” We wstępie z kolei czytamy „Nauczyciel wspierający rozwój dziecka już nie kieruje jego rozwojem, lecz w nim uczestniczy, a pomocny mu program jest strategią wielokierunkowej stymulacji aktywności dzieci i samego wychowawcy.” Ogólne założenia programu, który autorki oparły na koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, gdzie za podstawę przyjmuje się istnienie u każdej jednostki wielu różnych inteligencji, które w programie *KU DZIECKU* są określane mianem zdolności. Ideą przewodnią i filozofią w realizacji programu jest to, by dostrzegać w dziecku wszystko to, co ono już osiągnęło, szeroko, wielopłaszczyznowo patrzeć i interpretować jego rozwój, mając na uwadze jego skokowy charakter oraz poszanowanie dla indywidualności dziecka. Zdaniem Howarda Gardnera, w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej nauczanie powinno być skoncentrowane na odkrywaniu przez dziecko własnych predyspozycji. Dziecko, będące w okresie najbardziej dynamicznego rozwoju, jakim jest wiek przedszkolny, może odkryć coś, co je szczególnie zainteresuje i będzie zgodne z jego potrzebami, ujawnić zdolności i zainteresowania, które będzie rozwijać w przyszłości w szkole, pracy i w życiu codziennym. Program opiera się na założeniu, iż „nie wszystkie dzieci mają takie same zainteresowania i zdolności, jak również nie wszyscy nauczyciele uczą w ten sam sposób, a wykorzystując współczesne osiągnięcia psychopedagogiczne, należy uwzględniać dostrzegalne w praktyce edukacyjnej różnice indywidualne między dziećmi już na pierwszym szczeblu, czyli w edukacji przedszkolnej.”

To bardzo ważne założenia i dobrze, by były realizowane w polskich przedszkolach. Jednak w takim podejściu do kształcenia zdolności i umiejętności dzieci niezwykle ważne jest, by mieć świadomość istnienia i oddziaływania stereotypów płciowych na wybory dzieci – to, czym się bawią, jakie zdolności nauczyciele/ nauczycielki mają wspierać. Zainteresowania są bowiem wynikiem nie tylko osobniczych uwarunkowań dzieci, ale także tego, co obserwują w swojej rzeczywistości, jakie zainteresowania i zdolności są wspierane przez rodziców i wychowawców, a jakie nie. W programie jednak nie znajdziemy ani słowa na ten temat. W żadnej jego części nie zwraca się uwagi na szkodliwe stereotypy płciowe, nie sugeruje się nauczycielom niestereotypowych rozwiązań w ćwiczeniach, zadaniach, zabawach itp. Wydaje się, że program jest neutralny płciowo. Jednak warto zwrócić uwagę na kilka elementów w nich poruszonych, które mogą stać się źródłem wzmocnienia stereotypów płciowych, jeśli nauczycieli/ nauczyciele nie będą zdawać sobie z nich sprawy. I odpowiednio do tych zajęć przygotowywać, wprowadzać dzieci.

Na szczególną uwagę w analizowanym tu programie ze względu na obszar analizy, zasługuje część dotycząca sposobów osiągania celów kształcenia i wychowania zawarta na str. 30. Zawiera ona tabelę przedstawiającą materiały i środki dydaktyczne niezbędne do



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

rozwijania wielokierunkowych zdolności dziecka. Autorki wymieniają m.in. takie środki i materiały dydaktyczne jak:

- *Kącik lalek*: kuchnia, komplet wypoczynkowy, stół, krzesła, wózki, lalki, akcesoria kuchenne.
- *Kącik samochodowy i ruchu drogowego*: samochody, pociągi, samoloty, drewniane znaki drogowe, plansze ulicy, garaże, książki o ruchu drogowym, gry planszowe, nagrania ulicy.
- *Kącik kosmetyczny i fryzjerski*: toaleta, suszarki, lokówki, prostownice, szczotki, grzebienie, ozdoby do włosów, nożyce do strzyżenia włosów.
- *Kącik sklepowy*: atrapy produktów spożywczych lub innych (w zależności od zainteresowań dzieci), monety i banknoty, etykiety.
- *Kwiaciarnia*: różne gatunki sztucznych roślin doniczkowych i ciętych, wazony różnej wielkości i kształtu, wstążki do wiązania bukietów, książki z ilustracjami.

Ponieważ w żadnej części programu nie zawarto kwestii dotyczących przeciwdziałania stereotypom płciowym, istnieje duże prawdopodobieństwo, że tworzenie kącików o takiej tematyce, bez zachęcania ze strony nauczycielki/ nauczyciela do korzystania z nich przez wszystkie dzieci, może przyczynić się do wzmacniania stereotypów płciowych. Zazwyczaj właśnie w tych obszarach, tworzenia właśnie tzw. kącików zabaw dla dzieci, dochodzi do podziału płciowego – zabawki „dziewczyńskie” ustawiane są z jednej strony, zaś „chłopackie” z drugiej. Umacnia to podział płciowy i umieszcza dziewczynki i chłopców w oddzielnych przestrzeniach. A zabawki tzw. neutralne płciowo, jak np. klocki, są umieszczane w strefie chłopięcej. Co prawda w analizowanym programie kąciki nie mają podziału na część „chłopacką” i „dziewczyńską”, jednak istnieje obawa, że to dziewczynki będą się bawić „kącikiem lalek” czy „kącikiem kosmetycznym”, zaś chłopcy w „kąciku samochodowym”, choć pewnie dziewczynki chętniej zajrzą do „kącika samochodowego” niż chłopcy do „kącika lalek”, zgodnie z zasadą, że to, co chłopięce jest bardziej prestiżowe i atrakcyjne, a to co „dziewczyńskie” znacznie mniej. Rodzice, wychowawcy bardziej są skłonni zaakceptować „chłopięce” zainteresowania dziewczynki niż odwrotnie. W wielu rodzicach, opiekunach i nauczycielach zainteresowania dzieci odbiegające od stereotypowych wzbudzają zaniepokojenie, znacznie większe, gdy chłopiec chce się bawić lalkami niż gdy dziewczynka wykazuje zainteresowanie samochodami. Nie chodzi o to, by takie kąciki likwidować, lecz by zachęcać dzieci obojga płci do uczestniczenia w tych zabawach – podkreślać atrakcyjność zabaw np. w „kąciku lalek”, poświęcić więcej czasu na wytłumaczenie, jakie znaczenie dla całego społeczeństwa ma praca domowa, jak ważne jest, by zarówno dziewczynki jak i chłopcy w pracach domowych uczestniczyli i zachęcać obie płcie do zabaw właśnie w tym obszarze. To ważne m.in. dlatego, że mężczyźni, jak pokazują badania, wciąż niechętnie

Polityka równościowa w programach przedszkolnych

angażują się w prace domowe, zaś kobiety wciąż pracują na tzw. dwa etaty, a więc w domu i w pracy zawodowej.⁶

Warto zwrócić także uwagę na zapis na stronie 36 w rozdziale „Sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania”, gdzie czytamy: „Ważnym elementem jest staranna analiza miejsc zajęć terenowych pod kątem: bezpieczeństwa, aktywności badawczej dzieci, udziału ekspertów (pracowników), pomocy dydaktycznych. Dzieci na tym etapie projektu mają możliwość wykorzystania oraz dalszego doskonalenia różnorodnych umiejętności. Do najważniejszych należą: umiejętność zadawania pytań osobom dorosłym, umiejętność obserwowania, umiejętności związane ze sporządzaniem szkiców i rysunków z obserwacji, fotografowanie, umiejętność obserwowania innych osób przy pracy np. garncarza lub rzeźbiarza.” Choć na pierwszy rzut oka uwagi te nie zawierają treści cechujące negatywnie którąś z płci, warto by było jednak zwrócić nauczycielko/ nauczycielom uwagę na to, by dobór np. ekspertów był w miarę możliwości różnorodny płciowo (warto, by tyle samo kobiet co i mężczyzn występowało w tej roli) i nie powielający stereotypów dotyczących zawodów tzw. „kobiecych” i „męskich”.

I jeszcze zapis wart głębszej analizy znajdujący się na stronie 38 w części „Metody diagnozy osiągnięć rozwojowych dziecka”, gdzie czytamy m.in. „Uznajemy, że diagnoza powinna określać kierunek pracy z wychowankiem, wyznaczać konkretne strategie oddziaływań pedagogicznych wraz z wykazem działań dla każdego dziecka o konkretnym profilu zdolności, nie powinna natomiast mieć charakteru etykietowania (np. dziecko jest niegrzeczne, złośliwe, nadpobudliwe).” Zapis ze wszech miar słuszny i godny powielania – etykietowanie jest bowiem jednym z narzędzi dyskryminacji. Jednak brakuje tu zapisu dotyczącego etykietowania genderowego, czyli, mniej lub bardziej świadome, wyśmiewanie tego, co uznawane jest za „kobiece” zachowanie, jak chociażby komunikat do chłopców „Chłopaki nie płaczą”), a krytykowanie u dziewczynek zachowań uznawanych za „niekobiece” („złość piękności szkodzi”).

Badania przeprowadzone w szwedzkich przedszkolach pokazały, że nauczyciele przedszkolni inne komunikaty kierują do dziewcząt a inne do chłopców. Dziewczynki częściej są nagradzane za grzeczne zachowanie, zaś chłopcy rzadziej karceni za niesforność. Od dziewcząt oczekuje się, że będą pomagać i obsługiwać innych. Jednym z najważniejszych celów, które stawia sobie genderowa pedagogika jest właśnie przełamanie w dzieciach wizji świata, w której pewne rzeczy robią tylko chłopcy, a pewne tylko dziewczynki i zachęcenie maluchów do kwestionowania przypisanych ról.

Badania pokazują również, że odmienne traktowanie chłopców i dziewczynek, wspieranie zdolności stereotypowo przypisanym płciom, ma olbrzymie znaczenie i wpływ na

⁶ B. Budrowska, D. Duch-Krzysztozek, A. Titkow, „Nieodpłatna praca kobiet mity, realia, perspektywy”,



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

ich późniejsze wybory i decyzje dotyczące chociażby edukacji czy pracy. Statystyki pokazują, że na uczelniach o kierunkach humanistycznych jest znaczna przewaga dziewcząt, a na kierunkach tzw. ścisłych – chłopców. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie fakt, że zawody tzw. kobiece są postrzegane jako mniej prestiżowe i są niżej opłacane, zaś tzw. męskie cenione i wynagradzane są lepiej. Dość przytoczyć przykład dotyczący zarobków – tzw. męski zawód mechanika samochodowego to wynagrodzenie średnio na poziomie 1500 zł miesięcznie, zaś nauczyciela (w którym to zawodzie dominują kobiety) średnia płaca to 1100 zł.⁷ Jeśli chcemy, by dzieci – chłopcy i dziewczynki miały takie same szanse w dorosłym życiu, ważne jest więc, żeby nauczyciele już we wczesnym etapie edukacji wiedzieli, że małe dzieci są szczególnie podatne na przyswajanie stereotypów. Pomaganie dzieciom we wzajemnych relacjach, zwalczanie dyskryminacji, czy nawet przezwisk, może stać się istotną częścią przedszkolnych doświadczeń.

2.3 *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego, I. Brodka*

Nowe podstawy programowe, także te dotyczące przedszkola, napisane zostały językiem celów. Ministerstwo Edukacji niejednokrotnie podkreślało ten fakt, zwracając uwagę, że podstawy stały się zarazem standardami wymagań, że są czytelniejsze dla nauczycielek i nauczycieli, że pozwalają skutecznie przygotowywać do egzaminów. Przykład programu „Od przedszkolaka do pierwszaka” pokazuje jednak pewne dwuznaczności takiej formuły konstruowania programów, zwłaszcza w przypadku przedszkoli. Autorka bardzo ściśle trzyma się podstawy programowej, obudowując jej poszczególne punkty konkretnymi propozycjami, również sformułowanymi w języku celów. Znaczną część jej opracowania stanowią szeregi tabel, opisujących w punktach owe założone do osiągnięcia cele, ogólne i szczegółowe, pogrupowane wg bloków zadań. Do programu zostaje też dołączony przykładowy arkusz diagnostyczny – kolejna bardzo szczegółowa tabela, w której zaznacza się stopień opanowania przez dziecko różnych konkretnych umiejętności. **Lektura programu pozostawia wrażenie, że od początku do końca stanowi on rodzaj check-listy – zestaw zadań, których wykonanie przez dzieci nauczyciel lub nauczycielka ma nadzorować, a następnie odnotowywać ich wykonywanie; ostatecznie powstać ma pewien gotowy produkt, przygotowany według recepty.**

⁷ „Wielka lista płac. Sprawdzamy, ile zarabiają Polacy”, Wiadomości 24.pl
http://www.wiadomosci24.pl/artukul/wielka_lista_plac_sprawdzamy_ile_zarabiaja_polacy_8677.html



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Omawiany program, na pierwszy rzut oka, robi wrażenie niesłychanie uporządkowanego. Poszczególne części zaczynają się cytatami z podstawy programowej, następnie pojawia się tabela, która jest rozwinięciem celów, określonych w programie; poszczególnym działom podstawy odpowiadają w tabeli bloki tematyczne, których jest piętnaście; w ramach każdego z bloków określone zostały cele ogólne i cele szczegółowe. Układ ten powtarza się w kolejnych rozdziałach: „Jestem trzylatkiem – będę czterolatkiem”, „Jestem czterolatkiem – będę pięcioletkiem”, „Jestem pięcioletkiem – będę sześciolatkiem” oraz „Potrafię tak wiele, ale mogę i chcę jeszcze więcej” – w każdym rozdziale cele, uporządkowane w ramach piętnastu bloków, dostosowane mają być do możliwości dziecka, związanych z jego (jej) wiekiem i mają ułatwić przejście na kolejny szczebel rozwoju.

Gdy jednak zejdzie się na poziom owych celów szczegółowych, okazuje się, że mieszają się tutaj bardzo różne rzeczy: przede wszystkim cele (to, co dziecko ma osiągnąć) i czynności, które dziecko powinno wykonać czy też w których powinno uczestniczyć; i tak na przykład mamy:

- zadania do wykonania, np. „[Dziecko] wykonuje proste ćwiczenie artykulacyjne według wskazówek nauczyciela...”, s. 22 czy „Uczestniczy w organizowaniu kącika przyrodniczego na każdą porę roku”, s. 70, „Uczestniczy w zabawach rozwijających koordynację wzrokowo-ruchową”, s. 74,

- praktyczne umiejętności, np. „[Dziecko] podaje swoje imię i nazwisko” s. 20,

- umiejętności i zakładane osiągnięcia związane z edukacją matematyczną, przygotowaniem do czytania i pisanie, z edukacją przyrodniczą i artystyczną, np. [Dziecko] „Liczy palce u rąk i stóp”, s. 22, „Poprawnie trzyma kredkę, ołówek i pędzel”, s. 35, „Nazywa wybrane owoce i warzywa, także egzotyczne”, s. 70,

- zadania, związane z rozwijaniem zdolności poznawczych, np. „[Dziecko] próbuje przewidzieć, co może się zdarzyć w wyniku następujących po sobie czynności”,

- postawy estetyczne, np. [Dziecko] dostrzega piękno otaczającej przyrody, wypowiadając się: ładne drzewo, piękny kwiat...” s. 33, „[Dziecko] Wyraża w pracach plastycznych dostrzeżone piękno otaczającego świata”, s. 67, „Okazuje radość z zabaw przy muzyce”, s. 66;

- wreszcie – szereg umiejętności i postaw społecznych, bardzo różnie ujmowanych. **Wiele z nich dotyczy bycia posłusznym, dostosowywania się do istniejących norm**, jak np. „Stara się przestrzegać zasad zgodnego współdziałania w grupie” (s. 20), „Potrafi kulturalnie zachować się na różnorodnych uroczystościach, pn. przedstawieniach teatralnych, na koncercie, w kinie, na festynie”,



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

s. 27 (ten ostatni cel może pozostawać w pewnej sprzeczności z innym, ujętym w tej samej rubryce tabel: „Uważnie ogląda przedstawienia teatralne, uroczystości, **reagując spontanicznie** [podkreślenie moje – A.D.]”, s. 27); w dziale, zawierającym „Treści rozszerzające” w tej grupie celów znajdują się także, budzące pewne wątpliwości, takie cele, jak: „Motywuje inne dzieci do przestrzegania zasad zgodnego współdziałania i reguł przyjętych w kodeksie przedszkolaka”, s. 78, „Respektuje polecenia dorosłych, umiając jednocześnie poprosić o wyjaśnienie czy powtórzenie polecenia”, s. 79, „Motywuje inne dzieci do kulturalnego zachowania się w teatrze, kinie, na koncercie, na przedstawieniu, uroczystości..”, s. 85 i w następnym punkcie: „Zwraca uwagę dzieciom, niekulturalnie zachowującym się w teatrze, kinie, na koncercie...”, s. 85.

i tak dalej, i tym podobne.

Jeśli chodzi o metody osiągnięcia założonych celów, zostały one wymienione w części wstępnej, w osobnym rozdziale; trudno poddać je analizie, autorka bowiem nie tyle omawia, co nazywa różne metody, znane jak rozumiem doskonale nauczycielkom i nauczycielom wychowania przedszkolnego, niekoniecznie jednak znane laikom. Przykładów – czy to konkretnych zadań, czy opisów sytuacji, jakie mogą wydarzyć się przy ich wykonywaniu – nie ma w programie prawie wcale.

Ostatecznie zatem najciekawszą częścią programu pozostaje wstęp i motta o poszczególnych bloków. To tu mówi się o tym, co powinno stanowić rzeczywistą podstawę każdego programu przedszkolnego: przede wszystkim o tworzeniu dziecku możliwości wykorzystania jego (jej) twórczego potencjału, dbałość o wszechstronny rozwój dziecka.

Właściwym celem niniejszej analizy jest przyjrzenie się programowi „Od przedszkolaka do pierwszaka” z perspektywy równości płci. Ogólna charakterystyka programu, zamieszczona wyżej, służy przede wszystkim zwróceniu uwagi na problem, który zawiera się w samym pojęciu socjalizacji: jak uczyć chłopców i dziewczynki, rozpoznawania istniejących norm społecznych, unikając tresowania ich do prostego, bezkrytycznego podążania za owymi normami? Wydaje się, że autorka programu nie stawia sobie tego pytania – z jej perspektywy najwyraźniej dobrze jest, gdy dzieci po prostu do norm się dostosowują, często przy tym za postawę prospołeczną przyjmuje się, gdy dzieci umiają sobie nawzajem o owych normach przypominać. **Tymczasem z równościowego punktu widzenia jest to kwestia fundamentalna, właśnie dlatego, że równe traktowanie, szacunek dla równości ludzi, w tym dla równości płci, bynajmniej nie jest (jeszcze!) normą w naszym społeczeństwie.**

Widać to w omawianym programie nawet tam, gdzie pojawia się bezpośrednie odwołanie do równości płci. Podstawa programowa w dziale „Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne”



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

określa m.in., że „[dziecko] wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa bez względu na narodowość, kolor skóry, płeć”. W odpowiadającym temu działowi podstawy Bloku15 programu „Kocham swoją rodzinę, miejscowość, mój kraj”⁸ pojawiają się cele szczegółowe takie, jak: „[Dziecko] Uczestniczy w zabawach integracyjnych z rówieśnikami, dziećmi starszymi i młodszymi, niepełnosprawnymi, rozumiejąc, że wszyscy mają równe prawa do zabawy, nauki, bez względu na kolor skóry, narodowość i płeć” (s. 76). Owo rozumienie ma tutaj niejako zrodzić się samo przez się – podobnie jak w innych punktach programu zachwyty nad pięknem przyrody.

W programie „Od przedszkolaka do pierwszaka” jest wiele propozycji, które, mądrze wykorzystane, mogłyby stać się narzędziem edukacji opartej na zasadzie równości płci – jak na przykład tam, gdzie zachęca się dzieci do zapoznawania się z techniką. Jest też wiele propozycji, które mniej lub bardziej wprost, odnoszą się do kwestii płci. Program zakłada na przykład, że dzieci uczą się nazywać części ciała – nie jest jednak jasne, czy dzieci mogą się przy okazji dowiedzieć, że penisy i pochwy też są częściami ciała. Są cele tak sformułowane, że milcząco przyjmuje się różnicę płci za podstawowe zjawisko, które dzieci powinny umieć dostrzegać (np. w ramach rozwijania wrażliwości słuchowej mali chłopcy i małe dziewczynki powinni nauczyć się rozróżniać głos męski i żeński - s. 22) oraz takie, przy lekturze których pojawiają się obawy, czy aby przy okazji ich realizowania nie dochodzi do utrwalania stereotypów płciowych – jak na przykład wtedy, kiedy dziecko „Opowiada w prosty sposób jak działa zabawka, którą się lubi bawić np. auto, spychacz, robot, lalka, lokówka” (s. 30) albo „uczestniczy w spotkaniach z ludźmi różnych zawodów np. policjant, lekarz, pielęgniarka” (s. 36). **Krótko mówiąc, program wiele razy dotyka kwestii niezwykle wrażliwych z punktu widzenia edukacji opartej na zasadzie równości płci – tyle, że czyni to w sposób całkowicie nieświadomy.**

W programie bowiem niemal nie ma sformułowanych wprost odniesień do tego, że ludzkie istoty mają płeć i że w procesie socjalizacji uczą się nadawać temu faktowi różnorodne znaczenia. O przedszkolakach mówi się zawsze używając rodzaju nijakiego – „dziecko”, odnoszące się do owego „dziecka” czasowniki używane są w rodzaju nijakim lub męskim. Jest to forma która w języku polskim uznawana jest za neutralną; intencją osób, używających tej formy jest podkreślenie, że wszystko, o czym jest mowa, odnosi się w równym stopniu do dziewczynek i do chłopców. W praktyce ta neutralność nierzadko okazuje się pozorna: **gdy na poziomie jawnego programu brakuje podkreślenia konieczności zwracania uwagi na kwestie równości płci, zazwyczaj uruchamia się**

⁸ Autorka programu, formułując tytuł bloku, poszła o krok dalej, niż podstawa programowa, jednocześnie nieświadomie ujawniając ukryty przekaz też: ojczyzna traktowana jest w podstawach programowych jako byt analogiczny do rodziny, pojęcia z zakresu edukacji obywatelskiej nasycane są zatem silnym przekazem odwołującym się do emocji („Kocham mój kraj”), więzi, łączące jednostkę ze wspólnotą, są esencjonalizowane.

Polityka równościowa w programach przedszkolnych

program ukryty, oparty często na głęboko uwewnętrznionych, niemal nieświadomie przyjmowanych przekonaniach, dotyczących płci. Nauczyciele i nauczycielki, rodzice, a także same dzieci (które bardzo szybko przejmują postawy dorosłych) nierzadko bezrefleksyjnie przejmują i nieświadomie przekazują tradycyjne normy i postawy. W ten sposób powstaje mechanizm błędnego koła: dzieci nieświadomie uczą się, czym jest płeć i są socjalizowane do zachowań, które uważa się za właściwe dla danej płci. Kiedy poddają się temu procesowi, ich zachowanie staje się argumentem na rzecz tego, że różnice w zachowaniach zakorzenione są w różnicach płciowych. **Założona neutralność obraca się w swoje przeciwieństwo.** W programie „Od przedszkolaka do pierwszaka” **nie znajdują żadnych propozycji, które pomogłyby nauczycielom i nauczycielkom uniknąć wdrażania takiego ukrytego programu socjalizacji do określonych ról płciowych.**

Program, skupiając się na założonych celach, nie odnosi się do treści bajek, piosenek czy przedstawień, jakie dziewczynki i chłopcy poznają w przedszkolu⁹. To samo w sobie nie dziwi, trudno nawet wyobrazić sobie program, zawierający gotowy zestaw bajek i piosenek na trzy lata. Można jednak chyba oczekiwać od dobrze skonstruowanego programu omówienia propozycji bibliograficznych czy podania przykładów wartościowych tekstów. Z równościowego punktu widzenia, wiele popularnych w przedszkolach bajek, piosenek czy przedstawień, stanowi kopalnię stereotypów, także, choć nie tylko, na temat płci.

Program, zgodnie z podstawą programową, wiele uwagi poświęca na edukację prozdrowotną i edukację dla bezpieczeństwa – jednak nie ma tu miejsca na zagadnienia z zakresu podstawowej edukacji seksualnej (jak np. problem ochrony własnych granic przed „złym dotykiem”).

Zdaję sobie sprawę, że ocena, w której zamiast analizować to, co jest, osoba oceniająca skupia się na opisywaniu tego, czego w danym tekście nie ma, może sprawiać wrażenie skrajnie niesprawiedliwej. Raz jeszcze pragnę zatem podkreślić, że przyjęcie takiego sposobu analizy wynika ze specyfiki tematu: jeśli chodzi o edukację równościową problem dokładnie na tym polega, że jeśli pewne rzeczy nie zostają jasno nazwane i poddane refleksji, powstałą w ten sposób pustkę wypełnią stereotypy i uprzedzenia. Dokładnie te same ćwiczenia mogą dawać zupełnie inny rezultat, w zależności od tego, na ile osoba, która będzie je prowadzić, jest świadoma ich wpływu na wrażliwa na kwestie równościowe. Program „Od przedszkolaka do pierwszaka” nie pomaga w rozwijaniu takiej wrażliwości.

⁹ Jeden przykładowy scenariusz zajęć, zacytowany w programie (s. 116 i n.), opiera się na piosence o księżniczce, którą stangreci obwożą w karecie tak długo, aż w końcu spotyka rycerza, który przysięga jej wierność.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

2.4 Odkryjmy Montessori raz jeszcze. Program wychowania przedszkolnego opracowany na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi, R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Piecusiak, J. Sosnowska

Nie jest celem niniejszej analizy dokonywanie oceny pedagogiki Marii Montessori. Warto jedynie przypomnieć, że pedagogika Montessori wpisuje się w szeroki nurt nowej pedagogiki – a właściwie nowych pedagogik – powstającej na przełomie XIX i XX wieku. Przy czym, jeśli chodzi o Marię Montessori podkreślić należy, że była ona pedagożką katolicką i że w istotną część jej koncepcji jest wychowanie religijne – co znalazło swój wyraz w omawianym programie.

Wiele założeń i praktyk, na których opierała się nowa pedagogika, w tym także metoda Montessori, były i są bliskie założeniom i praktykom ruchów emancypacyjnych; można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że nowa pedagogika do pewnego stopnia sama była jednym z nich i spojrzeć na nią jako na ruch na rzecz emancypacji dzieci. Tak jak współczesne ruchy emancypacyjne czerpią inspirację ze swojej historii, ale postulaty i metody dostosowują do warunków dnia dzisiejszego, podobnie postępować należy z programami i metodami klasyków i klasyczek pedagogiki. Autorki programu „Odkryjmy Montessori...” podkreślają we wstępie, że ich zamierzeniem było „dostosowanie treści pedagogiki Marii Montessori do współczesnych warunków i wymogów wychowania przedszkolnego oraz integracja treści *stricte* montessoriańskich z innymi, ale istotnymi aspektami wychowania, jak na przykład bezpieczeństwo, aktywność ruchowa, adaptacja, integracja, wychowanie przez sztukę, kreatywność, ekologia, wychowanie patriotyczne” (s. 3). **Od razu jednak rzuca się w oczy, że w tym katalogu brakuje wychowania w duchu równościowym, w tym w duchu równości kobiet i mężczyzn.**

Problematyka płci, równości płci jest wielkim nieobecny omawianego programu. Tymczasem tam, **gdzie w jawnym programie brakuje wprost odniesień do kwestii równości płci, należy się obawiać, że program ukryty będzie utrwał istniejące stereotypy dotyczące dziewczynek i chłopców.** Program „Odkryjmy Montessori...” napisany jest tym językiem, który w polskich publikacjach, dotyczących edukacji, niestusznie uchodzi za neutralny – językiem, w którym podmiotem jest „dziecko”, a powszechnie używanym rodzajem – rodzaj nijaki lub męski¹⁰. Wszelkie zadania skierowane są w równym stopniu do wszystkich dzieci. Taki sposób pisania programów w założeniach ma przesłanie równościowe („wszyscy jesteśmy ludźmi”), w praktyce jednak często utrudnia dostrzeganie tego, że i w jaki sposób właśnie w przedszkolu dzieci są socjalizowane do określonych ról płciowych. **Wychowanie równościowe wymaga opracowania czegoś w rodzaju metaprogramu, zwracającego uwagę i komentującego treści, zadania i sytuacje w grupie,**

¹⁰ Wyjątkiem w omawianym programie są fragmenty, mówiące o osobach prowadzących – tu pojawiają się „nauczycielki”.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

szczególnie wrażliwe z punktu widzenia równości płci; istotne jest uwrażliwienie nauczycielek i nauczycieli, pozwalające uniknąć nieświadomego, bezrefleksyjnego przekazywania w pracy z dziećmi stereotypowych postaw, dotyczących płci.

W pracy z chłopcami i dziewczynkami w przedszkolu takich sytuacji szczególnie wrażliwych pojawia się bardzo wiele. W omawianym programie dobrym przykładem jest zadanie związane z nazywaniem części ciała i wyjaśnianiem, do czego one służą; do programu dołączony jest scenariusz zajęć na ten temat (s. 15-16). Od razu zwraca uwagę nieobecność w tym scenariuszu intymnych części ciała. Nie twierdzę, że trzeba omawiać je na zajęciach – to delikatna kwestia¹¹. Uważam natomiast, że istnieje duże prawdopodobieństwo że dzieci, czy to pod wpływem zajęć czy też z własnej inicjatywy właśnie nimi się zainteresują. Nie widzę w omawianym programie nic, co przygotowałoby osoby zajmujące się dziećmi na mądrą, spokojną rozmowę z nimi o budowie fizycznej ich płciowości, o tym, dlaczego akurat te części ciała różnią się u dziewczynek i chłopców itp. Jak wytłumaczyć, dlaczego pewne części ciała traktowane są w naszej kulturze w sposób szczególny, nie zaszczepiając jednocześnie dzieciom uczucia niepotrzebnego wstydu, wydaje mi się ważnym wyzwaniem związanym z pracą z małymi dziewczynkami i chłopcami.

Inny przykład to proponowane w programie zajęcia związane z historią państwa polskiego. Autorki proponują:

„historia państwa polskiego:

- słuchanie legend na temat powstania państwa polskiego, np. „O Lechu, Czechu i Rusie”,
- słuchanie opowiadań na temat losów i dokonań wybranych królów lub bohaterów narodowych;
- oglądanie portretu króla – tworzenie portretu króla,
- oglądanie zdjęć zamków – konstruowanie zamku z wybranych materiałów,
- oglądanie zdjęć lub figurek rycerzy i żołnierzy – konstruowanie zbroi rycerza lub mundurku żołnierza,
- przeprowadzanie cyklu zajęć „Z biegiem Wisły” – zaznajamianie z pomnikami polskiej historii, tj. Kraków, Toruń, Warszawa;” (s. 78)

Ten fragment jest znakomitą ilustracją choroby, na jaką w cierpi w Polsce nauczanie historii: propozycje autorek po pierwsze koncentrują się na mężczyznach, po drugie – wyłącznie na przedstawicielach elity (król, rycerz), po trzecie – jako preferowane zajęcie wyraźnie wskazują wojnę. W kwestii eliminowania kobiet i przedstawicieli ludu z dziejów Polski, autorki programu okazały się bardziej konsekwentne niż średniowieczni kronikarze, Anonim zwany Gallem i Wincenty Kadłubek (u

¹¹ Wiążąca się bezpośrednio z kolejnym wielkim nieobecny podstawy programowej i omawianego programu, jakim jest edukacja seksualna, w tym – ochrona przed przemocą seksualną.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

których znalazło się miejsce i dla Piasta oracza, i dla królowy Wandy i dla paru innych tym podobnych postaci).

Na osobne omówienie zasługuje znajdujący się w programie dział „Wychowanie religijne”. Jak to już zostało powiedziane, pedagogika Montessori co do zasady jest pedagogiką katolicką – gdyby omawiany program był programem przedszkola prywatnego, niewiele byłoby tu do komentowania. Program jest jednak wdrażany w przedszkolu miejskim, które przynajmniej częściowo finansowane jest przez Urząd Miasta Łodzi¹²; w dodatku jest to program, który otrzymał II nagrodę w konkursie na najlepsze programy wychowania przedszkolnego, organizowanym przez MEN i CODN.

We wstępie do rozdziału zatytułowanego „Wychowanie religijne” autorki informują, że w każdej sali przedszkolnej znajduje się „specjalnie wydzielone miejsce, tak zwany kącik religijny, w którym zgromadzony jest materiał rozwojowy i pomoce dydaktyczne, związane z zagadnieniami religijnymi. Kącik ten [...] jest w sali miejscem modlitwy, wyciszenia i pracy. Istnienie kącika religijnego, jak również samego działu wychowania religijnego, potwierdza, jak ważną rolę odgrywa w życiu każdego człowieka religia.” (s. 60-61).

Skupmy się najpierw na ostatnim, wyjątkowo niezręcznym zdaniu, które zawiera jedną oczywistą nieprawdę i jeden błąd logiczny. Nieprawdą jest, że religia odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka – przeczy temu nie tylko istnienie ateistów i ateistek, ale także zjawisko indyferentyzmu religijnego, a także dość w Polsce rozpowszechnione istnienie religijności płytkiej, sprowadzającej się niemal wyłącznie do obrzędowości. Całkowicie błędna jest natomiast konstrukcja: istnienie kącika religijnego potwierdza ważność religii w życiu każdego człowieka. Istnienie kącika religijnego potwierdza jedynie, że intencją wychowawczyń jest wytworzenie w chłopcach i dziewczynkach przekonania, że religia jest ważna.

Mylący okazuje się także sam tytuł działu: „Wychowanie religijne”, już bowiem od pierwszej strony wstępu okazuje się, że chodzi nie o religię czy religijność w ogóle, ale o religię katolicką. Ogólne cele wychowania religijnego zostały określone jako: „Budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe¹³” (s. 62). Owo budowanie systemu wartości dokonywać się ma m.in. przez poznawanie modlitw, historii katolickich świętych (na przykładzie sympatycznej skądinąd postaci Św. Franciszka), wprowadzanie do kultu Maryjnego, koncepcji życia wiecznego, nieba i piekła, poznawanie stacji drogi krzyżowej – i tak dalej i tym podobne, a wszystko to zgrane z rytmem katolickiego roku liturgicznego. O ile w innych działach programu założone umiejętności i wiedza, jakie mają zdobywać chłopcy i dziewczynki, brzmią dość realistycznie, tj. wydają się dostosowane do możliwości małych dzieci, o tyle w tym dziale, kiedy czytam, że dziecko „bierze udział w dyskusjach na temat aniołów” (s. 62), „tłumaczy pojęcia: życie wieczne, dusza człowieka” (s. 63) czy „wyjaśnia metafory zamieszczone w przypowieściach” (s. 64),

¹² Patrz strona internetowa przedszkola: www.pm106.edu.lodz.pl/index1.html

¹³ Autorki, które konstruując program starały się wskazywać związek między poszczególnymi działami programu, a poszczególnymi zaleceniami podstawy programowej, ten dział opatrzyły rozbajającym przypisem: „Z uwagi na brak w poszczególnych obszarach podstawy programowej treści dotyczących wychowania religijnego dzieci, niestandardowo dział „Wychowanie religijne w pedagogice Marii Montessori” przyporządkowano jednemu z celów wychowania przedszkolnego” (przypis na s. 65)



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

mam ważenie, jakbym czytała program studiów teologicznych. *Last, but not least* – dział „Wychowanie religijne” niesie ze sobą багаż, związany z obecną w tradycyjnym katolicyzmie koncepcją miejsca i roli kobiety. Nie muszę chyba nadmieniać, że nic nie wskazuje, żeby autorki włączyły w swój program przynajmniej to, co wynika z dorobku teologii feministycznej.

Podsumowując, powtórzę to, na co zwracałam uwagę na początku. Pedagogika Marii Montessori, oparta na szacunku dla podmiotowości dziecka, na zasadzie podążania za dzieckiem, za jego potrzebami i możliwościami, przy jednoczesnym inspirowaniu i dostarczaniu bodźców do rozwoju, pozostaje ważną propozycją pedagogiczną. Słusznie jednak autorki we wstępie zaznaczyły, że **pedagogika ta wymaga korekt, pozwalających dostosować ją do wymogów współczesności. Czytając program „Odkryjmy Montessori” z perspektywy równościowej nie dostrzegam jednak, aby w tym obszarze jakiegokolwiek tego typu korekty zostały dokonane.**

2.5 *Diagnoza przedszkolna dziecka w ostatnim roku wychowania przedszkolnego. Materiały dla dziecka.*

Strona 3: Mimo że wygląd dziewczynki jest „zawadiacki” i odbiega od stereotypowego wizerunku, dziewczynka bawi się lalką. Warto by było zastanowić się, czemu nie mogłaby mieć nieco bardziej neutralnej zabawki, takiej, która tak silnie nie przywiązywała jej do roli płciowej.

Strona 7: rysunek przedstawia dzieci, którym piłka zatrzymała się w koronie drzewa. Na obrazku widzimy dwóch chłopców, obaj ubrani na sportowo, co sugeruje, że najprawdopodobniej to oni grali w piłkę. Są przedstawieni aktywnie i obaj są widoczni – twarze (mimo że jeden chłopiec stoi bardziej tyłem do oglądających) są też widoczne. Obok chłopców jest dziewczynka, ubrana w spódnicę, pewnie więc nie grała w piłkę, podczas gdy ręce chłopców uniesione są do góry, dziewczynka stoi biernie, nie widzimy też jej twarzy. Z oddali idzie mężczyzna, możemy się domyślać, że pewnie pomoże zdjąć piłkę. Ciekawe, czy moglibyśmy zobaczyć obrazek z proporcjami odwróconymi? Dwie aktywne dziewczynki i nadchodząca kobieta, jako ta, która przyniesie pomoc.

Strona 16: dobry pomysł – chłopiec sadi kwiat. Widać tu próbę odejścia od stereotypowo postrzeganej roli płciowej.

Strona 19: dzieci są u weterynarza. Towarzyszy im kobieta, może mama, może opiekunka. Oprócz nich widzimy weterynarza i jest nim mężczyzna. Można by sądzić, że przekaz idzie tu dwutorowo – mężczyznę sytuujemy po stronie kompetencji (i wykształcenia), bo mamy lekarza weterynarii, kobietę zaś po stronie sfery troski – i choć nie wiemy kim jest kobieta ta rysunku, dziecko dostanie polecenie opowiedzenia historii, w której może właśnie dojść do wniosku, że do kompetentnego mężczyzny przychodzi kobieta petentka z dziećmi, ale nie dzieje się odwrotnie.

Należy jednak pochwalić autorów/autorki za zestaw pytań do rodziców umieszczony na końcu materiałów – stosowana jest formuła Pan/Pani.

2.6 Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego. Elżbieta Tokarska, Jolanta Kopała

Niniejsza analiza stanowi próbę podsumowania przede wszystkim pod kątem problematyki (nie) równości płci, ale także gi innych możliwych wykluczeń, które diagnozujemy w Polsce. Na wstępie od razu należy zaznaczyć, że kwestie niepełnosprawności (fizycznej czy umysłowej) nie zostały w ogóle poruszone w programie „Zanim będę uczniem...”. Być może należy to tłumaczyć faktem, iż dla dzieci ze znacznym upośledzeniem przewidziane są osobne programy – nie wiadomo jednak, dlaczego dzieci z upośledzeniem lekkim nie zostały tu wzięte pod uwagę. Będziemy tu zatem przyglądać się programowi pod kątem płci i narodowości w największym wymiarze, jako że te właśnie zmienne są tu żywo obecne, choć może nie do końca w sposób, który byłby polecany z perspektywy wdrażania równości.

W całym tekście (184 strony) kwestia płci jest werbalizowana w sposób analityczny i z pełną świadomością istotności tej kategorii zaledwie raz. W dziale *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne* jako jedna z przewidzianych umiejętności pojawia się właśnie płęć: [dziecko] wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa bez względu na narodowość, kolor skóry, płęć (s.137). Wydawałoby się, że to krzepiące zdanie owocować będzie działaniami, które do tej wiedzy faktycznie dziecko zbliżą. Niestety, tak się nie dzieje. Zanim jednak pokażemy kontrprzykłady, warto przyjrzeć się ukrytym założeniom wychowawczym i edukacyjnym, które zarówno w warstwie konstrukcyjnej jak i językowej zawiera omawiany program. Autorki bowiem tylko raz na potrzeby konkretnego ćwiczenia (poniżej cytowanego) widzą zasadność uznania rozróżnienia pomiędzy chłopcami i dziewczynkami, w pozostałych przypadkach pisząc (i, co ważniejsze, tylko tak rozumiejąc) „dzieci”. Płęć, jak się zdaje nie ma tu dla nich żadnego znaczenia. Podobnie ma się rzecz z kadrą pracującą w przedszkolach. Skądinąd wiadomo, że są to wyłącznie nauczycielki, ale autorki zawsze piszą: „nauczyciel/nauczyciele”.

Różnica płci jest elementem niezwykle ważnym w procesie wychowania, ale tego autorki zdają się nie dostrzegać. Jeśli chodzi o samą konstrukcję programu, przyglądając się spisowi treści – mamy tu 15 rozdziałów, z których każdy przypisany jest umiejętnościom, które mają być w dziewczynkach i chłopcach kształtowane. Poza ostatnim obszarem, już cytowanym (*Wychowanie rodzinne, obywatelskie...*) kwestie związane z równością nie są wspomniane, co także ujawnia przekonania autorek o nieistotności tychże kwestii. Tymczasem można by domniemywać, iż w kształtowaniu zdolności komunikacyjnych, intelektualnych, artystycznych, fizycznych czy plastycznych choćby płęć (a i pewnie narodowość) odgrywać by mogły rolę doniosłą.

Warto także zwrócić uwagę na jeszcze jedno zastanawiające założenie, które dla porządku nazwiemy „elitarystycznym”. Na 7 stronie programu, we wprowadzeniu autorki



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

piszą: „(...) [d]o przedszkola dziecko przychodzi z domu rodzinnego, w którym czuje się bezpieczne, kochane, szczęśliwe”. Ktoś wygłaszający takie zdanie najprawdopodobniej nie styka się z rzeczywistością społeczną, co więcej, przyjęcie nieobecności dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, z rodzin, w których występuje np. przemoc domowa. Takie stwierdzenie może ujawniać albo nieumiejętność radzenia sobie właśnie z tym, co może przynieść rzeczywistość ale także niemożność dostrzeżenia, że możemy mieć w grupie przedszkolnej dziecko narażone na przemoc, żyjące niekoniecznie w takich warunkach, jak opisują autorki.

Na stronie 9 czytamy dokładny opis założeń programu. Opracowany program przewiduje realizację następujących zadań:

– *stwarzanie warunków, w których dziecko będzie mogło rozwijać się zgodnie ze swoimi możliwościami i zdolnościami, z nastawieniem na rozbudzanie ciekawości poznawczej;*

W tej części programu należałoby włączyć przełamywanie ról płciowych, pokazanie dzieciom, na ile (oczywiście operując sposobem rozumienia świata dzieci) na ile role są sztywne a na ile możliwe do przełamywania, choćby wykorzystując to, co dzieci obserwują we własnym życiu.

– *monitorowanie i stymulowanie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego;*

Podobnie, jak powyżej, warto także pokazywać dziewczynkom i chłopcom inne niż rywalizacyjne zabawy, wartość emocji i uczenie ich okazywania zarówno chłopców jak i dziewcząt.

– *kształtowanie postaw moralnych, poczucia sensu i wartości życia, tożsamości narodowej, wartości uniwersalnych i uczenie rozróżniania dobra od zła;*

Trudno pojąć sens uczenia tożsamości narodowej, autorki uznały, że *narodowość* jako pojęcie nabiera właśnie charakteru uniwersalnego i pozaczasowego. Warto na każdym poziomie edukacji, zatem już w przedszkolu nie wynosić tego akurat pojęcia jako szczególnie istotnego i to nie tylko z powodu, że możemy w grupie przedszkolnej trafić na dzieci nie tylko polskie (a chodzi o kształtowanie tożsamości polskiej). Warto w ogóle w dobie szukania definicji społeczeństwa jak najbardziej otwartego, stąd samo pojęcie wartości uniwersalnych wydaje się tu śmieszne i nieadekwatne, choćby dlatego, że na codzień mamy raczej do czynienia z relatywizmem na poziomie wartości i chyba nie jest to szczególnie negatywne zjawisko.

– *propagowanie wzorców, norm i zachowań społecznie akceptowanych;*

Stwierdzenie pozornie neutralne, może jednak w konsekwencji prowadzić do podwójnego standardu, bo inne normy mogą być społecznie akceptowalne dla dziewczynek a inne dla chłopców. Warto oddać się refleksji nad tym problemem, czego jednak nie odnajdziemy w programie. (...)

– *przeciwdziałanie zagrożeniom dla zdrowia fizycznego i psychicznego dzieci;*



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

W tym miejscu wydaje się nieodzowne wprowadzenie profilaktyki przemocy (także przemocy ze względu na płeć).

W ogólnych celach wychowawczych znajdziemy też i takie zdanie (s.11): „budowanie poczucia przynależności regionalnej i narodowej, odnoszenie się z szacunkiem do symboli narodowych”. Po raz kolejny można by zastanowić się, co właściwie jest celem tak sformułowanego postulatu. Czym są te symbole narodowe, dlaczego pojawiają się jako element edukacji przedszkolnej wielokrotnie?

Czas teraz na obiecanie wyżej kontrprzykłady, czyli wbrew deklaracjom pominięcie istotności problematyki równościowej w proponowanych zabawach.

Przykład zabawy (s.27) z obszaru „Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci”:

[Dzieci widzą] obrazki przedstawiające: **różowe przeciwsłoneczne okulary**, kolorową parasolkę, **piłkę nożną**, samochód-zabawkę, **lalkę**, torebkę, chlebak z rysunkiem samolotu, **chłopięce sandały**; przedmioty i części garderoby dzieci, sylwety postaci dzieci, elementy graficzne przedstawiające włosy, części twarzy i ubrania, kredki, piłka.

Przebieg:

1. Powitanie. Nauczyciel mówi, wykonując gest powitania: *Witam wszystkie dziewczynki. Witam wszystkich chłopców. Dzień dobry.* Dzieci, naśladując nauczyciela, odpowiadają: *Dzień dobry, pani.*

2. Na tablicy umieszczone są obrazki przedstawiające różne przedmioty oraz sylwety postaci chłopca i dziewczynki. Zadaniem dzieci jest określenie, do kogo mogą należeć przedmioty, i umieszczenie rysunków przy tych postaciach.

* Dzieci uzasadniają wybór.

3. Nauczyciel pokazuje kuferek, w którym znajdują się różne przedmioty i części garderoby należące do dzieci z grupy. Chętne dzieci losują po jednym przedmiocie, mówią, do kogo on należy, i przekazują właścicielowi.

* Dzieci starają się opowiedzieć, dlaczego tak uważają lub po czym poznały, że dany przedmiot należy do tej osoby.

Jest to jedyna zabawa, gdzie (jak już wspomniani wyżej), w której mamy do czynienia z komunikatem osobno skierowanym do dziewcząt jak i do chłopców. Niemniej gest ten jest gestem pozornie emancypacyjnym, bowiem służy podtrzymaniu stereotypowych różnic między płciami – czytamy tu o lalkach, o chlebaku z rysunkiem samolotu, piłce, i chłopięcych(!) sandałach. Dzieci mają te przedmioty przyporządkować – klucz jest jasny, ale też daleki od wprowadzania wolności wyboru, czy równości płci. Trudno też orzec, dlaczego tak różnicująca zabawa i tak mocno „wtłaczająca” płcie we wcześniej naznaczone role tu się znalazła.

Kolejny fragment zabawy z obszaru: *Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci* (s.56)



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Układanie owoców różnego rodzaju w osobnych koszykach. Nauczyciel prosi dzieci o ułożenie owoców w taki sposób, aby w osobnych koszykach były: jabłka, gruszki i śliwki. Pani woźna odnosi owoce do kuchni, aby panie kucharki przygotowały je do spożycia.

Tu płcie są jasno określone i o ile w przypadku słowa „nauczyciel” można uważać, że męski rodzaj jest modelowym podmiotem i uznaje się go (niesłusznie, ale trudno, jak też widać na podstawie analizowanego tekstu przełamać uzus) za neutralny, o tyle kucharki nie będą kucharzami, zaś woźna to będzie zawsze kobieta. Ten przekaz nie idzie bezpośrednio do dzieci – to coś, co czytają nauczycielki (czy, jak wolałyby autorki naszego programu – nauczyciele). To zresztą kolejny przykład elitaryzmu, o którym wspomniano powyżej. Mamy tu jednak ukryte założenie noszące znamiona dyskryminacji, czy też zjawiska „lepkiej podłogi” – niskie (i mało płatne) zawody są zdominowane przez kobiety – nie ma więc powodu sądzić, że woźny w przedszkolu będzie mężczyzną zaś kucharka kucharzem. Fragment tekstu, który analizujemy wydaje się szczególnie dysonansowy w kontekście użycie w tej samej wypowiedzi słowa „nauczyciel”, choć możemy się przecież założyć, że będzie to kobieta.

Kolejny przykład, tym razem z działu *Wspomagania rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne* (s.89):

Obserwowanie pracy ludzi różnych zawodów i poznawanie powstających w jej wyniku wytworów przygotowuje wychowanka do podejmowania celowego działania. Wdraża do nabywania określonych nawyków, umiejętności i sprawności. Dziecko poznaje przybory i narzędzia codziennego użytku, sposoby korzystania z nich.

Miejmy nadzieję, że uda się zaobserwować nie tylko pilota i stewardessę lub dyrektora banku i sekretarkę. Tego typu zadania mogą być szczególnie ryzykowne z perspektywy ról płciowych, bo poprzez akt dokonania wyboru, podyktowanego naszymi przekonaniem, możemy stereotypowy podział ról wzmocnić lub nieco chociaż przełamać.

Przejdźmy teraz do ostatniego obszaru który obfituje w najwięcej kontrowersji: *Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne* (s.133-134):

Wspólne obchody świąt Bożego Narodzenia, Wielkiejnocy, Wszystkich Świętych i innych tradycji rodzinnych są podstawowym elementem zacieśniania więzi rodzinnych i tworzenia kultury ojczystej. Dzieci grają w jasełkach, wspólnie zasiadają do wigilijnego i wielkanocnego stołu, poznają symbole świąteczne, takie jak sianko pod obrusem, opłatek, żłóbek, kolędy, malują pisanki, wykonują kolorowe palmy, uczestniczą w zwyczaju śmigusa-dyngusa, obchodu dożynek, zwyczajach andrzejkowych, topieniu marzanny itp.

W sposób oczywisty możemy mieć w grupie przedszkolnej problem, jeśli będą w nim dzieci ateistów, czy dzieci z rodzin „nie-katolickich”. Problematyczne zdaje się to, że autorki nie próbują nawet kwestionować, że katolicyzm to norma i (jak pewnie chciałyby go nazwać) wartość uniwersalna. Zastanawiający wydaje się też pomysł topienia marzanny, który wywodzi się z długiej tradycji przemocy wobec kobiet i może niekoniecznie należy dziewczynki i chłopców w przedszkolu zmuszać do brania udziału w tym przedsięwzięciu. Jak



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

więc widać, w szczególności ta część programu pozbawiona jest krytycznego namysłu nad tym, co w procesie wychowania oferujemy dzieciom.

Dla ścisłości jednak, w tym samym dziale na stronie 134 znajdujemy (niestety oderwany od całości), krzepiący wątek:

Bardzo ważne jest wychowanie dzieci w świadomości, że nie jesteśmy sami na świecie, że obok nas żyją ludzie innych narodowości, odmiennych kultur i religii. Do życia w harmonii i przyjaźni z różnymi narodami potrzebna jest współpraca i wzajemna pomoc.

Warto by więc było na te obszary kłaść większy nacisk niż na jasełka, wigilie i topienie marzanny. Tak się jednak nie dzieje, w każdym razie program tego nie pokazuje, bowiem dalej znajdujemy coś w rodzaju narodowego zawołania: „...[d]ziecko kończące przedszkole powinno wiedzieć, że jest Polakiem, a Polska jest jego ojczyzną...”. Nie wiadomo w zasadzie po co dziecku ta wiedza, można niestety mieć poczucie, że konstruowanie silnej tożsamości narodowej raczej antagonizuje w zetknięciu z innymi tożsamościami narodowymi. Co gorsza, będziemy mieć na przykład kłopot, jeśli trafi do grupy przedszkolnej dziecko uchodźców z Czeczenii, dziewczynka lub chłopczyk z mniejszości wietnamskiej, czy dziecko eskpatów z dowolnego kraju. Nawet jeśli oszczędzimy im w procesie wychowawczym elementu kształtowania ich tożsamości narodowej, to najprawdopodobniej ich tym samym wykluczemy. Jeśli jeszcze będziemy mieli do czynienia z dzieckiem i tak już de faworyzowanym, np. właśnie z mniejszości czeczeńskiej, dokonamy wykluczenia wielokrotnego. Ciekawy jest też wątek, czy będziemy uczyć, jak być Polakiem, czy też jak być Polką? To pytanie rozbudza wyobraźnię i przywoływać może najróżniejsze fantazmaty – od ułana z szabelką ruszającego na Niemca aż po konstrukt Matki Polki. Miejmy jednak nadzieję, że to tylko rozwydrzona wyobraźnia i że nie o takie modele chodzi. Zostańmy jednak przy cytacie, że dziecko z pewnością rozumieć będzie, co to znaczy pojęcie *narodowość* (s.137).

Co dalej niepokoi to dobór sławnych Polaków (nie Polek), których należy znać kończąc przedszkole (s.137) : *potrafi wymienić sławnych Polaków i wie, kim byli Mikołaj Kopernik, Jan Paweł II, Fryderyk Chopin*. Wybór dość przypadkowy, ale i wspierający tę narodowo-religijną nutę, którą nieustannie wygrywiają autorki programu. Znamienne, że wśród podanych przykładów nie pojawiła się żadna kobieta (choćby Maria Curie-Skłodowska).

Ostatni wątek, który warto poruszyć, to normatywna rodzina:

(s.139) Zabawa - w tym samym obszarze: Moja rodzina:

Wspólna rozmowa na temat treści ilustracji. Dzieci wymieniają członków rodziny.

Nauczyciel rozdaje dzieciom karty wyklejone fotografiami rodzinnymi. Każde dziecko opowiada o swoich najbliższych, podając ich imiona i stopień pokrewieństwa, np. To jest moja babcia Marysia.

Zabawa nie przewiduje ewentualności braku hetero normy – dziecko, które wychowuje się w rodzinie niepełnej (np. tylko z matką lub tylko z ojcem) też będzie miało



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

problem z odnalezieniem się w tej zabawie. Homoseksualizm, rodzina nieheteroseksualna nie są w ogóle widoczne w horyzoncie intelektualnym autorek programu. Szkoda, bo warto by się pewnie zastanowić, jak wprowadzać i te wątki do edukacji, dzieci bowiem prędzej czy później się z nimi zetkną.

Na koniec kilka proponowanych lektur (s. 141 i kolejne): *Katechizm polskiego dziecka* W. Bełzy

O Lechu i białym orle, M. Orłóń i J. Tyszkiewicz, *Co to jest Polska*, C. Janczarski, *Twój dom*, W. Chotomska („Płomyczek”, 1985, nr 17), *Kto ty jesteś? – Polak mały*, W. Bełza (Ibis, Poznań 2008). Tu widać koherencję w trosce o edukację patriotyczną, trudno jednak pojąć, skąd potrzeba wzmacniania tej edukacji i konieczność traktowania patriotyzmu w kategoriach uniwersalnych.

3. Podsumowanie i wnioski

Główny wniosek, jaki się nasuwa po przeanalizowaniu różnych programów do edukacji przedszkolnej jest taki, że polityka równości płci w nich nie istnieje – ani na poziomie ogólnych założeń i strategii ani w poszczególnych elementach, takich jak propozycje zabaw, ćwiczeń, zadań kierowanych do dzieci. Także nauczycielki i nauczyciele przedszkolni nie otrzymują żadnych wskazówek ani pomocy, jak mogą szkodliwym stereotypom płciowym przeciwdziałać, jak konstruować zabawy, ćwiczenia i inne aktywności, by uniknąć pułapki stereotypów. Można przytoczyć tu zdanie jednej z ekspertek analizujących programy „**Problematyka płci, równości płci jest wielkim nieobecny omawianego programu. Tymczasem tam, gdzie w jawnym programie brakuje wprost odniesień do kwestii równości płci, należy się obawiać, że program ukryty będzie utrwalał istniejące stereotypy dotyczące dziewczynek i chłopców**”.

Brak perspektywy *genderowej* w działaniach publicznych/ politycznych/ edukacyjnych skutkuje przyjęcie „uniwersalistycznej” perspektywy, w której obywatele nie są zróżnicowani na płeć, a co za tym idzie niemożliwe jest zidentyfikowanie i określenie ich zróżnicowanych potrzeb i oczekiwań. W praktyce najczęściej oznacza to pomijanie pewnych grup i problemów, które nie są dostrzegane lub nie zostają uznane za dostatecznie ważne.¹⁴

Postawa nauczyciela jest dla dziecka wzorem postawy wobec świata. Pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach. Znacząca część możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się w pierwszych latach życia. Przedszkole nie tylko

¹⁴ B. Limanowska „Polityka równości płci” [w:] „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” maj/czerwiec 2010 „Gender mainstreaming w edukacji”, Szczecin 2010



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

zabawia dzieci w czasie, gdy rodzice są w pracy, ale również, a w zasadzie w szczególności, przygotowuje dzieci do dorosłego życia. Wiek przedszkolny jest tym okresem, kiedy najłatwiej i najskuteczniej można niwelować różnice wynikające z wpływu środowiska rodzinnego a także przełamywać stereotypowe podejście ze względu na płeć. Dzieci od najmłodszych lat wrastają w kulturę i stereotyp. **Już czterolatki wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje i co pochwała się u każdej z płci.**

Jak wynika z raportów i analiz placówki oświatowo-wychowawcze są miejscem, w którym nagminnie dochodzi do dyskryminacji ze względu na płeć. Już od okresu przedszkolnego:

- dzieci są poddawane socjalizacji wg tradycyjnej socjalizacji wg tradycyjnych ról płci
- dzieci są oceniane zgodnie ze stereotypami płci
- oczekiwania wobec chłopców i dziewczynek są różne
- wzmacniana jest segregacja płciowa dzieci podczas zabawy i nauki
- dzieci, które wyłamują się ze stereotypowych ról są ośmieszane przez rówieśników, wychowawców i nauczycieli

w efekcie:

- dziewczynki wzrastają w poczuciu zależności i „bycia gorszą”, mniej zdolną od mężczyzn/ chłopców,
- wzrastają w przekonaniu o szczególnych „predyspozycjach” kobiet do spełniania się w sferze domowej,
- przekazywany stereotypowy obraz mężczyzny, narzuca chłopcom presję nieustannego odnoszenia sukcesów i emocjonalnego chłodu,
- Wpływ na kształt pełnionych ról rodzinnych i zawodowych kobiet i mężczyzn – ograniczenia w życiu prywatnym i zawodowym,
- Istnieje ryzyko, że dziecko nie będzie potrafiło w swym dorosłym życiu dostosować się do zmieniających się nieustannie warunków społeczno-kulturowych lub nie będzie umiał brać czynnego udziału we wszystkich obszarach życia społecznego,
- Dzieci nie mają szansy na poznanie innych, niż stereotypowe, modeli życia w rodzinie i poza nią,
- Płeć jest czynnikiem, który w jakiś sposób ogranicza możliwość życiowych wyborów człowieka.
- Liczne badania dowodzą, że rodzajowe praktyki socjalizacyjne, które mają miejsce w systemie edukacji, przyczyniają się do utrwalania „tradycyjnego porządku” opartego na postrzeganiu ról płciowych przez pryzmat stereotypów.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

- System edukacyjny powiela i utrwała wzór tradycyjnej kultury klas dominujących.
- To, co wpaja się dzieciom podczas zajęć w przedszkolu, ma ścisły związek z obrazem kobiecości i męskości, który funkcjonuje w wyobrażeniach danego społeczeństwa.

Udział nauczycieli w przyswajaniu ról płciowych:

- Nauczyciele wzmacniają funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy płciowe poprzez kanalizowanie zainteresowań i preferencji uczniów zgodnie z określoną kategorią płci
- Nauczyciele interpretują zachowania uczniów poprzez pryzmat ich płci oraz przypisują uczennicom i uczniom cechy zgodne ze stereotypami kobiecości i męskości
- Wypowiedzi nauczycieli są ważnym nośnikiem wiedzy odnośnie kobiecości i męskości
- Dysproporcje w czasie poświęcanym przez nauczyciela uczennicom i uczniom
- Urodzajowione oczekiwania nauczycieli odnośnie różnych przedmiotów nauczania - przedmioty humanistyczne vs przedmioty ścisłe.

Liczne badania dowodzą, że powielanie wszelkich stereotypów niesie istotne zagrożenia rozwojowe dla dzieci. Przygotowywanie dzieci do pełnienia społecznie akceptowanej roli płciowej dziewczynek i chłopców może być w konsekwencji przyczyną napotykania przeszkód i barier w życiu dorosłym .

Ponieważ zdajemy sobie sprawę z tego, że pedagogika genderowa, a więc uwzględniająca wpływ stereotypów płciowych na rozwój dziecka, a w przyszłości na jego wybory w dorosłym życiu (takie jak chociażby kierunek studiów, a później pracy) nie jest w Polsce powszechna, czego dowodem są także analizowane programy do edukacji przedszkolnej, przedstawiamy kilka sugestii dla nauczycieli i nauczycieli, jak stworzyć atmosferę, w której możliwe będzie zmniejszenie ilości i siły stereotypów płci:

- Obserwuj swoje własne zachowania w różnych sytuacjach. (Jak radzisz sobie z sytuacjami emocjonalnymi, na przykład wtedy, gdy dziecko płacze? Czy traktujesz dziewczęta i chłopców w ten sam sposób?)
- Przyjrzyj się i rozpoznaj umiejętności wszystkich swoich uczniów nie biorąc pod uwagę ich płci. Wspieraj u dzieci poczucie własnej wartości, bez względu na to jakie zajęcia wybierają.
- Promuj równość płci zachęcając chłopców i dziewczęta do podejmowania takich samych zadań. (Zachęcaj obie płcie do budowania z klocków czy robótek ręcznych, etc.)
- Zapoznaj dzieci z przykładami zachowań i osób, które wyłamują się stereotypowym rolom przypisanym kobietom i mężczyznom.

Dodatkowych praktycznych rad, jak eliminować stereotypy płci dostarcza także Southern Poverty Law Center. Przykładowo:



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

- Unikaj języka, który ogranicza podejmowanie pewnych aktywności przez inną płć. Dzieci uczą się czego się od nich oczekuje z języka osób, które odgrywają w ich życiu ważne role. (Używaj nazw zawodów zarówno w męskiej i żeńskiej formie np. lekarz i lekarka, policjant i policjantka, nauczyciel i nauczycielka, prezes i prezeska itp.)
- Kiedy wybierasz książki dla dzieci, staraj się znaleźć równowagę między płcią głównych bohaterów. (Wybieraj historie, w których kobiety i mężczyźni są i bohaterami i złoczyńcami, etc.) Jak wskazują badania Roberts i Hill, fabuły koncentrują się zazwyczaj na dokonaniach mężczyzn i prezentują bohaterów tendencyjnie, wspierając tym samym siłę stereotypów. Pamiętaj o tym, by dyskutować o fabule i omawiać zarówno męskich jak i żeńskich bohaterów – wszak zarówno mężczyźni jak i kobiety mogą dokonać wielkich rzeczy.

Jeśli przyjrzymy się choćby **zabawkom** oferowanym chłopcom i dziewczętom, zobaczymy, że obie płcie uczone są innych zachowań, choćby tych związanych z zajmowaniem miejsca w przestrzeni – chłopcy bawią się w wojnę, polowanie, dziewczynki zaś – w dom i szkołę. Zabawki „dziewczęce” to takie, które uczą opiekuńczości i roli społecznej związanej z macierzyństwem (lalki, wózki, akcesoria związane z opieką nad lalką – dzieckiem), dbania o urodę (lalki typu Barbie, głowy, „popiersia” do czesania i malowania, zabawkowe szminki i cienie do oczu, biżuteria), zajmowanie się domem (kuchenki, piecyki, odkurzacze, mopy itp.). Zabawki „chłopięce” z kolei rozwijają zainteresowania sportem, motoryzacją, aktywnością pozadomową, uczą myślenia logicznego (wszelkiego rodzaju klocki, zabawki konstrukcyjne) oraz posługiwania się nową technologią (miniatury laptopów czy telefonów komórkowych). Warto też wspomnieć o zabawkach militarnych, które uczą używania przemocy w sytuacjach konfliktowych.

Z powyższej wyliczanki jasno wynika, że wszelkie zabawy związane z większym eksplorowaniem przestrzeni ciągle są domeną chłopców. Nic więc dziwnego, że później od dorosłych mężczyzn oczekujemy lepszej orientacji w terenie, umiejętności zarządzania ludźmi, niezależności i łatwości podejmowania decyzji. Te umiejętności wszak promujemy i dowartościowujemy w zabawach małych chłopców. Inne zaś cechy będziemy cenić u dziewcząt; często zresztą na poziomie nieświadomym, nikt przecież nie będzie posługiwać się stereotypami świadomie, wiedząc, jakie konsekwencje niosą one ze sobą. Warto pamiętać, że taki podział - jak dowodzą badania - powoduje, że dziewczynki osiągają w szkole słabsze wyniki we wszystkich przedmiotach, które wymagają umiejętności analitycznych i logicznego myślenia. Autorka badań – prof. Becky Francis z londyńskiego uniwersytetu Roehampton – podaje konkretne przykłady: dziewczynki, które od małego czeszą, kąpią i przewijają swoje lalki, uczą się, że ich rolą jest dbanie o innych ludzi. Ich koledzy natomiast, którzy w tym samym czasie układają wieże z klocków, biegają z karabinami czy rozmontowują samochodzik, dowiadują się, że ręce służą do wytwarzania przedmiotów, a głowa do rozwiązywania problemów.



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

Warto także zwrócić uwagę na sposób rozmieszczenia zabawek w kąciku zabaw. Zazwyczaj także tutaj dochodzi do podziału płciowego – zabawki „dziewczyńskie” ustawiane są z jednej strony, zaś „chłopackie” z drugiej. Umacnia to podział płciowy i umieszcza dziewczynki i chłopców w oddzielnych przestrzeniach. To, co ważne, zazwyczaj zabawki tzw. neutralne płciowo, jak np. klocki są umieszczane w strefie chłopięcej.

To, na co warto zwrócić uwagę to treści przekazywane także podczas zabaw czy inscenizacji, zwłaszcza takich, które wprost dotyczą kobiet i mężczyzn, jak na przykład inscenizacje z okazji Dnia Matki, Dnia Ojca, Dnia Babci i Dnia Dziadka. Warto zwrócić uwagę na to, czy treści wierszyków czy piosenek nie powielają szkodliwych stereotypów.

BAŚNIE/ OPOWIADANIA/ HISTORYJKI

Bajki często używane są jako materiał do analizy, do przygotowania przedstawień czy też jako element wyciszający przed drzemką. Tymczasem wiele znanych bajek roją się od stereotypów. *Kopciuszek, Czerwony Kapturek, Śpiąca królewna, Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków, Jaś i Małgosia* wspierają stereotypowe role – dziewczynki są w nich zazwyczaj bierne, strachliwe, i piękne. Bohaterowie z kolei to postaci silne, odważne, które najczęściej ratują bohaterki z opresji. W bajkach pojawiają się też postaci dorosłych kobiet, które zwykle są złe, zazdrosne, manipulujące, walczące z innymi kobietami. Dziewczynki w baśniach najczęściej zajmują się pracami domowymi (*Kopciuszek, Małgosia* w domu baby Jagi) lub związanymi z dbaniem o wygląd zewnętrzny. Dziewczynki często są bierne, nagrodą dla nich jest pojawienie się księcia, który wybawia je z opresji (*Kopciuszek, Śpiąca królewna, Królewna Śnieżka*). Raczej nie znajdziemy w baśniach dziewczynek zaradnych, sprytnych i odważnych, mądrych. Także złymi postaciami w bajkach są zazwyczaj kobiety – macocha w *Kopciuszku*, zła królowa, Baba Jaga.

Jaki obraz kobiet i mężczyzn, dziewcząt i chłopców wnoszą dzieci nietrudno się domyślić. Dzieci dostają jednorodny przekaz na temat tego, jak powinny się zachowywać i jakie powinny być osoby obu płci.¹⁵ Dzieci bardzo szybko identyfikują z płcią, bo ok. 3 roku życia, w efekcie czego na przedszkolnych balach roi się od dziewczynek przebranych za księżniczki (90%), natomiast chłopcy przebijają się za strażaków, policjantów itp.¹⁶

Nie namawiamy do rezygnowania z bajek w ogóle, jednak warto się przeciwstawić stereotypom w nich zawartym i stworzyć nową bajkę, w której wszystko dzieje się zgodnie z wolą bohaterów, a nie według szablonu narzuconego przez autora, zwłaszcza że baśnie

¹⁵ M. Jonczy-Adamska „Propozycje ćwiczeń do wykorzystania podczas zajęć z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć” [w:] „Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji”, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice

¹⁶ M. Jonczy-Adamska „A moja Pani powiedziała” [w:] „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” maj/czerwiec 2010 „Gender mainstreaming w edukacji”, Szczecin 2010



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

powstawały kilkaset lat temu, kiedy obowiązywały inne zwroce kulturowe. Jako przykład niech posłuży projekt „Od-kodujemy świat bajek”¹⁷ przygotowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Pomocy „Słyszę Serce”. Idea projektu zrodziła się podczas przygotowywania przez dzieci ze świetlicy „Słyszę dzieciaka” w Łodzi przedstawienia „Kopciuszek”, kiedy to wyniknął konflikt między dziewczynkami o to, kto będzie Kopciuszkiem. Pozytywnym efektem zaistniałej sytuacji było postawienie paru konstruktywnych i ciekawych pytań:

- czy trzeba mieć szczególne predyspozycje do bycia Kopciuszkiem?
- czy może być więcej niż jeden Kopciuszek?
- czy Kopciuszek jest tylko Kopciuszkiem, czy pełni też inne role?
- czy królewicz musi koniecznie wybrać Kopciuszka na żonę?
- ile księżniczek może być na balu u królewicza?
- czy królewicza zainteresował tylko piękny wygląd Kopciuszka?
- czy Kopciuszek mógł odmienić swój los?

Z dyskusji oraz odpowiedzi na te i inne pytania wyniknął wniosek, że opowieść o Kopciuszku oraz wiele innych bajek to kopalnie stereotypów. Stąd narodził się pomysł, aby przeciwstawić się im i stworzyć nową bajkę, w której wszystko dzieje się zgodnie z wolą bohaterów, a nie według szablonu narzuconego przez autora dawno, dawno temu. Bycie dzieckiem nie oznacza przecież bycia bezwolnym intelektualnie. Tytuł „Od-kodujemy świat bajek” wziął się z interpretacji znaczenia słowa „stereotyp” jako kodu, który narzuca i określa sposób odbierania świata. Dzieci wraz z opiekunkami i opiekunami ze świetlicy zastanawiały się, jak z nim walczyć i spośród wielu pomysłów wspólnie wybrały przeprowadzenie małej akcji społecznej w formie *happeningu*. Osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą odgrywają w procesie kształtowania się ról społecznych przypisywanych konkretnej płci. Po usłyszeniu od swoich podopiecznych wątpliwości dotyczących tego, kto i dlaczego powinien odegrać rolę Kopciuszka, podjęły z nimi dyskusję na ten temat. Następnie stworzyły przestrzeń do zmiany scenariusza bajki na happening spontanicznie realizowany przez dzieci, zgodnie z ich wolą, zainteresowaniami i pomysłami. To pokazuje, w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki mogą przełamywać stereotypy w sposób aktywny, a także podążając za potrzebami dzieci.

Na co jeszcze warto zwrócić uwagę podczas zajęć z dziećmi:

- To, co nauczyciel/ka mówi do dziecka, jest dla niego szalenie ważne, rozmawiając więc z dziećmi nie powielaj stereotypów np. oceniając zabawy dzieci „Nie bawcie się wózkami, to nie jest zabawa dla chłopców”, ale także oceniające zachowania np. : „Chłopcy nie płaczą”, „Nie mazgaj się jak baba” do chłopców, czy do dziewczynek

¹⁷ „Przeciwdziałaj dyskryminacji jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne podręcznik działań w społecznościach lokalnych”, Stowarzyszenie Lambda Warszawa, 2009



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

„Uważaj, byś nie pobrudziła sukienki”, „Dziewczynki tak się nie zachowują”, „Złość piękności szkodzi” i in.

- Dzieci widzą i czują, co jest akceptowane przez nauczyciela/ nauczycielkę, a co nie, co jest nagradzane, a co jest karane. Zwracaj więc uwagę na to, w jaki sposób wzmacniasz pewne zachowania u dziewczynek i chłopców.
- Wzmacniaj zachowania niestereotypowe.
- Rozmawiaj z dziećmi, jeśli one dokuczają dziecku, które zachowuje się niestereotypowo.
- Wzmacniaj i zachęcaj dziewczynki i chłopców do aktywności na różnych polach
- Zwracaj uwagę dzieci na rolę ojca/ partnera, który aktywnie włącza się w opiekę nad dzieckiem i prace domowe.
- Zwracaj uwagę dzieci na kobiety aktywne w niestereotypowych dziedzinach.
- Przebuduj zabawy ćwiczenia tak, by nie powielać stereotypów.
- Zachęcaj dzieci do przełamywania ról: np. chłopcy sprzątają, a dziewczynki coś przenoszą.

W Polsce pojawiło się już trochę podręczników, scenariuszy zajęć, publikacji dotyczących edukacji wolnej od stereotypów płciowych. Jednak niemal wszystkie dotyczą edukacji szkolnej. Warto jednak po nie sięgnąć i spróbować dopasować zajęcia do możliwości dzieci w wieku przedszkolnym. Inspiracją mogą być publikacje:

1. „Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi”, CODN, Warszawa 2009
2. „Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. **Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli**”, Ewa Majewska, Ewa Rutkowska (red.), Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice 2007

Poszukaj także książeczek, w których role dziewcząt i chłopców nie są przedstawione stereotypowo lub wręcz przełamują stereotypy. Nie ma ich w Polsce jeszcze zbyt dużo, ale pojawiają się pierwsze sygnały, że coś się zmienia. Takim przykładem jest chociażby wydawnictwo Zakamarki i wydana przez nie książeczka „Igor i lalki” poświęcona przełamaniu stereotypów i przekraczaniu granic. Oczywiście inspiracją są książki Astrid Lindgren, nie tylko o Pippi Langstrumpf. Warto też zapoznać się z ofertą wydawnictwa Dwie Siostry, tam można znaleźć książeczki przełamujące stereotypy, jak chociażby „Babcia na jabłoni”, która przełamuje stereotypowy wizerunek babci. Wydawnictwo Hokus-Pokus także ma ciekawą ofertę książek dla dzieci, a także wydaje pismo „Ryms”, w którym znaleźć można omówienia najnowszych książek, analizy. Polecamy także książki wydawnictwa „Czerwony Konik”, wydawnictwo „Mam”, Muchomor”, „Zakamarki”.

4. Nota o autorkach analizy:

Anna Dzierzowska – z zawodu nauczycielka, uczy historii w Wielokulturowym Liceum Humanistycznym w Warszawie. Jako trenerka w zespole edukacji praw człowieka Amnesty International prowadziła szkolenia zarówno dla członków i członkiń AI, jak i dla osób i grup



Polityka równościowa w programach przedszkolnych

s poza organizacji. Współredaktorka polskiego wydania podręcznika AI *Kulturowa tożsamość płci. Podręcznik dla trenerów*. Współautorka publikacji fundacji Feminoteka *Ślepa na płęć - edukacja równościowa po polsku* (2008), *Przeciwdziałanie przemocy i przemocy seksualnej wobec dziewcząt. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek* (2008) oraz raportu dotyczącego polityki równościowej w edukacji *Brak misji na wizji i wizji w edukacji* (2009). Pracuje w także w Społecznym Monitorze Edukacji.

Joanna Piotrowska – szefowa fundacji Feminoteka w Warszawie, wieloletnia ekspertka i trenerka równościowa i genderowa, wykładowczyni w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk na studiach podyplomowych z Gender mainstreaming. Autorka i współautorka czy redaktorka wielu publikacji poświęconych problematyce równości płci m.in. współredaktorka podręcznika trenerskiego „Zarządzanie Firmą Równych Szans” przygotowanego w ramach projektu Gender Index (IW EQUAL); „Płęć a polityka” (2005); współautorka raportu „Polityka równości płci. Polska 2007” - części poświęconej wdrażania *gender mainstreamingu* w środkach masowego przekazu (UNDP, 2007). Współredaktorka publikacji „Niemoralne propozycje. Molestowanie seksualne w miejscu pracy” (2008); „Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. Raport” (część poświęcona przemocy wobec kobiet, 2009); raport poświęcony dyskryminacji w edukacji *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku* (2008) oraz w edukacji i mediach publicznych „Brak misji na wizji i wizji w edukacji” (2009); „Po co nam równość płci w edukacji” [w]: „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” maj/czerwiec 2010. Szkoli trenerów antydyskryminacyjnych i równościowych. Trenerka samoobrony i asertywności dla kobiet i dziewcząt WenDo.

Ewa Rutkowska - ukończyła studia filozoficzne na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie obroniła feministyczną pracę magisterską pod kierunkiem dr hab. Magdaleny Środy, studiuje w Szkole Nauk Społecznych PAN, gdzie przygotowuje pracę doktorską pod kierunkiem profesor Anny Titkow. Trenerka samoobrony i asertywności dla kobiet i dziewcząt WenDo. Trenerka genderowa, równościowa i antydyskryminacyjna, współautorka poradnika dla nauczycieli i nauczycielek *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, współautorka publikacji fundacji Feminoteka: *Kogo chronimy przed przemocą* (2007), *Ślepa na płęć - edukacja równościowa po polsku* (2008). Posiada wieloletnie doświadczenie związane z edukacją dotyczącą równości praw kobiet i mężczyzn, a adresowaną do różnych grup społecznych.