

Magdalena Grochowalska

Jolanta Sajdera

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli.

Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce

The Core Curriculum of Preschool Education –
an Expression of the Expectations of the Ministry
of Education Towards Children and Teachers.
A Contribution to the Discussion on the Education
Reform in Poland

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

podstawa progra-
mowa wychowania
przedszkolnego,
edukacja przedszko-
lna, reforma edukacji,
nauczyciel przedszko-
la, współdziałanie

Jednym z narzędzi reform oświatowych są zmiany dokonywane w dokumentach programowych, wynikające z ponownego (do)określenia przez władze oświatowe obrazu podmiotów edukacji: dzieci/uczniów, rodziców, nauczycieli. Podjęte w artykule rozważania dotyczą formalnych oczekiwań wobec edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, określanych w polskich aktach urzędowych w trakcie kolejnych reform oświaty. Zamierzeniem naszym jest głos w dyskusji, toczącej się obecnie w związku z wprowadzaną reformą w polskim systemie oświaty. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na wybrane, negatywne mechanizmy funkcjonowania edukacji w Polsce, co czynimy na przykładzie sposobu wprowadzania podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Wybór pola problemowego podyktowany został kilkoma czynnikami. Przede wszystkim, jak wynika z przedstawionej analizy literaturowej, wychowanie przedszkolne jest najczęściej pomijanym etapem eduka-

cji przy okazji dyskusji dotyczących kolejnych reform oświatowych w Polsce. Ponadto zauważamy, że permanentność zmian w polskim prawie oświatowym nasila koncentrację na dydaktycznej funkcji edukacji przedszkolnej, odwracając uwagę od znaczenia aktywności społecznej dziecka odnajdującego swoje miejsce w środowisku i w kulturze. Z tego względu w artykule poszukujemy odpowiedzi na pytanie o zasadność zmian wprowadzanych w programowych założeniach edukacji dzieci w wieku przedszkolnym.

KEYWORDS ABSTRACT

core curriculum of preschool education, preschool education, reform of education, preschool teacher, cooperation

One of the tools of education reform are the modifications made to the curriculum—the related documents which arise from the image of the subjects of education, viz.: kids/schoolchildren, parents, teachers [re]defined by the education authorities. The considerations taken up in this article regard formal expectations towards the education of preschool children, determined in Polish official acts in the course of successive education reforms. We undertake discussions on the education reform now being introduced to the Polish system of education. The article is aimed at shedding some light on some selected, negative operating mechanisms of education in Poland, which we accomplish by taking as an example the way of introducing new core curricula of preschool education.

The selection of the task field has been dictated by a few factors. First of all, the item of preschool education is the stage of education - most avoided in discussions on successive education reforms in Poland. Moreover, we should notice that the permanent nature of changes to the Polish law on education will intensify the focus on the didactic function of pre-school education by diverting attention from the importance of the social activity of a child searching for their place in their environment and culture. Therefore, we deem it justified to seek answers to the question of the legitimacy of the changes introduced to the syllabus assumptions for the education of pre-school children.

Wprowadzenie

Zmiana, element nieodłączny każdej reformy edukacji, uznawana jest za najbardziej charakterystyczną cechę systemów oświaty na całym świecie. Jak jednak zauważa Z. Kwieciński¹, odnosząc się do przebiegu transformacji systemu edukacji

¹ Z. Kwieciński, *Zmiany w edukacji: próba bilansu dwóch dekad*, [w:] *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, red. K. Frysztacki, P. Sztompka, Warszawa 2012, s. 284.

w Polsce, negatywną przesłanką zmiany jest brak dalekosiężnej wizji edukacji, którą powinni wspólnie wypracowywać ministrowie ustępujący i urzędujący. Badacze rozwoju zmian i zarządzania nimi podkreślają, że szkoły oraz inne placówki edukacyjne muszą mieć możliwość dostosowania zmiany do swoich potrzeb i aspiracji. Zmiany usankcjonowane prawnie i formalnie nie są bowiem tożsame z tymi, które w ich następstwie wystąpią w praktyce pedagogicznej². Planowane zmiany w strukturze systemu edukacji niewątpliwie wiążą się z koniecznością opracowania nowych założeń programowych adresowanych do nauczycieli. Dokumenty te wskazują bezpośrednio na przyjętą przez ustawodawcę ogólną koncepcję, cele, założenia oraz kierunki praktyki edukacyjnej, a pośrednio na oczekiwania wobec podmiotów edukacji. Z obu względów warto badać ich treść.

Analiza dokumentów programowych, tworzonych przez władze oświatowe w trakcie kolejnych reform, może być dokonywana z różnych przyczyn. Jedną z nich jest weryfikacja merytorycznej zawartości, koncentrująca się na wskazywaniu zalet i wad układu treści nauczania na kolejnych poziomach edukacji.

Inną istotną przyczyną jest zwrócenie uwagi na zmiany w oczekiwaniach³ decydentów wobec edukacji obywateli, pośrednio wynikające z założenia, że dzieci, nauczyciele i rodzice sprostają zamierzeniom MEN. Zaproponowany przez B. Śliwerskiego⁴, zakres analiz polityki oświatowej obejmować może wiele rodzajów źródeł tworzonych na kolejnych szczeblach władzy. Dokonanie wyboru przedmiotu analiz może dotyczyć także projektów, będących w fazie debat publicznych, gdyż wtedy, zdaniem B. Śliwerskiego, ukazać można kontekst, w jakim wprowadzane są akty prawne do życia społecznego. Podążając za sformułowaną w 2015 roku refleksją autora, uznaliśmy, że przebieg obecnej reformy oświatowej w Polsce (2017) jest okazją do namysłu nad zasadnością wprowadzania nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

W celu przybliżenia podjętej problematyki, na początku przedstawiamy najważniejsze etapy powstawania dokumentów programowych wychowania przedszkolnego w Polsce w powojennej perspektywie historycznej. Następnie odnosimy się do publicznych dyskusji o reformach oświaty, wskazując na marginalizowanie w nich wątku wychowania przedszkolnego. Zwracamy także uwagę na permanentność zmian

² Por.: M. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York 2007; D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekier-Grabowska, Radom 1999.

³ Jak wynika z definicji pojęcia „oczekiwać po kimś czegoś”, jest to założenie, że ktoś/coś zrobi, osiągnie lub sprostą temu, co zostało zamierzone, *Inny słownik języka polskiego PWN*, T. 1, A–Ó, red. M. Bańko, Warszawa 2000, s. 1089.

⁴ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015, s. 495-500.

dokonywanych w dokumentach programowych, przy jednoczesnym pomijaniu oczekiwań ich rzeczywistych adresatów – nauczycieli i dzieci.

Kontekst historyczny powstawania dokumentów programowych wychowania przedszkolnego

Badacze przebiegu reform oświatowych w krajach europejskich zwracają uwagę na znaczenie perspektywy historycznej, w jakiej powstawały dokumenty programowe⁵. Materiały źródłowe, na które powołują się znawcy polskiej historii oświaty, pozwalają wyznaczyć czas wyłonienia się instytucjonalnej formy wychowania przedszkolnego na lata 40. XIX wieku. Placówki były prowadzone wówczas według zaleceń, umieszczanych w publikacjach poświęconych prowadzeniu ochron – pierwowzoru współczesnych przedszkoli⁶.

Silne wpływy ideowe radzieckiej filozofii edukacji na funkcjonowanie władz oświatowych w państwach dawnego bloku wschodniego spowodowały, że prace organizacyjne nad dokumentami programowymi wychowania przedszkolnego prowadzono w nich wcześniej niż w krajach Europy Zachodniej⁷. Jeszcze przed II wojną światową przedszkola w ZSRR zostały włączone do systemu oświaty w tym kraju, w celu objęcia zasięgiem scentralizowanej kontroli najmłodszych obywateli, a w 1932 roku powstał tam pierwszy program wychowania przedszkolnego⁸.

W powojennej Polsce priorytetem rządu było upowszechnienie wychowania przedszkolnego, niezbędne do podniesienia poziomu zdrowia i opieki nad dziećmi rodziców pracujących na rzecz odbudowy kraju. Centralistyczna władza państwowa wyodrębniła cele i zadania dla wychowania przedszkolnego w *Ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania* z 1961 roku⁹ oraz podkreśliła, że ustalanie i zatwierdzanie programów nauczania i wychowania należy do uprawnień ministra oświaty. Następnie, w *Raporcie o stanie oświaty w PRL* z 1973 roku, zalecono tworzenie programów na podstawie „nowoczesnej doktryny” wychowania przedszkolnego,

⁵ W. Kuiper, J. Berkvens, *Editorial Introduction*, [w:] *Balancing Curriculum Regulation and Freedom Cross Europe*, red. W. Kuiper, J. Berkvens, Netherlands 2013, s. 9, <http://www.slo.nl/downloads/documenten/balancing-curriculum-regulation-and-freedom-across-europe.pdf> (dostęp: 10.01.2017).

⁶ Por. K. Jakubiak, *Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, (2015)4, s. 109.

⁷ Ch. Garrouste, *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*, Luxembourg 2010, s. 9. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC57357/reqno_jrc57357.pdf (dostęp: 10.01.2017).

⁸ W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.

⁹ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dziennik Ustaw nr 32, poz. 160, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/1961/s/32/160> (dostęp 14.01.2017).

bazującej na doświadczeniach ZSRR i Francji jako „przodujących w tej dziedzinie krajów”¹⁰.

Efektom *Raportu...* była decyzja Ministra Oświaty i Wychowania z 11 maja 1973 roku¹¹ o wprowadzeniu jednolitego dla całego kraju *Programu wychowania w przedszkolu*¹², który w kolejnych latach podlegał uzupełnieniom o program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolatkami (1977) oraz instrukcję do programu pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolatkami z 22 czerwca 1981 roku.

Występująca wraz z procesem transformacji ustrojowej fala niezadowolenia wobec funkcjonowania systemu oświaty, znalazła także miejsce w postulatach Porozumień Sierpniowych w 1980 roku. Na przykład postulat nr 17 brzmiał: „zapewnić odpowiednią liczbę miejsc w żłobkach i przedszkolach dla dzieci kobiet pracujących”. Po przełomie ustrojowym w 1989 roku przeprowadzono reformę oświaty w Polsce, której aktem ustawodawczym została *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 roku. Prace na podstawie programową wychowania przedszkolnego, która zastąpiła „minimum programowe” wychowania przedszkolnego¹³, trwały do 1999 roku. Zespół Ewy Brańskiej przedstawił nowy dokument¹⁴, budując strukturę podstawy wzorowaną na „czterech filarach edukacji” komisji J. Delorsa¹⁵.

Podstawę cechowała proponująca forma zaleceń, zakładająca umiejętność interpretowania celów ogólnych przez nauczycieli. Licznie powstające autorskie programy wychowania przedszkolnego (ponad 40), dawały wybór nauczycielowi w kreatywnym komponowaniu działań edukacyjnych. Stopniowo tę zaletę zaczęto uznawać za wadę dokumentu, wskazując na ryzyko niejednorodnych efektów edukacji na poziomie przedszkolnym¹⁶. Wraz z decyzją rządu o obniżeniu wieku rozpoczynania obowiązków szkolnych, podjęto decyzję o kolejnej reformie programowej, której efektem stał się dokument z 2008 roku, dostosowujący zalecenia

¹⁰ *Raport o stanie oświaty w PRL. Komitet ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, [za:] W. Bobrowska-Nowak, dz. cyt., s. 575.

¹¹ *Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej*, <http://monitorpolski.gov.pl/MP/1973/sl/44/260/1> (dostęp: 14.01.2017).

¹² *Program wychowania w przedszkolu, wprowadzony decyzją Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (nr KO-410-3/73)* – wydanie broszurowe.

¹³ *Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego*. (Dz. U. nr 95, poz. 425 i z 1992 r. nr 26, poz. 113).

¹⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Załącznik nr 1 (Dz.U. 2000 nr 2 poz. 18), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20000020018> (dostęp: 14.01.2017).

¹⁵ E. Brańska, *Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1999)7, s. 483-486.

¹⁶ K. Konarzewski, *Podstawa programowa ponad podziałami*, „Dyrektor Szkoły” (2005)3, s. 46-47.

edukacyjne dla dzieci między trzecim a piątym rokiem życia. MEN było tak pewne odejścia sześciolatków do szkół, że nie przewidziało w nowej podstawie wychowania przedszkolnego treści dotyczących dzieci, które jednak nie poszły do szkoły podstawowej¹⁷.

Następne lata przynosiły wielokrotne nowelizacje podstawy programowej. Początkowo były one uzasadniane względami obiektywnymi, np. wprowadzeniem w 2009 roku „innych form wychowania przedszkolnego”. Kolejne, dotyczące włączenia przygotowania do nauki języka obcego czy też obniżania/podwyższania wieku rozpoczynania nauki szkolnej, zaczęły wywoływać coraz większy niepokój i szerokie dyskusje w gronie naukowców i nauczycieli. Dotyczyły one zarzutu podejmowania decyzji w MEN bez należytych dyskusji społecznych, dokonywania wyłącznie technicznych zmiany typu „kopiuj-wklej”, niejasnych warunków realizacji podstawy¹⁸. W roku szkolnym 2017/2018 w wychowaniu przedszkolnym mają obowiązywać nowe podstawy programowe¹⁹. Podczas dyskusji społecznych nad projektem, na które MEN przeznaczyło tylko dwa miesiące, wystosowano wiele krytycznych opinii, z których część jest dostępna opinii publicznej. Chcemy jednak podkreślić, że wola zmiany podstawy programowej wychowania przedszkolnego nie wpłynęła na sposób konstruowania oczekiwanych „osiągnięć dziecka na koniec wychowania przedszkolnego”²⁰. Są one nadal opisane językiem efektów kształcenia (podobnie, jak w podstawie programowej 2008/2016), nazywanym „językiem wymagań” – wielokrotnie krytykowanym w publikacjach naukowych²¹. Nie wydaje nam się zatem konieczne powtarzanie opinii uznanych badaczy wczesnego dzieciństwa na temat konsekwencji stosowania języka wymagań w dokumencie o takim znaczeniu jak Podstawa Programowa, gdyż autorzy, planujący dokonywanie całościowej zmiany dokumentu MEN, powinni sięgnąć do nich wcześniej.

¹⁷ E. Brańska, *Jakie programy w edukacji przedszkolnej?* „Wychowanie w Przedszkolu” (2009)8, s. 7.

¹⁸ Np. D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2015, s. 26.

¹⁹ Por.: Informacja MEN, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-podstawa-programowa-rozpozecie-konsultacji-spoecznych.html> (dostęp 15.01.2017).

²⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Załącznik 1, MEN 14.02.2017, <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12293659/12403198/dokument274502.pdf> (dostęp 22.02.2017).

²¹ Np. G. Szyling, „Językiem wymagań”. *Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny, s. 40-49.

Edukacja przedszkolna na peryferiach społecznych dyskusji o reformie oświaty

Transformacja ustrojowa rozpoczęła burzliwy okres szukania rozwiązań edukacyjnych na miarę demokracji. Zdaniem B. Śliwerskiego²², proces ten jest nieukończony do chwili obecnej, o czym może świadczyć zarówno niespójność decyzji dziewiętnastu ministrów edukacji, pochodzących z różnych ugrupowań politycznych, którzy urzędowali od tego czasu, jak i ponownej tendencji polityki oświatowej do centralizacji systemu edukacji. Edukacja przedszkolna nie zajmuje priorytetowego miejsca w decyzjach polityki oświatowej państwa, a raczej, naszym zdaniem, pozostaje na peryferiach tych decyzji.

Sytuację wychowania przedszkolnego w Polsce dobrze obrazuje jej usytuowanie w strukturze systemowej, a także fragment *Ustawy o prawie oświatowym*²³, który brzmi „Ileokroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o szkole – należy przez to rozumieć także przedszkole” (art. 4).

Edukacja przedszkolna nie stanowi pierwszego etapu systemu edukacji, przedszkola są natomiast elementem systemu oświaty. Ma to zdecydowanie negatywne konsekwencje dla funkcjonowania tego etapu edukacji dziecka, a nawet prowadzić może do „(...) negacji obecności przedszkoli w krajobrazie instytucji edukacyjnych”²⁴. Fakt ten może powodować, że ten etap edukacji dziecka jest najczęściej pomijanym elementem przy okazji dyskusji dotyczących kolejnych reform oświatowych. Zdaniem socjologów, potwierdza to analiza dyskursu medialnego, m.in. liczba informacji prasowych poświęconych temu zagadnieniu²⁵. Przeprowadzona w dwóch polskich dziennikach „Gazecie Wyborczej” oraz „Rzeczypospolitej” analiza treści, obejmująca okres od 1 stycznia 1998 do 1 lutego 2006 roku, ujawniła, jak małe jest zainteresowanie prasy codziennej problemami edukacji małych dzieci. Nie rozwijając w tym miejscu szczegółowych danych liczbowych, zwracamy jedynie uwagę na dwa fakty, potwierdzające marginalizowanie w dyskursie prasowym dyskusji nad edukacją przedszkolną. W specjalnym dodatku do „Rzeczypospolitej” z dnia 27 maja 1998 roku, poświęconym w całości planowanej reformie edukacji, nie znalazł się ani jeden artykuł dotyczący wychowania przedszkolnego, a w całym roczniku 1998 zamieszczono jeden tekst

²² B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce*, dz. cyt., s. 21.

²³ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw 2017, Poz. 59, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000059> (dostęp 22.02.2017).

²⁴ D. Waloszek, *Reforma edukacji dzieci – czyli krajobraz we mgle*, „Problemy Wczesnej Edukacji” V(2009), s. 21.

²⁵ Por.: A. Zybortowicz, P. Stankiewicz, W. Sokołowicz, *Polityka państwa a edukacja małych dzieci*, [w:] *Małe dziecko w Polsce: raport o sytuacji edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Warszawa 2006, s. 29, http://dladzieci.3e.pl/repository/RK_caENoEAZL.pdf (dostęp: 15. VI. 2015).

publicystyczny. Natomiast w analizowanym ośmioletnim okresie w obu dziennikach ukazały się łącznie dwadzieścia cztery teksty dotyczące wychowania przedszkolnego, jednak wśród nich jedynie sześć było artykułami publicystycznymi, a pozostałe to teksty informacyjne.

Wydaje się, że rozpoznana przez socjologów tendencja zepchnięcia kwestii edukacji przedszkolnej na margines problemów edukacyjnych Polski ma miejsce także w odniesieniu do aktualnie wprowadzanych zmian w oświacie. Świadczy o tym może – w naszej opinii – przyjęty przez ministerstwo sposób wprowadzenia nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. To fakt niepokojący z wielu powodów. W tym miejscu odniesiemy się tylko do jednego wątku, który uważamy za szczególnie istotny, znaczący z punktu widzenia troski o jakość organizowanych sytuacji edukacyjnych wspierających rozwój dzieci.

Nasze obawy dotyczą permanentności zmian wprowadzanych w edukacji przedszkolnej, przy równoczesnym braku szeroko prowadzonych konsultacji społecznych. Nagłaśniane medialnie założenia aktualnej reformy edukacji nie eksponują projektowanych zmian programowych. Można odnieść wrażenie, że w charakterystyce licznie wprowadzanych zmian ginie informacja, iż przeprowadzana reforma oświatowa objęła również opracowanie nowych podstaw programowych wychowania przedszkolnego. O ile kwestia ta była aktualna i szeroko dyskutowana w czasie trwania debat nad wiekiem dzieci objętych edukacją przedszkolną – nowelizacja podstawy programowej MEN 2016 r.²⁶ – tak teraz na ten temat pisze się niewiele. Obawiamy się, że tylko nieliczni rodzice dzieci uczęszczających już do przedszkola wiedzą, że w nowym roku szkolnym czeka ich tak poważna zmiana. Konieczność podporządkowania się zmianie można wyjaśnić, na podstawie tezy M. Czerepaniak-Walczak, w ten sposób: „uczestnicy procesów edukacyjnych (uczniowie i nauczyciele, a nie rzadko i rodzice zaangażowani w edukację swoich dzieci) czują się zdomowieni w przymusie, posłuszeństwie i podporządkowaniu panującym normom i wzorom, strukturom i schematom, a także wartościom i procedurom ich realizacji”²⁷. Jednocześnie należy mieć nadzieję, że wszyscy interesariusze owej zmiany nie poczują się zwolnieni z podejmowania krytycznej refleksji nad jej uzasadnieniem.

W dniu 30 grudnia 2016 roku MEN zaprezentowało harmonogram przekształceń poszczególnych typów szkół oraz skorelowany z nim harmonogram wdrażania

²⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dziennik Ustaw 2016, poz. 895, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160000895> (dostęp 10.10.2016).

²⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 103.

zmian programowych w tych szkołach. Przekazany do konsultacji projekt obejmuje podstawę programową wychowania przedszkolnego²⁸. Zatrzymując się w tym miejscu tylko na zaleceniach wobec edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, czytamy, że nowa podstawa programowa będzie obowiązywała od roku szkolnego 2017/2018 w: przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz w innych formach wychowania przedszkolnego, a także w klasie pierwszej (ponadto w szkole podstawowej będą to klasy: czwarta i siódma)²⁹.

Zaskakują nas odmienne wskazania dla włączenia nowej podstawy programowej w pracę przedszkola, a odmienne w pracę szkoły. Nauczyciel przedszkola, pracując z grupą wychowanków np. od dwóch lat, planował i realizował proces edukacji w odniesieniu do obowiązujących podstaw programowych. Wykorzystywał program nauczania, być może autorski, skonstruowany stosownie do treści proponowanych w podstawie. Zastanawia więc, dlaczego w edukacji wczesnoszkolnej przyjęto inne rozwiązanie? Tam nowe podstawy programowe obowiązywać mają jedynie nauczycieli pracujących z klasami pierwszymi. Pozostali będą kontynuować rozpoczęty cykl programowy. Nie znamy przyczyn decyzji MEN, uznającej, iż planowanie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym traktowane jest inaczej niż planowanie edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Pozostajemy z pytaniem, dlaczego wybrano odmienny harmonogram wprowadzania nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego? Przyjmując, że każda zmiana związana jest z nieuniknionym etapem destabilizacji³⁰, MEN stawia nauczycieli przedszkola przed szczególnie trudnym zadaniem.

Permanентność zmian w polskim prawie oświatowym

Ocena jakości wdrażania reform oświatowych w wielu krajach świata pokazuje, że jednym z podstawowych warunków determinujących efektywność zmiany jest ogólnonarodowe porozumienie konstruujące długofalowy projekt zmian³¹. W tym kontekście – dokonując ewaluacji polskiego prawa oświatowego – badacze zwracają uwagę na konsekwencje, jakie dla edukacji ma brak porozumienia między partiami politycznymi, a co się z tym wiąże, między kolejnymi ministrami edukacji. W rezultacie

²⁸ <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12293659/12403169/12403170/dokument265865.pdf> (dostęp: 27.02.2017).

²⁹ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podstawa-programowa-i-ramowe-plany-nauczania-prezentacja.html> (dostęp: 10.01.2017).

³⁰ D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych*, dz. cyt., s. 46-47.

³¹ J.C. Tedesco, *Current trends in educational reform. Paris, International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, 1993, za: M. Andrzejewski, M. Budajczak, *Uwarunkowania prawne edukacji elementarnej*, [w:] *Małe dziecko w Polsce...*, dz. cyt., s. 39.

za wyróżniającą cechę uregulowań prawnych systemu oświaty w Polsce uważana jest zmienność, która – niespotykana w innych dziedzinach funkcjonowania państwa – wywołuje permanentny chaos, poczucie zagubienia i niewiedzy.

Już dekadę temu autorzy interdyscyplinarnego raportu, dotyczącego stanu edukacji elementarnej w Polsce, zwracali uwagę na szczególny sposób konstruowania prawa oświatowego. Tworzone są tzw. delegacje ustawowe do ustawy o systemie oświaty, czyli wydawane przez kolejnych ministrów nowelizacje, akty wykonawcze w postaci rozporządzeń. Te ostatnie, także nieustannie zmieniane, wykluczając stabilność, w rezultacie obniżają jakość systemu, powodując, iż „(...) W tym gąszczu nie odnajdzie się uczeń, szans nie ma rodzic ani nauczyciel, w stan obezwładnienia wprowadzani są dyrektorzy, a jedyną grupą czującą się swobodnie są oświatowi urzędnicy”³². Tym, co niepokoi, jest fakt, że działania tego typu nie przynoszą faktycznych zmian w działaniach uczniów, nauczycieli czy rodziców, a wpisują się raczej w działania pozorne, dobrze rozpoznane w edukacji³³. Brak namysłu nad adekwatnością nowych propozycji edukacyjnych składanych dziecku skutkować może brakiem refleksji nauczycieli nad niepewnością rezultatów podejmowanych działań czy ich uprawomocnieniem. Ten typ myślenia wydaje się być często obecny w wypowiedziach publicznych na temat edukacji przedszkolnej, w której zakłada się, że konstrukcja przyjmowanych uprawomocnień nie wymaga złożonych interpretacji poznawczych.

Wprowadzanie zmiany może być różnie interpretowane przez podmioty edukacji³⁴. Kieruje to naszą uwagę na nauczyciela, który uważany jest za centralną kategorię zmiany edukacyjnej.

Zmiany w założeniach programowych wychowania przedszkolnego z perspektywy nauczyciela

Centralistyczne wprowadzanie zmian w edukacji, a do nich należy przedstawianie nowych podstaw programowych, rzadko spotykają się z powszechną akceptacją oraz proaktywną postawą na rzecz zmian. Nauczyciel przekonany o prawomocności swoich działań, chce postępować właściwie, spełniać obowiązki zawodowe. Kieruje się zatem w swym działaniu zarówno tym, co uważa za właściwe, jak i przestrzega tego, co jest zgodne z programowymi założeniami. Badania skoncentrowane na analizie zmian edukacyjnych zachodzących w wielu krajach, w okresie ostatnich trzech dekad, pokazują, że proponowane przez decydentów strategie oraz warunki zmiany praktyki

³² M. Andrzejewski, M. Budajczak, *Uwarunkowania prawne edukacji elementarnej*, dz. cyt., s. 14.

³³ Por.: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, *Sprawcy il lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków 2013.

³⁴ D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych*, dz. cyt., s. 46.

pedagogicznej dostarczają o wiele więcej czynników zniechęcających nauczycieli do ich wprowadzania niż przynoszą korzyści dla praktyki edukacyjnej³⁵.

W ślad za tezą, że zmiana w edukacji jest ostatecznie osiągnięciem indywidualnym³⁶, warto zwrócić uwagę, iż nauczyciele przekonani o słuszności swojego postępowania, które uważają za zasadne, konieczne lub oczywiste, nawet w sytuacji zmiany wspierać będą już posiadane schematy działań, ugruntowując tym samym stałość przekonań. W przypadku, gdy przyjmą negatywne stanowisko wobec zmiany, której źródło lokować będą zewnętrznym wobec siebie samych, mogą doświadczyć przeniesienia odpowiedzialności za jej pomyślnie wdrożenie. Staną wtedy przed trudnym zadaniem pracy nad własnymi przekonaniami, które same są w dużym stopniu odporne na zmiany³⁷. Dzieje się tak dlatego, że przyjęte wzorce zachowań i przekonania na temat edukacji – w tym zmian związanych z jej reformowaniem – nie wynikają z formalnych, urzędowych dokumentów czy z przyjętej polityki oświatowej, a są następstwem m.in. ukrytej logiki kultury danego miejsca i ludzi w nim obecnych³⁸. Rodzi to nasze obawy, że jakkolwiek zostaną przyjęte zmiany w zakresie podstaw programowych wychowania przedszkolnego, zawsze ich wprowadzenie wywoła zakłócenie codziennej rzeczywistości, funkcjonującej w odniesieniu do norm kulturowych przyjętych w danym przedszkolu.

Można postawić pytanie, jak nauczyciel ma funkcjonować w świecie, w którym dotychczasowe doświadczenia czy codziennie powtarzane wzorce postępowania mogą nie znaleźć już zastosowania? Co i jak w sobie może zmienić, aby dla własnej praktyki pedagogicznej nie szukać uzasadnienia jedynie w formalnych rozporządzeniach? Kierunek dla podejmowanej aktywności mogą wskazać słowa Z. Bauman, który zachęca, aby współczesny człowiek „Zamiast poszukiwać ukrytej logiki w stercie wydarzeń czy utajonych wzorców w przypadkowych zestawach kolorowych plam, ludzie ponowoczesni powinni umieć szybko wymazywać dotychczasowe mentalne wzorce i rozrywać wyrafinowane płótna jedną błyskawicą myśli; mówiąc krótko – radzić sobie ze swoim doświadczeniem tak, jak dziecko bawi się kalejdoskopem znalezionym pod choinką”³⁹.

³⁵ M. Fullan, *The new meaning of educational change* dz. cyt., s. 129-153.

³⁶ Oznacza to, że wprowadzanie zmiany uzależnione jest od sposobu jej interpretacji przez jednostkę, co ma wpływ na zróżnicowane powodzenie reform szkolnych. Zaangażowanie w reformy budowane jest w trakcie ich wdrażania, a więc różne grupy nauczycieli mogą prezentować odmienne stanowiska odnośnie „użyteczności pewnych aspektów ministerialnego porządku reform...”. Por.: D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych*, dz. cyt., s. 47.

³⁷ Por.: M. Grochowalska, *Przekonania nauczycieli na temat sposobów działania w zmieniającej się edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia Pedagogiczne” LXIV(2011), s. 250.

³⁸ Por.: J. Tobin, Y. Hsueh, M. Karasawa, *Preschool in Three cultures Revisited: China, Japan, and the United States*, Chicago 2009, s. 242; D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, *Sens zmian edukacyjnych*, dz. cyt., s. 51.

³⁹ Z. Bauman, *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy*,

W odniesieniu do nauczyciela oznacza to, że działanie w ciągłej zmianie może być trudną sztuką, dużym wyzwaniem, szczególnie wtedy, gdy pomimo wszystko będzie on dążyć do zrozumienia przyjętej przez prawodawcę logiki wydarzeń.

Realizowana w Polsce na przestrzeni blisko trzech ostatnich dekad koncepcja edukacji przedszkolnej – widoczna w ministerialnej retoryce podstaw programowych – jest pełna sprzeczności. Jedną z nich jest normalizowanie „rozliczania” nauczycieli z realizowania założeń podstawy programowej. Widoczna sprzeczność pojawi się w niemożności pogodzenia przez nauczyciela w praktyce pedagogicznej podejścia „za dzieckiem” – wymagającego odwoływania się do różnorodnych koncepcji pracy – ze sformalizowanym podejściem „za podstawami programowymi”.

Nie negujemy w tym miejscu samej potrzeby zmieniania dokumentów programowych, czego efektem powinna być zawsze wyższa jakość oferty edukacyjnej. Na myśli mamy raczej wielokrotne zmiany w podstawach programowych, które nie znajdują, naszym zdaniem, uzasadnienia w zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej. Powodem, dla którego tworzy się podstawy programowe, nie może być głównie nadzór i kontrola efektów pracy nauczyciela, lecz wspieranie jego własnych inicjatyw wokół społecznie konstruowanych znaczeń edukacji w okresie dzieciństwa.

Podstawa nauczania czy podstawa działań wspólnotowych?

Sposób opracowania nadrzędnego dokumentu programowego wychowania przed-szkolnego wskazuje na oczekiwania autorów wobec znaczenia edukacji (dla) dziecka oraz rozumienie potrzeb rozwojowych w dzieciństwie. Zastosowane kryterium czterech „naturalnych obszarów rozwoju dziecka” w opisie oczekiwanych efektów realizacji zadań przedszkola jest niejasne. Obszary tylko częściowo obejmują rozwój funkcji psychicznych (rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny), pomijając jednak rozwój moralny i rozwój osobowości dziecka⁴⁰. Widoczna jest także koncentracja na wyznaczaniu celów z obszaru poznawczego rozpisanych aż na 23 punkty, podczas gdy pozostałe obszary zawierają ich prawie trzy razy mniej. Ten brak proporcji zaburza deklarację autorów o wsparciu „całościowego rozwoju dziecka”. Oprócz analizy treści, dotyczących wiedzy i umiejętności, z jakimi, ich zdaniem, przedszkolak powinien opuszczać placówkę, warto sprawdzić, w jaki sposób konstruowane są oczekiwania wobec kompetencji społecznej dzieci w wieku przedszkolnym. Jest to termin zbiorczy, który H.R. Schaffer definiuje jako „skuteczność w interakcjach, ocenianą w zależności od wieku dziecka, kultury, w jakiej

konteksty, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 141.

⁴⁰ Por. M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, T. 2, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2000, s. 83-129.

żyje, jego sytuacji i celów”⁴¹. Rozwijająca się kompetencja społeczna w okresie średniego dzieciństwa staje się podstawą funkcjonowania w nowych rolach społecznych, w tym w roli ucznia. Wyniki badań V. Kopińskiej i H. Solarczyk-Szwec⁴² analizujących podstawy kształcenia ogólnego w obszarze edukacji zintegrowanej (nowelizacja 2012 r.), ukazały, jak niewiele zaleceń dotyczyło tej kompetencji. Zalecenia odnoszą się do jej adaptacyjnej funkcji, pozwalającej dostosować dziecko do istniejącego porządku społecznego.

Odnosząc te wyniki do treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego z 2017 r., zauważamy podobny kierunek konstruowania znaczenia kompetencji społecznej dzieci. Podobnie jak w podstawie z 2008 roku⁴³, nacisk położony jest na weryfikowanie skuteczności w nawiązywaniu relacji, z ograniczaniem umiejętności intrapersonalnych. W projekcie nie pojawiają się sformułowania dotyczące poszanowania odmienności i autonomii drugiego człowieka; czytamy raczej o respektowaniu praw i obowiązków swoich oraz innych osób. Pomijanie wrażliwej sfery uczuć społecznych utrudnia budowanie bogatych jakościowo, nie tylko ilościowo, relacji z innymi ludźmi, którzy tworzą najcenniejszy kapitał – „osobistą wspólnotę”⁴⁴.

O tym, jak istotny powinien być obszar troski ze strony osób związanych z edukacją, przekonują wyniki badań nad młodzieżą akademicką, grupą wiekową pozornie odległą od przedmiotu naszej refleksji⁴⁵. Ich autorzy pytali o stan i szanse rozwoju kapitału społecznego nie tylko w warunkach wyższej uczelni, ale także w środowisku szkolnym. Okazało się, że zasoby szkolnego kapitału społecznego (mierzonego w zakresie posiadanych, jednostkowych zasobów zaufania i zaangażowania), ocenianego także w odniesieniu do szkoły podstawowej, pozostają w istotnych statystycznie związkach z jednostkowym i zbiorowym kapitałem uniwersytetu. Różne doświadczenia szkolne warunkują bowiem nie tylko stopień zaangażowania się jednostki w pomnażanie zasobów własnych, lecz także w rozwijanie społecznego kapitału uniwersytetu. Zdaniem autorów badań wynik ten potwierdza tezę, iż „doświadczenia szkolne są materiałem rozwojowym na dalszych etapach kształcenia, jakość i kultura edukacji uniwersyteckiej zaczyna się więc w I klasie szkoły podstawowej, a może

⁴¹ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010, s. 181.

⁴² V. Kopińska, H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” 28(2016)1, s. 11-32.

⁴³ J. Sajdera, *Umiejętności społeczne dziecka obiektem diagnozy przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2014/3)33.

⁴⁴ Sformułowanie użyte przez P. Bourdieu, za: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 184.

⁴⁵ Mimo że badania nie dotyczyły okresu edukacji elementarnej przypuszczać można, że jest to również istotny czas dla rozwoju zasobów kapitału społecznego. *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska i in., Kraków 2013.

jeszcze wcześniej – w przedszkolnych grupach⁴⁶. Naszym zdaniem jest to niedoocenyony, pomijany wątek w nowych podstawach programowych.

Konkluzje

Idea tworzenia dokumentów programowych kształcenia ogólnego przez centralne władze państwowe nie jest przywilejem, lecz zobowiązaniem wobec rozwoju obywateli. Odnosząc się do celów nowej podstawy wychowania przedszkolnego, pragniemy zauważyć, że nie wystarczy powoływanie się przez jej autorów na klasyczny kanon prawdy, dobra i piękna, aby cały projekt uznać za głęboko humanistyczny. Lektura dokumentu wskazuje na instrumentalizację zadań edukacji przedszkolnej, wynikającą z wąskiego rozumienia jej funkcji. Pomimo przywołania holistycznie rozumianego wspierania rozwoju dziecka, autorzy sprowadzają realizację podstawy do osiągnięcia przez dziecko dojrzałości szkolnej do podjęcia nauki. Pomija się tym samym znaczenie wychowania przedszkolnego dla poszerzania dziecięcej wiedzy o świecie oraz nabywania umiejętności i wiadomości potrzebnych mu w codziennym życiu.

Konstruowana w społecznym dyskursie koncepcja edukacji – znacząca dla jakości praktyk edukacyjnych – zobowiązuje do ciągłej refleksji nad obrazem dziecka i dzieciństwa, wyrażanym nie tylko w myśleniu nauczycieli i rodziców, lecz w oficjalnych dokumentach programowych. Etyka dyskursu wymaga, aby nie dążyć do „wdrażania” własnego punktu widzenia kosztem możliwie głębokiego unieważniania opcji alternatywnych⁴⁷. Porozumienie w sprawie interesów dziecka jest możliwe jedynie wtedy, gdy uczestnicy dyskusji respektują nawzajem swoje punkty widzenia jako odmienne, lecz przekładalne perspektywy. Tymczasem na stronie MEN czytamy, że już pod koniec lutego 2017 roku ruszają szkolenia „z wdrażania nowej podstawy programowej”⁴⁸, które obejmą nauczycieli... szkół podstawowych. Czy po prostu zapomniano o nauczycielach wychowania przedszkolnego?

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego obliguje nauczycieli do wprowadzenia zmian w praktyce pedagogicznej. Powstaje pytanie, w jakim zakresie ustawodawca przewidział, że „(...) kontynuacja zmiany bywa znacznie trudniejsza niż jej zainicjowanie”⁴⁹.

⁴⁶ Por.: *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu*, dz. cyt., s. 231.

⁴⁷ M. Czyżewski, K. Dunin, *Seppospolita Polska (zamiast postowia)*, [w:] *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, red. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, Warszawa 2010, s. 331.

⁴⁸ <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-podstawa-programowej-podpisana.html>, [dostęp 23.02.2017].

⁴⁹ M. Fullan, *The new meaning of educational change* dz. cyt., s. 22.

Bibliografia

- Andrzejewski M., Budajczak M., *Uwarunkowania prawne edukacji elementarnej*, [w:] *Małe dziecko w Polsce: raport o sytuacji edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2006, http://dladzieci.3e.pl/repository/RK_caENoEAZl.pdf (dostęp: 15. 06. 2015).
- Bauman Z., *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Blumsztajn A., Szlendak T., *Jakość kapitału ludzkiego i wyrównywanie szans edukacyjnych. Wprowadzenie do raportu*, [w:] *Małe dziecko w Polsce: raport o sytuacji edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2006, s. 28-33, http://dladzieci.3e.pl/repository/RK_caENoEAZl.pdf (dostęp: 15. 06. 2015).
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Brańska E. *Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1999)7.
- Brańska E., *Jakie programy w edukacji przedszkolnej?*, „Wychowanie w Przedszkolu” (2009)8.
- Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007.
- Czyżewski M., Dunin K., *Seppospolita Polska (zamiast postowia)*, [w:] *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, red. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, WAIp, Warszawa 2010.
- Dudzikowa M., *Wprowadzenie*, [w:] *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza, interpretacje, konteksty*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków 2013.
- Fullan M., *The new meaning of educational change*, Teachers College, Columbia University, New York, London 2007.
- Garrouste Ch., *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. Publications Office of the European Union, Luxembourg 2010, http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC57357/reqno_jrc57357.pdf (dostęp: 10.01.2017).
- Grochowalska M., *Przekonania nauczycieli na temat sposobów działania w zmieniającej się edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia Pedagogiczne” LXIV(2011).
- Hopkins D., Ainscow M., West M., *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekier-Grabowska, Wyd. Program TERM, Radom 1999.
- Inny słownik języka polskiego PWN*, [T. 1], A – Ó, red. M. Bańko, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Jakubiak K., *Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 38(2015)4, DOI: 10.14632/eetp.38.6.art_pdf.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- Konarzewski K., *Podstawa programowa ponad podziałami*, „Dyrektor Szkoły” (2005)3.
- Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Impuls, Warszawa 2015.
- Kopińska V., Solarczyk-Szwec H., *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” (2016)1.
- Kuiper, W., Berkvens, J. (red.), *Balancing curriculum regulation and freedom cross Europe*. CIDREE Yearbook, Enschede, SLO, the Netherlands 2013. <http://www.slo.nl/downloads/documenten/balancing-curriculum-regulation-and-freedom-across-europe.pdf> (dostęp: 10.01.2017).
- Kwieciński, Z. *Zmiany w edukacji: próba bilansu dwóch dekad*, [w:] *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, red. K. Frysztacki, P. Sztompka, PAN Warszawska Drukarnia Naukowa, Warszawa 2012.
- Raport o stanie oświaty w PRL. Komitet ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Sajdera J., *Umiejętności społeczne dziecka obiektem diagnozy przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3, DOI: 10.14632/eetp_33.3.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2012.
- Szyling G., „Językiem wymagań”. Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny.
- Tobin T., Hsueh Y., Karasawa, M., *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*, The University of Chicago Press, Chicago 2009.
- Waloszek D., *Reforma edukacji dzieci – czyli krajobraz we mgle*, „Problemy Wczesnej Edukacji” V(2009).
- Zybertowicz A., Stankiewicz P., Sokołowicz W., *Polityka państwa a edukacja małych dzieci*, [w:] *Małe dziecko w Polsce: raport o sytuacji edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2006, http://dladzieci.3e.pl/repository/RK_caENoEAZI.pdf (dostęp: 15.06.2015).

Akty prawne:

- <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12293659/12403169/12403170/dokument265865.pdf> (dostęp: 27. 02. 2017).
- Program wychowania w przedszkolu, wprowadzony decyzją Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (nr KO-410-3/73) - wydanie broszurowe.*
- Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.* <http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12293659/katalog/12403169#12403169>, (dostęp: 10. 01.2017).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Załącznik nr 1 (Dz.U. 2000 nr 2 poz. 18), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20000020018> (dostęp: 14.01.2017).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dziennik Ustaw 2016, poz. 895, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160000895> (dostęp: 10.10.2016).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Załącznik 1, MEN, <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/1501/12293659/12403198/dokument274502.pdf>, (dostęp: 22.02.2017).*
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej, <http://monitorpolski.gov.pl/MP/1973/s/44/260/1> (dostęp: 14.01.2017)*
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego. (Dz. U. nr 95, poz. 425 i z 1992 r. nr 26, poz 113).*

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Jolanta Sajdera
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
e-mail: jolasaj@gmail.com

Dr Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
e-mail: m.grochowalska@poczta.onet.pl