



Mariola Kinal¹

Reformy edukacyjne i rozwój koncepcji dotyczących edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1990–2017

Streszczenie

Początkowy etap nauki instytucjonalnej jest ważny dla rozwoju dziecka ze względu na to, że jest to czas intensywnego rozwoju, nabywania wzorców społecznych, kształtowania nastawienia do nauki oraz oczekiwań względem instytucji oświatowych. Dla wielu dzieci przedszkole i szkoła są miejscami wyrównywania szans edukacyjnych i nierówności społecznych. Edukacja początkowa jest pewnego rodzaju rusztowaniem, na którym uczniowie budują swoje rozumienie pojęć w późniejszych latach nauki, jest także pierwszym etapem, na którym uczeń powinien zdobywać szereg umiejętności poznawczych, nie pomijając wzorców odpoczynku i zabawy. Od jakości edukacji, metod pracy nauczycieli, rozwoju metodyki nauczania zintegrowanego i popularyzacji wyników badań zależy przyszłość i jakość życia społeczeństwa. Analiza reform i idei oraz zestawienie ich z praktyką szkolną umożliwia przeprowadzenie ewaluacji i wyciągnięcie wniosków, w jakim kierunku powinny zmierzać planowane zmiany. Celem artykułu jest nieobecna w literaturze przedmiotu analiza zmian w edukacji wczesnoszkolnej związanych z reformami oświaty oraz z rozwojem myśli pedagogicznej. W artykule przedstawiono ewolucję poglądów na rolę edukacji. Zaprezentowano najważniejsze reformy i zmiany w edukacji wczesnoszkolnej oraz omówiono koncepcje edukacji zintegrowanej od przełomowych XX-wiecznych koncepcji dotyczących całościowego pojmowania edukacji, dostrzeżenia podmiotowości dziecka w procesie kształcenia w ideach progresywistycznych, aż do koncepcji edukacji zintegrowanej i sposobu jej rozumienia przez polskich pedagogów. W artykule przeanalizowano także korelacje założeń edukacji zintegrowanej z praktyką edukacyjną.

Słowa kluczowe: kształcenie zintegrowane, reforma oświaty, koncepcje edukacji wczesnoszkolnej, historia edukacji, edukacja w Polsce

¹ Dr Mariola Kinal, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski, ul. ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, e-mail: mkinal@ur.edu.pl, nr ORCID: 000-0002-8890-1828.

Wstęp

Idee edukacyjne dotyczące dzieci w młodszym wieku szkolnym były rozwijane od czasów starożytności. Cele i założenia edukacji w poszczególnych wiekach odpowiadały ustrojowi politycznemu, wierzeniom i przyjmowanym religiom, gospodarce, aż w końcu w XX w. zaczęto pisać o tym, że edukacja powinna odpowiadać także potrzebom dzieci i ich rodzin. Już Ellen Key (2005) w *Stuleciu dziecka* pisała, że szkoła powinna akceptować i akcentować indywidualność dziecka i jego podmiotowość, zaś dom rodzinny zająć należne mu miejsce, w którym dziecko doświadcza odpoczynku i wypełnia określone obowiązki. Idee i koncepcje, które powstały w nurcie Nowego Wychowania, stały się inspiracją dla pedagogów i reformatorów edukacji, w znacznej mierze do dziś aktualną i niezrealizowaną. Dwudziesty wiek przyniósł wiele innowacyjnych koncepcji edukacji zintegrowanej odpowiadających aktualnej wiedzy na temat rozwoju psychologicznego, społecznego i poznawczego dziecka (Dewey 2014; Montessori 2008; Parkhurst 1928; Freinet 1993; Declory 1931; Maćkowiak 1970; Walczyna 1968; Więckowski 1993; Muszyńska 1974; Cackowska 1992).

Zmiany edukacyjne i reformy oświaty po 1990 roku

Wszelkie reformy edukacyjne są nierozzerwalnie związane z przemianami makrostrukturalnymi w obrębie społecznym, ekonomicznym i kulturowym. Rola edukacji i oczekiwania względem instytucji oświatowych zmieniają się wraz z nastrojami społecznymi związanymi z okresami rozwoju oraz kryzysami wywołanymi konfliktami zbrojnymi, epidemiami, inflacją. Zmiany zewnętrzne powodują, że szkolnictwo musi adaptować się do nowych warunków. Wśród zadań wewnętrznych szkoły Zbigniew Kwieciński (2002) wyróżnia troskę o podniesienie poziomu kształcenia, dążenie do udoskonalenia systemu oceniania i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Clark Kerr (1998) zauważa, że planując reformy szkolnictwa, należy je dopasować do warunków społeczno-ekonomiczno-historycznych, etapu rozwoju oraz miejsca, w którym będą zaimplementowane. Jest to związane z tym, że pewne wyróżnione przez C. Kerra modele systemów edukacyjnych (edukacja zorientowana elitarnie, edukacja powszechnie dostępna, horyzontalna, zatimizowana i zorientowana na potrzeby produkcji) w określonych warunkach będą korzystne dla społeczeństwa, w innych zaś szkodliwe.

Według Anny Gajdzicy (2006) jednym z elementów warunkujących prawidłowy rozwój oświaty jest prowadzenie przez państwo klarownej

polityki oświatowej. A. Gajdzica równocześnie zwraca uwagę na „dwustronny” brak zainteresowania: nauczycieli – polityką i polityków – edukacją. Torsten Husen (Kupisiewicz 1999) stworzył sześć kryteriów oceny reform oświatowych:

- 1) zmiany oświatowe powinny być elementem programu politycznego;
- 2) reformy oświatowe należy przygotować koncepcyjnie, organizacyjnie, kadrowo oraz społecznie; państwo powinno zapewnić odpowiednie fundusze na ich wdrożenie;
- 3) środki finansowe na przeprowadzenie reform powinny być zapewnione na etapie planowania reformy, nie w trakcie jej wdrażania;
- 4) o przyjęciu reformy decyduje współpraca jednostek centralnych z samorządem oraz współpraca z nauczycielami i rodzicami; bez aprobaty społecznej żadna reforma oświaty nie zostanie w pełni zrealizowana;
- 5) aby wdrożyć reformę oświaty, konieczna jest współpraca (zwłaszcza w fazie koncepcyjnej) z naukowcami zajmującymi się pedagogiką, socjologią, psychologią i ekonomią oraz omówienie doświadczeń i wyników badań;
- 6) reformy powinny mieć charakter całościowy – reformatorzy powinni wziąć pod uwagę zmiany w zakresie organizacyjnym, warunków lokalowych, zasobów kadrowych, programów nauczania i metod pracy nauczycieli.

Czynnikami kształtującym reformy oświatowe w Polsce po 1990 r. było dążenie do decentralizacji władzy oraz przekazanie autonomii jednostkom samorządu terytorialnego w zakresie polityki edukacyjnej (Levitas, Herczyński 2012). Celem Ministerstwa Edukacji Narodowej po 1990 r. było umożliwienie nauczycielom nauczania zgodnie z własnymi poglądami, zmiana programów nauczania, podręczników oraz wymiana kadry zarządzającej. Do 1996 r. jednostki samorządu terytorialnego przejmowały obowiązek prowadzenia przedszkoli i szkół podstawowych. Mimo iż specjaliści oświatowi sprzeciwiali się przejęciu przez gminy obowiązku finansowania przedszkoli, obawiając się zaniedbania edukacji najmłodszych dzieci, reformatorzy liczyli się z ograniczeniem opieki publicznej nad małymi dziećmi, uważając, że wysoki odsetek kobiet pracujących w czasach komunizmu negatywnie oddziaływał na kondycję polskich rodzin. Tym samym samorządy były zobowiązane do zapewnienia edukacji dzieciom sześciolatniom, które podlegały obowiązkowi szkolnemu (Levitas, Herczyński 2012).

W wyniku wprowadzenia w 1991 r. ustawy o systemie oświaty MEN, mimo decentralizacji oświaty, zyskało większą kontrolę nad kuratoriami, natomiast na kuratoria został nałożony obowiązek analizowania skuteczności nauczania, wydawania dyrektorom zaleceń pokontrolnych

oraz monitorowania warunków w szkołach. W 1990 r. w Karcie Nauczyciela ustalono także 18-godzinne pensum nauczycielskie, co jak zauważają Tony Levitas i Jen Herczyński (2012), spowodowało wzrost wydatków na płace nauczycielskie w kontekście całościowych nakładów na oświatę. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty z 1991 r. Ministerstwo określało podstawy programowe i ramowe plany nauczania, dopuszczało do użytku programy nauczania i podręczniki, nauczycielom zagwarantowano jednak prawo wyboru programu nauczania spośród zaakceptowanych przez MEN. Oddanie nauczycielom autonomii w wyborze podręczników skutkowało intensywnym rozwojem rynku wydawnictw edukacyjnych. Niestety, analizując proces nauczania i uczenia się, współcześnie można zauważyć, iż ekspansja rynku podręczników niejako zniewoliła nauczycieli i wpłynęła na proces dydaktyczny, sprowadzając pracę nauczycieli do pośpiesznego uzupełniania ćwiczeń i podręczników przepelnionych schematycznymi treściami.

Ważną zmianą, która wpłynęła na rozwój rynku usług edukacyjnych, było umożliwienie tworzenia szkół społecznych niepublicznych i prywatnych, które w początkowym etapie otrzymywały dość niskie dotacje na ucznia. Niż demograficzny, zwiększenie pensji nauczycieli przez rząd bez jednoczesnego zwiększenia subwencji oświatowej oraz naciski na jednostki samorządu terytorialnego dotyczące restrukturyzacji i poprawy funkcjonowania systemów szkolnych zwiększyły wydatki na edukację ponoszone przez samorzady z dochodów własnych. Wspomniane czynniki zmotywowały gminy do zajęcia się kwestią jakości edukacji i włączenia się w politykę oświatową, spowodowały także niechęć samorządów do przejmowania szkół podstawowych, co znacznie opóźniło ten proces (Herbst 2012).

W 1997 r. większość sejmową uzyskała Akcja Wyborcza Solidarność, która zdecydowała się na przeprowadzenie szeregu reform: systemu zdrowia, systemu administracji, systemu zabezpieczeń społecznych, w tym reformę oświaty. Reforma uchwalona ustawą z 25 lipca 1998 r. była kompleksowa, a większość zmian została wdrożona po 1 września 1999 r. Podstawowe zmiany dotyczyły powiązania wynagrodzenia nauczycieli z ich kwalifikacjami i jakością pracy, dostępu do studiów wyższych po zdaniu matury, reformy programów nauczania, podzielenia dotychczasowej szkoły podstawowej na 6-letnią szkołę podstawową oraz 3-letnie gimnazjum (utworzenie gimnazjów miało przeciwdziałać agresji w szkołach oraz wyrównywać szanse edukacyjne (Gajdzica 2006)), utworzenia niezależnego od szkół systemu oceniania i egzaminowania, umożliwienia uczniom kończącym gimnazjum wyboru ścieżki edukacyjnej: liceum lub szkoły zawodowej oraz przekazania szkół podstawowo-

wych i gimnazjów samorządom gminnym, zaś liceów i szkół zawodowych samorządom powiatowym. W maju 1996 r. zdecydowana większość społeczeństwa (71%) twierdziła, że kwestia reformy oświaty jest pilna i potrzebna, a tylko 2% uznawało reformę za niepotrzebną. Niestety poparcie społeczne dla reform gwałtownie spadło do 23% w marcu 1999 r. (tab. 1). Badacze twierdzili, że mogło to być spowodowane doświadczeniami związanymi z rozpoczętymi już reformami, jak i szerszą wiedzą na temat planowanych zmian.

Tabela 1. Poparcie dla reformy szkolnictwa w latach 1996–1999

Table 1. Support for education reform in 1996–1999

Jak Pan(i) uważa, czy obecnie w Polsce reforma szkolnictwa jest:	Wskazania respondentów według terminów badań				Zmiany '98-'99
	V '96	XII '97	IV '98	III '99	
	w procentach				
– pilna i potrzebna	71	61	44	23	-21
– potrzebna, ale inne sprawy kraju są ważniejsze	19	27	34	44	+10
– niepotrzebna	2	2	8	17	+9
Trudno powiedzieć	8	10	15	16	+1

Źródło: CBOS, 1999, *Spoleczne poparcie dla reformy szkolnictwa. Komunikat z badań*, Warszawa.

Jak zauważyli ankietowani, poparcie dla reformy w oświacie korelowało ze stopniem wykształcenia – im niższe wykształcenie ankietowanych, tym niższy odsetek zwolenników reformy (CBOS 1999). Z analizy raportu CBOS *Spoleczne poparcie dla reformy szkolnictwa* (1999) wynika, że ankietowani byli przeciwni przekazaniu szkół podstawowych i gimnazjów samorządom gminnym oraz mieli wątpliwości co do wdrażania kompleksowych zmian w programach nauczania. Jak zauważają twórcy raportu, mogło się to wiązać z tym, iż ankietowani uznawali, że edukacja w szkołach była na wysokim poziomie. Największą akceptację społeczną uzyskała propozycja wynagradzania nauczycieli adekwatnie do kwalifikacji i jakości pracy (81% popierających). Aby zróżnicować wynagrodzenie nauczycieli, w 2000 r. znowelizowano Kartę Nauczyciela, wprowadzając nowy, czterostopniowy system awansu zawodowego nauczycieli, co wymusiło powstawanie niezależnych komisji, które miały oceniać efektywność nauczycielskiej pracy (Levitas, Herczyński 2012).

Na mocy rozporządzenia MEN ogłoszono ramowy plan nauczania dla klas I–III, w którym liczba godzin tygodniowo na realizację zajęć

edukacyjnych w ciągu trzech lat wynosiła 72, z tej puli 51 godzin przeznaczono na kształcenie zintegrowane, 6 godzin na religię/etykę i 15 godzin na zajęcia do dyspozycji dyrektora. Jak zauważa A. Gajdzica (2006), w *Reformie systemu edukacji. Projekcie* wskazano, iż nauczanie wczesnoszkolne powinno być zintegrowane, a nauczyciel powinien samodzielnie konstruować plan zajęć, uwzględniając czas na pracę i odpoczynek. Zwrócono także uwagę na konieczność przeprowadzenia przynajmniej trzech godzin zajęć ruchowych tygodniowo oraz doprecyzowano, iż zajęcia do dyspozycji dyrektora powinny być przeznaczone na realizację wybranych przedmiotów lub zajęć rozwijających uzdolnienia i uwzględniających specyficzne potrzeby uczniów. Z założenia w klasach I–III mniejszy nacisk miał być kładziony na wiedzę encyklopedyczną, większy na kształtowanie relacji uczniów z nauczycielem, dążono do zmniejszenia liczby uczniów w klasach oraz przekazania nauczycielom większej autonomii w prowadzeniu zajęć. Już w 1999 r. zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia oceniania opisowego oraz potrzebę tworzenia indywidualnych programów nauczania dla uczniów, którzy mają specyficzne trudności w nauce (Gajdzica 2006). Oceniając sposób wprowadzania zmian i przygotowania do tych zmian środowiska nauczycieli, Marta Zahorska (2009) stwierdziła, iż był to pośpieszny proces, który nie został odpowiednio przygotowany. A. Gajdzica (2006) natomiast, analizując reformę edukacji wczesnoszkolnej, zauważyła, że podczas planowania reformy zabrakło merytorycznych konsultacji z nauczycielami i naukowcami. Zarzuciła reformatorom brak odpowiedniego przeszkolenia nauczycieli w zakresie zintegrowanej edukacji, która jest znacznie trudniejsza niż nauczanie przedmiotowe i wymaga nie tylko wiedzy teoretycznej, ale także zmian metodycznych. Bogusław Śliwerski (1998) wyraził opinię, iż reformatorzy niewłaściwie przygotowali reformę, nie analizując uprzednio materialnych zasobów szkół oraz potencjału ludzkiego.

Wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej zaczęto tworzyć nowe strategie rozwoju. Zgodnie z przyjętą w 2005 r. *Strategią rozwoju edukacji na lata 2007–2013* (MENiS 2005) głównym celem oświaty miało być między innymi: podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, wyrównywanie szans edukacyjnych, indywidualizacja nauczania, upowszechnianie nowoczesnych metod kształcenia. Aby zrealizować te cele, założono, że należy zwrócić szczególną uwagę na wczesne diagnozowanie dzieci w kierunku występowania specyficznych trudności w nauce, sześciolatki powinny rozpocząć naukę w szkole, zaś pięciolatki planowano objąć obowiązkowym rocznym wychowaniem przedszkolnym. Zrewidowano także rolę szkoły, która miała stać się centrum kultural-

nym dla lokalnej społeczności. Planowano ponadto zmienić podstawy programowe, tak by odnosiły się do kompetencji kluczowych. Dążono do reformy w zakresie doskonalenia nauczycieli. W 2009 r. zaczęto wdrażać planowane zmiany edukacyjne na mocy reformy programowej, której priorytetem było obniżenie wieku szkolnego dzieci rozpoczynających I klasę. Ministerstwo wprowadziło okres przejściowy (do 2013 r.), w którym rodzice mogli decydować, czy posłać 6-letnie dziecko do I klasy (Brzezińska 2021). W związku z obniżeniem wieku szkolnego przygotowano również nowe podstawy programowe dla poszczególnych etapów edukacyjnych. W zmodyfikowanej podstawie programowej z 23 grudnia 2008 r. dla edukacji wczesnoszkolnej (zmieniono nazwę przewidzianą dla kształcenia w klasach I–III z edukacji zintegrowanej na edukację wczesnoszkolną) wyodrębniono wymagania, które powinien zrealizować uczeń kończący klasę I, oraz wymagania dla uczniów kończących klasę III. Wyodrębnienie klasy I było spowodowane koniecznością podkreślenia ciągłości procesu dydaktycznego rozpoczętego w przedszkolu (*Organizacja systemu...* 2022).

Ramowy plan edukacyjny dla edukacji wczesnoszkolnej zakładał realizację 63 godzin tygodniowo w trzyletnim okresie nauczania, z czego 60 godzin przeznaczono na edukację wczesnoszkolną. Równocześnie określono, iż minimalna liczba godzin obowiązkowych zajęć w trzyletnim okresie nauczania z zakresu języka obcego nowożytnego wynosi 190; z edukacji muzycznej, plastycznej oraz zajęć komputerowych 95, wychowania fizycznego 290. Do dyspozycji dyrektora tygodniowo w trzyletnim okresie nauczania przeznaczono 3 godziny, zaś na zajęcia z religii/etyki 6 godzin (*Organizacja systemu...* 2022).

Obniżenie wieku szkolnego było przedmiotem gorących dyskusji wśród rodziców, nauczycieli i naukowców. Według badań CBOS (Boguszewski 2008) 79% badanych w 2008 r. uważało, że edukację szkolną powinny rozpoczynać dzieci w siódmym roku życia. Tylko 16% badanych było zdania, że obniżenie wieku szkolnego jest racjonalną reformą. Równocześnie ankietowani wskazywali, że decyzję o posłaniu dziecka 6-letniego do szkoły powinni podejmować rodzice (76%), jedynie 18% ankietowanych uważało, że jest to decyzja, którą powinny podejmować instytucje edukacyjne. Co interesujące, ankietowani w zdecydowanej większości (75%) twierdzili, że rodzice powinni mieć całkowity wgląd w warunki i metody pracy w szkole, co pozwoliłoby im na podjęcie świadomej decyzji.

Kolejna, zaplanowana przez rząd Prawa i Sprawiedliwości, reforma oświaty weszła w życie 1 września 2017 r., jak zaznaczono na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki (2018) jest to „dobrze

wprowadzona i oceniona reforma edukacji, podwyżki dla nauczycieli, odbudowa szkolnictwa zawodowego i współpraca szkół z przedsiębiorcami, wzmacnianie edukacji włączającej i wspieranie szkół polonijnych. Szerokopasmowy internet w każdej szkole (...), wprowadzenie mLegitymacji i e-legitymacji, realizowany program rządowy «Aktywna Tablica», wsparcie dla uczniów w ramach programu «Dobry Start», doposażanie pracowni przyrodniczych, a także odbudowa szkolnych stołówek i jadalni». Jak zauważa Robert Dorczak (2019) przesłaniem tytułu broszury informacyjnej (*Dobra Szkoła*) stworzonej przez MEN było raczej przekonanie do tej tezy społeczeństwa niż obiektywna ocena wprowadzanych zmian. Najpoważniejszą konsekwencją tej reformy była ponowna zmiana ustroju szkolnego – zrezygnowano z gimnazjów, zamiast tego wprowadzając 8-letnią szkołę podstawową, utworzono 4-letnie licea oraz 5-letnie technika i szkoły branżowe I i II stopnia. Jeszcze w 2016 r. zrezygnowano także z wysyłania 6-latków do I klasy szkoły podstawowej (Brzezińska 2021). Najważniejsze zmiany zostały pokazane na rysunku 1.



Rysunek 1. Najważniejsze zmiany reformy edukacji w 2017 r.

Figure 1. The most important changes of the education reform in 2017

Źródło: NIK, 2019, *Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli*, Warszawa, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> (dostęp: 12.09.2022).

Tak jak poprzednie, również reforma edukacji z 2017 r. budziła wiele kontrowersji w społeczeństwie. Zarówno R. Dorczak (2019), jak i Najwyższa Izba Kontroli (2019) zwracają uwagę, że reforma była wprowadzana pośpiesznie – od pierwszych konsultacji w 2016 r. do wejścia w życie w 2017. Skutkowało to nie tylko brakiem pogłębionych analiz społecz-

nych, ale także krótkim czasem na przygotowanie podstaw programowych oraz na dostosowanie warunków szkół do zmian ustrojowych. Dodatkowo NIK (2019) negatywnie ocenił dobór ekspertów tworzących nowe podstawy programowe, stwierdzając, że tylko 20% z nich było wskazanych przez instytucje oświatowe, pozostałych arbitralną decyzją wybrał minister. Zaznaczono ponadto, iż w 1/3 przebadanych szkół warunki nauczania się pogorszyły, a w ponad połowie nie nastąpiła poprawa. Inny problem, które zauważono po wprowadzeniu reformy, to rozszerzenie zakresu systemu zmianowego (co jest szczególnie niekorzystne dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej), ze względu na zwiększenie liczby uczniów w szkole podstawowej.

Analizując podstawę programową dla edukacji wczesnoszkolnej, można zauważyć, że odnosi się ona do idei edukacji zintegrowanej, nawiązującej do koncepcji nauczania całościowego Ryszarda Więckowskiego. Cele kształcenia zostały określone w formie efektów dla poszczególnych edukacji przedmiotowych. Zwrócono szczególną uwagę na podmiotowość dziecka oraz konieczność indywidualizacji kształcenia, a także na wymóg integracji treściowej, metodycznej, organizacyjnej i czynnościowej (*Podstawa programowa...* 2017).

Zgodnie z rozporządzeniem w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (2019) tygodniowy wymiar godzin nauczania w trzyletnim okresie wynosi 60, dyrektor ma do dyspozycji 3 godziny. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej samodzielnie dokonuje podziału na obowiązkowe zajęcia edukacyjne, natomiast jeśli zajęcia z edukacji muzycznej, plastycznej, informatycznej i języka obcego nowożytnego prowadzi inny nauczyciel, wówczas tygodniowy wymiar godzin dla edukacji muzycznej, plastycznej i informatycznej wynosi 1 godzinę, dla wychowania fizycznego – 3 godziny, a dla języka obcego nowożytnego – 2 godziny. Zaznaczono również, iż na zajęcia z wychowania fizycznego należy przeznaczyć po trzy godziny tygodniowo. Analizując ramowe plany nauczania na przestrzeni 20 lat (1999–2019), można zauważyć, iż liczba obowiązkowych zajęć tygodniowych w cyklu trzyletnim przeznaczonych na edukację wczesnoszkolną od 2009 nie zmieniła się (tab. 2).

Tabela 2. Ramowe plany nauczania w edukacji wczesnoszkolnej 1999–2019

Table 2. Framework teaching plans in early childhood education 1999–2019

	1999	2009	2019
Liczba godzin obowiązkowych zajęć tygodniowych w cyklu trzyletnim w edukacji wczesnoszkolnej	51	60	60

Źródło: opracowanie własne.

Analizując poparcie dla wprowadzanych reform, R. Boguszewski (2018) zauważa, że nieco ponad połowa respondentów (52%) uważała, że reforma była potrzebna, ale tylko 29% uznało, że została dobrze przygotowana. Ledwie 1/3 ankietowanych twierdziła, że reforma edukacji została właściwie wdrożona. Poglądy respondentów były silnie skorelowane z preferencjami partyjnymi.

Rozwój koncepcji edukacji wczesnoszkolnej

Na przestrzeni wieków nieustannie poszukiwano odpowiedniego wzorca edukacji powszechnej, by odpowiedzieć na potrzeby rozwijających się państw i społeczeństw. Wraz z rozwojem przemysłu dostrzeżono konieczność zapewnienia opieki najmłodszym, gdy rodzice są w pracy, co skutkowało powstaniem instytucji ochronek. Dążono do wyeliminowania analfabetyzmu i do zapewnienia podstawowego wykształcenia jak największej części społeczeństwa, mimo iż zdarzało się, że budziło to niechęć niektórych warstw społecznych, np. za czasów Księstwa Warszawskiego szlachta sprzeciwiała się kształceniu dzieci chłopskich (Kurdybacha 1968). Potrzeba wykształcenia jak największej liczby dzieci wpłynęła także pozytywnie na rozwój dydaktyki, między innymi przez powstawanie nowych, prostszych metod nauki czytania (jak np. czytanie globalne) (Wróbel 1975). Rewolucje przemysłowe, kulturowe i polityczne XX w. wyraźnie przyczyniły się do powstawania nowych teorii dotyczących procesu kształcenia. Wiek XX przyniósł rewolucję w pedagogice – zwrócenie uwagi na to, że dziecko jest samodzielnie myślącym podmiotem, i zmianę oczekiwań społecznych dotyczących edukacji. Jak podsumowuje R. Brzezińska (2021), był to okres krytyki szkoły herbartowskiej, w której oczekiwano posłuszeństwa, schematyczności w działaniach, zapamiętywania faktów i w której to nauczyciel był centralną postacią w procesie dydaktycznym. Mimo iż od czasów krytyki herbartowskiej szkoły minęło ponad sto lat, postulaty zmiany metod nauczania i reformowania edukacji w kierunku myśli progresywistów XX wieku wciąż są aktualne.

Nurt progresywistyczny narodził się w Stanach Zjednoczonych, w Europie przyjął zaś nazwę Nowego Wychowania. Niewątpliwie przełomowa w nowym myśleniu o kształceniu i wychowaniu była wydana w 1900 r. książka Ellen Key *Stulecie dziecka*. Autorka podkreśliła w niej wpływ rodziny i pojmowania ról męskich i kobiecych na wychowanie dzieci i rozwój społeczeństwa oraz konieczność indywidualistycznego i psychologicznego podejścia do wychowania (Key 2005). Znaczący

wpływ na sposób myślenia o edukacji wywarła działalność Johna Deweya. Postulował on zakładanie szkół pracy, w których dzieci zyskiwałyby praktyczne umiejętności oraz przez działanie i doświadczanie doskonaliły umiejętności intelektualne. J. Dewey zwrócił uwagę, że programy szkolne powinny odpowiadać potrzebom życiowym dzieci i być wokół nich skoncentrowane, aby dawały uczniom impuls do rozwoju zainteresowań. Takie projektowanie edukacji było związane z przekonaniem J. Deweya, że tylko nieliczni są zdolni do rozwoju intelektualnego, większość natomiast może i powinna rozwijać umiejętności praktyczno-użyteczne, w związku z tym należy unikać w szkole jednostronności w procesie dydaktyczno-wychowawczym (Dewey 2005). W Europie myśl J. Deweya rozwijał Georg Kerchensteiner (1970), który także był zwolennikiem praktycznego kształcenia wychowanków i zwracał uwagę na rolę edukacji dla zapewnienia bezpieczeństwa i dobrostanu społeczeństwa. G. Kerchensteiner uważał, że zadaniem państwa jest wyznaczanie szkołom ich obowiązków, które wynikają z przyjętego celu publicznego. O szkołach „na miarę” dziecka pisał także Edouard Claparede (2005), który twierdził, że zadaniem szkoły jest przygotowanie dziecka do życia we wspólnocie, a przygotowanie dziecka do życia jest możliwe tylko wtedy, kiedy szkoła sama będzie życiem. Z tego powodu E. Claparede uważał, że szkoła poza zajęciami podstawowymi, powinna proponować uczniom także zajęcia dodatkowe, rozwijające ich zainteresowania. Proponowane przez E. Claparede wychowanie funkcjonalne było powiązane z podmiotowością, indywidualnością i kształtowaniem dyscypliny wewnętrznej dziecka. Istotny wpływ na myślenie o tym, jak szkoła oddziałuje na dzieci, wywarł Aleksander S. Neill (1998), oddając dzieciom w stworzonej przez siebie szkole swobodnego wychowania w Summerhill prawo do decydowania o sobie i swojej edukacji, a także dając im poczucie partnerstwa i szacunku w procesie dydaktycznym, z jednoczesnym określeniem obowiązujących wszystkich członków wspólnoty zasad. W XX w. powstały także koncepcje edukacyjne stworzone przez Helen Parkhurst, Marię Montessori, Rudolfa Steinera oraz Celestyna Freineta, których założenia są dziś podstawą tworzenia nowoczesnych, prywatnych placówek edukacyjnych. Proponowany przez te instytucje model edukacji odpowiada zapotrzebowaniu społeczeństwa, w związku z czym powstaje coraz więcej placówek oświatowych oferujących alternatywne metody nauczania. Helen Parkhurst stworzyła plan daltoński oparty na trzech filarach: wolności (współcześnie zastąpionej odpowiedzialnością), samodzielności i współpracy. Odpowiedzialność za uczenie się przejmują uczniowie, którzy mają odpowiednio zorganizowaną przestrzeń i zapewnione konieczne narzędzia, które umożliwiają naukę. Ponadto H. Parkhurst

dużą rolę przypisywała komunikacji i współdziałaniu uczniów, tak by samodzielnie lub z pomocą kolegów i koleżanek z klasy rozwiązywali problemy. Nauczyciel pełni w tym modelu rolę obserwatora i organizatora przestrzeni oraz sytuacji dydaktycznych. W Polsce koncepcje szkół daltońskich rozwijają Anna i Robert Sowińscy (2019).

Maria Montessori w swojej koncepcji szczególną rolę przypisała zjawisku polaryzacji uwagi. Twierdziła, że dzieci naturalnie dążą do wykonania podjętej pracy, a zapewnienie właściwego, rozwijającego otoczenia umożliwi rozwój. Podobnie jak H. Parkhurst uważała, że dorośli powinni zaufać dzieciom i dać im możliwość samodzielnego wykonywania działań, ponieważ tylko praktyka pozwala na zdobycie wiedzy i umiejętności (Bednarczuk 2007).

W koncepcji Rudolfa Steinera należy zwrócić uwagę na podkreślaną przez niego konieczność opisowego oceniania uczniów, brak stopni oraz dokładną znajomość uczniów i ich rodzin przez nauczyciela (Śliwierski 2006). Celestyn Freinet (1976) to twórca technik wychowawczych, których zadaniem było umożliwienie dziecku eksplorowania świata przez działanie. Według C. Freineta wszelkie działania dziecka są nauką i podlegają fazie podejmowania prób i błędów, urządzania się oraz zabawy-pracy. Co istotne dla praktyki i refleksji współczesnych nauczycieli, C. Freinet uważał, że negatywnie na proces dydaktyczno-wychowawczy oddziałuje podział lekcji na przedmioty, a ponadto wykonywanie schematycznych ćwiczeń oraz wykorzystanie podręczników, które hamują kreatywność i rozwój zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

W nawiązaniu do myśli światowej także w Polsce powstawały koncepcje, w których proponowano ujmować proces dydaktyczno-wychowawczy kompleksowo, uwzględniając podmiotowość, indywidualność i zainteresowania dziecka. Wśród polskich koncepcji nauczania zintegrowanego można wyróżnić propozycję nauczania łącznego Antoniego Maćkowiaka, integralne wychowanie i nauczanie Łucji Muszyńskiej, koncepcję integracji w nauczaniu początkowym Marii Cackowskiej, integrację nauczania początkowego Jadwigi Walczyny oraz koncepcję Ryszarda Więckowskiego.

W koncepcji nauczania łącznego Antoni Maćkowiak stwierdzał, że nauczanie łączne to pewnego rodzaju pomost między edukacją globalną w przedszkolu a nauczaniem przedmiotowym. A. Maćkowiak podkreślał integralność nauczania i wychowania, twierdząc, że treścią ośrodkową w procesie edukacji powinny być wiadomości dotyczące rzeczywistości, z którą obcuje dziecko. Na podstawie tych treści ośrodkowych (centralnych) nauczyciel kształtuje konkretne szkolne wiadomości i umiejętności, jak np. nauka czytania i liczenia. Według A. Maćkowiaka (1970)

klasa pierwsza (w której uczą się 6-latki) jest okresem przejściowym, w którym nauczyciel łączy nauczanie globalne z przedmiotowym. Kolejne lata nauki (klasy I–III) to nauczanie kompleksowe, z wyodrębnianiem przedmiotów. Dopiero w czwartej klasie pojawiają się nauczyciele specjaliści, którzy prowadzą poszczególne przedmioty.

Łucja Muszyńska (1974) w swojej koncepcji integralnego traktowania wychowania i nauczania zwracała uwagę na jednostronność traktowania szkoły jako miejsca, w którym uczniowie mają tylko zdobywać wiedzę. Postulowała, aby nauczyciele za pomocą treści dydaktycznych realizowali cele wychowawcze. Podkreślała, że jednoczesna integracja celów dydaktycznych i wychowawczych jest możliwa dzięki organizowaniu wszechstronnej działalności dzieci (w czym nawiązywała do koncepcji nauczania wielostronnego W. Okonia). Ł. Muszyńska zwracała uwagę na konieczność aranżowania integralnych jednostek tematycznych, które zawierają w sobie treści różnych przedmiotów, realizowane są w ramach kilku godzin lub dni i których temat dotyczy problemów bliskich dziecku.

Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym Marii Cackowskiej zakłada integrację treści, celów oraz metod nauczania, a także organizację sprzyjającego środowiska. M. Cackowska wyróżnia dwa etapy w nauczaniu wczesnoszkolnym: etap pełnej integracji – klasy 0–1 oraz integracji wybiórczej (nauczania skorelowanego) – klasy II i III (1994).

Koncepcję integracji nauczania początkowego Jadwigi Walczyny (1968) cechuje wyróżnienie tzw. kierunków kształcenia, w zakres których wchodzi wiele przedmiotów nauczania, podlegających strukturalnemu połączeniu. Integracja treści poszczególnych kierunków kształcenia dotyczy tylko tych treści, które są wspólne dla danych kierunków. W ten sposób wyodrębniono zagadnienia centralne, przeznaczone do realizacji w sposób zintegrowany. Pozostałe treści miały być nauczane przedmiotowo.

Do koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej R. Więckowskiego (1993) odwołano się w najnowszej reformie programowej z 2017 r. Nawiązano w niej do stworzonych przez tego badacza strategii nauczania w edukacji wczesnoszkolnej: percepcyjno-odtwórczej, percepcyjno-wyjaśniającej oraz percepcyjno-innowacyjnej, które powinny być dla nauczycieli wskazówką w ewaluacji przeprowadzanych przez siebie działań. W koncepcji nauczania całościowego R. Więckowski zakłada integrację czynnościową polegającą na organizowaniu różnych form aktywności; integrację psychiczną, której celem jest oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości uczniów; integrację metodyczną, polegającą na łączeniu różnych strategii i metod uczenia się, oraz integrację tre-

ściową, która jest możliwa tylko dzięki wielokierunkowej aktywności dzieci. R. Więckowski postulował także indywidualizację w nauczaniu, czyli *różnicowanie klasy szkolnej* (Więckowski 1973: 31), która jest możliwa dzięki wprowadzeniu pracy grupowej, nauczania problemowego, nauczania zróżnicowanego i pracy wyrównawczej. Tak rozumiana indywidualizacja również znalazła odzwierciedlenie w zapisach podstawy programowej z 2017 r.

Oceniając stan integracji w edukacji wczesnoszkolnej, Dorota Klus-Stańska zauważa brak realnej zmiany w sposobie i metodach nauczania, pozorowanie zmian organizacyjnych i powstawanie nowomowy pedagogicznej mającej na celu imitowanie wszechstronnej integracji. Zauważa, że w zmianach formalnych zagubiono sens całościowego nauczania, który dotyczył działania w obrębie doświadczeń i zainteresowań dziecka, i na tej podstawie kształtowania jego wiedzy o świecie i doskonalenia umiejętności z wykorzystaniem odpowiednich ku temu metod praktycznych i problemowych (Klus-Stańska, Nowicka 2005).

Zakończenie

Analizując przeprowadzane reformy oraz koncepcje edukacyjne XX i XXI w., jako kluczowe w nowym wychowaniu aspekty należy wskazać dobrze zorganizowaną przestrzeń oraz zaplanowany proces dydaktyczny, tak by to nie nauczyciel kierował pracą, ale by uczniowie przejęli odpowiedzialność za siebie i swoją naukę. Są to elementy wprowadzające zasadniczą zmianę w myśleniu o edukacji, jednak zmiana z zewnętrznego sterowania i zewnętrznej odpowiedzialności nauczyciela za to, co wiedzą uczniowie, na wewnętrzną odpowiedzialność ucznia za to, co robi i potrafi wykonać, jest trudna do przeprowadzenia, ponieważ wymaga: (1) reorientacji myślenia o edukacji przyszłych nauczycieli, którzy nawet podejmując naukę na wyższej uczelni, nie biorą odpowiedzialności za swój rozwój, ale oczekują przyswojenia informacji i umiejętności przez sam udział w wyższym kształceniu; (2) zmiany metod pracy nauczycieli, którzy zostali zniewoleni przez przeładowane schematycznymi zadaniami podręczniki i zobowiązani przez nadzór oraz nieformalnie przez rodziców do wypełnienia wszystkich ćwiczeń; (3) dostosowania budynków szkolnych do potrzeb uczniów i nauczycieli; a co za tym idzie, ogromnych nakładów finansowych.

Wymienione obszary zmian wiążą się przede wszystkim z przewartościowaniem modelu kształcenia przyszłych nauczycieli, zwiększeniem wymagań stawianych kandydatom na studia nauczycielskie oraz zapew-

nieniem adekwatnych zarobków po zakończeniu studiów. Zmiany w pracy nauczycieli wiążą się z ewolucją kształcenia: nauczyciele powinni rozwinąć umiejętność projektowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, począwszy od tworzenia dopasowanych do potrzeb środowiska lokalnego, szkoły i uczniów programów nauczania, na projektowaniu dni pracy zgodnie z założeniami nauczania zintegrowanego skończywszy. Od wyczerpującego „biegu” po zadaniach można odejść, rezygnując z podręcznika lub edukując rodziców na temat tego, czemu służą ćwiczenia. Wydawnictwa, rezygnując z zysków, mogłyby także stworzyć cyfrowy zbiór ćwiczeń i zadań odpowiadający poszczególnym efektom podstawy programowej, z którego nauczyciele na podstawie własnej wiedzy dydaktycznej, znajomości uczniów i ich zainteresowań wybierałoby stosowne na dany dzień ćwiczenia. Wiele mogłoby zmienić także stworzenie podręczników do edukacji zintegrowanej zamiast przedmiotowej. Najwięcej problemów wiąże się z przestarzałą infrastrukturą budynków, w których mieszczą się szkoły. Niedostosowanie wielkości sal, brak miejsca na zabawę, pracę i odpoczynek powoduje, że wiele postulatów nauczania całościowego zawartych nawet w podstawie programowej pozostaje niemożliwymi do zrealizowania życzeniami. Nieuwzględnienie w projektowaniu przestrzeni edukacyjnej podstawowych elementów, takich jak stonowane kolory, naturalne materiały, odpowiednia wentylacja, przestrzeń dla rodziców i uczniów umożliwiająca rozwijanie kontaktów społecznych (Polak 2016) powodują, że szkoła nawet w XXI w. nadal przez wielu wspomiana jest jako nieprzyjemne, dosłownie duszne miejsce, w którym wiedzę (rzadziej umiejętności) zdobywa się przez siedzenie w ławce i wypełnianie podręczników.

Należy się zastanowić, czy i jak kolejne reformy edukacyjne zmieniły metodykę pracy nauczycieli i czy zmiany organizacyjne pozytywnie wpłynęły na możliwości ich pracy. W obszarze edukacji wczesnoszkolnej niezwykle istotne było zwrócenie uwagi po 1990 r. na to, że powinna mieć ona charakter całościowy. Zalecenia rezygnacji z 45-minutowych lekcji i prowadzenia zintegrowanych zajęć dostosowanych do potrzeb dzieci nie zostały jednak odpowiednio wdrożone, co może wynikać z niezrozumienia ogólnych założeń dotyczących nauczania całościowego (Gajdzica 2006). Anna Jakubowicz-Bryx (2010) zwracała uwagę, że nauczyciele mają małą wiedzę teoretyczną na temat idei kształcenia zintegrowanego. Po 30 latach od rezygnacji z nauczania przedmiotowego w nauczaniu wczesnoszkolnym można zauważyć, iż zostało ono ideą swobodnie interpretowaną przez dyrekcję i nauczycieli, a rytm dnia wyznaczają uczniom podręczniki do edukacji matematycznej, matematyczno-przyrodniczej, polonistycznej, polonistyczno-społecznej itp. oraz

zajęcia przerywane dzwonekami. Wciąż żywe w dyskursie pedagogicznym postulaty progresywiistów oraz zwolenników nauczania całościowego powinny zatem wkroczyć do praktyki edukacyjnej. Niestety, przejście z teorii do praktyki nie nastąpi na mocy reformy, która nie wyznacza operacyjnych celów i nie zapewnia odpowiedniego finansowania i wsparcia naukowego wskazywanych zadań. Rozwój praktyki nie nastąpi również, jeśli praktycy nie będą samodzielnie rozwijać swoich umiejętności i poszerzać wiedzy przez czytanie książek i artykułów naukowych z zakresu wczesnej edukacji.

Literatura

- Bednarczuk B., 2007, *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Boguszewski R., 2008, *Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji. Komunikat z badań*. CBOS, Warszawa.
- Brzezińska R., 2021, *Koncepcje edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu historycznym*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język”, nr 14/1.
- Cackowska M., 1992, *Nowa koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, Wydawnictwo ZNP, Kielce.
- Cackowska M., 1994, *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły”, nr 4.
- CBOS, 1999, *Spoleczne poparcie dla reformy szkolnictwa. Komunikat z badań*, Warszawa.
- Claparede E., 2005, *Szkoła na miarę. Odczyt wygłoszony w auli Uniwersytetu Genewskiego z ramienia Niezależnego Komitetu Reformy Szkolnictwa*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Declory O., 1931, *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych: przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Dewey J., 2005, *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Dewey J., 2014, *Doświadczenie i edukacja*, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa.
- Dorczak R., 2019, *Wokół reformy edukacji z 2017 roku – krytyczna analiza dyskursu*, Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Freinet C., 1976, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i opracowanie A. Lewin, H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Freinet C., 1993, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Otwock–Warszawa.
- Gajdzica A., 2006, *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Herbst M., 2012, *Decentralizacja oświaty*, „Biblioteczka Oświaty Samorządowej”, Warszawa.
- Jakubowicz-Bryx A., 2010, *Nauczyciel jako organizator procesu edukacyjnego uczniów w kształceniu zintegrowanym – refleksje po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty* [w:] *Edukacja dziecka: mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyżkowska, Trans Humana, Białystok.

- Kerschensteiner G., 1970, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
- Kerr C., 1998, *Pięć strategii edukacyjnych i ich główne warianty*, „Forum Oświatowe”, nr. 1.
- Key E., 2005, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1999, *Reforma szkolna MEN z 1998 roku na tle porównawczym* [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, red. C. Kupisiewicz, ELIPSA, Warszawa.
- Kurdybacha Ł., 1968, *Historia wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kwieciński Z., 2002: *Dostępność oświaty a mobilność społeczna* [w:] *Edukacyjne drogi i bezdroża*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, AP, Kraków.
- Levitas A., Herczyński J., 2012, *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 1990–2000 – tworzenie systemu* [w:] *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, „Biblioteczka Oświaty Samorządowej”, t. 1, ICM, Warszawa.
- Maćkowiak A., 1970, *Nauczanie łączne dawniej a dziś*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań.
- MENiS, 2005, *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Warszawa.
- MEN, 2018, *3 lata w MEN – praca dla Polski – dobra szkoła*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/3-lata-w-men-praca-dla-polski-dobra-szkola> (dostęp: 12.09.2022).
- Montessori M., 2008, *The Absorbed Mind*, Wilder Publications, Saint Paul.
- Muszyńska Ł., 1974, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Neill A.S., 1998, *Summerhill* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III/1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- NIK, 2019, *Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli*, Warszawa, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> (dostęp: 12.09.2022).
- Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010*, Eurydice: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=168 (dostęp: 12.09.2022).
- Parkhurst H., 1928, *Wychowanie według planu daltońskiego*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa.
- Polak M., 2016: *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna. Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę*, Eduspaces 21, Warszawa.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*, 2017, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> (dostęp 12.09.2022).
- Sowińska A., Sowiński R., 2019, *Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*, SOR-MAN, Grabina.
- Suwalska A., 2021, *Implikacje myśli pedagogicznej Johna Deweya w fińskiej edukacji*, „Biografistyka Pedagogiczna”, nr 1.
- Śliwerski B., 1998, *Z kim reformować polską szkołę?*, „Nowa Szkoła”, nr 3.
- Śliwerski B., 2006, *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, DzU 1998, nr 117, poz.759; nr 162, poz. 1126.

- Walczyzna J., 1968, *Integracja nauczania początkowego*, Ossolineum, Wrocław.
- Więckowski R., 1973, *Problem integracji w nauczaniu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Więckowski R., 1993, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Wróbel T., 1975, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Zahorska M., 2009, *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 58/3.

Educational reforms and the development of concepts on early childhood education in Poland from 1990 to 2017

Abstract

The initial stage of institutional learning is important for a child's development due to the fact that it is a time of intensive development, the acquisition of social models, shaping the attitude to learning and expectations towards educational institutions. For many children, kindergarten and school are places that give them the opportunity to equalize educational opportunities and social inequalities. Initial education is a kind of scaffolding on which pupils build their understanding of concepts in their later years of learning, it is also the first place where a pupil should acquire a range of cognitive skills, not to overlook the patterns of rest and play. The future and quality of society's life depend on the quality of education, teachers' working methods, the development of integrated teaching methodology and the popularization of research results. The analysis of reforms and ideas and comparing them with school practice allows for evaluation and the drawing of conclusions in which direction the planned changes should proceed. The purpose of the article is to analyse, absent from the literature, the changes taking place in early childhood education related to educational reforms and the development of pedagogical thought. The article presents the evolution of views on the role of education. The most important reforms and changes in early childhood education are presented, and the concepts of integrated education discussed – from the ground-breaking 20th century concepts of comprehensive understanding of education, noticing the subjectivity of the child in the process of education in progressive, to the concept of integrated education and the way it is understood by Polish educators. The article also analyses the correlations between the assumptions of integrated education and educational practice.

Key words: integrated education, education reform, concepts of early childhood education, history of education, education in Poland