

Bożena MUCHACKA

ORCID: 0000-0002-2851-5693

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Jolanta SAJDERA,

ORCID: 0000-0002-7758-0117

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Magdalena GROCHOWALSKA

ORCID: 0000-0002-3580-5525

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Rola dziecka w interakcji ze środowiskiem społecznym w ujęciu treści dokumentów programowych wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 1962–2018*

Abstract: The Role of the Child in Interaction with the Social Environment in Terms of the Content of the Cores Curriculum for Preschool Education in Poland in the Years 1962–2018**

The subject of the article is a voice in the discussion on the construction of the goals of preschool education in subsequent years of educational reforms in Poland. The topics discussed focus on the dilemma of curricular centralization in Polish education, which creates a context of prescriptive control in the teacher's work. The verifiability of the learning outcomes expected by the education

* Artykuł jest poszerzoną wersją referatu pt. *National Preschool Education Curriculum Framework in Poland: Between "language of requirements" and source of teachers inspiration*, wygłoszonego na konferencji „Edulearn”. 10th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma, Hiszpania, 2 IV 2007), a następnie zamieszczonego w materiałach konferencyjnych (L. G. Chova, A. L. Martinez (eds.), *EDULEARN18 Proceedings*, Torres: IC, IATED, 2018, s. 9675–9681.

** The article is an extended version of the paper entitled *National Preschool Education Curriculum Framework in Poland: Between "language of requirements" and source of teachers inspiration*, delivered at Edulearn 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain, 2 IV 2007, and then included in the conference materials of L. G. Chova, A. L. Martinez (eds.), *EDULEARN18 Proceedings*, Torres: IC, IATED, 2018, pp. 9675–9681.

authorities reveals its weaknesses in the assumptions concerning the child's social upbringing. The aim of the research presented in the article is to analyze the meanings assigned to the social role of a preschool child in the context of the assumptions of preschool education curricular in the years 1962–2018. The subject of the research are the content of documents concerning the assumed goals of the child's social education contained in the preschool education programs of 1962, 1973 and 1992 and the core curriculum of preschool education in 1999, 2008 and 2018. It was applied the qualitative approach of searching secondary sources using of computer-aided analysis in the program MaxQda. The content analysis allowed for the emergence of three types of discourses of the child's social role. The theoretical basis for the interpretation of the results were the theories of social development by H. Garner and R. H. Schafer, through which proved inadequacy in constructing the goals of social education of a preschool child.

Keywords: national core curriculum, preschool education, social development, Polish educational policy

Słowa kluczowe: podstawa programowa, edukacja przedszkolna, rozwój społeczny, polityka oświatowa w Polsce

Wprowadzenie

Reformy oświatowe stanowią przedmiot analiz porównawczych dokonywanych na całym świecie. Poznawanie różnych modeli polityki edukacyjnej oraz strategii kształcenia pozwala zrozumieć podejście do edukacji wynikające z określonego kapitału kulturowego danego kraju oraz przemian społeczno-gospodarczych. Efekty badań porównawczych dotyczących edukacji na świecie zawarte są licznych w raportach, z którymi warto się zapoznać, planując analizę krajowych dokumentów programowych. W artykule koncertujemy się na opracowaniach dotyczących dokumentów programowych edukacji przedszkolnej. Z tego względu zwróciły naszą uwagę szeroko zakrojone analizy porównawcze prowadzone w Europie przez organizację Early Childhood Education and Care (ECEC), która zajmuje się badaniami jakości kształcenia w okresie wczesnej edukacji (do szóstego roku życia). Efektem jej prac jest interesująca baza wiedzy o edukacji przedszkolnej w kontekście międzynarodowym. Jeden z projektów badawczych o nazwie „CARE” dotyczył analizy dokumentów programowych, nazywanych też „dokumentami strategicznymi”, obowiązujących w 11 krajach europejskich (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care; por. Sylva, Ereky-Stevens, Aricescu, 2015). Zwrócono w nim uwagę na wspólne i odrębne dla krajów europejskich sposoby ujmowania celów oświatowych oraz wyznaczania ram jakości działań edukacyjnych. Przygotowano także rekomendacje dla upowszechnienia wysokiej jakości i dostępnej finansowo wczesnej edukacji. Analizy objęły również polską politykę edukacyjną w tym zakresie oraz obowiązującą wówczas podstawę programową wychowania przedszkolnego (Podstawa, 2008). Podobny raport przygotowała organizacja CIDREE (Consortium of Institutions for De-

velopment and Research in Education in Europe), założona w 1990 r. Pomimo że analiza dokumentów programowych z 13 krajów europejskich nie objęła Polski, warto zapoznać się z interesującą koncepcją (de)regulacji wahadłowej (*swinging pendulum*), do której odnosimy się w dalszej części artykułu.

Innym nurtem badań oświatowych są analizy dokumentów programowych dotyczących różnych poziomów edukacji w perspektywie transformacji społeczno-gospodarczych w Europie. Jednym z nich jest publikacja Christelle Garrouste, która z perspektywy makropolitycznej scharakteryzowała europejskie modele kształcenia w ciągu 100 lat (Garrouste, 2010). W rozdziale dotyczącym wczesnej edukacji autorka opisała pojawienie się już na początku XIX w. w Europie zachodniej (Włochy i Belgia) pierwowzorów obecnych podstaw programowych wczesnej edukacji pod wpływem idei Ovide'a Decroly, Marii Montessori i Friedricha Fröbela. Interesująco przedstawiła autorka wpływ powojennych przemian społeczno-gospodarczych na organizację wychowania przedszkolnego. Na przykładzie Węgier i Czech wskazała na zaskakującą korzyść zastosowania radzieckiego modelu polityki oświatowej w przedszkolach, a więc włączenia ich do systemu szkolnego, co jej zdaniem przyspieszyło tworzenie nowych dokumentów programowych dla tego etapu edukacji. Tym samym, jak pisze Garrouste, w państwach dawnego bloku wschodniego już w latach sześćdziesiątych XX w. pojawiły się programy wychowania przedszkolnego, podczas gdy na Zachodzie nie zajmowano się reformami tego etapu edukacji. Inaczej ujmuje to zjawisko węgierska badaczka Monica E. Mincu (2009), nazywając komunistycznym „ukrytym programem nauczania” (s. 62) tendencję do traktowania edukacji jako ideologicznego obowiązku obywateli oraz dążenie do centralizacji oświaty charakterystyczne dla wszystkich państw ówczesnego bloku wschodniego.

Wątek transformacji systemów edukacyjnych poruszany był w numerze tematycznym czasopisma „Orbis Scholae” z 2007 r. poświęconym w całości wynikom analizy porównawczej przebiegu reform oświaty po zmianie ustrojowej w krajach Grupy Wyszehradzkiej. Jan Voda (2007) dokonał w swoim tekście porównywania przebiegu reform oświatowych w Polsce i Czechach. Autor przedstawił nasz kraj jako przykład szybkiego tempa zmian w edukacji przedszkolnej, wprowadzenia korzystnego dla rozwoju dziecka obowiązku przedszkolnego sześciolatków oraz minimum programowego już w 1992 r., a podstawy programowej w 1999 r., podczas gdy Republika Czeska tworzyła wówczas dopiero możliwości równych szans w szkolnictwie podstawowym (s. 134), a dokumenty programowe zostały zmienione w 2005 r.

Warto zatem przywołać kluczowe wydarzenia związane z powstaniem dokumentów programowych wychowania przedszkolnego w powojennej Polsce.

Dokumenty programowe wychowania przedszkolnego w powojennej Polsce

W latach sześćdziesiątych XX w. istnienie odrębnego rządowego dokumentu programowego dla edukacji przedszkolnej nie było w Europie zjawiskiem powszechnym. Po 1945 r. dążono do odbudowy zniszczonego kraju, a także poprawy stanu edukacji Polaków, a władze reformowały oświatę zgodnie z ideą społeczeństwa komunistycznego. Zgodnie z Ustawą o rozwoju oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. wychowanie przedszkolne wprowadzono do jednolitego systemu oświaty i rozpoczęto w Ministerstwie Oświaty przygotowanie programów kształcenia. W 1962 r. wydano rozporządzenie Ministra Oświaty dotyczące opracowania *Programu wychowania przedszkolnego*, który ujedynolicił dla całej Polski cele edukacji przedszkolnej: „Przedszkole jako instytucja realizująca zadania wychowawcze spełnia coraz większą rolę w jednolitym systemie wychowania socjalistycznego” (*Program*, 1981, s. 5).

Na podstawie materiałów źródłowych można wyłonić cztery charakterystyczne etapy pojawiania się dokumentów programowych wychowania przedszkolnego. W pierwszym etapie — w latach 1962, 1973 i 1977 — powstały komplementarne trzy dokumenty, powiązane ideowo i treściowo w zakresie zadań wychowawczych, które następnie scalono w jeden program obowiązujący do czasów transformacji. Założenie wstępne tego dokumentu brzmiało:

Zgodnie z postanowieniami ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania wychowanie w przedszkolu ma na celu:

- 1) wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do rozpoczęcia nauki w szkole,
- 2) pomoc rodzicom pracującym w zakresie opieki wychowawczej nad dziećmi (*Program*, 1967, s. 3).

Cele kształcenia — „wskazania wychowawczo-dydaktyczne” — wyodrębnił dla każdej z grup wiekowych dzieci: trzy-, cztero-, pięcio- i sześciolletnich. Strukturę wyznaczały zadania wychowawcze z zakresu wychowania zdrowotnego, moralno-społecznego, umysłowego, technicznego i estetycznego. Aktualizacje programów wynikały zarówno z „wyczerpania dotychczasowych nakładów” (*Program*, 1981, s. 3), jak i z dalszych działań ekspertów, którzy w *Raporcie o stanie oświaty w PRL* zajęli się kwestią upowszechnienia wychowania przedszkolnego.

Po przełomie politycznym w 1989 r. społeczna potrzeba zniesienia ograniczeń wolności obywatelskiej realizowana była przez reformowanie edukacji. Ten proces jest przedmiotem analiz naukowych Bogusława Śliwerskiego, który w licznych publikacjach zwrócił uwagę na niewykorzystany potencjał inicjatyw oddolnych środowiska nauczycieli pasjonatów (por. Śliwerski 2009, 2015, 2016). Jednym z aspektów zmiany oświatowej była reforma programowa, która objęła także wychowanie przedszkolne. W 1992 r., na mocy rozporządzenia Ministra

Edukacji Narodowej Andrzeja Stelmachowskiego, powstał dokument zatytułowany *Program wychowania w przedszkolu dzieci 3–6-letnich*, który funkcjonował jako „minimum programowe”, ponieważ propozycji założeń edukacyjnych do realizacji przez nauczycieli nie podzielono według grup wiekowych, lecz stanowiły one „zadania o charakterze otwartym” (*Program 1992*, s. 7). Warto przywołać fragment definiujący funkcje przedszkola w tym pierwszym po transformacji ustrojowej dokumencie programowym wychowania przedszkolnego:

Przedszkole jest miejscem, w którym wychowanek jest kreowany na człowieka rozumiejącego innych, szanującego odrębność rasową, narodowościową, religijną. Jest placówką, która służy rzeczywistej demokracji, gdzie każde dziecko ma te same warunki rozwoju i takie same szanse odnoszenia sukcesów (*Program, 1992*, s. 4).

Kolejnym dokumentem zawierającym poszerzenie minimum programowego była *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, wydana w 1999 r. na mocy rozporządzenia ministra Mirosława Handkego. Struktura dokumentu odwoływała się do koncepcji „czterech filarów edukacji” Jacques’a Delorsa, zawartej w klasycznym już raporcie UNESCO (Delors, 1998). Podobnie jak w minimum programowym, przyjęto otwartą formę zadań ujętych w czterech obszarach edukacyjnych. Warto podkreślić, że sposób formułowania zaleceń dla nauczyciela budowano na paradygmacie podmiotowym, czego przykładem są takie wyrażenia, jak: „umożliwianie”, „wspieranie”, „tworzenie warunków dla dzieci”.

Rozpoczęty w 1989 r. okres transformacji ustrojowej umożliwił także zwiększenie autonomii nauczycieli w zakresie opracowywania i wydawania autorskich programów. Efektem inicjatyw pedagogów było opublikowanie ponad 40 różnych programów wychowania przedszkolnego dostosowanych do nowej podstawy programowej. Uzyskano zatem po raz pierwszy możliwość nie tylko zmiany organizacji systemu oświaty, ale także zmiany całej koncepcji edukacji przedszkolnej.

Kolejne lata były sprawdzianem dla społeczeństwa uczącego się postaw demokratycznych. Wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. przyniosło liczne zmiany legislacyjne, które objęły także politykę oświatową (np. proces boloński). Konsekwencje tych zmian dotyczyły także wychowania przedszkolnego. Kolejna reforma wprowadzała obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego do szóstego roku życia, co wiązało się z wypracowaniem nowej koncepcji podstawy programowej. Rozważano także możliwość zapisywania do przedszkoli dzieci dwuletnich. Zdaniem obserwatorów reformy widoczne stały się tendencje MEN do dalszego centralizowania systemu edukacji oraz ograniczania autonomii uczniów i nauczycieli (Śliwerski, 2009). Przedstawiciele MEN uznali za wadę istniejącej podstawy programowej otwartość zadań edukacyjnych, które ich zdaniem są trudne do jednoznacznej interpretacji przez nauczycieli

(Konarzewski, 2005). Argumentowano, że stoją one na przeszkodzie selektywnemu określaniu szczegółowych umiejętności dziecka kończącego edukację przedszkolną oraz doborowi adekwatnych metod. Ostatecznie zmieniono gruntownie dotychczasową podstawę programową pomimo licznych głosów niezadowolonych ze strony pedagogów. Warto zapoznać się np. z numerem specjalnym czasopisma „Problemy Wczesnej Edukacji” z 2009 r., w całości poświęconym temu problemowi.

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* wydanej w 2008 r. na mocy rozporządzenia minister Katarzyny Hall wyszczególniono aż 15 odrębnych obszarów działalności edukacyjnej przedszkola, a w kolejnych latach dodano jeszcze dwa (język mniejszości i język nowożytny). Wprowadzono także zasadę podziału zagospodarowania czasu dziecka w przedszkolu na pięć części. Pedagodzy przedszkolni wyrażali wiele krytycznych uwag na temat dokumentu związanych z konstruowaniem „osiągnięć dziecka na koniec wychowania przedszkolnego” (Walożek, 2009).

Dokonane przez Katarzynę Gawlicz i Barbarę Röhrborn (2014) porównanie treści *Podstawy* z 2008 r. oraz programów wychowania przedszkolnego zgodnych z jej założeniami ujawnia marginalizowanie treści istotnych dla postaw obywatelskich. Podobne uwagi przedstawiano na temat podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, pisząc o opresyjnym „języku wymagań” stawianych dziecku, na co zwróciła uwagę Grażyna Szyling (2009). Ten zarzuty pojawiły się także w tekście Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk i Olgi Wysłowskiej, które prezentowały polską podstawę programową wychowania przedszkolnego w raporcie CARE (Sylva, Ereky-Stevens, Aricescu, 2015, s. 22). Autorki zwróciły uwagę na używany w całym dokumencie zwrot „dziecko powinno”. Taki sposób formułowania celów rozwojowych tworzy, ich zdaniem, obraz dziecka-biernego odbiorcy, dla którego najlepsze jest stosowanie przez nauczyciela przedszkola metod podających.

Wraz z wprowadzeniem nowego dokumentu MEN uznało za korzystne ograniczenie liczby dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego. Z tego względu Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli ogłosił konkurs na najlepszy program nauczania. Pierwsze miejsce wśród sześciu laureatów zajęły równorzędnie dwa programy: *Dobry start przedszkolaka* (Rościszewska-Woźniak, 2009) oraz *Zanim będę uczniem* (Tokarska, Kopała, 2009).

Kolejna zmiana podstawy programowej wychowania przedszkolnego została przeprowadzona w 2017 r. na mocy rozporządzenia minister Anny Zalewskiej, wywodzącej się z prawicowego ugrupowania politycznego. Reforma oświaty przeprowadzona pod jej kierownictwem dotyczyła zarówno zmian strukturalnych systemu oświaty, jak i zmian programowych. MEN podwyższyło ponownie wiek rozpoczynania szkoły podstawowej do siódmego roku życia, co uzasadniało konieczność napisania na nowo dokumentów programowych. Zostały one

przygotowane przez zespoły ekspertów MEN, których składowców nie ujawniano opinii publicznej przez ponad rok. Nie konsultowano reformy z nauczycielami, którzy nie byli przygotowani na kolejną zmianę programową.

Dokument spotkał się z krytyką ze strony nauczycieli i akademików, którzy wskazywali na istotne błędy merytoryczne i brak prawdziwej debaty na temat konieczności tak przeprowadzonej (de)formy edukacyjnej (Klus-Stańska, 2017; Symonowicz-Jabłońska, Wieczór, 2017; Grochowalska, Sajdera, 2017).

E. Gruszczyk-Kolczyńska, jedna z autorek poprzedniej podstawy programowej z 2008 r., odniosła się do głosów krytycznych, pisząc:

[...] podstawy programowe są zmieniane co kilka lat zgodnie z oczekiwaniami najwyższych władz oświatowych. Bywa też, że osoby powołane do zespołów specjalistów redagujących te dokumenty mają różne kompetencje i często co najmniej dyskusyjne poglądy odnośnie do wychowania i kształcenia dzieci (2017, s. 3).

W dalszej części wypowiedzi autorka jednak przypomina, że dokument stanowić powinien wyłącznie inspirację do tworzenia autorskich programów, w których nauczyciele mogą kreatywnie podejść do minimalnych wymagań ministerialnych.

Na podstawie krótkiego rysu historycznego zaprezentowany został kontekst społeczny wyłaniania się kolejnych dokumentów programowych w Polsce. Można zauważyć, że przez lata przyjął się model prac legislacyjnych, w którym podstawy programowe tworzone są zawsze na szczeblu rządowym z niewielkim udziałem nauczycieli. Warto rozwinąć ten wątek w kolejnym fragmencie artykułu.

Nauczyciel jako autor programu wychowania przedszkolnego

Program wydawany na szczeblu władz centralnych jest rodzajem standaryzacji praktyki edukacyjnej, obowiązującym dokumentem, który, z jednej strony, ukierunkowuje działania edukacyjne nauczyciela, lecz z drugiej może je ograniczać. Jest jednocześnie bazą indywidualnych programów nauczania tworzonych przez nauczycieli. Zwłaszcza początkujący nauczyciele powinni być przygotowani do krytycznego odbioru tego dokumentu, traktując go jako propozycję, a nie jako jedyny możliwy wykaz celów do zrealizowania. Zdaniem Bogusławy D. Gołębnik (2005) dopiero zetknięcie się z „realnością świata edukacji”, a więc z rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi konkretnego dziecka, pozwala formułować konstruowane społecznie sposoby ich zaspokajania.

Warto zauważyć, że każda zmiana podstawy programowej obliuguje nauczyciela do modyfikacji programu nauczania. Ministerstwo pozostawia m autonomię w wyborze nowego programu, co najczęściej wiąże się z sięganiem po pro-

pozycje dostępne na rynku wydawniczym, które nie zawsze są poprawne merytorycznie. W Polsce nauczyciele mają możliwość tworzenia własnych programów, których treści mogą wykraczać poza podstawę. Zwiększa się tym samym autonomia w projektowaniu procesu kształcenia, w wyborze celów i treści nauczania, wzrasta także poczucie odpowiedzialności za osiągnięte efekty edukacyjne. Polski nauczyciel może uznawać za priorytetowe istniejące na rynku wydawniczym programy nauczania, które w sposób jednolity odnoszą się do standardów MEN. Może jednak wybrać mozaikę rozwiązań metodycznych, z szerokim spektrum sytuacji edukacyjnych, koncentrując się na indywidualnych potrzebach wychowanków. Wtedy nauczyciel staje się twórcą autorskiego programu wychowania przedszkolnego. W 2014 r. zostało uchylone rozporządzenie, w którym określano zasady opracowania autorskiego programu wychowania przedszkolnego oraz zasady jego dopuszczania do użytku. Formalna procedura opisana jest obecnie w Ustawie o systemie oświaty, w art. 22a 1–7 (2020). Program autorski, przedstawiony przez nauczyciela lub zespół nauczycieli, zatwierdza dyrektor przedszkola po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Przesunięcie odpowiedzialności za pisanie programów nauczania z instytucji centralnych na nauczycieli — rozwiązanie preferowane w wielu krajach — jest wyrazem demokratyzacji oświaty oraz społecznego przekonania o profesjonalizacji zawodu. Jednocześnie należy zdawać sobie sprawę, że jest to znaczne obciążenie dla początkujących nauczycieli, którzy nie mają doświadczenia w konstruowaniu programów nauczania. Pokazują to na przykład badania Evy Machu (2015) dotyczące sposobów konstruowania autorskich programów edukacji przedszkolnej dla dzieci zdolnych w Czechach. Autorka zwróciła uwagę, że nauczyciele mają tendencję do projektowania jednolitych rozwiązań edukacyjnych dla wszystkich dzieci, a modyfikowanie treści programu nauczania przychodzi im z trudem.

Strategia konstruowania programu autorskiego przez nauczyciela obejmować powinna kilka faz: refleksję nad wartościami, które można odczytać w podstawie programowej, a następnie autorefleksję nad wartościami, które sam chce promować. Ostatnią fazę stanowi opracowanie sposobów wspierania tych wartości przez proponowane autorskie rozwiązania programowe. Opracowując koncepcję programu, nauczyciel uzasadnia przyjętą filozofię edukacji dziecka. W programie określa szczegółowe cele kształcenia, materiał nauczania związany z celami, opis procedur osiągania celów, opis założonych osiągnięć dzieci wraz z propozycjami metod ich oceny. Zdaniem Stanisława Dylaka (2000) najtrudniejsze w zawodzie nauczyciela jest jednak godzenie własnych standardów edukacyjnych z tymi, które są wyznaczane w dokumentach oświatowych, np. w podstawach programowych, ponieważ trudno pracować na rzecz standardów, które są niezgodne z osobistymi przekonaniami. Z tego względu istotna staje się krytyczna analiza decyzji dotyczących polityki oświatowej, których narzędziem są dokumenty programowe.

Analiza formalna dokumentów programowych wychowania przedszkolnego

Podejmując zadanie analizy podstaw programowych wychowania przedszkolnego, powołujemy się na przytoczony przez B. Śliwerskiego argument o konieczności powtórnej analizy dokumentów rządowych, „które są przyjmowane na określone cykle sprawowania władzy, a zawierają także odniesienia do polityki oświatowej” (2015, s. 498). W artykule skoncentrowano się na analizie treści dokumentów programowych, mając świadomość, że model oficjalnego dyskursu wpływa na inne dyskursy, jak zauważa Violetta Kopińska (2016), a więc także na autorskie programy tworzone przez nauczycieli. Przyjmujemy za Krzysztofem Rubachą (2008, s. 162), że źródła wtórne, archiwalia państwowe są dowodem nie tylko aktywności instytucjonalnej, ale także indywidualnej i społecznej ich autorów. Formułowane cele w podstawach programowych wynikają zatem z oczekiwań przedstawicieli rządu przyjmujących formę zaleceń do zrealizowania przez nauczyciela przedszkola.

Ze względu na rozległość zagadnienia dokonano wyboru jednostek analizy, koncentrując się na tych fragmentach dokumentów rządowych, które dotyczą formalnie wychowania społecznego dziecka w wieku przedszkolnym. Postawiono pytanie: Jakie znaczenia nadawane są roli społecznej dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście założeń dokumentów programowych wychowania przedszkolnego w latach 1962–2018?

Nadrzędnym celem badań uczyniono rekonstrukcję znaczeń nadawanych interakcjom dziecka ze środowiskiem społecznym w treściach sześciu dokumentów, wydanych w Polsce w latach 1962, 1973, 1992, 1999, 2008, 2017. Dokumenty spełniały następujące kryteria celowego doboru próby: autor (ministerstwo odpowiedzialne za wychowanie przedszkolne), zasięg (Polska), adresat (dyrektorzy i nauczyciele przedszkola ISCED-0), cel formalny (nadrzędny dokument programowy obowiązujący w kraju).

Zastosowano podejście jakościowe do badań dokumentów rządowych, wykorzystując przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha, 2008, s. 157–163). Analiza przebiegała w trzech etapach: opisowym i kategoryzacyjnym, a następnie interpretacyjnym. W etapie pierwszym wyłoniono z formalnej konstrukcji treści każdego dokumentu obszar, w którym autorzy umieścili cele wychowania społecznego dziecka. Następnie wyodrębniano jednostki znaczeniowe (frazy) dotyczące celów aktywności społecznej dziecka, które oznaczano w bezpośrednim kontekście pojawiania się w dokumencie tekstowym. Na tym etapie zastosowano kodowanie otwarte i grupowanie kodów przy użyciu programu MaxQda12 do analizy wspomaganej komputerowo (Niedbalski, 2013). Ostatnim etapem analizy było wskazanie źródeł interpretacyjnych, którymi były teorie społeczne Rudolfa Schafera (2006), Howarda Gardnera (2002) oraz koncepcja (de)regulacji programowej (Kuiper, Berkvens 2013).

Jak wykazała formalna analiza dokumentów programowych, zmieniały się nazwy ministerstw wydających rozporządzenia: Oświaty (1964), Oświaty i Wychowania (1973), Edukacji Narodowej (od 1992) oraz przynależność partyjna ministrów: PZPR, Ruch Odrodzenia Polski, Unia Wolności, Platforma Obywatelska, Prawo i Sprawiedliwość. Można zatem przypuszczać, że decyzje dotyczące oświaty podejmowane były w różnych paradygmatach ideowych, a — jak zauważa B. Śliwerski — istota i zakres wychowania społeczno-moralnego jest jednym z tych zagadnień, w których partie polityczne mają zwykle różne stanowiska (2009, s. 17).

Przed przystąpieniem do dalszych analiz zwrócono uwagę na specyfikę programów wychowania w przedszkolu z lat 1967, 1973, 1977, które były wówczas jedynymi formalnymi krajowymi dokumentami programowymi dla tego etapu edukacji. Podjęto decyzję o wybraniu do analizy tylko tych fragmentów z części pierwszej programów, w których autorzy formułowali ogólne zadania wychowawcze. Nie odnoszono się zatem do szczegółowych zadań dla poszczególnych grup wiekowych, ponieważ w treści podstaw programowych z lat 1992–2018 nie uwzględniano kryterium wieku dziecka.

W każdym dokumencie wyłoniono z formalnej konstrukcji obszar wydzielony przez autorów, w którym umieścili oni treści dotyczące wychowania społecznego dziecka. Wyniki analizy formalnej dokumentów programowych ukazano w tabeli 1.

Na podstawie tabeli 1 można zauważyć, że sposób nazywania i umiejscowienia analizowanego obszaru zmienia się w kolejnych dokumentach. Treści dotyczące wychowania społecznego ewoluują od zadań dla przedszkola po oczekiwania wobec dziecka. Ten kierunek budowania znaczenia roli społecznej dziecka w środowisku widoczny jest także w treściach celów wychowania społecznego.

Analiza tematyczna dokumentów programowych wychowania przedszkolnego

Kolejnym etapem badań była analiza tematyczna danych (Gibbs, 2011). Kody analityczne tworzone zarówno z perspektywy hierarchii pojęciowej, jak i perspektywy teoretycznej, odwołując się do teorii społecznych Schaffera i Gardnera. Grupowanie 170 kodów pozwoliło wyłonić kategorie dotyczące wymagań wobec roli społecznej dziecka oraz jego umiejętności społecznych.

W pierwszym etapie analizy tematycznej wyróżniono trzy kategorie oczekiwań, tworzące trzy różne dyskursy dziecka jako członka społeczeństwa, a następnie zwrócono uwagę, które dokumenty reprezentują dany dyskurs. Charakteryzując dyskursy, odniesiono się do omówionego wcześniej kontekstu społecznego, w jakim powstawały kolejne dokumenty.

Tabela 1. Cele wychowania społecznego w strukturze formalnej dokumentów programowych wychowania przedszkolnego

Nazwa dokumentu	Nazwa i umiejscowienie analizowanego obszaru treści celów wychowania społecznego dziecka w wieku przedszkolnym
Program wychowania w przedszkolu (1967). Program wydano na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 17 lipca 1962 r. nr PI-3071/62 w sprawie programu wychowania w przedszkolu	Zadania wychowawcze: Obszar II: W zakresie kierowania poznawaniem przez dziecko otaczającej rzeczywistości i wyrabiania umiejętności zachowania się w kontaktach z ludźmi i światem przyrody do zadań wychowawczych należy: 1. Rozwijanie aktywności dziecka (e). 4. Kształtowanie właściwej postawy społecznej (s. 5–7)
Program wychowania w przedszkolu (1981). Program wychowania w przedszkolu wprowadzony zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 11 maja 1973 r. (nr KO-410-3/73), zmiana z dnia 8 marca 1977 r. (nr KOPNI-41-1/77).	Założenia systemu wychowania w przedszkolu: 1. Funkcje i zadania przedszkola. Zadania wychowania moralno-społecznego (s. 7)
Program wychowania w przedszkolu dzieci 3–6-letnich (1992). Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r. w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego.	Dziedziny wychowania: „Dziecko — rodzina — środowisko” (s. 7–8) Poznawanie siebie Dziecko w rodzinie Dziecko i środowisko (pkt. 1–4)
Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r.	Obszary edukacyjne: III: Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie
Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.	Obszary działalności edukacyjnej przedszkola: Obszar I: Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dziećmi i dorosłymi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych
Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.	Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego: III: Społeczny obszar rozwoju dziecka

Opracowanie własne.

Dziecko w kolektywie (dokumenty programowe 1967–1981))

W analizowanych dokumentach autorzy wyodrębnili obszar celów wychowania społecznego, nazywając go „kształtowaniem właściwej postawy społecznej”. W opisie zadań wychowawczych często pojawia się sformułowanie „wyrabianie umiejętności”, budujące konstrukt pasywnego dziecka poddawanego „obróbce”. Dzieciom najstarszym zalecano: „zapoznanie (na podstawie konkretnych przykładów) z działalnością urzędu gminnego czy miejskiego, z rolą komitetów partii w najbliższym środowisku społecznym” (*Program*, 1981, s. 76). Jednymi z zadań wychowania przedszkolnego były: „kierowanie poznawaniem przez dziecko otaczającej rzeczywistości i wyrabianie umiejętności zachowania się w kontaktach z ludźmi i światem przyrody” (*Program* 1967, s. 8).

Analiza treści tego obszaru pozwala poznać znaczenia nadawane prawom i obowiązkom dzieci w społeczeństwie komunistycznym, z których powstaje obraz „dziecka w kolektywie”, zdefiniowany przez nas następująco:

Dziecko żyjące w kolektywie ufa nauczycielowi, jest życzliwe dla dorosłych, skupia uwagę na ich poleceniach. Jest opiekuńcze wobec młodszych i słabszych. Jest gotowe do pomocy innym, ma szacunek dla ich pracy i własności oraz działa na rzecz innych.

W analizowanych dokumentach programowych z lat 1967–1981 znajdują się także treści związane z rolą dziecka w szerszym środowisku społecznym, definiowane jako „uczucia przywiązania do Polski Ludowej”. Pojawia się także zalecenie rozwijania uczuć patriotycznych i „internacjonalistycznych”. Warto zauważyć, że pojęcie „internacjonalizm” pojawia się w dokumencie tylko jeden raz, a sposób realizacji tego celu można znaleźć w treściach programowych dla dzieci sześciolatków: „podkreślanie (z wykorzystaniem nadarzających się okazji) przyjaźni i współpracy łączących Polskę z krajami socjalistycznymi” (*Program*, 1981, s. 77).

Dziecko we wspólnocie (dokumenty programowe 1992, 1999)

Dynamika zmian społeczno-kulturowych w okresie transformacji ustrojowej w Polsce związana była z akcentowaniem otwarcia się na świat, budowania demokracji i możliwości wolnego wyboru we wszystkich sferach życia. Ilustracją realizowania idei humanizmu może być założenie wstępne z *Minimum programowego* z 1992 r., które brzmi „Nadrzędną wartością edukacji przedszkolnej jest rozwój dziecka”.

W pierwszej podstawie programowej z 1999 r. pojawiają się dwa kluczowe dla edukacji przedszkolnej pojęcia „wspomaganie rozwoju” oraz „wczesna edukacja”:

Wychowanie przedszkolne obejmuje wspomaganie rozwoju i wczesną edukację dzieci od trzeciego roku życia do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej sześcioletniej szkoły podstawowej.

Jak wspomniano, struktura podstawy programowej z 1999 r. została opracowana zgodnie z ideą filarów edukacji (Delors, 1998). Z tego względu autorzy wyodrębnili obszar celów wychowania społecznego nazwany „Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie”. Jego zakres treściowy koresponduje z jednym z filarów edukacji: „Uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej”.

Analiza treści tego obszaru pozwala poznać znaczenia nadawane prawom i obowiązkom dzieci w społeczeństwie demokratycznym, w którym wartością jest kompromis i możliwość dyskusji w sytuacji konfliktowej. Obraz „dziecka we wspólnocie” zdefiniowany jest przez nas następująco:

Dziecko żyjące we wspólnocie jest aktywne w życiu społecznym najbliższego otoczenia, stopniowo budując bliski, serdeczny kontakt z innymi. Akceptuje potrzeby innych ludzi i próbuje zrozumieć przejawy ich emocji. Wspólnie z innymi podejmuje różne zadania oraz wspólnie rozwiązuje problemy.

W analizowanych dokumentach programowych z lat 1992 i 1999 znajdują się także treści związane z rolą dziecka w środowisku społecznym, definiowane jako „poczucie więzi z krajem rodzinnym i wspólnotą ogólnoludzką”.

Dziecko przestrzegające reguł społecznych (dokumenty programowe 2008, 2017).

Dyskurs wynikający z analizy dokumentów wydanych w latach 2008 i 2017 ilustruje metafora „języka wymagań” (Szyling 2009), służącego do weryfikowania efektów kształcenia. Wyodrębnione przez autorów dokumentu cele wychowania społecznego znalazły się w obszarze nazwanym: „Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych” (2008) oraz „Społeczny obszar rozwoju dziecka” (2017). W obu dokumentach położono nacisk na funkcję celów społecznych w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki w szkole. Dokumenty zawierają wykaz zadań kierowanych do dziecka, a więc jest ono adresatem oczekiwań dorosłych.

Analiza znaczeń nadawanych prawom i obowiązkom dzieci w społeczeństwie pozwoliła na wyłonienie obrazu „dziecka przestrzegającego reguł społecznych”:

Dziecko przestrzegające reguł społecznych skupia uwagę na poleceniach i oczekiwaniach. Jest „grzeczne”, gdy przestrzega reguł świata dorosłych. Szanuje innych i wie, że nie należy wyszydzać i szykanować innych, bo wszyscy ludzie mają równe prawa. Zwraca uwagę na potrzeby innych. Rozumie, na czym polega „przynależność” do takich grup społecznych, jak rodzina, naród, grupa przedszkolna, grupy chłopców, grupy dziewczynek.

W analizowanych dokumentach programowych z lat 2008 i 2017 znajdują się także treści związane z rolą dziecka w środowisku społecznym, definiowane jako „przynależność do narodu” oraz „szacunek do ojczyzny”.

Podstawową funkcją dokumentów programowych tworzonych przez Ministerstwo Edukacji w Polsce jest wskazanie celów edukacyjnych, wynikających z wiedzy o rozwoju człowieka, czerpanej z osiągnięć psychologii i pedagogiki. Według koncepcji R. Schaffera (2006) rozwój społeczny dziecka obejmuje jednocześnie dwie umiejętności: rozumienie uczuć społecznych swoich i innych ludzi (empatia, samoświadomość, teoria umysłu) i rozumienie reguł społecznych (współpraca, pomoc, dzielenie się). To rozróżnienie można znaleźć także w teorii H. Gardnera (2002), który wymienia dwa składniki inteligencji społecznej: inter- i intrapersonalną. Dokonując drugiego etapu analizy tematycznej treści dokumentów programowych, grupowano wyłonione kategorie, odwołując się do teorii społecznych. Uzyskano wyniki świadczące o nieproporcjonalnym rozkładzie celów wychowania społecznego, które powinny dotyczyć obu wymienionych umiejętności. Od „dziecka w kolektynie” i „dziecka przestrzegającego reguł” oczekuje się dostosowania do ważnych osób w najbliższym środowisku społecznym. Dominują treści rozwijające inteligencję interpersonalną, niewiele miejsca pozostawia się rozumieniu uczuć społecznych. „Dziecku we wspólnocie” dorosły pomaga z kolei rozwijać inteligencję intrapersonalną, zrozumieć siebie po to, aby znaczenie reguł społecznych stało się oczywistym warunkiem pozwalającym żyć wspólnie z innymi, nie pomijając ich potrzeb.

Cele wychowania społecznego dokumentów programowych w perspektywie teorii społecznych. Dyskusja na temat wyników

Analiza treści dokumentów programowych wychowania przedszkolnego obowiązujących Polskę w latach 1967–2017 daje możliwość poznania oczekiwań decydentów wobec roli dziecka w społeczeństwie. Na tej podstawie można nie tylko się dowiedzieć, jak w dyskursie rządowym rozumiane są funkcje edukacji przedszkolnej, lecz również poddać refleksji kierunek polityki oświatowej w Polsce. Odnosząc się do wyróżnionych w badaniach trzech dyskursów roli społecznej dziecka w wieku przedszkolnym, można dostrzec, że zmieniają się one z upływem lat od biernej przez aktywną — emancypacyjną, aż do adaptacyjnej, zakładającej posłuszeństwo w stosowaniu reguł społecznych.

Interesujące jest naszym zdaniem odniesienie tych wyników do zmieniających się tendencji w badaniach dzieciństwa, scharakteryzowanych w przez Ewę Jarosz (2018). Autorka zwróciła uwagę na to, jak zmieniło się podejście badaczy do osoby dziecka — od urabiania przez emancypację aż po kolektywizację. Zestawienie fragmentów wypowiedzi autorki z wyróżnionymi przez nas dyskursami dziecka w dokumentach programowych jest naszym zdaniem warte dalszych refleksji.

„Dziecko w kolektywie”:

[...] do lamusa odeszła dawna narracja pedagogiczna mówiąca o urabianiu dziecka według jakichś modeli czy oczekiwań, o dziecku deficytowych, braków, dziecku stwarzającym dorosłym problemy; narracja, która przekładała się na badanie dzieci w perspektywie ich przystawania bądź nie do jakichś standardów czy norm rozwojowych czy socjalizacyjnych (Jarosz, 2018, s. 15).

„Dziecko we wspólnocie”:

Adwokaci „nowego dziecka” i nowej pedagogiki zdefiniowali nowy status dziecka, funkcjonujący w przestrzeni równości z dorosłymi. W efekcie zaczął rozwijać się dyskurs o dziecku będącym równoważnym partnerem w relacji z dorosłym, przy czym ta zasada się na wymianie pomiędzy równie ważnymi stronami, z nieokreśloną jednoznacznie pozycją autorytetów (2020, s. 23).

„Dziecko przestrzegające reguł”:

[...] we współczesnych badaniach dzieciństw preferowana jest perspektywa zbiorowa nad indywidualną. Innymi słowy, w badaniach ma miejsce kolektywizacja dzieciństwa. To oznacza, że obszarem zainteresowania badawczego są przede wszystkim grupy dzieci, a nawet całe populacje dzieci, i to ich sytuacja życiowa oraz ich problemy są przede wszystkim przedmiotem analiz badaczy, a nie indywidualne podejście (2018, s.10).

Powyższy cytat opisuje zainteresowania badaczy perspektywą dziecka w zbiorowości, lecz rola społeczna dziecka nie jest sprowadzana do przestrzegania reguł. Jarosz pisze raczej o badaniach obejmujących problemy, jakich doświadczają całe populacje dzieci. Rolą dorosłego nie jest zatem koncentracja na dyscyplinowaniu dzieci, ale szukaniu sposobów na ich partycypację społeczną przez różne formy wspólnotowości dziecięcej. W celach edukacyjnych podstaw programowych wychowania przedszkolnego z 2008 i 2017 brak przesłanek do realizacji założeń partycypacji jako wartości (Jarosz, 2020).

Proces reformowania polskiego systemu edukacji trwa nadal, a na jego przebieg dominujący wpływ mają zmienne decyzje o charakterze politycznym. Wielu autorów zarzuca rządzącym brak długofalowej koncepcji polityki oświatowej. W swoich licznych publikacjach B. Śliwerski zwraca uwagę, że od czasów transformacji ustrojowej w 1989 r. osoby na stanowisku ministra odpowiedzialnego za oświatę zmieniły się 20 razy. Jego zdaniem problemem są nie tylko częste

zmiany osobowe, ale i brak wspólnej linii działań na rzecz oświaty kolejnych ekip rządzących, co wprowadza chaos decyzyjny. Zmieniające się w rządzie partie polityczne narzucają własne zmiany, nie nawiązując do niezakończonych projektów poprzedników, bez uwzględniania wyników konsultacji społecznych (Śliwerski, 2016, s. 315).

Warto w tym miejscu przywołać koncepcję „(de)regulacji programowej” (*curriculum (de)regulation*), która posłużyła autorom raportu do analizy porównawczej europejskich dokumentów programowych (Kuiper, Berkvens, 2013). Autorzy dokonali przeglądu dokumentów programowych, biorąc pod uwagę dyrektywne oraz niedyrektywne strategie decydentów oświatowych podczas ich konstruowania. Odwołując się do metafory ruchów wahadła (*swinging pendulum*), zwrócili uwagę, że im słabsze wahania, tym mniejszy nacisk na precyzyjne określanie celów i ich „mierzalność”. Większy nacisk na regulację jest widoczny wtedy, gdy dla decydentów ważna jest kontrola efektów kształcenia, często mylnie nazywana „jakością”. Ten problem w odniesieniu do programów wczesnej edukacji porusza także Peter Moss wraz z zespołem (Dahlberg, Moss, Pence, 2013).

Na podstawie analizy kontekstu społeczno-politycznego, w jakim tworzone są polskie podstawy programowe, można stwierdzić, że nasz system oświaty charakteryzuje „regulacja programowa” (Kuiper, Berkvens 2013). Autorzy definiują to zjawisko jako intencjonalne działanie państwa na rzecz nakazywania i bardzo dokładnego wdrażania narzuconych celów i treści, wyrażane sformułowaniami „osiągnięcie celu” lub „dążenie do osiągnięcia celu” oraz do kontroli efektów kształcenia. Centralizacja oświaty w Polsce na poziomie dokumentów programowych tworzy kontekst nakazowo-kontrolny pracy nauczyciela. Ogranicza poczucie sprawstwa w podejmowaniu decyzji na poziomie przedszkola i szkoły, a tym samym, jak zauważa B. Śliwerski (2016), zwiększa uległość nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej wobec nadzoru pedagogicznego:

Kiedy resort edukacji zmienia po raz kolejny podstawę programową kształcenia ogólnego i wychowania przedszkolnego, widzimy, że niewielu jest w tej grupie pedagogów, którzy byliby gotowi do podjęcia dyskusji, nie wspominając już o jakimkolwiek proteście czy przekazaniu własnych propozycji (Śliwerski, 2016, s. 10).

Autor rozwija powyższe stwierdzenie, wskazując na pasywność nauczycieli wczesnej edukacji jako przyczynę i zarazem skutek pomniejszania znaczenia ich pracy przez MEN. Taka postawa władz oświatowych stoi w sprzeczności z teorią zmiany oświatowej Michaela Fullana (za: Potulicka (red.), 2001), który wskazał za konieczne konstruowanie dokumentów programowych we współpracy z nauczycielami praktykami. Zdaniem M. Fullana najważniejszym czynnikiem warunkującym skuteczność zmian jest aktywność ludzi, a nie formalna

realizacja założeń reformy. Uwarunkowania zewnętrzne (m.in. prawne, materialne) są niezbędne do realizacji reform, gwarantem powodzenia zmiany edukacyjnej są jednak przede wszystkim działania nauczycieli. Sposób, w jaki rozumieją oni potrzebę zmiany, poziomu zaangażowania, możliwości modyfikowania własnej praktyki, staje się kluczowym czynnikiem skuteczności reform. Nauczyciel, któremu narzuca się kolejne dokumenty programowe, niepowiązane ani strukturą, ani treścią z poprzednimi dokumentami, jest zmuszony albo do modyfikowania praktyki pedagogicznej, albo do pozorowania zmian. Zmiana, dla której nauczyciel nie znajduje uzasadnienia, która nie wynika z potrzeb danego środowiska edukacyjnego, wzbudza negatywne odczucia i niepokój, że nie sprostą się nowym zadaniom. W tej sytuacji różne są sposoby postępowania, a zewnętrzne przepisy i wytyczne, zamiast gwarantować jakość edukacji, stwarzają bariery administracyjne, do których nauczyciel — po ich zidentyfikowaniu i zrozumieniu — może się przystosować lub które może omijać, zignorować, a nawet odrzucać. Przykładem może być kontekst, w jakim aktualnie obowiązująca podstawa programowa została przekazana nauczycielom już po jej opracowaniu przez anonimowych ekspertów. Ustawodawca zapomniał o podstawowym założeniu efektywnych systemów zarządzania zmianą edukacyjną, jakim jest system wsparcia udzielanego wykonawcom ustawy — w tym przypadku nauczycielom. Jego brak może prowadzić do poczucia chaosu organizacyjnego. Nie znajdując racjonalnego wytłumaczenia dla zmiany, nauczyciel — zobligowany przez ministerstwo — staje przed dylematem jej formalnego zaakceptowania, nie podejmując wysiłku korzystania z wolności decyzji.

Zakończenie

Dylematy związane z reformą dokumentów programowych nie dotyczą tylko naszego kraju. Jak wynika z raportu CIDREE (Kuiper, Berkvens, 2013), prawie wszystkie kraje, w których analizowano programy nauczania, są w trakcie ich zmiany oraz przechodzą od regulacji do deregulacji programowej.

W świetle dokonanej analizy treści polskich dokumentów programowych wychowania przedszkolnego warto na zakończenie ponownie odwołać się do efektów badań międzynarodowych, dotyczących programów dla tego etapu edukacji. Szczególnie interesujące są rekomendacje z perspektywy makropolityki oświatowej. Poniżej przedstawiamy fragmenty prezentowanego wcześniej raportu CARE (2015) dotyczącego podstaw programowych wczesnej edukacji w krajach europejskich.

Naszym zdaniem warto zaprezentować rekomendacje CARE jako przesłanie dla ewentualnych twórców kolejnej podstawy programowej wychowania przedszkolnego:

1. Europa powinna dążyć do porozumienia w sprawie pojęć i terminologii w celu ułatwienia dyskusji między krajami na temat celów programu nauczania i skutecznych sposobów wspierania rozwoju polityki oświatowej oraz życia codziennego społeczeństwa.
2. Krajowe/regionalne dokumenty strategiczne dotyczące programu nauczania w zakresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem powinny być tworzone i recenzowane przez szeroką gamę interesariuszy, w tym specjalistów (praktyków, osoby kształcące nauczycieli i badaczy), rodziców, liderów społeczności i urzędników państwowych.
3. Należy dzielić się doświadczeniami dobrych praktyk edukacyjnych, rozważanych w kontekście badań naukowych i przykładów realizowania krajowych celów oświatowych.
4. Nabywanie przez dzieci umiejętności społecznych i rozwój tożsamości osobowej jest równie ważne dla uczenia się przez całe życie, jak rozwój umiejętności poznawczych i komunikowania się.
5. Pomyślna realizacja programu nauczania wymaga sformułowania szerokiego zakresu strategii pedagogicznych, które obejmują zabawę, eksplorację i interakcje/dialog między dorosłymi i rówieśnikami.
6. Najnowsze badania wskazują na ważną rolę dorosłych w kierowaniu procesem uczenia się dzieci. Powinni oni unikać dydaktyzmu na rzecz modelowania, zadawania pytań i rozszerzania umiejętności konwersacyjnych, aby wspierać rozwój poznawczy dziecka.
7. Kraje, w których nie istnieją ramy programowe dla młodszych dzieci (do trzech lat), powinny rozważyć korzyści wynikające ze wsparcia potrzeb edukacyjnych najmłodszych dzieci w harmonii z programem nauczania dla dzieci starszych.
8. Dokumentacja procesu uczenia się i rozwoju dzieci jest centralnym elementem wdrażania programu nauczania; powinna mieć jednak na celu rozwój zawodowy nauczycieli i ułatwiać planowanie indywidualnych strategii dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
9. Krajowe dokumenty strategiczne powinny wspierać zaangażowanie rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących optymalnych warunków życia i edukacji dzieci (Sylva, Ereky-Stevens, Aricescu, 2015, s. 9–10).

Bibliografia

- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: DSW.
- Delors, J. (red.). (1998). „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dylak, S. (2000). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: PWN.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. [Przeł. A. Jankowski]. Poznań: Media Rodzina.
- Garroute, Ch. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe: A Contextual Database*. MPRA Paper 31853, Munich: University Library of Munich, https://mpra.ub.uni-muenchen.de/31853/1/MPRA_paper_31853.pdf (dostęp 1 IX 2020).
- Gawlicz, K., Röhrborn, B. (2014). *Edukacja przedszkolna. Pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: PWN.
- Gołębnik, B. D. (2005). *Konstrukttywizm — moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, s.13–20.

- Grochowalska, M., Sajdera, J. (2017). *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli. Głos w sprawie reformy oświaty w Polsce*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 1, s. 13–29.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2017). *O tym, dlaczego kolejne podstawy programowe nie mogą określać treści dla nauczycieli zawartych w podręcznikach*. „Blżej Przedszkola”, nr 6, s. 3.
- Janowski, A. (2007). *Educational Restructuring and Change: Post-communist Educational Transformation in Poland*. „Orbis Scholae” 1, nr 2, s. 80–108.
- Jarosz, E. (2018). *Badania dotyczące dzieciństwa(a) — perspektywa praw dziecka*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 43 (4), s. 7–19.
- Jarosz, E. (2020). *Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci*. „Przegląd Krytyczny”, 2, nr 1, s. 21–32.
- Klus-Stańska, D. (2017). *Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. „Forum Oświatowe”, nr 29 (1), s. 249–255.
- Konarszewski, K. (2005). *Podstawa programowa ponad podziałami*. „Dyrektor Szkoły”, nr 3, s. 46–47.
- Kopińska, V. (2016). *Wartości demokratyczne w szkole. Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*. „Rocznik Pedagogiczny”, 39, s. 55–67.
- Kuiper, W., Berkvens, J. (eds.). (2013). *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook. Enschede, the Netherlands: SLO, http://cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf (dostęp: 29 X 2020).
- Machu, E. (2015). *Analyzing Differentiated Instructions in Inclusive Education of Gifted Preschoolers*. „Procedia — Social and Behavioral Sciences”, no. 171, s. 1147–1155.
- Mincu, M. E. (2009). *Myth, Rhetoric, and Ideology in Eastern European Education Schools and Citizenship in Hungary, Poland, and Romania*. „European Education”, 41, no. 1, s. 55–78.
- Niedbalski, J. (2013). *CAQDAS — oprogramowanie do komputerowego wspomagania analizy danych jakościowych. Historia, ewolucja i przyszłość*. „Przegląd Socjologiczny”, nr 62 (1), s. 153–166.
- Polyzoi, E., Fullan, M., Anchan, J. P. (eds.). (2003). *Change Forces in Post-communist Eastern Europe: education in transition*. London: RoutledgeFalmer (dostęp 29 X 2020) [brak ścieżki dostępu].
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIIPS.
- Schaffer, R. H. (2006). *Rozwój społeczny dziecka*. Przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: Wyd. UJ.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., Aricescu, A.-M. (2015). *CARE Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care: Overview of European ECEC curricula and curriculum template*, <https://ecce-care.org/resources/publications/> (dostęp 29 X 2020).
- Symonowicz-Jabłońska, I., Wieczór, E. (2016). *Budowanie kapitału społecznego w świetle analizy podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4, s. 106–117.
- Potulicka, E. (red.) (2001). *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej. Praca zbiorowa*. Poznań: ERUDITUS.
- Szyling, G. (2009). *„Językiem wymagań”. Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, V, nr spec., s. 40–48.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAIIP.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2016). *Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 313–322.
- Voda, J. (2007). *Trends in Educational Politics in the Process of Transformation of Educational Systems in the Czech Republic and Poland*. „Orbis Scholae”, 1, nr 2, s. 131–138.

Waloszek, D. (2009) *Reforma edukacji dzieci — czyli krajobraz we mgle*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4, s. 18–34.

Dokumenty programowe

Program wychowania w przedszkolu (1967). Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego–PZWS.

Program wychowania w przedszkolu (1981). Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania–Instytut Programów Szkolnych–WSiP.

Program wychowania w przedszkolu dzieci 3–6-letnich (1992). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej–Wyd. „Oświata”.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r. DzU, 2000, nr 2, poz. 18.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU, 2009, nr 4, poz. 17.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. DzU, 2017, poz. 356.

Prawo oświatowe (2020). Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy — Prawo oświatowe. DzU, 2020, poz. 910.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, ogłoszona dnia 31 lipca 2020 r. DzU, 2020, poz. 1327)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. DzU, 2012, poz. 752.

Tokarska, E., Kopała, J. (2009). *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Wyd. Edukacja Polska.

Rościszewska-Woźniak, M. (2010). *Dobry start przedszkolaka*. Warszawa: Żak.