

Andrzej Żółtek, Magdalena Rozbarska

Opieka nad dzieckiem przedszkolnym w ujęciu historycznym

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (24-25), 286-299

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Andrzej Żółtek, Magdalena Rozbarska

Opieka nad dzieckiem przedszkolnym w ujęciu historycznym

Wstęp

Tradycje pomocy rodzinie w wychowaniu i opiece nad dziećmi mają odległą historię. Zadania te podjęły ochronki, sierocińce, żłobki i przedszkola, które pojawiły się w początkach XVIII w. Początkowo nie tworzyły zwartej systemu, kształtowały się jego części składowe (podsystemy). Funkcjonowały one wiele lat niezależnie od siebie, działając w izolacji lub nawet wzajemnej opozycji.¹ Często miały odmienny rodowód, sprzeczne ze sobą cele i założenia oraz inne zasady funkcjonowania.²

Dopiero po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. pojawiały się coraz częściej tendencje do traktowania instytucji opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych jako ważnego ogniwa prowadzonej społecznej polityki państwowej. Przyszłe rezultaty ich działalności zaczęto postrzegać w kategoriach społecznych i ekonomicznych korzyści państwa.³

W latach powojennych działalność ich charakteryzowała centralizacja zarządzania i zwiększający się w nich udział organów państwowych.⁴

Przemiany społeczno-polityczne, ekonomiczne i kulturowe, związane z transformacją ustrojową po 1989 r., miały istotny, nie zawsze pozytywny, wpływ na dalszy rozwój instytucji zajmujących się rozwojem i wychowaniem dziecka. Samorządy lokalne, wprowadzające systematycznie oszczędności finansowe, ograniczały stopniowo liczbę żłobków i przedszkoli. Należy jednak zaznaczyć, że struktura organizacyjna przedszkoli w Polsce była zależna zawsze od warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych i demograficznych kraju. W związku z tym występowały, i występują nadal, różnice co do sposobu zarządzania przedszkolami, w ich strukturze programowej, celach i zadaniach, wieku dzieci przyjmowanych do przedszkoli, liczebności grup i czasu ich przebywania w przedszkolu.

¹ Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykała, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 746.

² B. Suchodolski, Edukacja narodu 1918 – 1968, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 106 – 107.

³ J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 13.

⁴ Encyklopedia Pedagogiczna, op. cit., s. 638- 639.

Powstanie i rozwój instytucji wychowania przedszkolnego (1814-1918).

Tradycje wychowania przedszkolnego sięgają początków XIX wieku, kiedy było ono prowadzone w ochronkach i miało wyłącznie charakter filantropijny.⁵ Pierwsze tego typu instytucje opiekuńcze w Polsce powstały w Królestwie Polskim po 1814 r., a w późniejszym czasie również w zaborze austriackim i pruskim.⁶

Do połowy XIX wieku w opiece nad dziećmi sierocymi, chociażby w Galicji, panowały stosunki średniowieczne, tzn. dzieci były zdane na poczucie chrześcijańskiego miłosierdzia krewnych i obcych. Nie troszczyły się o nie władze państwowe. Odmienne ukształtowała się sytuacja w drugiej połowie XIX w., po zniesieniu pańszczyzny i uzyskaniu autonomii przez Galicję. Wówczas to 12 VII 1866 r. weszła w życie ustawa zobowiązująca gminy do opieki nad ubogimi.⁷ Opieka ta polegała na dostarczaniu środków potrzebnych do życia ubogim, którzy nie byli w stanie zdobyć ich własnymi siłami oraz na wychowaniu dzieci pozbawionych opieki dorosłych. Oprócz gmin do działań opiekuńczych włączyły się towarzystwa dobroczynne, organizacje wyznaniowe, osoby prywatne.

Sytuacja materialno-ekonomiczna najuboższych warstw stwarzała potrzebę działalności charytatywnej, opiekuńczej. Już w 1917 roku w Wolnym Mieście Krakowie ukazało się rozporządzenie zabraniające zebraniń. Niewystarczająca ilość miejsc pracy, nędza, epidemie chorób, brak zorganizowanej opieki państwowej to czynniki, które wywarły ogromny wpływ na zjawisko bezdomności i sieroctwa społecznego. Mieszkańcy próbowali rozwiązywać te problemy w miarę swoich sił i możliwości. Wpisana w dzieje Krakowa tradycja dobroczynności nie zginęła, a dzięki staraniom ludzi świeckich i duchownych funkcjonowały instytucje dobroczynne i placówki opiekuńcze. W XIX wieku działalność prowadziły tam szpitale, zakłady opiekuńcze i stowarzyszenia dobroczynne, ich praca nie zaspokajała jednakże wzrastających wciąż potrzeb opiekuńczych.

Kraków nie posiadał na początku XIX wieku żadnej dziecięcej placówki wychowawczej. Do 1816 roku tylko jedna placówka zajmowała się wychowaniem i opieką nad sierotami. Zlokalizowana ona była w szpitalu św. Łazarza, przyjmowano tam wyłącznie podrzutki. Liczba dzieci w zakładzie systematycznie powiększała się.⁸

⁵ M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1998, s. 32.

⁶ M. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1998, s. 139-147.

⁷ C. Kępski, *Opieka nad dzieckiem sierocym w Galicji w drugiej połowie XIX w.*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1988, nr 6, s. 285.

⁸ J. Głębokki, *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich obecnie w Krakowie istniejące z krótką wzmianką o dawniejszych a dziś nie istniejących instytucjach tego rodzaju*, Kraków 1852, s. 161-162.

Z upływem czasu liczba jak i różnorodność pierwszych instytucji opiekuńczych stopniowo rosła. Działalność ich charakteryzowała nieograniczona prawnymi przepisami dowolność organizacyjna oraz różnorodność programowa. W większości „programów” dominowały treści religijne, akcentowano potrzebę pracy fizycznej, uczono karność i dyscypliny. Prowadzono lekcje śpiewu, zajęć ruchowych i zabaw. Kształtowano u dzieci patriotyzm i dumę narodową, a w późniejszym czasie przygotowywano je również do nauki szkolnej. Podstawową funkcją, jaką wówczas one przeważnie realizowały, była działalność opiekuńcza i moralna.

Instytucje te stopniowo w następnych latach zdobywały poparcie i społeczną akceptację dla prowadzonej w nich działalności. Wspierane były one charytatywnie przez zamożniejsze osoby prywatne, działaczy społeczno-politycznych oraz różne organizacje dobroczynne i kościelne, zgromadzenia zakonne i instytucje samorządowe. Placówki te otaczały opieką dzieci osierocone i porzucone, miejskie i wiejskie oraz dzieci żyjące w złych warunkach i pozostawione bez opieki. Za częściową odpłatnością uczęszczały do nich także dzieci rodziców na co dzień pracujących.⁹ Instytucje te w Polsce w okresie po uzyskaniu niepodległości kraju po 1918 r. realizowały już określone założenia pedagogiczne i pełniły funkcję opiekuńczą i wychowawczą.

Wychowanie przedszkolne w okresie międzywojennym (1918-1939).

Działalność istniejących w tym okresie instytucji opieki nad dzieckiem wzorowano na popularnych wówczas na Zachodzie Europy ogródkach freblowskich i domach dziecięcych M. Montessori. Z czasem powyższe wzory zostały dostosowane do ówczesnych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych i politycznych państwa. Niekorzystna sytuacja ekonomiczna państwa w tym czasie nie pozwalała na zbyt szybkie wprowadzanie zmian w ich działalności organizacyjno-programowej. Niektóre z ważnych spraw dla ich dalszego rozwoju były przedmiotem licznych rozważań i dyskusji.

Ważne w tym zakresie były decyzje podjęte na odbywających się w Polsce Zjazdach Nauczycielskich w 1917 i 1918 roku. Przedstawione na nich projekty zakładały utworzenie bezpłatnych, publicznych, a nawet obowiązkowych przedszkoli dla dzieci, przynajmniej od 5 do 7 lat. Celem ich działalności programowo-organizacyjnej miało być masowe, obowiązkowe przygotowanie wszystkich dzieci do projektowanej siedmioklasowej szkoły powszechnej.

⁹ M. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978, s. 263-264.

Po uzyskaniu niepodległości państwa w 1918 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego podjęło prace precyzujące zakres obowiązków wychowawczyń i określiło zasady funkcjonowania zakładów opiekuńczych, sierocińców i ochronek.

Propozycje Ministerstwa przewidywały finansowanie tych instytucji, zapowiadano ich powszechność i dostępność dla wszystkich dzieci oraz wprowadzenie nadzoru pedagogicznego. Jednocześnie łatwiejsze miało być otrzymywanie państwowych zezwoleń na ich budowę i działalność.¹⁰

Ze względu na trudności finansowe odradzającego się państwa, niektórych projektów i postulatów nie udało się wówczas zrealizować. Należały do nich między innymi przedstawione na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r. sprawy modelu kształcenia wychowawczyń przedszkoli i otwierania nowych zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Mimo licznych trudności w latach 1927 – 1928 istniało w Polsce 1435 przedszkoli, w tym 659 na wsi.¹¹

Widoczne, znaczące zmiany w wychowaniu przedszkolnym nastąpiły w 1932 r. Wchodząca w życie z dniem 11 marca tegoż roku Ustawa o ustroju szkolnictwa (zwana jędrzejowiczowską) potwierdzała po raz pierwszy przynależność prawną przedszkola do całego systemu oświatowego. Określała również hasła programów działania i precyzowała zadania przedszkoli w zakresie wychowania fizycznego i psychicznego. Wyraźnie określała, że przedszkola organizuje się dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego¹².

W okresie międzywojennym program pracy, jak i realizowane przez przedszkola funkcje, uległy wzbogaceniu, ale system wychowawczy przedszkoli nadal w głównej mierze wzorował się na systemach Froebela, Decrolyego i Montessori. Założenia tych systemów przedstawiano w ukazujących się wówczas czasopiśmie (np. „Wychowanie Przedszkolne”, „Przedszkole” i innych), które były dla wychowawców istotną pomocą w zakresie metodyki pracy z dzieckiem. Zamiast programu dla przedszkoli Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało w 1933 r. poradnik pt. Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach (ochronkach).¹³

Lata wojny przyniosły przymusową przerwę w oficjalnie prowadzonej działalności instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Na mocy ustawy o wyłączeniu (wydanej przez okupanta) z października 1939 r., zakazano im prowadzenia działalności, w związku z przejmowaniem ich obiektów dla potrzeb obcego wojska.

¹⁰ Tamże, s. 187, 255 – 260.

¹¹ Encyklopedia Pedagogiczna, op. cit., s. 639.

¹² R. Wroczyński, Dzieje oświaty polskiej 1795- 1945, Wyd. PWN, Warszawa 1980, s. 295.

¹³ Encyklopedia Pedagogiczna, op. cit., s. 639.

Wychowanie przedszkolne w latach powojennych (1945-1989)

Po 1945 r. cały proces pracy z dzieckiem ukierunkowano na realizację określonych celów wychowawczych i dydaktykę. Realizowane wówczas zajęcia posiadały wyraźnie charakter nauczający.¹⁴ Wydana w 1945 r. instrukcja polecała tworzenie przedszkoli dla dzieci od 4 do 7 lat. Zadaniem przedszkoli było tworzenie warunków dla wszechstronnego rozwoju dziecka, przysposobienie go do życia społecznego i wykonania obowiązku szkolnego. Jednocześnie władze oświatowe wydały zarządzenie o 9-godzinnym pobycie ucznia w przedszkolu.

Po roku 1947 nastąpił żywiołowy, bezplanowy rozwój placówek, powstających z inicjatywy społecznej oraz różnych instytucji, które rozporządzały środkami materialnymi. Reaktywowały swą działalność również ochronki zgromadzeń zakonnych utrzymywane ze składek ludności. Większość funkcjonujących placówek opiekuńczych nie dysponowała właściwą bazą, wyposażeniem, środkami dydaktycznymi. Brakowało wykwalifikowanej kadry, a działalność programowa koncentrowała się głównie na realizacji funkcji opiekuńczej.

Zmiany organizacyjne i strukturalne zapoczątkowane w Polsce po 1950 r. doprowadziły do centralizacji w zarządzaniu przedszkolami i do zwiększenia bezpośredniego udziału w nim organów państwowych. Rozwój edukacji przedszkolnej nabrał w związku z tym charakteru działalności planowej i kierowanej, ujętej w jednolity system, powiązany z przemianami ustrojowymi państwa. Jednolitość tę miał zapewnić pierwszy opracowany w tym roku program pt. Zajęcia w przedszkolu.¹⁵

Powołano do życia wydziały oświaty, a w ich strukturach ośrodki metodyczne, które przejęły nadzór organizacyjny i metodyczny nad placówkami opiekuńczymi. Jednocześnie umożliwiły one wychowawcom dokształcanie się i zdobywanie kwalifikacji, a rodzicom ułatwiały znacznie zdobycie miejsca dla dzieci w przedszkolach.

Po roku 1956 rozwój wychowania przedszkolnego zmierzał do ujęcia systemowego, odpowiadającego społecznym potrzebom.

Podstawą pracy z dzieckiem stały się zajęcia nauczające, zbliżone w swojej formie do zajęć szkolnych. Akcentowano jednocześnie socjalistyczny model funkcjonowania przedszkola.

Od 1958 r. władze oświatowe rozszerzyły sieć przedszkoli, powstały ogniska przedszkolne i przedszkola przy szkołach podstawowych. Pracowały one od 2 do 3 godzin w tygodniu po południu.

¹⁴ K. Lubomirska, *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Wydaw. Żak, Warszawa 1997, s. 101.

¹⁵ *Encyklopedia Pedagogiczna*, op. cit., s. 638-639.

Po roku 1961 nastąpiło upaństwowienie ochronek, przedszkoli, zakazano działalności opiekuńczo-wychowawczej zgromadzeniom zakonnym.¹⁶

Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 r. ustaliła, że wychowanie przedszkolne jest pierwszym ogniwem systemu szkolnictwa i odbywa się w przedszkolach i innych placówkach przedszkolnych; do przedszkoli mogą być przyjmowane dzieci od lat 3 do rozpoczęcia szkoły. Ustawa określiła cele, w których zaakcentowano wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do rozpoczęcia nauki w szkole oraz pomoc pracującym rodzicom w zapewnieniu opieki wychowawczej. Ustawa stała się też podstawą do opracowania i wprowadzenia w życie w 1965 r. statutu przedszkola, a jeszcze wcześniej (1963) nowego programu wychowania przedszkolnego. Program ten charakteryzował się bardziej całościowym ujęciem zadań wychowania przedszkolnego oraz wysunięciem na czoło zadań w zakresie ochrony zdrowia i rozwijania sprawności fizycznej. Duży nacisk położono również na opiekuńczą funkcję przedszkola.¹⁷

Lata 1970 – 1990, to kolejny etap rozwoju wychowania przedszkolnego. Lata 70-te obfitowały w liczne innowacje metodyczne. W 1973 r. ukazał się kolejny nowy program. Cechowała go tendencja do zbliżenia systemu tego wychowania do systemu nauki w klasach początkowych, jak i do realizowania w przedszkolu nowego działu „Dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do nauki w szkole”.¹⁸ Przedszkola pracowały w różnych formach organizacyjnych (przedszkole pełnowymiarowe, ogniska z czasem przekształcone w przedszkola lub oddziały) oraz przedszkola przy szkołach podstawowych.¹⁹ W nowym programie, w działaniach wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego, estetycznego, postulowano wszechstronne wychowanie dzieci, opiekę nad ich zdrowiem i bezpieczeństwem, współpracę z rodziną i środowiskiem. Szczególną uwagę zwrócono na wychowanie poprzez ruch.

Od 1977 r. zaczęto upowszechniać wychowanie przedszkolne, obejmując nim rocznik 6-latków. Stało się to możliwe tylko przy funkcjonowaniu jego różnych form, a więc przedszkoli całodziennych, 18-godzinnych ognisk wychowawczych i 30-godzinnych oddziałów przedszkolnych.

Dla tych zróżnicowanych form edukacji przedszkolnej przygotowano w 1977 r. program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi 6-letnimi. Miał on na celu wyrównanie startu szkolnego oraz zapewnienie ciągłości oddziaływania przedszkola i szkoły. Wprowadzał również naukę czytania, jako nowy element pracy

¹⁶ I. Pieczulis, O rozwoju wychowania przedszkolnego w Gdańsku, *Wychowanie w Przedszkolu* 1997, nr 6, s. 331-333.

¹⁷ *Encyklopedia Pedagogiczna*, op. cit., s. 639.

¹⁸ Tamże, s. 639.

¹⁹ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 114.

z dzieckiem, ograniczając tym samym zabawę na rzecz uczenia się przypominającą edukację szkolną.²⁰

Przedszkola w okresie transformacji

Ustawa o Stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w PRL z 1989 roku regulowała prawny zwrot obiektów przedszkolnych, na nowo czyniąc je własnością kościelną. Wkrótce inna ustawa uregulowała prawnie działalność przedszkoli niepublicznych.²¹

Przemiany systemu gospodarczego i politycznego zachodzące od 1989 roku w Polsce otworzyły przed samorządami lokalnymi nowe możliwości, których ramy stworzyła ustawa z 1990 roku.²² Decentralizacja i przekazywanie uprawnień organom samorządowym spowodowały, że w 1991 r. nastąpiło przejście przez gminy placówek opieki nad dzieckiem, żłobków i przedszkoli.²³ Nowe obowiązki, które przejęły samorzady terytorialne, były niewspółmierne do ich sytuacji finansowej.²⁴ Trudności finansowe niekiedy zmuszały gminy do likwidowania placówek opiekuńczo-wychowawczych. Decyzjom tym sprzyjał również brak zrozumienia dla roli przedszkola w oddziaływaniu na rozwój dziecka.²⁵

Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 roku w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego, organa i osoby prowadzące placówki przedszkolne zobowiązano do realizacji minimum programowego dla dzieci w wieku 3 – 6 lat.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 5, stanowi, że do przedszkoli i innych placówek wychowania przedszkolnego uczęszczają dzieci w Polsce w wieku od 3 do 6 lat. Wychowanie przedszkolne odbywa się w przedszkolach oraz oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Przedszkola publiczne rozpoczynają bezpłatne nauczanie i realizują zatwierdzone przez ministerstwo Edukacji Narodowej minimum programowe wychowania przedszkolnego. Do obowiązków przedszkoli publicznych należy prowadzenie rekrutacji dzieci z uwzględnieniem powszechnej dostępności. Wszystkie dzieci

²⁰ Encyklopedia Pedagogiczna, op. cit., s. 639-640.

²¹ G. Karbowski, Wiera, tradycja i wychowanie, Wychowanie w Przedszkolu 1997, nr 6, s. 339.

²² R. Wasylewski, Decentralizacja polityki społecznej – rola gmin [W:] Zagrożenia i szanse polityki społecznej w Polsce w okresie transformacji, pod red. M. Książkowskiego i J. Supińskiej, Fundacja im. F. Eberta, Warszawa 1993, s. 61.

²³ Ustawa z 1990 r. o samorządzie terytorialnym (Dz. U. Nr 16, poz. 95). Ustawa z 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. Nr 95, poz. 425).

²⁴ B. Balczrak-Paradowska, Żłobki i przedszkola w okresie transformacji, Polityka społeczna 1994, nr 10, s. 11.

²⁵ D. Waloszek, Najmłodszym wszystko, co najlepsze, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1997, nr 3, s. 27.

6-letnie mają prawo do rocznego przygotowania do szkoły (tzw. rok zerowy), a wykonanie tego uprawnienia należy do gmin.

Podejmowane decyzje spowodowały, że aktualnie działalność prowadzi wiele placówek wychowania przedszkolnego różniących się między sobą pod względem organizacyjnym, programowym. Powstaje szereg przedszkoli społecznych, autorskich, integracyjnych, ekologicznych itp., osiągających wysokie rezultaty w preferowanych dziedzinach działalności pedagogicznej i organizacyjnej.

Restrukturyzacja i przekształcenia własnościowe zakładów pracy oraz postępujące na dużą skalę bezrobocie²⁶, wpłynęło znacznie na obniżenie zapotrzebowanie na usługi placówek opiekuńczo-wychowawczych.²⁷

W stosunku do okresu przed transformacją ustrojową, wychowanie dzieci 3–6 letnich przeżywa widoczny we wskaźnikach liczbowych kryzys²⁸. Dane z 1996 r. wykazują pogłębiającą się w tym zakresie dysproporcję między wsią a miastem.²⁹

W małych miejscowościach i na wsiach pojawia się tendencja do włączenia 6-latków do klas szkolnych, najczęściej łączonych bez zastosowania zróżnicowanych metod oddziaływania wychowawczego.³⁰ Występują również rejony w kraju, w których nie prowadzi się oddziałów dla 6-latków z braku „dostatecznej ich liczby”.

Nałożenie na samorząd obowiązku utrzymania edukacji na poziomie minimum sprowadza niekiedy się do realizacji przez nauczycieli niemal wyłącznie zadań związanych z czytaniem, pisanem i liczeniem.³¹

Skutki wprowadzonej decentralizacji widoczne są w postawach ludzi decydujących o losach przedszkoli – przedstawicieli władz lokalnych. Edukacja najmłodszych pojmowana jest często w kategoriach straty.³² Zaniedbania w tym zakresie mogą być długotrwałe i wpłynąć w sposób znaczący na przyszłą kondycję intelektualną i społeczną obecnych 3-6-letnich dzieci.³³ Zapomina się, że również z ekonomicznego punktu widzenia, inwestycja w człowieka jest najbardziej opłacalną. Szukanie wszelkich możliwych oszczędności w edukacji jest polityką krótkowzroczną, także z narodowego punktu widzenia.³⁴

²⁶ J. Gajewska, *Polityka społeczna w gminach w latach 1991–1992. Ekspertyzy – Informacje*, IPiSS, Warszawa 1994.

²⁷ *Polityka wobec rodziny, kobiet i dzieci*, Praca zbiorowa pod red. D. Graniewskiej, Studia i Materiały IPiSS.

²⁸ D. Wałoszka, *Spoločne skutki przemian w wychowaniu przedszkolnym w Polsce – zarys problemu* [W:] *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, red. nauk. A. Zajęc, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996, t. 1, s. 161.

²⁹ Tamże, s. 10, 39.

³⁰ Tamże, s. 39.

³¹ R. Więckowski, *Wprowadzenie do przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, *Wychowanie w Przedszkolu* 1989, nr 6, s. 10.

³² Tamże, s. 8.

³³ R. Więckowski, *Wprowadzenie do przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, op. cit., s. 8.

³⁴ R. Więckowski, *Rozwój wychowania przedszkolnego – pytania i wątpliwości*, *Wychowanie w Przedszkolu* 1991, nr 1, s. 4–9.

Nauczyciele stawiani są przed faktem często sprzecznych decyzji, wymagań, zarządzeń samorządów i kuratorów, które to sprawują nadzór nad przedszkolami³⁵.

Likwidacja przedszkoli, głównie na wsi, spowodowała, że wielu nauczycieli straciło pracę.³⁶ Dlatego zaczęto poszukiwać nowych rozwiązań organizacyjnych oraz metodycznych. Podejmowane są zadania o charakterze gospodarczym, by obniżyć koszty działalności placówek. Rozwija się wiele inicjatyw pedagogicznych (szczególnie w miastach), których źródłem inspiracji stały się rozwiązania przyjmowane w innych krajach. Coraz częściej wprowadzane są nowe, atrakcyjne formy pracy z dziećmi i współpracy z rodzicami oraz środowiskiem.³⁷ W ten sposób, w ramach obecnego systemu edukacji w Polsce, atrakcyjna oferta pracy z dzieckiem otwiera drogę do współczesnych tendencji w wychowaniu przedszkolnym, stając się nie tylko warunkiem istnienia przedszkoli, ale przede wszystkim ich postępu edukacyjnego.

Istotne jest, aby edukację przedszkolną dziecka wspierały odpowiednie instytucje życia państwowego i społecznego o zasięgu ponadregionalnym.

Zdaniem R. Więckowskiego, państwo jako nadrzędna organizacja życia zbiorowego, powinno sprawować mecenat nad instytucjami oświecenia publicznego z włączeniem edukacji przedszkolnej.³⁸

Współczesne tendencje w edukacji przedszkolnej

Procesom, jakim podlegają przemiany edukacyjne zawsze towarzyszy występowanie tradycji oraz wprowadzanie innowacji w obręb tradycyjnej myśli pedagogicznej. Bez związków z przeszłością nie można mówić o postępie w edukacji, natomiast bez elementów innowacyjnych nie byłoby możliwe jej przystosowanie do zmieniających się warunków i nowej rzeczywistości.

Z. Kwieciński tłumacząc pojęcie edukacji, przyjmuje, iż stanowi ona ogół wpływów wywieranych na człowieka oraz grupę ludzi, sprzyjających ich maksymalnemu rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby stali się oni świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej i narodowej, zdolnymi do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej tożsamości i odrębności.

³⁵ H. Cudak, Nauczyciel wobec nowych zadań oświatowych [W:] W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian, red. nauk A. Zajac, UW, WSP, Rzeszów 1996, t. 1, s. 143.

³⁶ B. Jaworska, Zmiana pozycji zawodowej nauczyciela przedszkoli. Wyniki ogólne: uwarunkowania [W:] Toruńskie Studia Dydaktyczne, Instytut Pedagogiki UMK, Toruń, Rok II 1993.

³⁷ E. Barańska, Przedszkole publiczne i niepubliczne – zasady działania, Wychowanie w Przedszkolu 1997, nr 5, s. 264.

³⁸ R. Więckowski, Rozwój wychowania przedszkolnego, op. cit., s. 12.

Rezultatem powyższych harmonijnych oddziaływań ma być więc osoba nie tylko w pełni, wszechstronnie rozwinięta, lecz także świadomie, perspektywicznie zmieniająca siebie i rzeczywistość, żyjąca jednak z zachowaniem zaakceptowanych przez siebie wartości.³⁹

W związku z tym tylko harmonijny przebieg procesów edukacyjnych może zapewnić kontynuację tradycji oraz miejsce dla innowacji.

Zaburzenie harmonii i ciągłości tradycji edukacyjnej w polskim przedszkolu nastąpiło w wyniku narzucenia pedagogiki socjalistycznej. W centrum procesu edukacyjnego znajdował się nauczyciel-wychowawca, dziecko natomiast podporządkowano jego autorytetowi. Osobę wychowanka przesłaniała koncentracja na realizacji treści programowych. Zgodnie z celami wychowania i kształcenia, wyrażającymi się w pojęciu wszechstronnie rozwiniętej osobowości, nastawiano dziecko na modelowanie (jego aktywność była inspirowana poprzez jeden centralny program kształcenia i wychowania) oraz na przyswajanie, a następnie reprodukowanie przekazywanej mu wiedzy (w efekcie oznaczało to ograniczanie rozwoju zarówno nauczyciela, jak i dziecka).

Edukację charakteryzowała również jednolitość i brak zróżnicowania form organizacyjnych oraz ich nieadekwatność do oczekiwań edukacyjnych i potrzeb rodziców.

Izolowano przedszkole od środowiska rodzinnego i szerszego kulturowego, a udział rodziców w jego działaniach nie miał żadnego wpływu na funkcjonowanie tej placówki.

Administracja oświatowa nastawiona była na kontrolę, a nie na doradztwo. Najwyższe kryterium oceny stanowiła realizacja programu, nie zaś analiza, w jakim stopniu działania nauczyciela sprzyjały rozwojowi dziecka.⁴⁰

Wiele podobnych cech składających się na model edukacji socjalistycznej, pomimo zmiany ustroju państwa częściowo charakteryzuje obecny system edukacyjny.

Odczucie nieadekwatności i nieskuteczności dotychczasowych działań wychowawczo-dydaktycznych z punktu widzenia potrzeb dziecka, twórczych możliwości nauczyciela oraz związków przedszkola z rodziną dziecka, już od dawna jest obecne w świadomości wychowawców, nauczycieli i rodziców.

Pojęcie osoby i jej autonomicznej wartości, stało się obecnie punktem oparcia dla nowego ujęcia całości systemu edukacyjnego.⁴¹ Dlatego postulowanym

³⁹ Z. Kwicciński, *Socjopatologia edukacji*, Wydaw. Edytor, Warszawa 1992, s. 12 – 15.

⁴⁰ M. Karwowska-Sturczyk, *Koncepcja edukacji przedszkolnej*, *Wychowanic w Przedszkolu* 1997, nr 5, s. 259 – 263.

⁴¹ A. Gurycka, *Podmiotowość jako postulat wychowania [w:] Podmiotowość w doświadczeniach dzieci i młodzieży*, Wydaw. UW, Warszawa 1989, s. 9 – 24.

celem współczesnej edukacji jest budowanie i wspieranie poczucia własnej wartości⁴² oraz pomoc w budowaniu osobowości, poprzez wprowadzanie go w świat ogólnoludzkich wartości, takich jak: dobro, prawda i piękno. Wiadomości, umiejętności i nawyki są środkami rozwijania osobowości, a nie celem samym w sobie. W związku z tym widoczne jest stopniowe odchodzenie w działalności pedagogicznej od edukacji adaptacyjnej na rzecz edukacji „współtworzącej cywilizację”⁴³, na rzecz edukacji twórczej i humanistycznej.

Warunkiem modernizacji współczesnej edukacji przedszkolnej jest jednak konieczność zmiany dotychczasowych celów edukacyjnych, w kierunku indywidualnego i podmiotowego traktowania dziecka. Sytuacja taka wymaga względnej równowagi prawa do aktywności zarówno wychowawcy, jak i dziecka.

W związku z powyższym konieczna jest również zmiana pozycji nauczyciela z nadrzędnej na równorzędną, z bezosobowej na osobową (współodczuwającą). Pociąga to za sobą z kolei konieczność zmiany programu, z zamkniętego na otwarty (twórczy, autorski) oraz modernizacji metod pracy na metody wyzwalające w dziecku poczucie podmiotowości.

Podmiotowość dziecka i nauczyciela, praca wychowawcza nastawiona na rozwój indywidualności, odpowiedzialności oraz własnej tożsamości dziecka sprawia, iż odchodzi się obecnie od produktywnego modelu przedszkola (nastawionego przede wszystkim na kształtowanie umiejętności i sprawności instrumentalnych), w kierunku modelu ekspresyjnego (twórczego), umożliwiającego tworzenie wewnętrznego świata dziecka.⁴⁴

Zakończenie

Współczesny model edukacji przedszkolnej, oparty na podmiotowym traktowaniu osoby i jej autonomicznej wartości, jest niewątpliwie faktem warunkującym działania edukacyjne tego systemu. Efektywność jego musi być jednak mierzona stopniem rzeczywistej realizacji, a nie atrakcyjnością koncepcji programowej. Konieczne jest spełnienie istotnych warunków modelu edukacji przedszkolnej:

- ograniczenie liczebności oddziałów do wymiaru zgodnego z obowiązującym prawem, co wpływa na warunki wychowania oraz stopień obciążenia nauczycieli i efektywność ich pracy opiekuńczo-wychowawczej,
- prowadzenie odrębnej działalności dla różnych grup wiekowych dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym,

⁴² K. Lubomirska, *Edukacja promująca rozwój* [w:] *Przedszkolaki – Krok Pierwszy*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 1996, s. 117.

⁴³ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa 1979, s. 22 – 23.

⁴⁴ K. Lubomirska, *Przedszkole*, op. cit., s. 168 – 190.

- systematyczne podnoszenie poziomu kwalifikacji nauczycieli pracujących w przedszkolu,
- pomoc organizacyjna i finansowa w różnych formach kształcenia podyplomowego,
- organizowanie szkoleń w zakresie metodologii budowania programów autorskich,
- ułatwienie nauczycielom dostępu do pomocy naukowych, zwłaszcza ukazujących nowatorstwo w pracy z dzieckiem,
- zwiększenie środków na dofinansowanie realizacji atrakcyjnych form działalności programowej przedszkoli.

Pomimo odczuwalnych w całym kraju trudności ekonomicznych, których skutki widoczne są szczególnie w placówkach opieki nad dzieckiem, wiele przedszkoli realizuje ciekawe programy autorskie. Zauważalne są tendencje do różnicowania placówek przedszkolnych. Powstają przedszkola społeczne, autorskie, integracyjne, ekologiczne i inne, osiągające wysokie rezultaty w preferowanych dziedzinach nowatorskiej działalności pedagogicznej i organizacyjnej. Niewątpliwie są to inicjatywy cenne, ale nie wystarczające w skali kraju. Pożądane jest, aby stały się one normą funkcjonowania w całym systemie edukacji przedszkolnej. Konieczne jest zatem, aby państwo sprawowało realny mecenat nad ich działalnością, a nie ograniczało się do słownych obietnic i deklaracji.

Bibliografia:

1. Balcerzak-Paradowska B., Żłobki i przedszkola w okresie transformacji, *Polityka społeczna* 1994, nr 10, s. 11.
2. Barańska E., Przedszkole publiczne i niepubliczne – zasady działania, *Wychowanie w przedszkolu* 1997, nr 5, s. 264.
3. Bobrowska-Nowak M., *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978, s. 139 – 147, 187, 255 – 260, 263 - 264.
4. Cudak H., Nauczyciel wobec nowych zadań oświatowych, [W:] Zajac A. (red.), *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, UW, WSP, Rzeszów 1996, t. 1, s. 143.
5. Gajewska J., *Polityka społeczna w gminie w latach 1991–1992. Ekspertyzy–Informacje*, IPiSS, Warszawa 1994.
6. Głębocki J., *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich obecnie w Krakowie istniejące z krótką wzmianką o dawniejszych a dziś nie istniejących instytucjach tego rodzaju*, Kraków 1852, s. 161 - 162.

7. Graniewska D. (red.), *Polityka wobec rodziny, kobiet i dzieci*, Studia i Materiały IPISS.
8. Gurycka A., *Podmiotowość jako postulat wychowania*, [W:] *Podmiotowość w doświadczeniach dzieci i młodzieży*, Wyd. UW, Warszawa 1989, s. 9–24.
9. Jaworska B., *Zmiana pozycji zawodowej nauczyciela przedszkoli. Wyniki ogólne: uwarunkowania*, [W:] *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, Instytut Pedagogiki UMK, Toruń, Rok II 1993.
10. Karbowski G., *Wiara, tradycja i wychowanie*, *Wychowanie w Przedszkolu* 1997 nr 6, s. 339.
11. Karwowska-Sturczyk M., *Koncepcja edukacji przedszkolnej*, *Wychowanie w Przedszkolu* 1997, nr 5, s. 259–263.
12. Kępski C., *Opieka nad dzieckiem sierocym w Galicji w drugiej połowie XIX*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1988, nr 6, s. 285.
13. Kwiatkowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1998, s. 32.
14. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydaw. Edytor, Warszawa 1992, s. 12–15.
15. Lubomirska K., *Edukacja promująca rozwój*, [W:] *Przedszkolaki – Krok Pierwszy*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 1996, s. 117.
16. Lubomirska K., *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Wydaw. Żak, Warszawa 1997, s. 101, s. 168–190.
17. Pieczulis I., *O rozwoju wychowania przedszkolnego w Gdańsku*, *Wychowanie w Przedszkolu* 1997, nr 6, s. 331–333.
18. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 638–640, 746.
19. Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa 1979, s. 22–23.
20. *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 114.
21. Suchodolski B., *Edukacja narodu 1918–1968*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 106–107.
22. Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 13.
23. *Ustawa z 1990 r. o samorządzie terytorialnym* (Dz. U. Nr 16, poz. 95).
24. *Ustawa z 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. Nr 95, poz. 425).
25. Waloszek D., *Najmłodszym wszystko, co najlepsze*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1997, nr 3, s. 27.
26. Waloszek D., *Społeczne skutki przemian w wychowaniu przedszkolnym w Polsce – zarys problemu*, [W:] *Zajac A. (red.), W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1996, t. 1, s. 10, 39, 161.

27. Wasylewski R., Decentralizacja polityki społecznej – rola gmin [w:] Księżypolski M., Supińska J. (red.), Zagrożenia i szanse polityki społecznej w Polsce w okresie transformacji, Fundacja im. F. Eberta, Warszawa 1993, s. 61.
28. Więckowski R., Rozwój wychowania przedszkolnego – pytania i wątpliwości, *Wychowanie w Przedszkolu* 1991, nr 1, s. 4 – 9, 12.
29. Więckowski R., Wprowadzenie do przedszkolnej pedagogiki humanistycznej, *Wychowanie w Przedszkolu* 1989, nr 6, s. 8, 10.
30. Wroczyński R., *Dzieje Oświaty Polskiej 1795- 1945*, wyd. PWN, Warszawa 1980, s. 295.

Summary:

Tradition in helping family and taking care of children has a long history. It is said that orphanages, nurseries and kindergartens appeared at the beginning of 18 th century. At first they did not form close system but their components were created. They worked separately, independent of themselves or even in opposition for many years. These organisations often had different origins, contradictory to their aims, foundations and principles.

When Poland regained independence in 1918 the protective and educational institution became important link in social politics of a country. Future results of their activities were appreciated.

After a war the institutions characterized by centralization and increasing participation of a country.

Political and social transformations which were made after 1989 had important and positive influence on further development of educational institutions. Municipal government progressively reduced numbers of nurseries and kindergartens. Kindergartens in Poland were always dependent on political, social, economic and demographic conditions. According to these, there were and there are still now differences between ways of managing, aims, tasks, age of children, numbers of group and how long children can stay in the kindergarten.