

Józefa Bałachowicz

ORCID 0000-0001-6208-8042

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Zuzanna Zbróg

ORCID 0000-0002-4088-626X

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono– do polidyskursywności

Wprowadzenie

W artykule przedstawiamy najważniejsze tendencje i kierunki rozwoju polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej. Pokrótce omawiamy podstawowe konteksty, które bezpośrednio oddziaływały na kształt tej subdyscypliny pedagogiki.

Na podstawie obszernej kwerendy uznajemy, że kategorie teoretyczne dziecka i dzieciństwa mają zasadnicze znaczenie dla epistemologii i metodologii badań prowadzonych w ramach pedagogiki wczesnej edukacji. Sądzimy, że prześledzenie znaczeń nadawanych tym kluczowym kategoriom najlepiej pokaże kierunki zmian w myśleniu o dziecku jako podmiocie empirycznym/przedmiocie badań pedagogiki wczesnoszkolnej oraz dzieciństwie konstruowanym w instytucji edukacyjnej¹.

Pragniemy zaznaczyć, że zarysowane w artykule analizy są pewnym wyborem i nie oddają całości stanu pedagogiki wczesnoszkolnej. Nie rościmy sobie zresztą do tego prawa. Mamy świadomość, że wiele wątków

¹ Zwracamy uwagę, że pojęcie „przedmiot” odnosimy do kategorii epistemologiczno-metodologicznej: przedmiotu badań. Nie należy kojarzyć go z „uprzedmiotowieniem” dziecka.

wymagałoby dokładniejszych analiz, tym bardziej, że polityka oświatowa nie ułatwiała rozwoju również tej subdyscypliny pedagogiki². Próbuje się jednak zrealizować dwa podstawowe cele. Zależało nam na analizie głównych perspektyw badawczych w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej z uwzględnieniem kilkudziesięcioletniego dziedzictwa tej subdyscypliny oraz określeniu znaczących trendów teoretycznych i empirycznych w badaniach prowadzonych nad dzieckiem i nauczycielem klas I-III.

Dziedzictwo pedagogiki wczesnoszkolnej i kształtowanie się jej pola problemowego

Pedagogika wczesnoszkolna należy do jednej z najmłodszych subdyscyplin pedagogiki, ponieważ zaczęła stopniowo wyodrębniać się w latach 70. i 80. XX wieku, co nie znaczy, że nie zajmowano się wcześniej teorią i praktyką edukacji początkowej³. Formowała się ona przez wskazanie dziecka w młodszym wieku szkolnym jako specyficznego podopiecznego instytucji oświatowych i usytuowanie go w obszarze badań i projektów edukacyjnych⁴. Wraz z rozwojem psychologii poznawczej zwracano wówczas uwagę na możliwości uczenia się dzieci 7-10-letnich i konieczność lepszego wykorzystania pierwszego etapu edukacji jako fundamentu kształcenia na wyższych szczeblach edukacji oraz jako podstawowy czynnik startu do kształcenia ustawicznego⁵. W Polsce również wskazywano na wzrost możliwości dzieci w uczeniu się, poparty badaniami rozwijającej się psychologii poznawczej, co starano się wykorzystać do uzasadnienia i projektowania nowych ram systemowych i programowych edukacji dziecka. Tadeusz Wróbel ujął to w następujący sposób: „całokształt współczesnych warunków sprawia, że rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym jest szybszy, ich możliwości znacznie większe. Tak jak szkoła aktywna w pierwszej połowie XX wieku

² B. Śliwerski, *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014.

³ Por. T. Wróbel, *Współczesne nauczanie początkowe*, w: (red.) M. Lelonek, T. Wróbel, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*. WSiP, Warszawa 1990; B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. GWP, Gdańsk 2007; J. Bałachowicz, *Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji*, Żak, Warszawa 2011.

⁴ T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980.

⁵ L. S. Wygotski, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L. S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa: PWN 1971; J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974; J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978; L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1979.

opierała się na «pierwszym odkryciu dziecka», tak my jesteśmy świadkami ponownego odkrycia dziecka ze względu na zwiększone jego możliwości umysłowe i fizyczne. [...] Dzieci właściwie prowadzone, oczywiście przy znacznej własnej aktywności, szybko postępują naprzód; uczą się więcej i szybciej»⁶.

Włączenie do badań teorii Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego oraz podstaw teorii kształcenia Jerome'a Brunera i jego śmiałych tez dydaktycznych o uczeniu się dzieci było podstawą konstruowania nowatorskich projektów dydaktycznych w zakresie elementarnej nauki matematyki, kształtowania umiejętności czytania i pisania, zasad doboru treści kształcenia, uczenia się przez działanie i teorii nauczania czynnościowego⁷. Odrzucono tradycyjny pogląd dotyczący koncentracji edukacji elementarnej na nauce czytania, pisania i rachowania jako zanadto przykuwający dzieci do tekstów podręcznikowych, z reguły abstrakcyjnych, często oderwanych od kontekstu życia konkretnych dzieci, co prowadziło do werbalizmu w nauczaniu⁸. Wprowadzono nowe treści kształcenia z zakresu środowiska społeczno-przyrodniczego, które miało pełnić funkcję integrującą i stanowić treściową podstawę dla działalności dzieci.

W latach 70. XX wieku poza modernizacją dydaktycznych wymiarów edukacji dziecka, podjęto problematykę nierówności edukacyjnych, dojrzałości szkolnej, uwarunkowań startu szkolnego, różnic indywidualnych i indywidualizacji w nauczaniu, dysharmonii rozwojowych i możliwości systemowych działań korekcyjnych i wyrównawczych. Było to generalnie pole badawcze krystalizującej się pedagogiki wczesnoszkolnej nakierowanej na potrzeby instytucjonalnego kształcenia dzieci. W tym czasie, uznając wychowanie przedszkolne za ogniwo przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole, opracowano szkolny program do pracy z dzieckiem sześciolletnim. Kształtująca się pedagogika wczesnoszkolna wprawdzie poszerzyła swój zakres przedmiotowy, ale w warstwie teoretycznej nawiązywała do podejścia strukturalistyczno – funkcjonalistycznego, marginalizując indywidualną perspektywę na rzecz podporządkowania jednostki wymogom ogólnospołecznym i dążeniom do podtrzymywania obowiązującego ładu społecznego. Dziecko traktowano jako jednostkę, którą można łatwo nauczyć tego, co

⁶ T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, dz. cyt., s. 241–243.

⁷ B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985.

⁸ W. Okoń, *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu początkowym*, w: (red.) B. Wilgocka-Okoń, *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985, s. 24.

politycznie programują i czego oczekują dorośli⁹. Centrum badań stanowiły niemal wyłącznie relacje nauczyciel-dziecko i ich efektywność.

Na początku lat 90. XX wieku Ryszard Więckowski, porządkując zakres znaczeniowy pedagogiki wczesnoszkolnej, stwierdził, iż rozwinęła się ona jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, która zajmuje się pracą pedagogiczną z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, wyjaśnianiem zjawisk związanych z wychowaniem i nauczaniem w klasach początkowych¹⁰. W podręczniku *Pedagogika wczesnoszkolna* R. Więckowski zawęził zakres problemowy subdyscypliny do sfery działalności nauczycieli i uczniów, wychowania i nauczania początkowego, koncentrując strukturę subdyscypliny na celach, treści, metodach, środkach dydaktycznych, kontroli i ocenie, a także psychologicznych uwarunkowaniach procesu uczenia się dzieci.

Szersze teoretyczne ujęcie *pedagogiki wczesnoszkolnej* przedstawił Władysław Puślecki, traktując tę subdyscyplinę jako uporządkowany i syntetycznie ujęty zbiór wiedzy o wychowaniu, opiece i kształceniu uczniów w młodszym wieku szkolnym, „(...) stanowiący konkretyzację pedagogiki ogólnej jako dyscypliny nadrzędnej do uwarunkowań wieku wczesnoszkolnego; stąd określone konsekwencje metodologiczne. Owe konsekwencje przejawiają się w podobnych celach, zadaniach i funkcjach, korzystaniu z tych samych nauk pomocniczych czy analogicznych metod badawczych, ukierunkowanych jednak swoim przedmiotem zainteresowań. Posługuje się [pedagogika wczesnoszkolna – przyp. autorki] również siecią podstawowych pojęć zaczerpniętych z pedagogiki ogólnej. Nie powiela wszak ich ogólności, lecz nadaje im konotacje związane z wychowaniem w wieku wczesnoszkolnym. W zależności od zaistniałej potrzeby wprowadza własne nazwy. Przede wszystkim jest nauką, a więc wiedzą teoretyczną z zakresu wychowania, opieki i kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym. (...) Uwzględnia uwarunkowania związane z wszechstronnym rozwijaniem fizycznym, zdrowotnym, psychomotorycznym, poznawczym, emocjonalnym, społecznym, aksjologicznym, pełnomocnościowym, samorządowym i autonomicznym dzieci w młodszym wieku szkolnym”. *Pedagogika wczesnoszkolna* „zajmuje się nauką analizą szeroko pojmowanego wychowania szkolnego tej grupy wiekowej uczniów zarówno od strony intelektualno-sprawnościowej, jak i uczuciowo-wolicjonalnej-wartościującej. Ukazuje uwarunkowania

⁹ W. Okoń, *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu początkowym...* dz. cyt.

¹⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993, s. 32.

rozwojowe oraz główne podejścia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, wspierające w nich pożądaną zmiany psychofizyczne¹¹.

Na podstawie krótkiej charakterystyki kształtowania się pola problemowego pedagogiki wczesnoszkolnej, należy zatem zgodzić się z tezą Doroty Klus-Stańskiej, przedstawioną w książce pt. *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*¹², że jest to bardziej pedagogika edukacji instytucjonalnej niż pedagogika dziecka. Dyskurs dziecka został historycznie wpisany w procesy socjalizacyjne, wychowawcze i dydaktyczne za pomocą języka określającego miejsce dziecka w systemie społecznym i adaptacyjne funkcje dzieciństwa do zastanej rzeczywistości społecznej. Wyrażał on dominujący w dyskursie społecznym, nie tylko w Polsce, obraz dziecka rozumianego jako kategoria niekompletna, niedojrzała, raczej w drodze do uzyskania dojrzałości/dorosłości. Rzeczywistą pozycję dziecka w świecie społecznym w tym ujęciu można opisać jako własność dorosłego, podmiot marginalizowany, ontologicznie inny, epistemicznie niekompletny, czyli istota ludzka posiadająca potencjał, by stać się kompletną „osobą dorosłą”¹³. W tej perspektywie w pedagogice wczesnoszkolnej dominowała narracja o funkcjach adaptacyjnych szkoły, normalizacyjnych, „życzliwym kierowaniu” zachowaniem dzieci, zarządzaniu umysłem dziecka i jego aktywnością. Opisywane z tego punktu widzenia tradycyjne modele edukacyjne wymuszają koncentrację na nauczycielu jako uprzywilejowanym „wiedzącym”, który „objaśnia” dziecku świat¹⁴. Dziecko zaś ma być – jak interpretował Michel Foucault – ciałem uległym, które można sobie podporządkować, przekształcić i ulepszyć¹⁵. Wymiana między nauczycielem (dorosłym) a dzieckiem opierała się na założeniu, że uczniowie są biernymi uczestnikami kształconymi przez nauczycieli.

Tradycyjny dyskurs dziecka kształtował teorię i praktykę edukacyjną i miał zasadnicze znaczenie dla epistemologii i metodologii badań prowadzonych w ramach najpierw teorii wychowania i nauczania początkowego, później pedagogiki wczesnoszkolnej.

¹¹ W. Puślecki, *Pedagogika wczesnoszkolna końca XX i początku XXI wieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004 t. 27, s. 146–147.

¹² D. Klus-Stańska, *(Anty)rozwojowa tożsamość wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Żak, Warszawa 2011.

¹³ K. Murris, K. Smaley, *Postdevelopmental Conceptions of Child and Childhood in Education*; Oxford Research Encyclopedia, Education (Oxfordre.Com/Education); (C) Oxford University Press USA, 2020; DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1425 z dn. 24.01.2020.

¹⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

¹⁵ M. Foucault *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 2009.

Kontekst przemian społeczno-kulturowych i politycznych w rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej

Na początku przemian ustrojowych w latach 90. XX wieku pedagodzy wczesnoszkolni włączyli się w tok dyskusji nad rozumieniem procesu wychowania i nowych wyzwań edukacji dziecka. Był to okres krytyki tradycyjnych paradygmatów, w pedagogice akademickiej następował powrót do podstaw antropologicznych, do koncepcji podmiotu, do orientacji humanistycznych, personalistycznych, uznających prymat osoby, jej twórczy rozwój ku wartościom. Przedstawiane modele edukacji kreatywnej¹⁶, emancypacyjnej¹⁷, różne nurty wychowania¹⁸, postmodernistyczne analizy edukacji¹⁹ przebudowały naszą refleksję o edukacji, wzbogacając ją o nowe punkty orientacyjne w rozumieniu kwestii różnorodności, mechanizmów tworzenia społecznego świata, odstąpienia od roszczeń uniwersalnych rozstrzygnięć. Dla praktyki pedagogiki proponowała modele związane z demokratyzacją życia społecznego, nawiązujące do ideologii liberalnej, postępowej, oparte na paradygmatach: personalistycznym i konstruktywistycznym – emancypacyjnym²⁰.

Maria Cackowska²¹ zaprojektowała nowy model edukacji wczesnoszkolnej jako podstawę teoretyczną zmian edukacji dziecka w ramach przygotowywanych reform oświaty. Jej zdaniem, podstawą przebudowy pedagogiki wczesnoszkolnej powinny stanowić idee progresywizmu, ponieważ koncepcje progresywistyczne dostarczały idealnych wzorców organizacji kształcenia i wychowania na pierwszym szczeblu szkoły²². Maria Jakowicka, odnosząc się do personalistycznych podstaw rozumienia edukacji dziecka, zaproponowała koncepcję „kształcenia dla rozwoju”²³. Jej zdaniem powinno ono prowadzić

¹⁶ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Żak, Warszawa 1994.

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo US, Szczecin 1994.

¹⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.

¹⁹ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń-Poznań 1995.

²⁰ J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995; H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Edytor, Toruń 1996.

²¹ M. Cackowska, *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) A. Bogaj, *Rola i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997.

²² M. Cackowska, *Teoriopoznawcze podstawy integralnej edukacji dziecka*, w: (red.) G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 2000.

²³ M. Jakowicka, *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne*

do wielokierunkowych zmian, nowego odczytania istoty i celu kształcenia, aby przejść „od wychowania rozumianego jako urabianie jednostki według szczegółowo sprecyzowanych celów do wyzwania, dialogu, dyskusji, skierowanych ku sobie i światu na podłożu wyboru wartości ujmowanych jako ciągu zadań – wartości – możliwości – efektów”²⁴. Podobnie Władysław Puślecki²⁵ zaproponował tzw. koncepcję kształcenia wyzwalającego, opartą na podmiotowym paradygmacie edukacji. „Ujawnianie się” podmiotowości ucznia autor wiązał z wolnością jednostki i jej prawem do samookreślenia się oraz odpowiedzialnością za siebie, swoje postępowanie i innych. Problematykę demokratyzacji edukacji dziecka podejmował także Bogusław Śliwerski, pokazując różne podejścia teoretyczne, projekty autorskie, dylematy ich twórców i trudności związane z oporem rodziców czy władz samorządowych²⁶.

Koncepcjom teoretyczno-empirycznym zmian systemu edukacji opracowanych przez pedagogów akademickich towarzyszyły zmiany oddolne, inicjatywy środowiskowe i autorskie propozycje. Działania te były podejmowane przez twórczych nauczycieli, dotyczyły raczej metod i form pracy, a nie generalnych zmian kultury szkoły. Miały charakter fragmentaryczny i przejściowy, i nie zakorzeniły się na dłużej w szkole końca lat 90., w znacznej mierze z powodów administracyjnych. Trafnie ten etap otwarcia systemowych przemian edukacji wczesnoszkolnej opisał Tadeusz Lewowicki, stwierdzając, że „w tym aktualnym obrazie typowe i najczęstsze wydają się być przykłady osobliwego łączenia elementów herbartowskiego i progresywnego modelu edukacji”²⁷. Jego zdaniem, słaby rozwój teorii wychowania dzieci, powierzchowny odbiór zmian następujących w filozofii pedagogicznej i edukacyjnej teleologii, prowadził w efekcie do pozorowanych zmian w edukacji początkowej, do fragmentaryczności stosowania starych koncepcji czy przenoszenia koncepcji niezgodnych z duchem czasu, co nazwał barierą teoretyczności²⁸. Nie była to jedyna bariera rozwojowa

rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej, Śląsk, Katowice 1994, s. 31.

²⁴ Tamże, s. 32.

²⁵ W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996.

²⁶ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.

²⁷ T. Lewowicki, *Odmiany współczesnej (poprogresywistycznej) edukacji – siła tradycji, konteksty społeczne i cywilizacyjne, kształtujące modele perspektywne*, w: (red.) E. Smak, S. Włoch, *Edukacja poprogresywistyczna*, Wydawnictwo UO, Opole 2004, s. 38.

²⁸ T. Lewowicki, *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1994.

pedagogiki wczesnoszkolnej. Ograniczeń było znacznie więcej. Można je opisać metaforycznie jako „bariery czasu przeszłego”, „bariery instrumentalizmu”, „bariery ahistoryczności”, „bariery metodologiczne”, „bariery świata ponowoczesnego”²⁹.

Pierwsza kompleksowa reforma ustroju szkolnego w 1999 roku była przeprowadzona bez podstawy aksjonormatywnej, bez koncepcji w zakresie demokratyzacji kultury szkoły i konstruktywistycznych podstaw praktyki edukacyjnej, bez udziału pedagogów. Propozycje pedagogiki akademickiej przebudowy edukacji dziecka nie znalazły odbicia w projektach edukacyjnych. Podejmowane przez elity biurokratyczne decyzje o zmianie czerpały raczej z paradygmatu strukturalistyczno-funkcjonalistycznego ubranego w retorykę standardów i mierzalności efektów kształcenia, a konkretne rozwiązania edukacyjne pozostawiono do rozszyfrowania autorom programów, podręczników szkolnych i nauczycielom, co stało się niebezpiecznym eksperymentem³⁰. Skutkiem braku uzasadnienia dla zmian był deficyt akceptacji nauczycieli dla narzuconych idei oraz liczne patologiczne praktyki w codzienności szkolnej³¹. Intuicyjność i praktycyzm zaprojektowanego kształcenia zintegrowanego uwypuklały niedosyt założeń teoretycznych i wyjaśnień, co skutkowało całkowitą dowolnością realizacyjną, przypadkowością lub oddolną rezygnacją wobec braku przejrzystości wprowadzonego modelu nauczania³². O toksycznych skutkach niedoboru teoretycznych podstaw reformowania edukacji dziecka i przygotowania kadr nauczycielskich do edukacji dzieci świadczą wyniki badań, jakie zostały przeprowadzone pod kierunkiem W. Puśleckiego³³ i M. Cackowskiej³⁴. Szybko okazało się, że szkoła mimo zmian nadal nie była przygotowana do kształtowania szans życiowych dzieci, a nauczyciele mieli największe problemy z indywidualizacją

²⁹ J. Bałachowicz, *Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju*, dz. cyt., s. 66.

³⁰ J. Bałachowicz, *Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019 nr 8 (583), s. 3-16.

³¹ Np. A. Siemak-Tylikiwska, *Reforma z retorty czarnoksiężnika*, w: (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Impuls, Kraków 2002, s. 455-462.

³² M. Cackowska, *Teoriopoznawcze podstawy integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt.; D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014.

³³ W. Puślecki, *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*, Impuls, Kraków 2003.

³⁴ M. Cackowska, *Co dalej z edukacją wczesnoszkolną?*, w: (red.) E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Mac Edukacja, Kielce 2005.

procesów edukacyjnych, z rozpoznaniem przyczyn trudności w uczeniu się i motywowaniem uczniów do wysiłku³⁵. Rezygnacja przez władze centralne ze wsparcia pedagogiki w reformowaniu systemu edukacji pozostawiła nowe strukturalne i programowe działania „w starych koleinach”, zgodnie z funkcją konserwacji kultury przedstawioną przez Pierre’a Bourdieu i Jean-Clauda Passerona, którzy stwierdzili, że szkoła podporządkowana wymogom konserwacji społecznej normalizuje pracę pedagogiczną do „długotrwałej akcji wdrażania” młodego człowieka „we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania”³⁶.

Nowe perspektywy teoretyczne i empiryczne

Okres przemian społeczno-politycznych, naukowych i reform programowych uruchomił naukową krytyczność wobec zaniedbań teoretycznych i praktyki edukacyjnej, aby odsłonić te cechy i mechanizmy edukacji dziecka w instytucji, które – przenoszone z okresu nowoczesności – blokują realizację funkcji socjalizacyjnych i wychowawczych ważnych ze względów indywidualnych i wspólnotowych. Należy podkreślić wagę tego sposobu myślenia, bo pedagogów zajmują przecież idee, ale również procesy dokonujące się w przestrzeni społecznej. Nadal przyjmujemy, że edukacja wczesnoszkolna jest „edukacją fundamentalną”, która ma dawać podwaliny pod całożyciowy rozwój i realizację w przyszłości własnych planów życiowych. Nie chodzi tylko o elementarne umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie, liczenie, ale o miejsce i warunki socjalizacji i wychowania dziecka w społeczeństwie demokratycznym, uczenia się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą. W raporcie dla UNESCO Jacques’a Delorsa edukacji podstawowej przypisuje się doniosłą rolę w rozwoju jednostki i humanizacji świata. „To właśnie w tym okresie każdy z nas zdobywa narzędzia służące rozwijaniu w przyszłości własnej zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i własnego poczucia odpowiedzialności oraz uczy się przejawiania dociekliwości wobec otaczającego świata”³⁷.

Pedagodzy wczesnoszkolni zwracają zatem uwagę na potrzebę urzeczywistniania w praktyce celów pozornie sprzecznych, a mianowicie

³⁵ Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy, IBE, Warszawa 2011.

³⁶ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006, s. 305.

³⁷ J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998, s. 117.

rozwijania niezależności i autonomicznej osobowości, a jednocześnie zdolności do funkcjonowania we wspólnocie. Okres wczesnoszkolny to przecież okres uspołecznienia, który został na nowo odczytany w paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego – to ważny etap budowania poczucia podmiotowości, autonomii i niepowtarzalnego „Ja”, z jednoczesnym kształtowaniem „My”, konstruowania wiedzy i rozwijania społecznych wzorców samokontroli, kształtowania ogólniejszych wzorców działania, wytwarzania sensów i sposobów życia opartych na wartościach oraz tworzenia sieci społecznych bazujących na związkach emocjonalnych i zadaniowych³⁸. W związku z tym w dyskusjach na temat funkcji edukacji wczesnoszkolnej, celów i programów pedagogicy postulują zachowanie równowagi między praktyką edukacyjną sprzyjającą harmonijnemu rozwojowi dziecka a podejściem skoncentrowanym na konstruowaniu wiedzy i umiejętnościach poznawczych dzieci. Takie stanowisko było prezentowane przez specjalistów skupionych w Zespole Edukacji Elementarnej afiliowanym przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w opiniach wobec działań podejmowanych przez MEN i wielu publikacjach, które są prezentowane w tym artykule.

Pedagodzy wczesnoszkolni podejmują refleksyjno-krytyczną rekonstrukcję założeń i skutków instytucjonalnej edukacji dziecka w I etapie edukacji. Stawiają pytania tworzące pola problemowe wokół edukacji wczesnoszkolnej: Jakich doświadczeń rozwojowych w zakresie poznawczym, społecznym, emocjonalnym i tożsamościowym dziecko nabywa? Jakie są skutki oddziaływań szkolnej edukacji w różnych obszarach funkcjonowania dziecka? Jaki jest nauczyciel dziecka jako profesjonalista? Jaka jest nauczycielska wiedza i prezentowana refleksyjność o konstruowanej praktyce edukacyjnej?

Badania naukowe nad edukacją dziecka w ostatnich dwóch dekadach znajdują teoretyczne umocowanie w personalizmie, konstruktywizmie czy teorii krytycznej i mają często charakter międzydyscyplinarny. Spojrzenie na edukację wczesnoszkolną z punktu widzenia poststrukturalnej wizji konstruowania społeczeństwa, szczególnie społecznego konstruktywizmu, odsłania bogactwo wymiarów edukacji i różnie pokazuje jej skuteczność. Wielość tych wymiarów wyjaśnia Arnold Sameroff w swojej dialektycznej i transakcyjnej koncepcji rozwoju, odwołując się do czterech modeli rozwoju jednostki. Zalicza do nich: model osobistej zmiany, model zmiany uzależnionej od

³⁸ J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.

kontekstu, model rozwoju regulacji i model reprezentacji³⁹. Połączenie tych modeli, ich integracja, oferuje wszechstronny pogląd na wielość komponentów i procesów, które wpływają na rozwój dziecka. Wobec tego edukacyjne wsparcie rozwoju dziecka, jego zasoby i możliwości musimy widzieć w świetle różnych wymiarów. Czynniki rozwojowe nie tkwią w poszczególnych wymiarach, ani wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Każdy wynik oddziaływań edukacyjnych jest wypadkową wielu działań, jest wyrazem relacji kształtującej w sposób oryginalny różne elementy potencjalne podmiotu i aktywne elementy złożonego, dynamicznego środowiska. To generalnie wyjaśnia potencjalność i możliwość indywidualnego rozwoju, osiągnięcia indywidualnej doskonałości w historycznie determinowanym świecie społeczno-kulturowym.

Nowy kształtujący się w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku obraz teoretyczny pedagogiki wczesnoszkolnej został zaprezentowany w książce pt. *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, przygotowanej pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej i Marii Szczepskiej-Pustkowskiej⁴⁰. Autorki nie kwestionują odrębności teoretyczno-praktycznej pedagogiki wczesnoszkolnej, ale przede wszystkim włączają nową perspektywę teoretyczną i metodologiczną oraz starają się doprowadzić do zmiany języka i myślenia o teorii i praktyce wczesnej edukacji. Jest to przede wszystkim odrzucenie paradygmatu funkcjonalistycznego, uzasadnień pedagogicznych, psychologii rozwojowej i socjologii w zakresie normalizacyjnych podstaw kształtowania dziecka oraz systemu edukacyjnych oddziaływań. Autorki przyjmują jako ramę teoretyczną paradygmat interpretatywno-krytyczny, kwestionując oczywistość znaczeń nadawanych edukacji dziecka, ukazując uwikłanie szkoły w polityczne interesy grup społecznych, demaskując jej często opresyjny charakter, poszukując emancypacyjnych rozwiązań. Dorota Klus-Stańska, sięgając do teorii dyskursu, rekonstruuje klasyczne teorie nauk filozoficznych, psychologicznych czy socjologicznych, przenosząc je na obszar pedagogiki wczesnoszkolnej⁴¹. Przyjęte podejście dyskursywne uwypukla zmienność myślenia naukowego o dziecku i jego nauczycielu, o procesach socjalizacji i wychowania, narzędziach kulturowego oddziaływania, dziecięcej wiedzy

³⁹ A. Sameroff, *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, „Child Development” 2010 no. 81(1), s. 12.

⁴⁰ D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.

⁴¹ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009, s. 25–78.

i uczenia się. Przestrzenie życia dziecka, warunki socjalne, zjawisko biedy i zaniedbań kulturowych w perspektywie lokalnej i globalnej, prawa dziecka czy kształtowanie dziecięcej tożsamości i płci kulturowej stanowią nowe obszary problemowe wniesione do tradycyjnego pola pedagogiki wczesnoszkolnej.

Wybrane pola badawcze współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej

W badaniach podejmowanych przez badaczy wczesnej edukacji dominuje podejście socjopedagogiczne. Problematyka badawcza jest bardzo zróżnicowana, bowiem dotyczy edukacyjnych, kulturowych, artystycznych i społecznych kontekstów rozwoju dziecka, analizy współczesnych dyskursów edukacji dziecka/ucznia oraz przygotowania do profesjonalnego funkcjonowania zawodowego nauczyciela wczesnej edukacji w tradycyjnych i alternatywnych modelach edukacji.

Podstawowe pola badawcze dotyczą rekonstrukcji kultury wczesnej edukacji – od konwencjonalnej do innowacyjnej, redefiniowaniu, transformowaniu i poszukiwaniu nowych perspektyw pedagogicznych, w tym różnorodności modeli edukacji wczesnoszkolnej.

Zmiana paradygmatu – od nauczania do uczenia się – od przekazu do konstruowania znaczeń, od instrukcji do doświadczania i interpretacji – jest podstawową i jednocześnie kluczową tendencją w teoretycznych i empirycznych analizach podejmowanych w ramach omawianej subdyscypliny.

Do znaczących **teoretyczno-empirycznych studiów nad edukacją wczesnoszkolną** opublikowanych w latach 2000-2020 należą:

- D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000;
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005;
- D. Klus-Stańska, M. Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009;
- A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać – o mitach dotyczących myślenia matematycznego*, Warszawa 2010;
- M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Warszawa 2010;
- M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013;
- E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Gdańsk 2013;
- D. Klus-Stańska, (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków 2014;
- J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości*, Warszawa 2015;

- E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015;
- J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017;
- T. Parczewska, R. Michalak, *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Lublin 2019;
- M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Toruń 2020.

Pola problemowe dotyczące **teoretycznych i empirycznych badań nad dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym i dzieciństwem** to analizy dyskursów uczenia się (uczestnicy, relacje, konteksty, miejsca tworzenia znaczeń i dziecięcej aktywności) i funkcjonowania dziecka w instytucji szkoły (komunikacja, socjalizacja, kooperacja, partycypacja). Do tej problematyki można zaliczyć następujące wybrane publikacje:

- M. Nyczaj-Draż, *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*, Zielona Góra 2001;
- D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa 2005;
- M. Wiśniewska-Kin, „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Kraków 2007;
- M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*, Toruń 2010;
- K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011;
- H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011;
- Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011;
- T. Parczewska, *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Lublin 2012;
- M. Żytko, B. Morawska, K. Dąbrowski, *Uczeń, szkoła, dom*, Warszawa 2012;
- M. Głowska-Sołdatow, *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2015.

Szczególne miejsce w problematyce badań nad dzieckiem i dzieciństwem zajmują **przestrzenie dziecięcej wolności (w tym do myślenia krytycznego), odpowiedzialności, twórczości:**

- J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy*, Białystok 2003;
- K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego: kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice, 2005;
- H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006;
- U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006;
- J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007;
- A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010;
- M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011;
- M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012;
- K. Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu: integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013.

Nieodłącznym wymiarem pedagogiki wczesnoszkolnej jest **pedeutologia wczesnoszkolna**. W tym obszarze można zauważyć wyraźną tendencję do akcentowania znaczenia wiedzy osobistej nauczycieli, rozwijanej w codziennych doświadczeniach w miejscu pracy – także podczas studiowania. Znaczące miejsce w problematyce konstruowania wiedzy pedagogicznej nauczycieli odgrywa kwestia kontekstu społecznego, umiejscowienia pracy nauczyciela w określonym miejscu, czasie i przestrzeni. W nowszych podejściach dominuje przekonanie o znaczącej roli konstruowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej w trakcie pierwszych doświadczeń w roli nauczyciela (w miejscu pracy, w tym dzięki negocjacjom w gronie specjalistów) oraz korzystanie z wiedzy dostępnej w sferze publicznej. Pojawiły się koncepcje uczenia się w triadzie (student – nauczyciel akademicki – nauczyciel praktyk) oraz z wykorzystaniem źródeł wiedzy poza szkołą, z odwołaniem do innych środowisk i kontekstów. Profesjonalną wiedzę pedagogiczną konceptualizuje się jako proces i całość – odchodząc od dzielenia ją np. na teoretyczną i praktyczną. Pedagogiczna wiedza profesjonalna jest „żywa”, dynamicznie zmienia się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego⁴². Definiowanie

⁴² Z. Zbróg, *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, s. 154.

wiedzy według „epistemologii posiadania” przestało być zatem kluczową perspektywą teoretyczną, ustępując miejsca podejściu społeczno-kulturowemu, w którym aspekt poznawczy jest jednym z wielu elementów ważnych w procesie konstruowania wiedzy nauczycieli.

Szczególne znaczenie przypisuje się obecnie badaniom dynamiki wiedzy pedagogicznej, a więc longitudinalnym eksploracjom odpowiadającym na pytania, w jaki sposób wiedza krąży w zawodzie, a także poza nim, zwłaszcza, w jaki sposób nową wiedzę włącza się do zawodu poprzez kształcenie nauczycieli, rozwój zawodowy lub sieci społecznościowe oraz w jaki sposób wiedza jest tworzona wewnątrz zawodu⁴³.

Polą badawcze pedeutologii wczesnoszkolnej można zatem opisać jako związane z tworzeniem wiedzy w szerokim kontekście społeczno-kulturowym i z relacjami edukacyjnymi – dziecko i nauczyciel (dorosły) w sytuacji uczenia się. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przedstawiany jest bowiem w literaturze jako refleksyjny, krytyczny praktyk, badacz i współtwórca zmian w swoim środowisku, promujący w szkole intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między uczniami oraz między szkołą, domem i środowiskiem lokalnym. Taka dynamiczna i konstruktywistyczna perspektywa rozumienia nauczycielskiego profesjonalizmu zakłada kształcenie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji jako podmiotowych i odpowiedzialnych twórców praktyki wychowawczej, badaczy swojej praktyki i inicjatorów kooperatywnego działania na rzecz uczniów. Wpisuje się ona w nurt humanistycznego i personalistycznego myślenia o edukacji, demokratyzacji środowiska kształcenia przyszłych nauczycieli, a przez nich środowiska związanego z edukacją wczesnoszkolną.

Do wybranych publikacji z pierwszych dwóch dekad XX wieku przedstawiających **nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w teorii i praktyce** można zaliczyć:

- J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009;
- A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011;

⁴³ S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris 2017; <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695> z dn. 24.09.2020; Z. Zbróg, *Wiedza pedagogiczna ...*, dz. cyt.

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013;
- J. Bonar, A. Buła, (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków 2013;
- E. Marek, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Piotrków Trybunalski 2015;
- M. Nowicka, E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, Toruń 2016;
- J. Bałachowicz, I. Adamek (red.), *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, Warszawa 2017;
- E. Kochanowska, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli wczesnoszkolnych*, Kraków 2018;
- Z. Zbróg, *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Warszawa 2019.

W kontekście analizy działalności badaczy wczesnej edukacji warto wspomnieć o funkcjonowaniu Zespołu Edukacji Elementarnej afiliowanego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Zespół jest formą organizacji społeczności akademickiej, jak i społeczeństwa obywatelskiego i w tej roli zobowiązany jest do podejmowania aktywności w obszarach:

- integracji środowiska akademickiego wczesnej edukacji dziecka
- wspierania w rozwoju młodszej kadry naukowej
- rozwoju pedagogiki wczesnej edukacji
- podejmowania działań na rzecz zmiany edukacji dziecka w kierunku personalizacji i demokratyzacji procesu edukacyjnego oraz prowadzenia badań w tym zakresie
- doskonalenia procesu kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji
- prezentowania opinii i stanowisk na temat formalnych działań w obszarze edukacji dziecka, w szczególności przygotowywanie opinii projektów, propozycji MEN i innych instytucji ważnych dla edukacji dziecka i całego systemu szkolnego.

Podsumowanie

Mija już przeszło trzydzieści lat od rozpoczęcia kompleksowych przeobrażeń w naszym kraju, które wpłynęły także na rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i sposób patrzenia na edukację dziecka. Mamy za sobą czas kwestionowania starych reguł i norm funkcjonowania oświaty, intensywnej dyskusji i krytyki tradycyjnych paradygmatów i monolitycznych

modeli dydaktycznych. W ich miejsce pojawiła się wielość perspektyw poznawczych odnoszonych do edukacji, różnorodność orientacji światopoglądowych, filozoficznych, teoretycznych, praktycznych, która wynikała z postępującego rozwoju nauk kognitywnych, wykorzystania w badaniach nad dzieckiem podejść antropologicznych i tradycji interpretatywnej. Założenia filozoficzne i psychologiczne konstruktywizmu dały podstawy do innego rozumienia teorii i praktyki uczenia się i nauczania, ujmując ją w opozycji do transmisyjnego sposobu przekazu wiedzy. Wykorzystanie nowych paradygmatów i sięgnięcie po teorie fenomenologiczne w wyjaśnianiu kształtowania się świadomości jednostki, interakcyjne uczenie się i wątki związane z socjologią wiedzy pozwoliły na nowo opisać procesy kształtowania jednostek, ich podmiotowości i relacji w świecie społecznym z punktu widzenia różnych teorii.

Wielość dyskursów funkcjonujących w przestrzeni publicznej jest naturalna i pożądana dla rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej. Akceptując tę wielość podejść naukowych dążymy do rozumienia zjawisk społecznych i procesów wychowawczych, do rozumienia dziecka, jego potrzeb i praw do partycypacji w rozwoju. Jednocześnie chcemy zauważyć, że wielość obrazów edukacji dziecka z jednej strony sprzyja dyskusji prowadzącej do rozumienia edukacji dziecka na podstawie założeń humanistycznych, personalistycznych, demokratycznych i konstruktywistycznych, a z drugiej – stawia przed badaczami wczesnej edukacji kolejne pytania o to: Jakie paradygmaty, języki i kategorie pojęciowe służą do opisu, rozumienia i refleksji nad światem edukacji dziecka? Jakie praktyki codzienności edukacyjnej służą – naszym zdaniem – dziecku, wspólnocie i światu? Czym charakteryzuje się obecnie nurt refleksji o wychowaniu dziecka?

Jako pedagodzy wczesnoszkolni dążymy do tego, aby współczesna edukacja dziecka rzeczywiście wykorzystywała kulturowe i społeczno-ekonomiczne możliwości wspierania rozwoju osoby, jej podmiotowości, inspirowania jednostki do rozwijania i budowania swojego potencjału tak, by mogła go wyrażać w sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu oraz by przyczyniał się do wspólnego dobra i pielęgnowania wartości w życiu społecznym.

Uznajemy zatem, że różnorodność podejść do pedagogiki wczesnoszkolnej jest pozytywnym zjawiskiem, jest motorem zmian, których rezultaty mogą być widoczne w kolejnych dekadach.

Bibliografia:

- Bałachowicz J., *Pedagogika wczesnoszkolna – bariery i kierunki rozwoju*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji*, Żak, Warszawa 2011, s. 56-67.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.
- Bałachowicz J., *Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019 nr 8 (583), s. 3-16.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006.
- Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974.
- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Cackowska M., *Nowy model edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) A. Bogaj, *Rola i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997, s. 180-196.
- Cackowska M., *Teoriopoznawcze podstawy integralnej edukacji dziecka*, w: (red.) G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki, *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 2000, s. 368-374.
- Cackowska M., *Co dalej z edukacją wczesnoszkolną?*, w: (red.) E. Kozak-Czyżewska, D. Zdybel, B. Kępa, *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Mac Edukacja, Kielce 2005, s. 16-25.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo US, Szczecin 1994.
- Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa 2009.
- Guerriero S. (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris 2017; <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695> z dn. 24.09.2020.
- Jakowicka M., *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1994, s. 31-39.
- Klus-Stańska D., *(Anty)rozwojowa tożsamość wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk,

- A. Malenda, *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Żak, Warszawa 2011, s. 17-36.
- Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014, s. 24-60.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) D. Klus-Stańska, M. Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009, s. 25-78.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.
- Kwiatkowska H., Kwieciński Z. (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Edytor, Toruń 1996.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Żak, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: (red.) S. Palka *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1994, s. 19-30.
- Lewowicki T., *Odmiany współczesnej (poprogresywistycznej) edukacji – siła tradycji, konteksty społeczne i cywilizacyjne, kształtujące modele perspektywne*, w: (red.) E. Smak, S. Włoch, *Edukacja poprogresywistyczna*, Wydawnictwo UO, Opole 2004, s. 33-40.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń -Poznań 1995.
- Murriss K., Smaley K., *Postdevelopmental Conceptions of Child and Childhood in Education*; Oxford Research Encyclopedia, Education (Oxfordre.Com/Education); (C) Oxford University Press USA, 2020; DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1425 z dn. 24.01.2020.
- Okoń W., *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu początkowym*, w: (red.) B. Wilgocka-Okon, *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985, s. 20-44.
- Puślecki W., *Pedagogika wczesnoszkolna końca XX i początku XXI wieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004 t. 27, s. 145-162.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996.
- Puślecki W., *Po trzech latach zintegrowanej edukacji*, Impuls, Kraków 2003.
- Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, IBE, Warszawa 2011.
- Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
- Sameroff A., *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*, „Child Development” 2010 no. 81(1), s. 6-22.

- Siemak-Tylikowska A., *Reforma z retorty czarnoksiężnika*, w: (red.) E. Małewska, B. Śliwerski, *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Impuls, Kraków 2002, s. 455-462.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. GWP, Gdańsk 2007;
- Śliwerski B., *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014, s. 63-101.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wilgocka-Okoń B. (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1985.
- Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1980.
- Wróbel T., *Współczesne nauczanie początkowe*, w: M. Lelonek, T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*. WSiP, Warszawa 1990, s. 13-33.
- Wygotski L.S., *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, w: L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa: PWN 1971.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1979.
- Zbróg Z., *Wiedza pedagogiczna przysłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.

Directions of theoretical and research changes in Polish early school pedagogy – from mono to polydiscoursiveness

The article presents the specificity of early school pedagogy as one of the sub-fields of pedagogy with its decades-long heritage experience. Particular attention was given to the major directions of changes in the perception of a child as the empirical subject and a childhood being constructed in the educational institution, in the meaning of school. The most important problem areas of early school pedagogy were characterized, including those referring to reconstruction of early education culture, contemporary discourses of child/pupil education and preparation of early school teachers for working professional life, both in traditional and alternative models of education. Significant theoretical and empirical trends in study of children

and early school teachers (1-3 class of primary school) were determined, supported by the illustration of the list of selected monographs published from 2000-2020. The article highlights, the multiplicity of discourses and diversity of approaches to child education typical for contemporary early school pedagogy, which is considered to be the positive indicator of development in the discussed sub-field.

Keywords: changes in early school pedagogy, discourses of child education, models of education, areas of early school education research.

**Kierunki przemian teoretycznych i badawczych
w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej
– od mono – do polidyskursywności**

W artykule przedstawiono specyfikę pedagogiki wczesnoszkolnej jako jednej z subdyscyplin pedagogiki z uwzględnieniem jej kilkudziesięcioletniego dziedzictwa. Szczególnie zwrócono uwagę na główne kierunki zmian w myśleniu o dziecku jako podmiocie empirycznym oraz dzieciństwie konstruowanym w instytucji edukacyjnej – szkole. Scharakteryzowano najważniejsze pola problemowe pedagogiki wczesnoszkolnej, w tym dotyczące rekonstrukcji kultury wczesnej edukacji, współczesnych dyskursów edukacji dziecka/ucznia oraz przygotowania do profesjonalnego funkcjonowania zawodowego nauczyciela wczesnej edukacji w tradycyjnych i alternatywnych modelach edukacji. Określono znaczące trendy teoretyczne i empiryczne w badaniach prowadzonych nad dzieckiem i nauczycielem klas I-III, ilustrując je wykazem wybranych monografii opublikowanych w latach 2000-2020. W artykule podkreślono typową dla współczesnej pedagogiki (wczesnoszkolnej) wielość dyskursów i różnorodność podejść do edukacji dziecka, co uznaje się za pozytywny przejaw rozwoju omawianej subdyscypliny.

Słowa kluczowe: zmiany pedagogiki wczesnoszkolnej, dyskursy edukacji dziecka, modele edukacji, pole badawcze pedagogiki wczesnoszkolnej.