

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## O (NIE)OBECNOŚCI WCZESNEJ EDUKACJI W PEDAGOGICE

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych jest w tym miejscu przede wszystkim to, w jakim kierunku ewoluuje pedagogika wczesnej edukacji? Czy ma ona podtrzymać status odrębnej subdyscypliny nauk pedagogicznych, czy też powinna odstąpić od dominującego jeszcze pozytywistycznego paradygmatu zamykania się w granicach tzw. subdyscyplin naukowych, skoro nauki współczesne na całym świecie zmierzają ku coraz silniejszym trendom inter-, intra- i transdyscyplinarności?

Powstawanie nowych subdyscyplin w obrębie wyłaniających się z filozofii najpierw dziedzin nauk, a w ich obrębie dyscyplin naukowych, było pochodną tendencji do coraz wyraźniejszego i dokonywanego za wszelką cenę redukcjonowania wiedzy o wyodrębnionym przedmiocie badań, którego i tak nie można było zawłaszczyć na wyłączność jednej z nich. Kolejno wyłaniające się w każdej z dyscyplin naukowych ich subdyscypliny odsłaniały swoją słabość, uporczywie dążąc do imperatywu naukowej suwerenności, by móc silniej wpływać na rzeczywistość, a zarazem instytucjonalnie rozbudowywać związaną z daną subdyscypliną wiedzy zbiorowość uczonych.

Miało to swoje dobre strony, ale i przyniosło zagrożenia, z którymi dzisiaj nie jesteśmy już w stanie poradzić sobie zmierzając w odwrotnym kierunku, tak zwanego powierzchownego wszystkoizmu, quasi naukowego poznania i eksponowania rzekomej wyjątkowości. Płynna ponowoczesność nie potrzebuje już ekspertów w wąskich zakresach wiedzy, ale takich, którzy potrafią podejść do niej holistycznie, wielostronnie, a nawet wieloparadygmatycznie<sup>1</sup>. Sięgam zatem do podręczników akademickich głównie z ostatniego półwiecza, by zobaczyć, jak ten proces odnosił się do pedagogiki wczesnej edukacji i jakie rysują się przed nami nowe wyzwania.

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009; B. Śliwerski, *Polska pedagogika w obliczu paradygmatycznych sporów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych*, w: *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Z. Szarota, F. Szlosek (red.), Wydawnictwo Naukowe ITE – PIB, Radom 2013; B. Śliwerski, *Transformacja pedagogiki transformacją przestrzeni jej tożsamości i wolności*, w: *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, W. Żłobicki (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

## PEDAGOGIKA JAKO NAUKA

Problem braku pozytywistycznie rozumianej naukowości pedagogiki wynika z tego, że nie jest ona jedynie nauką idiograficzną, lecz także zajmuje się rzeczywistością postulowaną – wartościami, ideałami, dyrektywami, wzorami kształcenia i wychowania, a więc tym, co wykracza poza możliwość formułowania badanej rzeczywistości w trybie który podlega weryfikacji w kategorii prawdy lub fałszu. Tym samym każdy sąd wartościujący, postulat, apel, zobowiązanie lub norma w prezentowaniu treści dotyczących wychowania czy kształcenia, wyklucza pedagogikę z nauk, gdyż „[...] działalność pedagogów w tej dziedzinie można traktować tylko jako filozofię czy politykę, jako ideologię i moralistykę wychowawczą”<sup>2</sup>. Skoro pozytywiści uznają, że to, co jest postulowane, nie może być sprawdzalne na podstawie wzorów badań nauk przyrodniczych czy społecznych, takich jak psychologia i socjologia, to filozofia czy nauki o polityce też nie są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu. Jeśli tak, to pedagogika znajduje się w zupełnie dobrym środowisku naukowym, chociaż traktowana jest jak „gorsza” filozofia (w tym także jako filozofia wychowania), niższego rzędu socjologia (jako socjologia wychowania) czy teleologia, w tym ideologia wychowania i kształcenia, szczególnie podatne na ortodoksję, propagandyzm lub polityczną poprawność.

B. Suchodolski pisał o potrzebie wyeliminowania wspomnianej schizoidalności pedagogiki, sprowadzając ją do dwóch wersji: w podejściu idiograficznym byłaby ona nauką o wychowaniu, a więc nauką o człowieku *sensu stricto*, natomiast w podejściu aksjonormatywnym, w którym obowiązują sądy postulatywne o wychowaniu i kształceniu, byłaby pedagogiką, a zatem „słabszą” czy „miękką” nauką. Jednak sama rejestracja istotnych dla nauki fenomenów nie wystarcza w przypadku wychowania i kształcenia, gdyż konieczne jest nadanie im odpowiedniego kierunku, orientacji, a więc wskazanie na cele, wartości czy sensy, bez których nie można stwierdzić, czy wychowanie następuje, czy też nie, jaka jest jakość kształcenia lub efekt uczenia się itp. Żadna z nauk społecznych, takich jak psychologia czy socjologia, nie jest zainteresowana tym, aby badając wychowanie lub kształcenie włączać w ten proces ich funkcje wartościująco-normatywne.

To, co nienaukowe, przypisano zatem pedagogice, zarzucając jej zarazem z tego powodu ową nienaukowość<sup>3</sup>. Paradoks? A jakże. Co gorsza, nawet nauka o wychowaniu nie mogła ukonstytuować się jako dyscyplina naukowa, gdyż z racji swej społecznie użytecznej funkcji musiała uwzględniać ów normatywny charakter badanych zjawisk. Nie da się rozwijać pedagogiki jako wiedzy o rzeczywistości wychowawczej, opiekuńczej czy dydaktycznej bez uwzględnienia w niej celów i wartości, które nadają jej sens i kierunek. Podział pedagogiki na dwie różne dyscypliny naukowe, z których jedna miałaby mieć charakter opisowy, a druga normatywny, nie prowadził do pozytywnych

<sup>2</sup> B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, s. 5.

<sup>3</sup> Szerzej: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

wyników, skoro żadna z nich nie mogła być oderwana od najbardziej istotnych właściwości badanych procesów.

A jednak B. Suchodolski bronił naukowości pedagogiki, ukazując jej specyfikę na tle innych nauk:

Nie wydawało się słuszne, by pedagogikę oddzieloną od nauki o wychowaniu traktować jako zespół nienaukowych dyrektyw kierujących wychowaniem. Stanowisko to było wynikiem generalnego zakwestionowania neopozytywistycznej koncepcji nauki z punktu widzenia doświadczeń tzw. nauk praktycznych. Gdyby pojęcie nauki miało być ograniczone do tych dyscyplin, które formułują swe sądy wyłącznie w trybie oznajmującym, pozostawałyby poza nauką wielkie dziedziny nowoczesnego poznania, którym trudno skądinąd odmówić naukowego charakteru. W takim położeniu znalazłyby się różne dyscypliny społeczne, a zwłaszcza nauki prawne i ekonomiczne; w takim położeniu znalazłaby się medycyna; wreszcie wielka dziedzina nauk technicznych musiałaby również być wyłączona z zakresu nauki<sup>4</sup>.

Nie jest jednak tak, jak sądził ów uczony, że pedagogika, łącząc elementy opisowe i normatywne, nie jest dyscypliną osamotnioną wśród innych nauk, skoro znacznie większy akcent położony w tych pozostałych dyscyplinach czy dziedzinach poznania właśnie na diagnozę i eksperymenty wyniósł je mimo wszystko ponad pedagogikę, pozostawiając ją na obrzeżach naukowości poznania. Cóż z tego, że samym sobie usiłujemy od lat wmawiać, że konieczność uwzględniania celów, norm i wartości w poznaniu pedagogicznych zjawisk wcale nie musi świadczyć o nienaukowości naszej dyscypliny? Jak pisze B. Suchodolski: „[...] wręcz przeciwnie – wymagają one właśnie krytycznej i racjonalnej analizy, prowadzonej zgodnie z rygorami nauki”<sup>5</sup>.

Pedagogika już w słowotwórczej budowie swojej nazwy, która okazała się dla niej samej nieszczęsna, nie zawiera w formancie przyrostkowym ani greckiego *graphos* (jak geografia czy etnografia), ani *logos* (jak psychologia, geologia, fizjologia, biologia itp.). Również tu została zdradzona przez tych, którzy porzuciwszy grecką tradycję, zamiast nadać poznaniu i wiedzy o wychowaniu nazwę pedagografia (gr. *grafo* – pisać) lub pedagogologia (gr. *logia* od *légein* – zbierać, mówić), znaleźli jedynie słuszne usprawiedliwienie i uzasadnienie dla nauki o nim w pojęciu równie greckiego pochodzenia *paidagogía*<sup>6</sup>. Nie od etymologii nazwy danej dyscypliny zależy to, czy jest ona nauką czy nie. Medycyna, matematyka czy astronomia też nie mają wspomnianych powyżej formantów przyrostkowych, a nikt nie wątpi w to, że są naukami w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Jak twierdzi B. Suchodolski:

Astronomia nie ma wpływu na to, co robią gwiazdy, a ornitologia nie kształtuje życia ptaków. Gwiazdy i ptaki nie zależą od badacza, są przedmiotem jego obserwacji jako rze-

<sup>4</sup> B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki...*, s. 9.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>6</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981, s. 23.

czywistość zupełnie innego rodzaju niż refleksja, której jest ona poddawana. [...]. Gdy więc przeciwstawiamy pedagogikę jako naukę o wychowaniu samemu wychowaniu jako rzeczywistość, którą nauka ta bada, powinniśmy zdawać sobie sprawę z tego, iż przeciwstawienie to nie jest tak ostre, jak się to potocznie sądzi; pedagogika jest nauką badającą rzeczywistość, którą współwytwarza. Ponieważ nie zachodzi pełna identyczność rzeczywistości wychowawczej i nadania tej rzeczywistości, rozróżnienie wychowania i pedagogiki zachowuje swą prawomocność: ponieważ jednak obie te strefy – rzeczywistości i poznania – zachodzą na siebie, ostrość przeciwstawienia powinna być złagodzona<sup>7</sup>.

Medycyna także współtworzy rzeczywistość, którą bada, podobnie jak psychologia. Niemniej przedstawiciele science nadal postępują naukowość pedagogiki jako gorszej, innej prawdopodobnie także dlatego, że pedagog jako badacz wcale nie musi poznawanej przez siebie rzeczywistości wychowawczej współtworzyć czy wpływać na nią. Nie trzeba być nauczycielem, by badać proces kształcenia w klasie szkolnej. To, że w kształceniu czy wychowaniu tkwi jakaś „pedagogika”, wcale nie oznacza, jak pisał B. Suchodolski, że „w pedagogice zawiera się – jako jej doświadczenie – określone wychowanie”<sup>8</sup>, gdyż praktyka wychowania jest tylko jedną z części pedagogiki. Drugą z nich jest właśnie wiedza o tym doświadczeniu i refleksja nad nim, jego teoria czy odkryte prawidłowości wychowania i/lub kształcenia. Również S. Kunowski uważał, że miejsce pedagogiki lokuje się między naukami nomotetycznymi (gr. *nomos* – prawo, *tithemi* – stawiam, ustanawiam), które dociekają praw rządzących światem przyrody, w tym także światem ludzkim, a naukami humanistycznymi, idiograficznymi (gr. *idios* – swoisty, *grafo* – piszę), dążącymi do opisu i zrozumienia świata kultury, sztuki, moralności, organizacji życia społecznego, prawodawstwa oraz indywidualnych i niepowtarzalnych doświadczeń ludzkich<sup>9</sup>.

Być może przeszkodą w uznaniu pedagogiki za naukę jest pierwotny charakter zakorzenienia jej w praktyce, a więc w opisie i przekazie wiedzy na temat inicjacji u ludów pierwotnych, które z biegiem epok zmieniało się w coraz bardziej zamierzony wpływ dorosłych na młode pokolenia. Formant przyrostkowy *-agogika* pochodzi od gr. *agogé* – (społeczne), czyli prowadzenie kogoś, wychowanie, dyscyplina, sposób życia, przeprawa, odjazd; *agón* – zawody, wysiłek, dążenie; *ágein* – prowadzić, ciągnąć za sobą lub *age* – dalej, ku górze. Zdaniem czeskiego filozofa R. Palouša:

[...] agogika jest ogólną teorią wychowania zajmującą się swoim przedmiotem w dwóch aspektach: 1) fundamentalnym – kiedy to poszukuje źródeł, sensu i ontologicznych przesłanek wychowania, 2) praktycznym (stosowanym) – kiedy to zajmuje się stanowieniem aktualnych i konkretnych celów oraz środków wychowania<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki...*, s. 14.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>9</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki...*

<sup>10</sup> R. Palouš, *K filozofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, SPN, Praha 1991, s. 16.

Pedagogika jako nauka stosowana zaistniała znacznie wcześniej niż socjologia, co wykazują historycy wychowania, kiedy piszą o odszukanych przez siebie wśród prekursorów naukowego podejścia takich refleksjach na temat wychowania i kształcenia (w tym nauczania i uczenia się), które tworzyły, ich zdaniem, zręby struktur zinstytucjonalizowanego systemu oświaty, pierwowzorów późniejszych uniwersytetów oraz wielu do dzisiaj aktualnych idei i dyrektyw. Nawiązywanie zatem do sofistów, pierwszych profesjonalnych nauczycieli, stosowanych przez nich majeutycznych i heurystycznych metod nauczania, stworzenia podstaw logiki, sformułowania wielu spostrzeżeń psychologicznych cennych dla zrozumienia istoty procesów wychowawczych jest tym dziedzictwem, bez którego trudno byłoby zbudować naukę pedagogikę, co stało się możliwe dopiero w XIX w. przede wszystkim dzięki J.F. Herbartowi<sup>11</sup>. Potwierdza to także B. Suchodolski:

Narodziny pedagogiki jako nauki można śledzić w historii jako proces swoisty. Jego początkowe ogniwo stanowi refleksja sofistów, ale pierwsze świadome sformułowanie programu naukowego zawdzięczamy Komeńskiemu. On bowiem postawił określone pytania dotyczące warunków powodzenia akcji wychowawczej i nauczającej; on również – jako pierwszy – zaproponował hipotetyczne odpowiedzi prowadzące do zasadniczych reform metod nauczania. Ale dalsze ogniwa tego procesu kształtowały się powoli i niełatwo. Właściwie dopiero przełom XIX i XX wieku przyniósł ważniejsze wyniki<sup>12</sup>.

Wielokrotnie w dziejach myśli okazywało się, że próby przeprowadzenia wyraźnej granicy między pedagogiką a filozofią oraz innymi naukami prowadziły do nieskutecznego redukowania także przedmiotu badań, jakim był i jest człowiek: od poczęcia (pedagogika prenatalna), poprzez dzieciństwo (pedagogika dziecka, przedszkolna i wczesnoszkolna), dojrzałość (pedagogika młodzieży), dorosłość (andragogika) i starość (geragogika), aż po śmierć (tanatopedagogika). Dla uznania współczesnej pedagogiki za naukę nie bez znaczenia jest to, jaką pozycję i rolę przyjmie naukowiec wobec przedmiotu swoich badań: czy taką, jaka obowiązuje w naukach przyrodniczych, doświadczalnych typu *sophia*, czy może postawę charakterystyczną dla przedstawicieli nauk humanistycznych – *phronesis*. W pierwszym przypadku eliminuje całkowicie z procesu badawczego czynniki subiektywne, np. osobowość człowieka, jego światopogląd, postawę życiową, zaangażowanie polityczne, wiarę, sympatie oraz antypatie, i kieruje się w swoich dociekaniach wiarygodnymi, obiektywnymi, a więc metateoretycznymi czy metaparadygmatycznymi kryteriami wglądu i oceną określonych treści oraz związanych z nimi praktyk pedagogicznych (choćby nawet psychologów wiedzą, że to jest niemożliwe). Drugą z postaw prezentują badacze-humanisci, dla których nie jest w pełni możliwa „neutralizacja” czy całkowite oddzielenie w procesie poznania subiektywnych czynników, gdyż stają się one także uobecnianym komponentem dociekań. Nic dziwnego, że w łonie nauk o wychowaniu toczy się nieustający spór między

<sup>11</sup> C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 40–41.

<sup>12</sup> B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki...*, s. 19.

pedagogiką praktyczną a pedagogiką teoretyczną o to, która z nich powinna być podstawą do akademickich karier.

Okres ponad dwudziestopięcioletnich przemian społeczno-ustrojowych w Polsce stanowi jedną z najtrudniejszych kart w rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej. Polska pedagogika i oświata po gwałtownym i radykalnie odcinającym się od socjalistycznej przeszłości przesileniu formacyjnym, stanęła przed niezwykle trudnym wyzwaniem zmiany społecznej, w tym także edukacyjnej. W sytuacji ograniczonego w okresie PRL dostępu do literatury światowej i doświadczeń współczesnych nauk o wychowaniu, należało zmierzyć się z dylematem: Jakiej alternatywy potrzebuje polska pedagogika i edukacja? W jakim stopniu niezbędna jest tu ciągłość, a w jakim radykalna zmiana? Nie wystarczyło tu sięgnięcie do dorobku polskiej myśli pedagogicznej z okresu dwudziestolecia międzywojennego, chociaż pojawiające się studia nad jej recepcją i ewolucją sprzyjały sięganiu po ponadczasowe rozwiązania. Straty spowodowane długą polityczną izolacją Polski od kultury zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej wydawały się u progu lat 90. XX w. trudne do odrobienia, tym bardziej, że w niektórych ośrodkach akademickich czy regionach kraju w dalszym ciągu upowszechniano poglądy reprezentantów ortodoksyjnej, wykluczającej inne typy dyskursów czy praktyk szkolnych, instrumentalnej pedagogiki socjalistycznej. Próbę radykalnego uwolnienia się od administracyjnego gorsetu najlepiej zdali nauczyciele wczesnej edukacji, gdyż ten poziom kształcenia dysponował koncepcjami zorientowanymi na psychologiczne fazy rozwoju dzieci, nieuwikłane w ideologiczne konteksty marksizmu-leninizmu. Zdjęcie zatem rygoru ideologicznego w niczym nie zaszkodziło strukturze i jakości procesów kształcenia, gdyż i tak były one podporządkowane postpiagetowskiej filozofii edukacji<sup>13</sup>.

## PEDAGOGIKA WCZESNOSZKOLNA JAKO SUBDYSCYPLINA NAUK PEDAGOGICZNYCH?

Jeśli sięgniemy do podręczników akademickich sprzed co najmniej półwiecza, to wbrew utrwalanej wówczas tendencji do coraz silniejszej i szerszej zakresowo atomizacji nauk, miały w nich miejsce ostrzeżenia przed zbyt wąskim ujmowaniem przedmiotu badań pedagogicznych, który ograniczałby się niemal wyłącznie do relacji nauczyciel – dziecko w wieku przedszkolnym czy edukacji elementarnej. Jak pisał S. Wołoszyn:

Jest to błędne dlatego, że prowadzi do pominięcia problematyki wszelkich innych stron i dziedzin wychowania, jak np. problematyki wychowania moralnego w szerokim tego słowa znaczeniu, problematyki wychowania kolektywnego, wychowania w rodzinie itd., jak również problematyki celowego wychowania dorosłych<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Szerzej w: B. Śliwerski, *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, w: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

<sup>14</sup> S. Wołoszyn, *Rozważania ogólne*, w: *Zarys pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), wyd. 2 zm., t. II, System, PWN, Warszawa 1962, s. 9.

Co z tego, skoro w tym samym tekście autor stwierdza, że jak w każdej nauce, tak i w pedagogice wyróżnia się jej ogólne działy, które „rozwinęły się lub rozwijają dyscypliny pedagogiczne szczegółowe, badające problemy wychowania w różnym wieku i w różnych typach instytucji wychowawczych [...]”<sup>15</sup>.

Obok zatem pedagogiki wieku niemowlęcego S. Wołoszyn wyróżnił jeszcze pedagogikę wieku przedszkolnego, pedagogikę wieku szkolnego, pedagogikę kształcenia zawodowego, pedagogikę specjalną, pedagogikę leczniczą, pedagogikę szkoły wyższej i pedagogikę dorosłych. Wyraźnie zarazem wzmocnił tę tendencję następującą konstatacją:

Ci pedagogowie, którzy ograniczają przedmiot badań pedagogiki wyłącznie do wychowania dorastających pokoleń (co z pewnością jest i powinno być głównym przedmiotem zainteresowań pedagogiki), nie zaliczają tej gałęzi do pedagogiki, lecz uważają ją za zupełnie odrębną i swoistą dyscyplinę społeczną<sup>16</sup>.

Nic dziwnego, że każda z pedagogik dających się logicznie wydzielić ze względu na kryterium instytucjonalne oraz wieku przedmiotu badań, zmierzała do swojej autonomii, ale zarazem oddalała się od pedagogiki jako całości, metawiedzy o kształceniu i wychowaniu osoby. Tę orientację odtwarzali wszyscy pedagogowie, kolejno wydający podręczniki akademickie, zastrzegając się wprawdzie w swoich analizach, że każda z wyłonionych subdyscyplin nauk pedagogicznych nie może funkcjonować w osamotnieniu czy w izolacji od innych. „Z natury rzeczy musi być ona być ściśle powiązana z innymi dziedzinami nauki, korzystać z ich dorobku badawczego, a często również przekazywać im swoje własne wnioski”<sup>17</sup>.

B. Suchodolski, pisząc w latach 70. XX w. o przedmiocie badań pedagogiki, zwracał uwagę w redagowanym przez siebie podręczniku akademickim na to, że żadna inna nauka nie przechodziła w dziejach swojego rozwoju tak intensywnego przekształcania się i rozszerzania przedmiotu jej badań w następstwie różnych zmian geopolitycznych, społeczno-kulturowych a nawet ekonomicznych:

Pedagogika, która zrazu zajmowała się badaniem wychowania dzieci i młodzieży w okresie szkolnym, rozszerzała swe badania na okres przedszkolny i poszkolny, a więc na okres wczesnego dzieciństwa i na okres młodzieńczy, jak również na człowieka dorosłego<sup>18</sup>.

Dzisiaj zasięg badań pedagogiki obejmuje także okres prenatalny i czas starości<sup>19</sup>, wkracza w zupełnie nowe czynniki osobotwórcze, które nie mogły być wcześniej

<sup>15</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Z. Krzysztozek, *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*, PZWS, Warszawa 1968, s. 13.

<sup>18</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika i nauki z nią współdziałające*, w: B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1973, s. 119.

<sup>19</sup> Zob. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010; O. Czerniawska, *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2011.

przedmiotem zainteresowań badawczych ze względu na ich marginalny charakter lub nadkontrolę państwa, by nie przenikały do instytucjonalnie generowanych procesów inkulturacji. Mam tu na uwadze popkulturę<sup>20</sup>, terroryzm<sup>21</sup>, technologie wirtualnego świata<sup>22</sup>, a nawet kosmos, którego podbój wyzwała wśród dzieci i młodzieży skłonność do angażowania się w tzw. sporty ekstremalne. Skoro procesy socjalizacji, kształcenia i wychowania są pochodną zmian nie tylko w lokalnym, ale i globalnym świecie, to trudno jest utrzymać wobec nich dystans redukując pole badań do wąsko pojmowanej grupy wiekowej i instytucjonalnego wspomagania jej rozwoju.

Współczesny niemiecki pedagog ogólny D. Lenzen, który jest autorem monografii o naukach o wychowaniu, z jednej strony opowiada się za pedagogiką jako „refleksyjną nauką o wychowaniu”, z drugiej zaś pojmuje ją jako konglomerat różnych teorii pedagogicznych. Refleksyjna nauka o wychowaniu byłaby zwrotem w kierunku innych pedagogii oraz projektów wychowania, którymi zajmowałyby się jej wyodrębnione w toku dziejów fragmenty. Nie byłaby zatem żadną nauką stosowaną, która dawałaby wskazania, jak można przyczynić się współcześnie do wychowywania w danej kulturze, ale zakładałaby realną ocenę instytucjonalnych wydarzeń, które poddaje się analizie naukowej<sup>23</sup>. Autor ten wyróżnił w strukturze pedagogiki jako nauce o wychowaniu koncepcje naukowe i doktryny pedagogiczne, które wpisują się w różne subdyscypliny wiedzy pedagogicznej. Wśród nich pierwszą są tzw. specjalności (Fachrichtungen), które wykształciły się w wieku XX, czyli: pedagogika ogólna (względnie systematyczna), pedagogika społeczna, pedagogika zawodowa i gospodarcza, historia pedagogiki, pedagogika porównawcza, pedagogika szkolna lub dydaktyka, pedagogika specjalna, pedagogika dorosłych i pedagogika przedszkolna. Każda z tych specjalności rozwija się niezależnie, dzieląc się na bardziej szczegółowe działy.

D. Lenzen wyróżnia w pedagogice także przedmioty kształcenia akademickiego, które odzwierciedlają historyczno-społeczny stan jej rozwoju, przyjmując za kryterium poruszane przez nie problemy, np. pedagogika czasu wolnego, pedagogika międzykulturowa, pedagogika mediów, pedagogika kultury, pedagogika muzealna, pedagogika przestępczości, pedagogika zdrowia, pedagogika zabawy itp. W ramach specjalności i ich przedmiotów szczegółowych ponownie dokonuje wewnętrznego ich podziału ze względu na podejmowane przez nie szeroko rozumiane problemy kształcenia i wychowania (np. wychowanie pokojowe, kształcenie polityczne, wychowanie do pracy, wychowanie seksualne, wychowanie medialne itp.). Na przykład wychowanie społeczne

<sup>20</sup> Z. Melosik, *Pedagogika kultury popularnej*, w: *Pedagogika...*, B. Śliwerski (red.); B. Śliwerski, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

<sup>21</sup> Zob.: S. Kawula, *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*, Wydawnictwo Epistheme, Olsztyn 2004; B. Śliwerski, *Szkoła między terroryzmem a pokojem nienauczycielskim*, (w druku).

<sup>22</sup> Por.: T. Boellstorff, *Dojrzewanie w second life. Antropologia człowieka wirtualnego*, tłum. A. Sądza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; R. Kluszczyński, *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2001; Z. Melosik, T. Szkułdarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

<sup>23</sup> D. Lenzen, *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1999.



może być przedmiotem zainteresowań różnych specjalności i ich szczegółowych przedmiotów, ponieważ występuje zarówno w przedszkolu, szkole, jak i poza tymi instytucjami, tak w kształceniu dzieci, młodzieży, jak i w pedagogice pracy.

W oderwaniu od podziału strukturalnego pedagogiki D. Lenzen wyróżnia w niej różne koncepcje naukowe, które mają swój rodowód w teoriach socjologicznych i filozoficznych. Każda z powyższych specjalności i jej dziedzin, a więc i pedagogika wczesnoszkolna, może być zatem analizowana z perspektywy określonej koncepcji teoretycznej, np. do historii wychowania można podejść z perspektywy pedagogiki racjonalno-krytycznej, strukturalistycznej lub systemowej.

W całościowym ujęciu nauk o wychowaniu D. Lenzen wyróżnia jeszcze teoretyczne koncepcje naukowe, które są czymś innym od rozwijających się od XIX w. pedagogicznych doktryn, jak np. pedagogika Montessori, pedagogika marksistowska, pedagogika psychoanalityczna itd. Natomiast każda z naukowych koncepcji wychowania, w tym także i doktryn ma za przedmiot swoich badań i wpływów określone zjawisko pedagogiczne, a mianowicie: wychowanie, kształcenie, socjalizację, nauczanie i wsparcie (doradztwo). Tym samym struktura i rozwój nauki o wychowaniu są uzależnione od rozwoju innych nauk z pogranicza, które są także podstawowymi dla wykształcenia kierunkowego przedmiotami studiów<sup>24</sup>.

W polskiej literaturze akademickiej takiego odniesienia dokonała E. Zalewska, charakteryzując pedagogikę wczesnoszkolną jako dyscyplinę naukową, która w okresie po transformacji ustrojowej zaczęła z jednej strony kontynuować przedwojenną linię rozwoju tej pedagogiki jako skoncentrowanej na dziecku – czego najlepszym przykładem jest renesans koncepcji kształcenia zintegrowanego – ale z drugiej strony znakomicie wskazuje na potrzebę rozwijania i głębszego osadzenia tej pedagogiki we współczesnych teoriach i ich ujęciach, jakie tworzyły się w państwach demokratycznych. Mam tu na uwadze podejście romantyczno-humanistyczne oraz progresywno-konstruktivistyczne<sup>25</sup>. Nadal powinna rozwijać się także perspektywa fenomenologiczna i krytyczna pedagogiki wczesnej edukacji, czego pierwszymi przejawami stały się rozprawy naukowe dotyczące ukrytego programu przedszkolnej czy wczesnoszkolnej edukacji<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 48–55.

<sup>25</sup> E. Zalewska, *Pedagogika wczesnoszkolna*, w: *Pedagogika...*, B. Śliwerski (red.).

<sup>26</sup> Zob.: M. Dągiel, D. Klus-Stańska, *Cele kształcenia w programie nauczania początkowego jako wyznacznik obszaru wolności uczniów i nauczyciela*, w: *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; A. Lis-Kujawski, *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008; E. Starkiewicz, *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

## GDZIE JEST MIEJSCE DLA PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ?

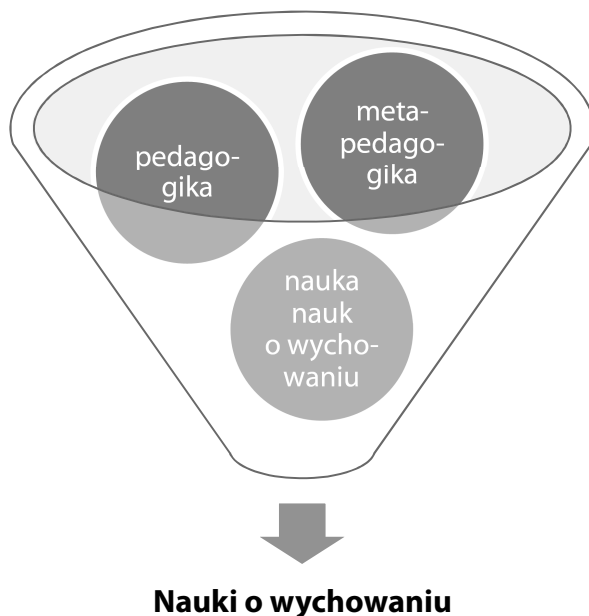
Nie tylko pedagodzy mają dylemat, który z paradygmatów, prądów czy którą z teorii uczynić podstawą własnej działalności badawczej. Nie chodzi tu już tylko o kompetencje poznawcze, które powinny sprzyjać dobrej orientacji w dorobku teoretycznym własnej dyscypliny, o umiejętność odczytywania własnego podejścia na mapie dyskursów w konfrontacji z innymi, ale i o prowadzenie badań czy budowanie syntezy wiedzy. Wzajemne relacje między naukami o wychowaniu a pedagogiką sytuują w obszarze nauk humanistycznych i społecznych:

1. **Pedagogika jako nauka o wychowaniu**, czyli autonomiczna dyscyplina naukowa w obszarze i dziedzinie nauk społecznych w Polsce (do 2011 r. w dziedzinie nauk humanistycznych), której przedmiotem badań jest wychowanie człowieka.
2. **Nauka o wychowaniu**, czyli pedagogiczna metanauka albo metateoria wychowania integrująca wiedzę z różnych subdyscyplin naukowych pedagogiki na rzecz wyjaśnienia istoty wychowania i konstruowania w obrębie zróżnicowanych paradygmatów wiedzy o wychowaniu.
3. **Nauka nauk o wychowaniu**, czyli nauka integrująca nauki z różnych obszarów i dziedzin naukowych, które czynią przedmiotem swoich badań wychowanie, a więc obejmujące np. teorię wychowania, socjologię wychowania, psychologię wychowawczą, antropologię wychowania itp.<sup>27</sup>

Wzajemne relacje między wyróżnionymi tu podejściami do nauk o wychowaniu nie mają hierarchicznej struktury. Byłoby to możliwe, gdybyśmy przyjęli neopozytywistyczny paradygmat strukturyzacji nauk, ale ten już się wyczerpał potwierdzając, że im większa następowała ich atomizacja, tym trudniej było wyłanianym w jej wyniku nowym dyscyplinom spełnić trzy kryteria: odrębnego przedmiotu badań, własnego języka i odrębnej metodologii badań. W ponowoczesnym świecie już nie bada się w ten sposób fenomenów humanistycznych i społecznych, do jakich zaliczamy socjalizację, kształcenie i wychowanie, opiekę i terapię, resocjalizację i rewalidację. Dziecko w wieku przedszkolnym czy szkolnym może doświadczać każdego z nich. Czy pedagogika wczesnoszkolna może zatem dalej rozwijać się i funkcjonować na obrzeżach innych subdyscyplin (nie tylko nauk pedagogicznych), dyscyplin i dziedzin naukowych?

Czy możemy w ogóle upominać się o rozumienie pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka, a więc jako nauki humanistycznej, skoro została ona na wzór amerykańskiego sposobu klasyfikowania nauk ulokowana w dziedzinie nauk społecznych? Humanistyka znajduje się *de facto* poza nauką. Amerykanie uznają pedagogikę jako naukę tylko wówczas, kiedy jest ona podporządkowana naukom społecznym. Ciekawym dowodem na ten stan rzeczy jest wynik badań C.F. Turnera i S.B. Kiesler z 1981 r., w ramach których analizowali oni poziom współczynnika wpływu źródeł wiedzy o edukacji na teorie pedagogiczne i praktykę edukacyjną. Brali przy tym pod uwagę przenikanie do treści teoretycznych i badawczych wiedzy z nauk społecznych

<sup>27</sup> Szerzej: B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu” 2015, nr 1, (w druku).



Schemat 1. Nauki o wychowaniu

Źródło: Opracowanie własne.

(socjologii, psychologii, antropologii kulturowej, ekonomii politycznej i politologii). Poddali studiom naukowe publikacje pedagogiczne w najbardziej znaczących czasopismach USA, w tym 47462 odwołania do źródeł wiedzy, z której korzystali autorzy. Okazało się, że metodologia badań pedagogicznych jest zdeterminowana w 40% przez nauki społeczne, a w 43% jest ona pochodną wiedzy pedagogicznej. O ile źródłem metodologii badań pedagogicznych była tylko w 10% praktyka pedagogiczna, o tyle sama praktyka była determinowana przez nauki społeczne aż w 26%<sup>28</sup>.

Tak więc to nauki społeczne stają się w USA czy Wielkiej Brytanii podstawą do interpretowania fenomenów pedagogicznych (jako edukacyjnych), podczas gdy w Europie sytuacja jest zupełnie odmienna. Tu bowiem, także w Polsce, teorie, analizy i koncepcje badań pedagogicznych warunkowane są wiedzą z nauk humanistycznych jako nauk o człowieku. Czyżbyśmy zatem zmierzali w kierunku odciążenia pedagogiki od humanistycznej „pępowiny” na rzecz przesunięcia badawczego i teoretycznego w kierunku nauk społecznych, socjotechnicznych, także z tego powodu, że zostało to poddane jurydykacji w 2011 r. przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego<sup>29</sup>? Nie bez powodu minister edukacji M. Handke, który wprowadzał reformę ustrojową polskiego szkolnictwa w 1999 r., stwierdził w czasie jednej z konferencji prasowych:

<sup>28</sup> Za: J. Průcha, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Portal, Praha 1997, s. 47.

<sup>29</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Dz. U. z 2011 r. Nr 179, poz. 1065.

W dyskusji z rektorami szkół pedagogicznych wyraziłem – choć bałem się to powiedzieć – pogląd (zgodny ze zdaniem wielu specjalistów z Zachodu), że pedagogika jako nauka nie istnieje. Co ciekawe, zgodzono się ze mną. Próbując zredefiniować pedagogikę, doszliśmy do wniosku, że jest ona organizacją procesu kształcenia<sup>30</sup>.

## PEDAGOGIKA WCZESNOSZKOLNA JAKO RESTYTUCJA PEDOLOGII?

A może powinniśmy powrócić do odrębnej dyscypliny naukowej, której korzenie sięgają do pedagogiki holistycznej J.A. Komeńskiego i naturalizmu J.J. Rousseau, za wdzięczających swój rozkwit prowadzonym w II poł. XIX w. badaniom naukowym nad rozwojem dziecka, skoro jest nim jednostka ludzka od narodzin do końca wczesnego okresu szkolnego? Mam tu na myśli te badania nad dzieckiem, które doprowadziły do wyłonienia się nowej nauki pod nazwą pedologia (gr. *pais*, dop. *paidos* – dziecko, *logos* – słowo, nauka), a pojmowanej jako interdyscyplinarna nauka o dziecku<sup>31</sup>.

Z dynamicznie rozwijających się na przełomie XIX i XX w. nauk przyrodniczych, fizjologii i psychologii przenikała do pedagogiki wiedza o uwarunkowaniach i przebiegu wzrastania oraz dojrzewania dziecka. Jej twórcą był się w owym czasie O. Chrisman – uczeń G.S. Halla. W Polsce przedstawicielami tej nauki stali się J.F. Joteyko, B. Trentowski, A. Szcówna i J. Korczak, dla których pedologia była doświadczalną nauką o dziecku, obejmującą naukowym badaniem całość kształtu wiedzy o jego rozwoju fizycznym i psychicznym<sup>32</sup>. To właśnie pedologia zapoczątkowała badania nad aktywnością poznawczą dziecka, uwarunkowaniami jego rozwoju biopsychospołecznego, rolą higieny, zdrowia, ale i sprawnością uczenia się czy możliwościami zastosowania w procesie socjalizacji, w obszarach funkcjonowania szkoły działań korekcyjnych, profilaktycznych i prewencyjnych. Jej rolą było zapobieganie niepowodzeniom szkolnym oraz niedostosowaniu społecznemu dzieci, gdyż „[...] dziecię jest główną i pierwszą w pedagogice rzeczą, jest jej jedynym przedmiotem”<sup>33</sup>.

Pedologia stała się tym samym interdyscyplinarną nauką o rozwoju człowieka od urodzenia do jego dojrzałości, integrując wiedzę empiryczną z zakresu psychologii eksperymentalnej, fizjologii, antropologii, etnografii, socjologii, pedagogiki i psychiatrii.

<sup>30</sup> Dać szansę naszym dzieciom. Z ministrem edukacji narodowej prof. Mirosławem Handke rozmawia Witold Bobiński, „Znak” 1999, nr 526, s. 14–15.

<sup>31</sup> Zob.: *Pedologia*, w: *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, F. Kierski (red.), t. II, N–Ż, Książnica Polska TNSW, Lwów–Warszawa 1925, s. 373–377; B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajądcentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

<sup>32</sup> A. Szcówna, *Nowa nauka o dziecku – pedologia*, w: *Zróżdła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

<sup>33</sup> M. Miksza, *Pedologia jako nauka o dziecku – (nie)spełniona nadzieja nauk o wychowaniu (?)*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 288.

Pedologia, określając normalny przebieg rozwoju, wskazuje nam z góry, czego możemy się spodziewać od dziecka danego wieku, z którym mamy do czynienia, dopomaga nakreślić racjonalny program wychowania i nauczania dla danej szkoły czy klasy; z drugiej strony jednak też sama pedologia wskazuje liczne od przyjętej przez nas normy odstępstwa, przekonywające o różnicach indywidualnych: jednostki bogato obdarzone od natury, przerastające pod tym lub owym względem rówieśników; jednostki o rozwoju powstrzymanym, opóźnionym, dla których wymagania stosowane do ogółu są wręcz niedostępne; wreszcie cały szereg typów umysłowości odrębnych a równoważnych, które mogą dojść inną drogą do tych samych wyników<sup>34</sup>.

W polskim prawie kategoria dziecka obejmuje osoby do osiemnastego roku życia. Sporne jest także zagadnienie kłamry zamykającej zakres znaczeniowy pojęcia „dzieciństwo” w jego końcowej fazie<sup>35</sup>, gdyż tu wyznacznikiem jest proces dojrzewania, ale na skutek zjawiska akceleracji rozwoju okres dzieciństwa ulega znacznemu skróceniu. Także termin „dzieciństwo” obejmuje różne treści, bowiem określane jest ono jako: pewna faza życia, przemijający okres w życiu człowieka, etap rozwoju, obszar wpływów wiążących dziecko z instytucjami szkolnymi i pozaszkolnymi, a także jako los człowieka wpisany w ludzką biografię<sup>36</sup>. Kategoria dziecka i dzieciństwa wpisuje się w okresy rozwojowe człowieka, gdzie „wiek życia jest tylko jednym z wielu możliwych znaczników zmian rozwojowych”<sup>37</sup>. Psycholodzy stosują różnorodne podziały faz rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Najczęściej przyjmuje się, że o przynależności do grupy dzieci i młodzieży decyduje kryterium biologiczne, jakim jest wiek, toteż wyróżnia się pięć stadiów rozwojowych: I – niemowlęctwo (pierwszy rok życia), II – wiek poniemowlęcy (od 1 do 3 lat); III – wiek przedszkolny (od 3 do 7 lat); IV – młodszy wiek szkolny (od 7 do 11–12 lat) i V – wiek dorastania (od 11–12 do 17–18 lat)<sup>38</sup>.

Podział taki jest umowny, a w zależności od regionu świata, w którym żyje dana osoba, jej pochodzenia, płci, uwarunkowań prawnych i kulturowych może znacznie się różnić, toteż niektórzy badacze opisują rozwój człowieka przez pryzmat zadań rozwojowych przyporządkowywanych mu w kolejnych etapach życia. Przykładem może być tu koncepcja amerykańskiego socjologa edukacji – R. Havighursta, w ramach której poszczególnym okresom rozwojowym odpowiadają specyficzne dla nich zadania. W tym miejscu zawężam je jedynie do okresów od narodzin do uzyskania pełnoletności. Przyjmuje bowiem za M. Żebrowską, iż wiek dorastania, który zawiera w sobie „magiczną barierę” 18 lat, jest końcowym okresem przeobrażania się dziecka w osobę dorosłą<sup>39</sup>. W przywo-

<sup>34</sup> A. Szycówna, *Nowa nauka o dziecku...*, s. 30.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 152.

<sup>36</sup> I. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 23.

<sup>37</sup> J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000, s. 217.

<sup>38</sup> A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 25, 26.

<sup>39</sup> M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977, s. 664.

lanym modelu osiągnięcie pewnego poziomu dojrzałości jest podstawą do wypełnienia zadań rozwojowych przypisanych do okresu dorosłości<sup>40</sup>.

Wiele zadań rozwojowych może być realizowanych przez różne jednostki w różnym przedziale czasu, w zależności od wielu czynników, zarówno wewnętrznych (biologicznych), jak i zewnętrznych (środowiskowych, społecznych). Tym samym „przekształcanie się struktury psychicznej i zachowania człowieka nie jest prostą funkcją wieku życia i ma charakter indywidualny”<sup>41</sup>. Jednak rozwój człowieka zawsze jest ciągłym „wzrostem”, aby sprostać kolejnym wyzwaniom i potrzebom. W świetle powyższego pedagogika wczesnoszkolna powinna czynić przedmiotem badań także pamięć dzieciństwa u osób dorosłych i starszych oraz to, jak wpisał się ten wiek rozwojowy i wiek życia w ich dalsze losy. Tym samym musiałaby splatać się z andragogiką i gerontologią.

## ZAKOŃCZENIE

Problemy współczesnych badaczy uwarunkowań życia i rozwoju dziecka w okresie wczesnej edukacji wynikają z faktu nienadążania pedagogiki za potrzebami i potencjałem rozwijającego się życia oraz opóźnionego dostosowywania metodyki kształcenia i wychowania szczególnie w okresie edukacji elementarnej do zupełnie nowych technologii komunikacyjnych, akceleracji rozwoju dzieci i błędnego podtrzymywania systemu klasowo-lekcyjnego nawet, jeśli określa się go mianem kształcenia zintegrowanego. Nadal bowiem dzieci skupiane są w szkołach podstawowych w jednorodnych grupach wiekowych oraz podporządkowuje się wymogi ich kształcenia podstawie programowej. To ona, a nie wiedza psychospołeczna o dziecku jest centrum sterowania praktyką oświatową w Polsce, podtrzymując podział nauczania w szkołach na etapy i przedmioty, zarysowując treści nauczania w obrębie tych jednostek, stawiając nauczycielom konieczność realizowania określonych zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz wpisując cały ten proces w kontekst ideologiczny rządzącej partii czy koalicji partyjnych.

Jeśli podstawa ma zapewnić optymalną standaryzację praktyki oświatowej, to musi coś normować ściśle (w przeciwnym razie standaryzacja będzie za mała), a coś bez zastrzeżeń pozostawić indywidualnej pomysłowości autorów (w przeciwnym razie standaryzacja będzie za duża)<sup>42</sup>.

O patologiach związanych z podporządkowaniem ideologii, a następnie standardom i realizującym je nauczycielom mamy szereg publikacji, których autorzy odwołują się

<sup>40</sup> H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, w: *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, B. Harwas-Napierała (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2003, s. 66.

<sup>41</sup> J. Trempała, *Modele rozwoju...*, s. 122.

<sup>42</sup> K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s. 23.

do badań empirycznych i hermeneutycznych<sup>43</sup>. Być może panujący w polskiej polityce chaos w zarządzaniu oświatą paradoksalnie sprzyja temu, by umacniać pozycję pedagogiki wczesnoszkolnej, która – zachowując swój autonomiczny status w naukach pedagogicznych – jest jednak podstawą kształcenia kadr nauczycielskich. Niezależnie od tego, w jakim kierunku rozwijać się będzie system szkolny, to właśnie wykształceni nauczyciele mogą albo zakonserwować resztki starego systemu szkolnego, albo oddolnie burzyć jego struktury, by nadać mu innowacyjny charakter. Czy i w jakim kierunku będzie rozwijać się pedagogika wczesnoszkolna i jaki zachowa status – subdyscypliny nauk pedagogicznych odwołującej się do wielu dziedzin nauki i ich dyscyplin, czy też stanie się zaledwie obszarem teoretycznych koncepcji i badań instytucjonalnych w obszarze i dziedzinie nauk społecznych?

Nie miejmy złudzeń, że te spełniają pozytywistyczne kryteria naukowości. W podręcznikach z metodologii nauk społecznych, nie tylko w krajach europejskich stwierdza się, że szczególnie w tej dziedzinie wiedzy istnieje niewiele istotnych uniwersalnych generalizacji, charakterystycznych dla nauk aksjomatycznych, nauk ścisłych, które dysponują prawami ogólnymi, a nie wyjaśnieniami naukowymi opartymi na wyjaśnianiu probabilistycznym.

Głównym ograniczeniem generalizacji probabilistycznych czy indukcyjnych jest, w porównaniu z prawami ogólnymi to, że wnioski dotyczące konkretnych wypadków nie mogą zostać wyprowadzone z całkowitą pewnością<sup>44</sup>.

To dzięki humanistyce możemy zachowywać dystans wobec apriorycznych pryncypiów nauk społecznych czy przyrodniczych, gdyż poznanie naukowe, które funduje swoją pewność na metodzie, nie gwarantuje poznania kluczowych dla niej fenomenów i procesów, nie zapewni dotarcia do prawdy o *humanum*. „Prawda – mimo, że nie mamy do niej dostępu wprost – stanowi horyzont poznania humanistycznego i hermeneutycznego. Dzięki niej rozumienie rzeczywistości może zostać uwiarygodnione”<sup>45</sup>. Reorientacja prowadzonych także w pedagogice wczesnoszkolnej badań o charakterze interdyscyplinarnym, wieloparadygmatycznym, otwartym na różnice, ale zarazem wykorzystującym utrwalone już i uznane przez międzynarodową społeczność uczonych metodologie badań nauk społecznych i humanistycznych sprawia, że zaczęła ona nie tylko nadrabiać zaległości w porównaniu z ich wcześniejszym rozwojem, ale i odzyskiwać miano nauki integralnej.

<sup>43</sup> D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

<sup>44</sup> Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 25.

<sup>45</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 29.

## BIBLIOGRAFIA

- Boellstorff T., *Dojrzewanie w second life. Antropologia człowieka wirtualnego*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Czerniawska O., *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Wydawnictwo AHE, Łódź 2011.
- Dać szansę naszym dzieciom. Z ministrem edukacji narodowej prof. Mirosławem Handke rozmawia Witold Bobiński, „Znak” 1999, nr 526.
- Dagiel M., Klus-Stańska D., *Cele kształcenia w programie nauczania początkowego jako wyznacznik obszaru wolności uczniów i nauczyciela*, w: *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1998.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Izdebska I., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*, Wydawnictwo Epistheme, Olsztyn 2004.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D. (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Kluszczynski R., *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialności*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2001.
- Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Krzysztozek Z., *Pedagogika. Zarys podręcznikowy dla studium nauczycielskiego*, PZWS, Warszawa 1968.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź, 1981.
- Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Lenzen D., *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1999.
- H. Liberska, *Realizacja zadań rozwojowych dorosłości a rozwój indywidualny*, w: *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, B. Harwas-Napierała (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2003.
- Lis-Kujawski A., *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Melosik Z., *Pedagogika kultury popularnej*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.



- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Miksza M., *Pedologia jako nauka o dziecku – (nie)spełniona nadzieja nauk o wychowaniu (?)*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Palouš R., *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, SPN, Praha 1991.
- Pedologja*, w: *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna*, F. Kierski (red.), t. II, N-Ż, Książnica Polska TNSW, Lwów-Warszawa 1925.
- Průcha Z., *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*, Portal, Praha 1997.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Dz. U. z 2011 r. Nr 179, poz. 1065
- Siarkiewicz E., *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Suchodolski B., *Pedagogika i nauki z nią współdziałające*, w: B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1973.
- Szycówna A., *Nowa nauka o dziecku – pedologia*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wyd. 2 zm., wyb. i oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Polska pedagogika w obliczu paradygmatycznych sporów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych*, w: *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Z. Szarota, F. Szlosek (red.), Wydawnictwo Naukowe ITE – PIB, Radom 2013.
- Śliwerski B., *Transformacja pedagogiki transformacją przestrzeni jej tożsamości i wolności*, w: *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, W. Żłobicki (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*, w: *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu” 2015, nr 1, (w druku).
- Śliwerski B., *Szkoła między terroryzmem a pokojem nienauczycielskim*, (w druku).
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
- Wołoszyn S., *Rozważania ogólne*, w: *Zarys pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), wyd. 2 zm., t. II, System, PWN, Warszawa 1962.
- Zalewska E., *Pedagogika wczesnoszkolna*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977.

**Bogusław Śliwerski: O (nie)obecności wczesnej edukacji w pedagogice**

**Streszczenie:** Autor stawia w tekście pytanie o kierunek ewolucji pedagogiki wczesnej edukacji, rozważając jej specyfikę w kontekście naukowego charakteru samej pedagogiki oraz jej historycznego rozwoju, a zwłaszcza współczesnych tendencji do interdyscyplinarności. Źródła odmienności tej subdyscypliny wiąże ze skoncentrowaniem na dziecku, podkreślając z jednej strony jej osadzenie w tradycji, zwłaszcza pedagogii, a z drugiej – rozwijającą się fenomenologiczną i krytyczną perspektywę badań w tym obszarze. W konkluzji podkreśla, że reorientacja prowadzonych w pedagogice wczesnoszkolnej wieloparadygmatycznych badań, jej otwarcie na różnice, ale też wykorzystywanie metodologii badań społecznych i humanistycznych uznanych przez międzynarodową społeczność uczonych, sprawiają, że subdyscyplina ta zaczęła odzyskiwać miano nauki integralnej.

**Słowa kluczowe:** nauka, naukowość, pedagogika, subdyscypliny pedagogiki, pedagogia, pedagogika wczesnej edukacji

**Title:** Of the (non)presence of early education in pedagogy

**Abstract:** In this text the author poses a question about the direction of the evolution of early childhood education, considering its specificity in the context of the academic nature of pedagogy itself and its historical development, and especially the modern trend for interdisciplinarity. The author associates sources of diversity of this sub-discipline with a focus on the child, emphasizing, on the one hand, the setting of the sub-discipline in the tradition, especially pedagogical and, on the other hand, a growing and critical phenomenological perspective of research in this area. In conclusion he emphasizes that a reorientation of the multi paradigmatic research conducted in early childhood pedagogy, its openness to differences, but also the use of the methodology of the humanities and social studies recognized by the international community of scholars, make this sub-discipline of learning begin to regain the appellation of an integral discipline.

**Keywords:** learning, scholarship, pedagogy, sub-discipline of pedagogy, pedagogy, pedagogy of early childhood education