

# Zdzisław Ratajek

---

## Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20, 19-33

---

2011

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów

Early school pedagogy in the face of problems in the times of changes

Wszystkie dzieci rodzą się geniuszami a my przez pierwsze sześć lat ich życia pozbawiamy je tego geniuszu

*Buckminsre Fuller*

Każde dziecko w chwili urodzenia ma znacznie większą potencjalną inteligencję niż Leonardo da Vinci kiedykolwiek wykorzystał

*Glen Doman*

Nasz mózg jest jak śpiący olbrzym

*Tom Buzan*

Rośnie nowe pokolenie, które zmieni świat w stopniu dotąd niespotykanym

*Don Tapscott*

### Wprowadzenie

Istnieje kilka istotnych przesłanek skłaniających do podjęcia problematyki związanej z rolą i zadaniami pedagogiki wczesnoszkolnej. Najogólniej mają one swoje źródło teoretyczne w zmieniających się obecnie warunkach badań naukowych, które dokonują się w metodologii pedagogiki i jej nowej orientacji związanej z odejściem od paradygmatu pozytywistycznego i scjencycznego, w tym zwłaszcza dążeniu do formułowania ogólnych praw i zasad, które w efekcie stawały się podstawą uniwersalnych procedur edukacyjnych. Dzisiaj mamy wiele dowodów na to, że ta swoista technologia pedagogiczna nie zapewnia optymalnej efektywności edukacyjnej, bo nie uwzględnia szczególnych właściwości podmiotowych człowieka. Dla edukacji wczesnoszkolnej zmiana ta

ma szczególnie ważne znaczenie. Nie mniej istotne są przesłanki wyznaczone przez różne obszary cywilizacyjnego rozwoju charakterystyczne dla początków XXI wieku, przemian społecznych, naukowo-technicznych oraz ideowo-filozoficznych w świadomości, kulturze i obyczajowości na miarę czasów ponowoczesnych.

Bez trudu można dostrzec również konieczność włączenia się tej subdyscypliny pedagogicznej w projektowanie nowej koncepcji edukacji początkowej, która – mimo że stanowi zaakceptowany już społecznie fundament zreformowanego w 1999 roku systemu oświatowego – wymaga krytycznej oceny i koniecznej rekonstrukcji.

Zastosowany w tytule termin „przełom” jest potrzebny, aby uwypuklić rozległość przemian, które obejmują całą materialną i psychologiczno-duchową „substancję” naszej egzystencji. Wypada również zauważyć, że zmiany w edukacji wczesnoszkolnej, jeżeli są konieczne, powinny być dokonane jak najwcześniej, gdyż na ocenę ich faktycznej efektywności trzeba oczekiwać najdłużej.

### Pedagogika wczesnoszkolna – dyscyplina z przyszłością

Ryszard Więckowski wyraźnie umiejscowił tę dyscyplinę w pedagogicznej teorii i praktyce, określił jej przedmiot, cele, metodologiczną specyfikę, obszar badań i społeczno-naukową przestrzeń obecności teoretycznej i praktycznej w systemie oświatowo-wychowawczym. Miało to miejsce w ostatnim dwudziestoleciu poprzedniego wieku. Dziś w wielu środowiskach akademickich funkcjonują już zespoły naukowe, które tę dyscyplinę traktują jako własną perspektywę rozwoju, co dowodzi, że jej samookreślenie i tożsamość wśród nauk pedagogicznych jest już niekwestionowana. Dzisiaj dzieła wielu autorów, badaczy skupiających swoje zainteresowania na obszarze edukacji początkowej dziecka mają niewątpliwie wyraźnie określone miejsce w dorobku współczesnej pedagogiki. Od praktyczno-instrumentalnych zadań, jakie przede wszystkim pełniła „metodyka nauczania początkowego”, przeszła do podejmowania rozległych problemów naukowych i praktycznych związanych z rozwojem osobowości małego dziecka we wszystkich „aspektach”, odkrywania prawidłowości i uwarunkowań, rejestrowania ich i uogólniania, opisu i projektowania aplikacyjnych koncepcji. Stało się tak przede wszystkim dlatego, że pedagogika wczesnoszkolna ukształtowała swoją teoretyczną perspektywę i wzbogaciła metodologiczne instrumentarium, opierając się na paradygmacie charakterystycznym dla orientacji humanistycznej. Od technologiczno-scjen-

tycznego poszukiwania uniwersalnego modelu edukacji, spełniającej przyjęte z góry założenia, zasady i wzorce, przeszła do odkrywania w dziecku jego indywidualnych wartości, procesów, które czynią z niego podmiot zmieniający się i kreatywny, ze wzrastającą samoświadomością własnej drogi rozwoju i samoodpowiedzialności.

Pedagogika wczesnoszkolna, co nie dla wszystkich jest dzisiaj tak oczywiste, w związku z tym, że swym zainteresowaniem obejmuje okres rozwoju, zwany dzieciństwem, stanęła przed zgoła nowym wyzwaniem w obszarze teorii i praktyki. Przez wiele lat musiała dopominać się o przynależne jej miejsce w naukach o wychowaniu, swoiste „odium” praktycyzmu, poradnikowości i powierzchownej refleksji przypisuje się tej dyscyplinie coraz rzadziej. To dążenie i pokonywanie licznych barier ukształtowało jej specyficzną tożsamość, samodzielność i jednocześnie wielorakie merytoryczne związki z pedagogiką ogólną oraz całą „rodziną” nauk pedagogicznych, które również w tym czasie dochodziły do „samodzielności” metodologicznej.

Konsekwencją stawania się pedagogiki wczesnoszkolnej nauką o wyraźnie wyodrębnionej specyfice było to, że zanikła dyskusja o jej akademickości i wątpliwości co do poziomu kształcenia nauczycieli klas początkowych w uczelniach polskich. To jednak zobowiązuje, żeby dzisiaj nie pomijać na jej obszarze tych dylematów teoretycznych, które są podejmowane na innych polach pedagogiki. Można przyjąć tezę, że obecnie uzyskany autorytet i status naukowy pedagogiki wczesnoszkolnej jest uwarunkowany tym, w jakim stopniu włączy się ona w najważniejsze dyskursy współczesnej pedagogiki. Jest dobra okazja, aby choćby skrótowo to wykazać, gdyż podjął je kolejny, organizowany we wrześniu 2010 roku w Toruniu VII Zjazd Pedagogiczny, który dotyczył wzajemnych związków pedagogiki z praktyką edukacyjną.

Niewątpliwą koniecznością jest stałe poszukiwanie inspiracji dla pedagogiki w głównych przesłaniach, jakie tkwią w najważniejszych cechach czasów współczesnych. Otwartość, wielość, podmiotowość to pojęcia mające swoje źródła w naukach interpretujących przemiany społeczne i cywilizacyjne na świecie z wykorzystaniem określonej aparatury metodologicznej. Dorobek współczesnej pedagogiki dowodzi, że i ona wzbogaciła się o nowe możliwości badania procesów wychowania, o nowe możliwości interpretacji ich przebiegu i uwarunkowań. Humanistyczny paradygmat teoretyczny zmierza przede wszystkim do odkrywania dziecka jako indywidualności z wszystkimi walorami jego dyspozycji psychofizycznych i indywidualnych talentów. Przyjęcie tych założeń spowodowało unikanie obarczania pedagogiki, również wczesnoszkolnej, autorytatywnym określaniem arbitralnych celów edukacji i bilansu jej efektów,

odzwierciedlanego w określonych wskaźnikach (wynikach), umożliwiających ocenę stopnia rozwoju różnych dyspozycji rozwojowych dziecka. Nowe, holistyczne spojrzenie na rozwój dziecka spowodowało, że rozstrzygnięto wiele dylematów, które dostrzeżono już wcześniej i próbowano je rozwiązać, poczynając choćby od J. H. Pestalozziego i różnych koncepcji autorskich, które wiążemy z progresywizmem, pajdocentryzmem i pedagogiką eksperymentalną.

W świetle tych prób oraz doświadczeń innych krajów europejskich i doświadczeń własnych wprowadzenie w 1999 roku nowej koncepcji edukacji wczesnoszkolnej było logicznie i historycznie uzasadnione. Powstał trzyletni okres edukacji początkowej, zintegrowanej programowo-organizacyjnie, całościowej, z niemal całkowitym wyeliminowaniem mechanizmów selekcji, edukacji otwartej na wszystkie uwarunkowania zewnętrzne, przystosowanej do specyficznych właściwości dziecka, jego wieku i indywidualności podmiotowej, nakierowanej na pozytywne wspomaganie jego rozwoju, z pełną otwartością na rzeczywistość społeczno-przyrodniczą w realnych wymiarach jej ponowoczesności oraz związanych z nią nowych szans i zagrożeń. Nie było czasu na eksperymentowanie, poszukiwanie empirycznych uzasadnień. Przyjęto założenie, że wszystko da się zweryfikować w praktyce, zgodnie z zasadami tak modnego wówczas „wolnego rynku”. Wszyscy byli świadomi, że „dopinanie” koncepcji do ostatniej chwili, a przekazywanie jej nauczycielom w okresie wakacji nie jest właściwym tokiem racjonalnego wprowadzania tak radykalnych zmian „u podstaw” systemu edukacyjnego, ale tak się stało. Trzeba przyznać też, że wówczas, poza trudem dokonania pospiesznych zmian w programach kształcenia nauczycieli, środowisko akademickie nie zaprezentowało swojej pełnej opinii na ten temat, a jeżeli nawet oceny takie były formułowane, to ginęły w natłoku spraw bieżących związanych z wdrażaniem reformy.

W okresie minionych dwudziestu lat był czas, aby dokonać racjonalnej refleksji nad tą koncepcją i zbadać jej edukacyjną wartość, uwzględniając fakty, które są postrzegane, rejestrowane i opisywane nie tylko w publikacjach naukowych. Dzisiaj pora nie tylko na stawianie pytań, ale przede wszystkim na formułowanie ocen oraz konstruktywnych wniosków. Dotyczyć powinny one m.in. samej koncepcji edukacji zintegrowanej jako podstawy wszystkich dalszych faz rozwoju podmiotowego człowieka przez całe życie i wspierających ten rozwój wszystkich pięt edukacji ustawicznej. Dotyczy to zarówno procesów poznawczych, mechanizmów recepcyjno-percepcyjnych, pamięci i myślenia, procesów emocjonalno-motywacyjnych, jak i całego złożonego obszaru podmiotowej aktywności, objawiającej się w zintegrowanych wartościach etycznych i estetycznych, w poglądach i przekonaniach.

## Wczesne kształcenie bez barier

Pedagogiczny paradygmat humanistyczny zobowiązuje nie tyle do tego, aby nauczyciel znał swoje powinności na podstawie programów nauczania, ale postrzegał je poprzez stałe wzbogacanie wiedzy o dziecku i dzieciństwie, gdyż wszystko się wówczas zaczyna i tak naprawdę od dobrego startu zależy, w jakim stopniu jednostka odkryje i zbuduje w sobie to, co jest jej „dane”. Wprowadzone obecnie obniżenie do lat sześciu wieku rozpoczynania szkolnej edukacji jest ważną, ale dość fragmentaryczną rekonstrukcją systemu, stwarza jednak okazję do pełniejszego podjęcia problemu **spójności całej koncepcji wczesnego kształcenia dziecka, a więc etapu przedszkolnego i wczesnoszkolnego**. Dotyczy to oczywiście nie instytucjonalnego burzenia obecnego ustroju szkolnego, ale potrzeby wyraźnego precyzowania zasad edukacyjnego wspierania rozwoju małego dziecka w obecnych warunkach. Niestety, dzisiejsze dzielenie się „zadaniami” w tym zakresie (żłobek, przedszkole, szkoła) w swoisty i bolesny sposób może w procesach naturalnego rozwoju dziecka powodować różne bariery i zakłócenia. Dowodem tego była niedawna dyskusja nad „radosnym i szczęśliwym” wychowaniem, które – w opinii wielu rodziców i mediów – zapewnia rodzina i przedszkole oraz stresem, napięciami i nadmiernymi ograniczeniami, jakiego 6-letnie dzieci doświadczać mają w klasie pierwszej.

Jest już faktem, że dzieci 6-letnie, które dotychczas w literaturze psychologicznej i pedagogicznej umieszczaliśmy w przedszkolnym etapie rozwojowym, są już w szkole, a więc formalnie włączone zostały do grupy dzieci będących we wczesnoszkolnym etapie rozwoju psychofizycznego. Podobne „zakłócenie” zaistniało na progu klas III i IV wobec dzieci 9- i 10-letnich. W obecnym czasie zadania pedagogiki jako nauki w tym zakresie są wyraźne i pilne, chodzi o zinterpretowanie rozwoju podmiotowego dzieci w całym okresie dzieciństwa, i to we wszystkich obszarach: fizyczno-motorycznym i zdrowotnym, emocjonalno-społecznym i intelektualnym. Są też inne przesłanki zewnętrzne, które do tego skłaniają. Wśród nich wymienić można choćby fakt, że od wielu lat w uczelniach kształcących nauczycieli funkcjonuje specjalność: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, pozwalająca na uzyskanie przez absolwentów zintegrowanych kwalifikacji nauczycielskich do pracy w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej. Refleksja pedagogiczna na powyższe tematy nie powinna ograniczyć się tylko do dyskusji w pokojach nauczycielskich i na zebraniach metodycznych. Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna to nie konkuren-

cyjne czy też rozłączne, jakkolwiek dzisiaj autonomiczne, subdyscypliny. Mają wspólny przedmiot badań, podobne metody i cele, te same źródła teoretyczne w innych dyscyplinach naukowych. Coraz częściej dostrzegany i coraz bardziej ceniony jest udział przedstawicieli tych dyscyplin w rozwiązywaniu problemów związanych z edukacją i wychowaniem.

### Komputer i Internet – ponowoczesność w szkole

Właściwie wystarczy tylko skonstatować fakt oczywisty, że nowoczesne technologie informatyczne są obecne w życiu naszych dzieci, gdyż są w naszych domach, w naszej dorosłej codzienności. Zmartwienie pedagogów dotyczące właściwego wykorzystania programów telewizyjnych czy związanych z nimi technicznych nośników obrazu i dźwięku było nieporównanie mniejsze niż problemy, jakich przysparza obecnie komputer i Internet. Wyraźnie widać, że nie wystarczają te zakresy wiedzy pedagogicznej, które „wypracowała” pedagogika wczesnoszkolna jako nauka w odniesieniu do wspomagających proces dydaktyczno-wychowawczy tzw. środków dydaktycznych. Określono ich rangę edukacyjną ze względu na wewnętrzne i zewnętrzne determinanty podmiotowego rozwoju małego dziecka zarówno w rodzinie, jak i w instytucjach systemu oświatowego. Pedagogika wczesnoszkolna w odniesieniu do środków dydaktycznych, a przedszkolna również w odniesieniu do zabawek, określiła ich „miejsce i rolę ... w inicjowaniu czynności uczenia się dzieci” [Więckowski 1998, s. 290], a więc doceniła ich perspektywę osobotwórczą, zakładając, że optymalne wykorzystanie tych środków w edukacji na tym poziomie uwzględniać musi specyfikę procesów poznawczych i emocjonalnych oraz dojrzałość społeczną dzieci. To znacznie więcej niż traktowanie ich jako sposobu uatrakcyjnienia zajęć, a nawet ułatwianie i przyspieszanie rozwoju umysłowego dzieci oraz opanowanie przez nie przewidzianych w programie umiejętności i kompetencji. Zauważono również, że jest to ważny czynnik współtworzący środowisko edukacyjne.

Pedagogika współczesna już dawno uświadomiła sobie nową sytuację, w jakiej się znalazła edukacja wobec cywilizacyjno-medialnego przełomu, przesunięcia na obszarze edukacyjnym i konieczności odnalezienia w tym swojego „nowego” miejsca. Owo poszukiwanie odbywa się na dwóch obszarach: **pierwszy**, można nazwać metodyczno-technologicznym, polegającym na włączeniu mediów nowoczesnych, w tym technik komputerowych w tok wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolach i szkołach, **drugi** wiąże się z uwzględnieniem

nowych warunków współczesnego kształtowania się i rozwoju podmiotowego dziecka w ponowoczesnych warunkach cywilizacji zdominowanej nowoczesnymi technologiami i problemami społecznymi, które z nich wynikają. Dziecko, zaabsorbowane atrakcyjnością poznawczą, swobodą zdobywania wiedzy i rozrywki poprzez programy edukacyjne i gry komputerowe, „surfując” czasem wiele godzin w Internecie, coraz częściej postrzega w tym główny obszar zaspokajania swoich potrzeb rozwojowych. Pedagodzy, socjolodzy, psychologowie dostrzegają problem, prowadzą nad nim badania, formułują w różny sposób klasyfikowane zagrożenia i niebezpieczeństwa. Ale szczególnie jest ważne, że wskazują na ich edukacyjną wartość, na pozytywne „strony” zagłębiania się dziecka w nowoczesne technologie, ich cywilizacyjną perspektywę przyspieszonego rozwoju. Dotyczy to już dzieci kilkuletnich, które – ku zadziwieniu rodziców – „sięgają” swoimi jeszcze niesprawnymi palcami do klawiatury komputera i poprzez „kliknięcie” wkraczają bez obaw w świat wirtualny, objawiający się na ekranie monitora. Na każde ich życzenie obraz ustawicznie inny wzbudza ich zachwyty i autentycznie aktywizuje procesy poznawcze, w tym różne inne dyspozycje podmiotowe. Coraz częściej z pozycji swoich potrzeb profesjonalni specjaliści szkolnej edukacji zintegrowanej, czy też nauczyciele przedmiotów nauczania w klasach wyższych, stawiają sobie pytania, które powinny inspirować do szerszej refleksji psychologiczno-pedagogicznej. W jakim stopniu zmienia się moja rola w edukacji dziecka, które poddane jest tak silnym wpływom „mediów” we wszystkich ich odmianach? W jakim stopniu zmieniają się jej cele? Jaki jest w tej sytuacji zakres mojej osobowej i zawodowej odpowiedzialności za poziom rozwoju i ethos młodego pokolenia? Jakie profesjonalne kompetencje powinienem nabyć, aby sprostać nowym czasom i wspomagać skutecznie moich uczniów, którzy przecież w cywilizacyjnych wyzwaniach uczestniczyć będą przez całe swoje długie, dorosłe życie?

Śledząc różne przejawy „unowocześnień” polskiej szkoły, wyraźnie widać, że obecnie w wielu przypadkach komputer i Internet nie pełnią jeszcze właściwie swojej pedagogicznej funkcji na miarę ich optymalnej przydatności w procesie edukacyjnym. Jest to konsekwencją „przypisania” im roli tradycyjnych środków dydaktycznych, ich miejsca i roli w procesie edukacyjnym. Mimo tych uwag, trzeba jednak stwierdzić, że dotychczasowy dorobek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w tym zakresie stanowi nadal dobrą podstawę teoretyczną do poszukiwania najlepszych sposobów włączenia nowoczesnych technologii medialnych do „usprawniania edukacji”. Stąd z satysfakcją należy przyjąć coraz lepsze wyposażenie szkół i przedszkoli w komputery, programy,



sieć internetową, tablice interaktywne itp. Trzeba zadbać, aby było jak najwięcej sal (pracowni) komputerowych oraz „miejsc” umożliwiających dzieciom dostęp do Internetu poza salą szkolną (np. korytarze szkolne, świetlice, czytelnie, biblioteki, kawiarenki i kluby internetowe). Często ambicją rodziców jest stworzenie dzieciom w domu możliwości korzystania z komputera, Internetu, różnych urządzeń, które świat wirtualny zbliżają do tradycyjnie naturalnego środowiska, nasycają je nową formą relacji interpersonalnych, dom staje się nowym ważnym środowiskiem edukacyjnym. Oby tylko w tej roli nie ztracił swoich dawnych ważnych walorów wychowawczo-opiekuńczych. Zarówno w szkole, jak i w domu komputer i Internet może być ważnym i pozytywnym środkiem oddziaływania na rozwój dzieci, jeżeli zapewnione będą warunki eliminujące różne zagrożenia, zdrowotne i wychowawcze, które należy rozpoznać. To również nowe bardzo ważne zadanie dla pedagogiki wczesnoszkolnej.

W tej sytuacji, jak widać, wyżej postawione pytania sformułowane na gruncie szkoły są głęboko uzasadnione. Pedagogika, zwłaszcza wczesnoszkolna, powinna na nie odpowiedzieć najwcześniej. Wszystko, co w tym zakresie jest podejmowane, należy traktować jako bardzo ważne i pilne.

Trzeci problem wiąże się z **nową koncepcją zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej**, która od dwudziestu lat zbliżyła polską szkołę do standardów nowoczesnych. Należy w tym miejscu jeszcze raz przypomnieć, że realizowana obecnie koncepcja edukacji początkowej w kl. I–III szkoły podstawowej jest efektem otwarcia pedagogiki polskiej na nowe obszary refleksji nad rozwojem człowieka / dziecka z perspektywy jego bogatej, różnorodnej, podmiotowej osobowości. Niewątpliwie to nowy „oddech” dla pedagogiki wczesnoszkolnej, która w tej sytuacji może swoją terażniejszość i przyszłość „wesprzeć” na tym, co wielokrotnie objawiało się w jej teoretycznych poszukiwaniach i w konkretnych koncepcjach praktycznych.

## Dobre doświadczenia i nowe problemy

Dyskurs o aktualnych problemach i perspektywie pedagogiki wczesnoszkolnej byłby niepełny, gdyby prowadzono go uwzględniając jedynie współczesny „stan” teorii wychowania i nauczania. Ujęcie retrospektywne uczyni jego treść nie tylko wielowątkową, bogatszą, ale również pobudzi do odważniejszych ocen praktyki edukacyjnej w czasach współczesnych. Koncepcja zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, jako podstawa zreformowanego systemu oświatowego, w założeniach ogólnych nie budziła protestów, mimo że była to zmiana radykalna i trudna,

a od jej realizatorów, czyli nauczycieli, wymagała wielkiego wysiłku. Profesjonalni teoretycy i praktycy mieli świadomość, że argumenty za jej wartością można odnaleźć w koncepcjach J. H. Pestalozziego, J. Deweya, M. Montessorii, E. Key, C. Freineta, J. W. Dawida, J. Korczaka, W. Suchomlińskiego. Istotny wpływ na dzisiejszą świadomość o potrzebie zmian w koncepcji edukacji początkowej miały wszystkie wcześniejsze doświadczenia, poszukiwania i debaty wokół psychologicznej i fizjologicznej natury rozwoju dziecka, „dorobek” pądcentryzmu, progresywizmu, pragmatyzmu i nowatorskie eksperymenty, których efektem była i szkoła „pracy”, jak również „system manhajmski Sickingera”, „nauczanie łączne” czy system nauczania związany z nazwiskiem Rudolfa Steinera. Zapewne twórcy koncepcji edukacji zintegrowanej mieli również świadomość bliższych nam historycznie poszukiwań, dyskusji czy też prób nowatorskich „działań eksperymentalno-wdrożeniowych”, które zawsze w istotnym zakresie obejmowały problemy edukacyjne występujące na poziomie „nauczania początkowego”. Wymienić tu można przykładowo: nauczanie problemowe w zespołach (W. Okoń, J. Barteccki), metody harcerskie i zuchowe (A. Kamiński), jednolity system wychowania i obrzędowość szkolną (Łucja i Heliodor Muszyńscy), szkołę środowiskową (M. Winiarski), próby odejścia od przedmiotów szkolnych poprzez wprowadzenie różnych rodzajów „wychowania”: fizycznego, muzycznego, plastycznego, technicznego oraz przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze, według propozycji B. Suchodolskiego. W latach 1970–1980 pojawiły się różne projekty wdrożeniowe i eksperymentalne: „nowa” matematyka na poziomie wczesnoszkolnym (Z. Semadeni, H. Moroz), nowe elementarze (E. i F. Przyłubscy, Z. Metorowa), nauka czytania z wykorzystaniem nowych technik Z. Rocławskiego, liczne konferencje i debaty, na których w coraz wyraźniejszej formie, a często w gorącej atmosferze merytorycznych sporów i dyskusji prezentowano i uzasadniano różne „podejścia” do integracji edukacji w klasach I–III (Z. Cydzik, T. Wróbel, J. Kulpa, M. Kwiatowska, M. Cackowska, M. Jakowicka, J. Galant, J. Wilgocka-Okoń, R. Więckowski).

Zintegrowana edukacja na poziomie wczesnoszkolnym, mimo trwających wówczas dyskusji co do jej programowo-organizacyjnego kształtu, została wprowadzona jako ważny składnik nowego systemu edukacyjnego dziesięć lat od „przełomu” społeczno-ustrojowego i ekonomicznego wraz z wieloma zmianami, które radykalnie przekształciły warunki życia w naszym kraju. W tej nowej sytuacji podstawowe zadanie wyznaczone edukacji początkowej, jakim było „wspomaganie harmonijnego rozwoju dziecka”, przyznawało jej ważne miejsce w budowaniu nowego, demokratycznego społeczeństwa, które wyznaje najwyższe humanistyczne wartości. Odkrywanie tych wartości w treści i formie proce-

sów edukacyjnych stało się ważnym zadaniem tamtych czasów. Korygowanie różnych szczegółów nowej koncepcji zajęło sporo czasu, często potykano się o problemy podstawowe, które nie zostały „domówione”. One pozostały i pojawiły się nowe, które zapewne czynią pedagogikę wczesnoszkolną nauką żywą, otwartą i perspektywiczną. Jej poszukiwania zmierzają zapewne do „odkrywania nowych sensów i znaczeń”, które muszą mieć swoją sieć połączeń zwrotnych z pedagogiką ogólną, ale również z psychologią, socjologią czy też filozofią.

### W kręgu nowych problemów i nieprecyzyjnych pojęć

Warto przypomnieć, że reforma zastała nas „w biegu” toczącej się dyskusji wokół potrzeby zdefiniowania kilku najważniejszych, zwłaszcza dla edukacji początkowej, pojęć. Wymienimy na początek najważniejsze: **wyniki nauczania (wychowania), osiągnięcia szkolne, umiejętności, kompetencje**. Do dzisiaj w środowiskach pedagogów praktyków dostrzega się wyraźną dezorientację w tym zakresie, a w efekcie unikanie tradycyjnie bliskich dydaktyce pojęć: wyniki nauczania, wiadomości, umiejętności, a wprowadzanie w to miejsce nie w pełni zrozumiałego pojęcia: kompetencje, czy też pojęcia, którego treść i zakres są niezwykle rozdęte: osiągnięcia szkolne. Inny obszar niedokończonyj dyskusji wiąże się z **oceną szkolną** na tym poziomie. Założenia organizacyjno-programowe oraz towarzyszące im publikacje Ministerstwa Edukacji Narodowej wprowadzają w tym względzie dość duży nieład. Pojęcia **ocena szkolna, kontrola, pomiar** to tradycyjnie znana w pedagogice technologia związana z wartościowaniem wiedzy i umiejętności opanowanych przez uczniów. Obecnie obok nich pojawiają się, często zamiennie, takie pojęcia jak „**ewaluacja wewnętrzna**”, „**ewaluacja zewnętrzna**”, a na poziomie edukacji zintegrowanej „**ocena opisowa**”. Jak ważne jest „doprecyzowanie” tych terminów, i to z perspektywy „odbiorcy”, czyli uczniów i ich rodziców, najlepiej rozumieją ci ostatni, domagając się w wielu środowiskach powrotu do „stopni szkolnych”, a przynajmniej do równoległego stosowania tych dwóch form wyrażania oceny. Czy ocena opisowa, której szkolne regulaminy narzucają formalną strukturę, ma szansę stania się właściwym komunikatem werbalnym dla uczniów i rodziców ze strony nauczyciela, zawierającym jego osobistą indywidualną opinię, za której obiektywną i pedagogiczną wartość on ponosi odpowiedzialność. Przecież ewaluacja w swojej istocie ma być zbudowana na linii wzajemnego zrozumienia i porozumienia się podmiotów: ucznia i nauczyciela, jest procesem dwustronnym i w tym wyraża się jej głęboki humanistyczny sens w dzisiejszej szkole.

Czy jest to również właściwe rozwiązanie innego problemu, który wiąże się z takimi bliskimi pedagogice tradycyjnej procesami, jak selekcja szkolna, promocja, klasyfikacja? Na poziomie wczesnoszkolnym rozpoczynają się normalne relacje interpersonalne, charakterystyczne dla szkoły jako instytucji wprowadzającej uczniów w „różne formy życia” w zbiorowości zróżnicowanej, w tym również wyznaczające każdej jednostce jej miejsce w grupie ze względu na prezentowane przez nie cechy osobiste. Znane od dawna zjawisko podwyższania ocen szkolnych uczniom w klasach najniższych, by nie dostarczać im przykrych przeżyć, by pobudzić przez nagradzanie, a nie hamować aktywności przez niską ocenę – jest sprzeczne z kształtowaniem w uczniach adekwatnej samooceny i sprawiedliwości. Jak ewaluację, rozumianą tu jako „ocena opisowa”, wykorzystać do uzdrowienia tej sytuacji, choćby w imię odkrywania uzdolnień i wspomagania ich rozwoju już na szczeblu propedeutycznym?

W dyskusjach nad koncepcją integracji w latach poprzedzających wprowadzenie reformy pojawił się również problem, który sprowadzono wówczas do pytania: Jakie „przedmioty” edukacji początkowej można integrować? Wówczas dość jednoznacznie uznano, że integracyjnym obszarem poznania i doświadczeń dziecka jest „środowisko społeczno-przyrodnicze”, czyli wiedza z zakresu „przyrody ożywionej i nieożywionej”, geografii, historii oraz języka polskiego. Dlatego najłatwiej w nowej koncepcji usytuowano edukację językową (polonistyczną) i edukację społeczno-przyrodniczą. Do dzisiaj nie zostały zakończone spory o włączenie w zintegrowany cykl zajęć wiedzy i umiejętności matematycznych (edukacja matematyczna). Z czasem okazało się, że mimo pozornie oczywistych i przekonujących dowodów na włączenie w tok integracyjny wychowania plastycznego, wychowania muzycznego, wychowania technicznego, nadając im odpowiednie nazwy: edukacja plastyczna, muzyczna, techniczna, powstał problem stosownego „nasycenia” edukacji zintegrowanej tymi treściami kształcenia, aby łącznie zapewnić uczniom na tym poziomie nie niższy poziom przygotowania i rozwoju w powyższych zakresach, niż to miało miejsce w systemie przedmiotowym. Nadal w kręgach specjalistów wychowania fizycznego formułowane są rzeczowe argumenty i prezentowane badania o niedostatecznym wykorzystaniu w toku edukacji zintegrowanej różnych „okazji” do propedeutycznych zajęć sportowych i motoryczno-zdrowotnych.

W ostatnich latach na gruncie badań teoretycznych i aplikacyjnych uogólnień zaistniała płaszczyzna poszukiwania dla każdego „rodzaju” edukacji zintegrowanej ich szczególnego znaczenia dla rozwijania określonych „obszarów” osobowości dziecka. W tej osobowości istnieją bowiem określenia możliwości i potrzeby edukacyjne, które trzeba poznawać, dawać im szansę zaistnienia

w realnych formach dziecięcej ekspresji – bo wszystko jest w dziecku. „Obraz dziecka” niech dla nauczycieli stanie się inspiracją dawania mu szans pełnego rozwoju w obszarze wszystkich jego dyspozycji związanych z poznawaniem świata, i „kontaktowania się”, z poznawaniem i rozumieniem siebie i innych. Czy to nie jest najistotniejsze w edukacji zintegrowanej?

Pedagogikę wczesnoszkolną w wymienionych tu zakresach czekają nowe ważne zadania. Bo przecież przedmiotem jej badań jest „całe dziecko”, w najbardziej dynamicznym okresie rozwoju i wówczas, gdy „wszystko” w nim się zaczyna, nic nie da się odłożyć na później, a pedagogiczne mistrzostwo, jak również pedagogiczne błędy, najpełniej odzwierciedlają się nie tylko w podmiotowych właściwościach jednostek, ale w całym życiu społecznym.

### Wartości w pedagogice wczesnoszkolnej

W pedagogice małego dziecka dużą wagę przywiązuje się do problematyki wartości, bo jej istota wiąże się z każdym aktem wychowania na wszystkich obszarach i we wszystkich segmentach przestrzeni edukacyjnej na tym poziomie: w środowisku rodzinnym, lokalnym, przedszkolnym i szkolnym, w działaniach opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych, w każdej formie i w każdym elemencie treści edukacyjnych. W pedagogice wartości wyraża się najpełniej jej humanistyczna tożsamość poprzez właściwe wpisanie się w ten nurt badań naukowych, które egzystencję człowieka określają jako fakt duchowy, wewnętrzny w swojej podmiotowości, pojmowanej jako indywidualność i subiektywność, i podmiotowości, pojmowanej jako uniwersum doznające stale niepokoju poszukiwania swojego sensu życia, swojego miejsca w nim. Płynne czasy współczesne są naszym środowiskiem tak rozległym, tak nieprzewidywalnym, tak bogatym i tak zmiennym, że mogą budzić grozę egzystencjalnego pogubienia się i to na dwóch obszarach: fizyczno-egzystencjalnym i duchowo-podmiotowym.

W ogromnej liczbie publikacji socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych stosunkowo trudno doszukać się optymistycznej inspiracji dla pedagogicznego projektowania warunków, w których wartości trafiłyby do uczniów nie jako bariery, zakazy i normy zewnętrzne, ale stawały się systemem świadomościowo i emocjonalnie zinterioryzowanym, stawały się fundamentem moralnym, na którym zbudują swoje życie. Obszerne i złożone zadanie stoi więc przed pedagogiką, która w swoim najgłębszym humanistycznym sensie ma opisywać kształcenie i rozwój małego dziecka, dziecka, które – według słów Janusza Korczaka – „jest już człowiekiem”, a nie kandydatem na człowieka.

To zestawienie: dziecko i człowiek potwierdza szczególne spiętrzenie ontologicznych i antropologicznych problemów, które wymagają dziś nowego opisu naukowego i ich aksjologicznych konsekwencji w perspektywie czasów współczesnych, nowego wieku i nowego tysiąclecia. Nie można pozostawać, co wyrażam z najgłębszym przekonaniem, opierając się na własnych doświadczeniach, na wyszukiwaniu zagrożeń i przewidywaniu „wyzwań”, nie możemy pedagogicznego myślenia nasycić pesymizmem wynikającym z groźby wykluczenia, lękami niepewności, globalizacyjnej otchłani i beznadziei.

Pedagogika wczesnoszkolna w swojej teoretycznej i aplikacyjnej postaci właśnie przez przyjęcie wartości jako najważniejszego celu edukacji musi być propozycją optymistyczną i konstruktywną, musi wyrażać nowe szanse człowieka na pełniejszy rozwój i szczęśliwsze życie. Zygmunt Bauman zauważa, że jeżeli świat współczesny wykazuje większe lub mniejsze niesprawności, zagrożenia i dysfunkcje, to człowiek musi stanąć na wysokości zadania i zastąpić „schorowane elementy” nowymi, skonstruowanymi przez siebie. Pedagogika ma bogaty dorobek, by podjąć się tego zadania, kształcąc człowieka ku wartościom, które przesądzą o jego wewnętrznym rozwoju w działaniach i całej życiowej postawie

Przechodząc na obszar metodyki, warto zwrócić uwagę, że praktykę dotychczasową charakteryzuje model edukacji wzorco-naśladowczej, co eliminuje możliwość tworzenia w uczniach takiego systemu wartości, który jest wynikiem dokonywania przez nich własnych ocen i wyborów.

Jak organizować proces edukacyjny, aby dziecko „nie musiało” przyjąć od nauczyciela oceny postępowania okrutnej macochy z bajki o Kopciuszku lub wilka czy myśliwego z bajki o Czerwonym Kapturku, ale samo dokonało pełniejszej analizy i oceny sytuacji moralnych tych osób? Nie uniknie ono dylematu, czym kierowała się macocha w swym okrucieństwie, była bowiem matką kochającą swoje córki, chciała ich dobra i szczęścia, w czym się myliła, gdzie był błąd w jej postępowaniu? Macocha staje się osobą o cechach złożonych, ludzkich. Takie wartości, jak miłość, współczucie i tolerancja niech rodzą się w drodze postrzegania przez dzieci całej złożoności baśniowej sytuacji, której odniesienia życiowe staną się oczywiste. Liczne opowiadania zamieszczane w podręcznikach przepelnione są jednoznacznością ocen moralnych lub estetycznych, ograniczają możliwość dokonywania przez dzieci własnych wyborów, sugerując jednoznacznie, co jest dobre i co niewłaściwe. Wilk jest zły, myśliwy dobry, pożyczanie koledze w klasie przyborów do rysowania jest dobre, a nieudzielenie tej pomocy jest niewłaściwe. Nie ma więc problemu, wszystko jest jasne, nauka moralna o wartościach podana jest jednoznacznie.

Niech nauczyciel współczesny czuwa i tworzy sytuacje, aby wartości stały się składnikiem osobowości dziecka przy jego aktywnej postawie, zaangażowaniu w samodzielne dokonywanie wyborów, gdyż wtedy doświadcza ich złożoności, bogactwa odcieni, angażuje sferę emocjonalną objawiającą się w postawie i działaniach. Humanistyczna orientacja, a zwłaszcza odejście od technologicznej metodyki, wyznacza nauczycielowi szczególne miejsce w edukacyjnym środowisku. J. Bałachowicz dostrzega konieczność poszukiwania takiej formy „reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym”, w których uwzględnione będą cechy indywidualne nauczyciela, ale głównie te związane z obrazem dziecka w jego świadomości. Wydaje się, że jest to problem nowego spojrzenia na całą technologię edukacji małego dziecka oraz metodologię pedagogiki wczesnoszkolnej w związku z jej nowymi zadaniami, który wymaga specyficznego usytuowania w celach, formach, metodach i treściach edukacji oraz organizacji instytucji oświatowych.

\* \* \*

Kończąca się dyskusja związana z podjęciem edukacji szkolnej przez dzieci sześciolatnie skupiła uwagę społeczeństwa na tym segmencie edukacji i wykazała, że cywilizacyjne i społeczne przemiany nie tylko wymuszają dokonywanie zmian organizacyjnych w systemie oświatowym, ale przede wszystkim skłaniają do głębokiej refleksji nad współczesnymi warunkami wychowania i rozwoju dzieci i młodzieży. To również dla pedagogiki wczesnoszkolnej zadanie priorytetowe, które musi podjąć, a sygnalizowane w tym tekście problemy, chociaż potraktowano je wybiórczo, również to uzasadniają.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Adamek I., Grochulska M. (red.), *Relacje i konteksty w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (w druku).
- Balicki T., 2000, *Dziecko i wychowanie w pedagogice Jana Pawła II*, „Impuls”, Kraków.
- Bauman Z., 2007, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, „Sic”, Warszawa.
- Chalas K., 2003, *Wychowanie ku wartościom*, „Jedność”, Lublin–Kielce.
- Denek K., 2000, *Aksjologiczne problemy edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Furmanek W., 1995, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów.

- Furmanek W. (red.), 2005, *Wartości w pedagogice*, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Rzeszów–Warszawa.
- Karczeńska J., Kwaśniewska M. (red.), 2009, *Dziecko sześćioletnie w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2009, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków 2010
- Waloszek D., 2006, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków.
- Więckowski R., 1998, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B., 2003, *Gotowość szkolna dzieci sześćoletnich*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

## SUMMARY

This article describes these pedagogy problems which need to be addressed by early school education. The author points to the necessity to maintain firm theoretical relationship between general pedagogy and other sciences. There are many new issues and challenges resulting from civilization changes in social, cultural and technological environments which determine the child's education and upbringing processes. Optimized education must engage new media technologies, create a unified concept for preschool and early school education, and ensure comprehensive development of inborn skills. These are the tasks which should be in the focus of early school pedagogy today.