

*analytical and preparatory stage is aimed at encouraging saxophonist students to have positive motivation in carrying out collective-performing activities in indissoluble connection with the individual development of artistic interests and needs. The content-reflexive stage of experimental work is aimed at raising the level of emotional and intellectual knowledge of ensemble musical art, the formation of musical, theoretical and musical-practical knowledge about collective performance. The performing and creative stage is characterized by a focus on enhancing the creative potential of saxophone students, ensuring their readiness for ensemble performing and creative activities. The following groups of methods were used in accordance with the stages: stimulation, problem, problem-creative.*

**Keywords:** vocational training; Collective-performing activity; A saxophonist; Stages of the formative methodology; teaching methods.

UDK 373.3.091.33

**Dr Teresa Janicka-Panek**

## **METODOLOGIA PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ – JEJ SWOISTOŚĆ, UWARUNKOWANIA SPOŁECZNE I EDUKACYJNE**

*Pozytywnymi przejawami rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej jako subdyscypliny pedagogiki i jej metodologii jest systematyczne precyzowanie wielu terminów, porządkowanie języka, dokonanie typologii i charakterystyki podstawowych oraz specyficznych metod badań, rozbudzenie swojego rodzaju wrażliwości na problemy społeczne i metodologiczne i zwrócenie uwagi na pewne wymagania stawiane badaczom i badaniom.*

*Powracają pytania sformułowane co pewien czas w dyskusjach metodologicznych: Czy pedagogikę wczesnoszkolną stać na własną metodologię? Jak właściwie wykorzystać metodologię inkorporowaną na grunt pedagogiki? Jak zwiększyć wiedzę ogólnometodologiczną badaczy tego etapu kształcenia? Jakie miejsce przeznaczyć metodologii w studiach i badaniach, w kształceniu pedagogów i nauczycieli w ogóle, w szczególności dla etapu klas I-III szkoły podstawowej?*

*Istnieje kilka kryteriów odróżniających pedagogikę wczesnoszkolną od innych subdyscyplin pedagogicznych, a mianowicie: własny i odrębny przedmiot oraz podmiot badań, własny system pojęciowy, własne i specyficzne metody badań, własne teorie opisujące i wyjaśniające przedmiot badań, pozwalające wyjaśniać i przewidywać skutki oddziaływań pedagogicznych. Przedmiot/podmiot badań stanowi naczelne kryterium, określające rację jej istnienia. Warto skupić uwagę na metodach badań, nie umniejszając znaczenia pozostałych kryteriów.*

*W polskiej rzeczywistości społeczno-edukacyjnej, w okresie kolejnego etapu reformowania systemu kształcenia (2017); w tym edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, istnieją szczególnie korzystne warunki do prowadzenia badań pedagogicznych.*

**Słowa kluczowe:** Pedagogika wczesnoszkolna, metodologia badań, przedmiot badań, podmiot badań, metody i techniki badawcze, specyfika badań.

### **Problematyka artykułu**

Refleksja metodologiczna w pedagogice – jak sądzę – nie powinna być oderwana od wiedzy o tradycjach dyscypliny i sposobach jej uprawiania. Znajomość dziejów i odmian pedagogiki (i wykorzystywanej w niej metodologii)

jest jednym z podstawowych warunków rozumienia problemów współczesnej metodologii, różnorodności orientacji badawczych i metod badań. Wiedza ta, ogólna kultura metodologiczna, stanowi szansę sensownych wyborów strategii własnych poczynań i oceny dokonań, uzyskanych wyników.

Poszukiwaniu odrębności naukowej w osobiwy sposób sprzyjały też procesy dokonujące się w nauce, a mianowicie szybko postępująca specjalizacja i – w rezultacie – atomizacja nauki. Wtedy procesy te odczytywano jako przejaw rozwoju nauki. Po części tak rzeczywiście było.

W przypadku pedagogiki – jeszcze niezbyt okrzepłej po kolejnych zmianach politycznych, znacznej wymianie kadry i rozmaitych kłopotach wewnętrznej “przebudowy” dyscypliny – oznaczało to przedwczesny podział. Jeszcze bowiem pedagogika nie wyzbyła się słabości – zarówno tych wywołanych usamodzielnianiem się filozofii, jak i tych spowodowanych sytuacją społeczną – a już poddana została ciężkiej próbie “wygenerowania” odrębnych subdyscyplin.

Pozytywnymi wynikami ówczesnych prób nakreślenia subdyscyplinarnych metodologii było sprecyzowanie wielu terminów, uporządkowanie (przynajmniej w sporym zakresie) języka używanego w poszczególnych subdyscyplinach, dokonanie typologii i charakterystyki podstawowych metod badań, rozbudzenie swojego rodzaju wrażliwości na problemy metodologiczne i zwrócenie uwagi na pewne wymagania stawiane badaczom i badaniom.

#### **Analiza dotychczasowych osiągnięć i publikacji.**

Powracają więc pytania sformułowane co pewien czas w dyskusjach metodologicznych. Czy pedagogikę stać na własną metodologię? Czy pedagogice jest potrzebna własna metodologia? Jak właściwie wykorzystać metodologię inkorporowaną na grunt pedagogiki? Jak zwiększyć wiedzę ogólnometodologiczną badaczy? Jakie miejsce przeznaczyć metodologii w studiach i badaniach, w kształceniu pedagogów i nauczycieli? Czy (a jeżeli tak, to jaki?) proponować model edukacji metodologicznej.

Istnieje kilka kryteriów odróżniających naukę od innych form zorganizowanej działalności społecznej, a mianowicie: własny przedmiot badań, własny system pojęciowy, własne metody badań, własne teorie opisujące i wyjaśniające przedmiot badań. Przedmiot badań stanowi naczelne kryterium określające rację jej istnienia. Warto skupić uwagę na metodach badań, nie umniejszając znaczenia pozostałych kryteriów.

Pojęcie nauki można rozumieć najogólniej trójaspektowo:

1. Jako ogólnoludzką społeczną działalność badawczą ukierunkowaną na zdobywanie wiedzy o rzeczywistości i zachodzących w niej zmianach w celu lepszego dostosowania się do niej i dostosowania jej do ludzkich potrzeb.

2. Jako wynik działalności badawczej, czyli ogólnoludzką wiedzę o rzeczywistości.

3. Jako metody i techniki działalności badawczej pozyskującej wiedzę prawdziwą lub wysoce prawdopodobną o rzeczywistości i jej zmianach [1, s. 29].

Metodologią można się zajmować na cztery sposoby, co podkreśla

Zbigniew Kwieciński (2006). Po pierwsze, może to być osobna profesja uprawiana jako wydzielona specjalność naukowa w obrębie uprawianej dziedziny dyscypliny nauki. Po drugie, refleksją metodologiczną można zajmować się doraźnie, projektując badania własne i kierując pracami młodszych kolegów; nikt nas nie uwolni od takich namysłów i od odpowiedzialności za poprawność, rzetelność i oryginalność naszych produktów naukowych. Po trzecie, wiedza metodologiczna narasta w nas w miarę nabywania doświadczeń akademickich i po wielu próbach różnych badań własnych i zespołowych. I wreszcie po czwarte, metodologii uczymy się w toku krytyki i sporów akademickich, które są wpisane w klasyczny zestaw wartości etosu akademickiego, a których wciąż jest zbyt mało. Z satysfakcją mogę już na początku stwierdzić, że te wszystkie cztery formy uprawiania metodologii są reprezentowane na Ogólnopolskim Seminarium Metodologicznym (organizowanym w latach 2000–2016, pod kierunkiem naukowym i organizacyjnym Franciszka Szloska) oraz Polsko-Ukraińskich i Ukraińsko-Polskich Forumach [2].

### **Cel artykułu**

Celem artykułu jest ukazanie dorobku pedagogiki, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki wczesnoszkolnej oraz poszukiwanie perspektyw rozwoju, na tle obecnych zmian edukacyjnych i społecznych.

### **Podstawy teoretyczne**

Właśnie w metodologii (poziomie jej rozwoju, swoistej kondycji) upatruje się ważny czynnik stanu nauki czy dyscyplin naukowych. Obok bowiem tak oczywistych uwarunkowań, jak społeczne zainteresowanie daną nauką, stan kadr naukowych i warunki materialne oraz instytucjonalne czy organizacyjne (żeby nie wymieniać wielu innych), to metodologia w znacznej mierze wyznacza tendencje dominujące w badaniach naukowych, a także jakość i efekty pracy naukowej [3, s. 17].

Pedagogika wczesnoszkolna jest rozległą i złożoną dziedziną wiedzy. Obejmuje bowiem nie tylko problematykę kształcenia dzieci w zakresie wielu kierunków edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, społecznej i przyrodniczej, plastycznej, muzycznej, technicznej, informatycznej i wychowania fizycznego, ale także problematykę zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, pozalekcyjnych, korekcyjno-kompensacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych i innych aktywności. Stąd też w opracowaniu przedstawiam tylko niektóre zagadnienia wchodzące w zakres tego rozległego tematu.

Pedagogika wczesnoszkolna zawiera dwie integralne ze sobą powiązane części: część ogólną i część szczegółową. Część ogólna formułuje prawa, teorie, koncepcje itp. Dotyczące edukacji wczesnoszkolnej jakości, natomiast szczegółowa – problematykę nauczania poszczególnych przedmiotów. Część szczegółową pedagogiki wczesnoszkolnej określamy mianem metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów (języka polskiego, matematyki, środowiska społeczno-przyrodniczego, plastyki, muzyki i kultury

fizycznej). Do części szczegółowej pedagogiki wczesnoszkolnej należy również metodyka wychowania w klasach początkowych – zauważa Ryszard Więckowski [4, s. 34].

Wprowadzenie i upowszechnienie określenia “pedagogika wczesnoszkolna” zobowiązuje osoby zajmujące się profesjonalnie problematyką pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, nie tylko do formułowania zaleceń o charakterze instrumentalnym, wyprowadzonych z badań lub też z własnych doświadczeń, ale przede wszystkim do formułowania teorii czy systemów teoretycznych, określających na podstawach naukowych racjonalne zasady działań pedagogicznych.

“Pedagogika wczesnoszkolna”, jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, zobowiązuje do analizy faktów i zjawisk w kontekście działalności dziecka w młodszym wieku szkolnym w sposób naukowy, tzn. w sposób uwzględniający metodologiczne zasady konstruowania teorii naukowych czy też systemów teoretycznych. Wiele problemów czy kontrowersji, jak o tym przekonamy się w toku dalszej analizy, wymaga nowych ujęć, dalszych, bardziej pogłębionych analiz i studiów, a także poważnej refleksji teoretycznej.

### **Kryterium historyczne**

Zainteresowania problematyką pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym mają już dość długą historię, co z pewnością dowodzi tożsamości kulturowej metodologii badań pedagogicznych.

Nauczanie początkowe jako zagadnienie pedagogiczne pojawiło się w wieku Oświecenia. Wskazywano wówczas na konieczność upowszechnienia oświaty wśród wszystkich dzieci, niezależnie od pochodzenia społecznego.

Wiele koncepcji edukacyjnych podejmowało próby określenia sposobu poznawania rzeczy czy obiektów w procesie nauczania. Uznawano, że świat jawi nam się jako całość, że w poznawaniu priorytet ma całość przed częścią. Pojawiła się cała grupa koncepcji pedagogicznych, znana pod nazwą „nauki całościowej”. Nauka całościowa zreformowała przede wszystkim organizację nauczania na szczeblu elementarnym.

Znaczny wpływ na współczesną edukację wczesnoszkolną wywarły prace Jana Władysława Dawida, Ludwika Jeleńskiej, Mariana Falskiego, Zofii Cydzik, Józefy Rytłowej, Janiny Malendowicz, Janiny i Antoniego Maćkowiaków, Tadeusza Wróbla, Jadwigi Walczyny, Łucji Muszyńskiej i Bogdana Suchodolskiego.

Można byłoby wymienić wielu jeszcze teoretyków i praktyków, których prace i działalność twórcza miały istotny wpływ na współczesny poziom świadomości metodologicznej zorientowanej na pedagogikę wczesnoszkolną.

Podane fakty historyczne, tylko dla przypomnienia i wprowadzenia w podstawowy przedmiot rozważań, miały w zamyśle wskazanie na ciągłość w rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej jako dyscypliny naukowej.

W latach 1970–1992 ukazało się wiele publikacji zwartych a także rozpraw i artykułów podejmujących w różnym zakresie rozległą problematykę pedagogiki

wczesnoszkolnej.

Dorobek organizacyjny jest niewątpliwie ogromny, godny wyraźnego odnotowania. Niemniej w nauce nie można zadowalać się istniejącym stanem rzeczy, trzeba ciągle podnosić "poprzeczkę", budzić inspiracje twórcze, formułować, czasami nawet przesadnie krytyczne, oceny w tym celu, aby doskonalić warsztat metodologiczny pedagogiki wczesnoszkolnej.

Oceny dorobku pedagogiki wczesnoszkolnej można dokonywać z różnych punktów widzenia. Można wziąć pod uwagę, jak to uczyniła Maria Jakowicka (1983), rejestr wydanych publikacji w odpowiednim przedziale czasowym, a także wskazać, z konieczności skrótowo, na zawartość treściową tych publikacji. Taka operacja też jest, jak sądzę, potrzebna. Daje przynajmniej orientację w dorobku ilościowym, a jest on niewątpliwie imponujący.

Zróżnicowanie opinii, poglądów i przekonań w sprawie eksponowania bądź marginalizowania problematyki, uruchamiającej dyskurs o tożsamości pedagogiki jest znane od momentu, kiedy obszar wiedzy o edukacji usiłowano unaukować.

Problem swoistości pedagogiki doczekał się znakomitych werbalizacji.

Jak zauważają Tadeusz Pilch i Teresa Bauman- *w pedagogice spotykamy się z całkowitą swobodą w określaniu metod, technik i narzędzi badawczych. Choć niejasności w tej mierze nie rozstrzygają o efektach naukowych badań pedagogicznych – to jednak w obrębie samej dyscypliny odbierają aparatowi pojęciowemu walor uniwersalności i prowadzą do nieporozumień. Zważywszy na fakt, że na gruncie metodologii ogólnej zawsze panował pojęciowy porządek – to pedagogiczną swobodę w terminologii badawczej tłumaczyć można tylko młodym wiekiem tego obszaru naukowej aktywności pedagogów (...). Uważam jednak, że na terenie jednej dyscypliny winien panować pewien ład pojęciowy oparty o ustalenia terminologiczne metodologii ogólnej oraz dyrektywę intersubiektywnej komunikowalności* [5, s. 70].

Problem tożsamości pedagogiki – a właściwie ewolucji tożsamości pedagogiki w warunkach zmiany kulturowej – jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska, jest problemem kontrowersyjnym i niezmienniewywołuje poznawcze zaangażowania intelektualne i emocjonalne, uruchamia także wielki opór skierowany przeciwko podejmowaniu tej problematyki. To zróżnicowanie opinii, poglądów i przekonań jest w moim przekonaniu niewykorzystaną szansą uzyskania wiedzy o pedagogach, pedagogice, pedagogiach i możliwych kierunkach oraz strategiach zmian[6].

Roman Schulz zaznacza – *zajmowanie się przez pedagogikę samą sobą (...), stanowi przejaw jej egocentryzmu, mającego źródło w infantylizmie bądź neurastenii. Jest typowym myśleniem zastępczym, uprawianym zamiast prowadzenia badań, zamiast angażowania się w praktykę badań naukowych, zamiast zmagania się z realnymi problemami współczesnej edukacji. Tożsamość pedagogiki jest czymś wtórnym w stosunku do realizacji zadań rzeczowych (poznawczych) przez pedagogów; stanowiąca nie tyle warunek podejmowania i*

*prowadzenia jakichkolwiek badań, ile pochodną sukcesów osiągniętych na drodze poznawczej penetracji rzeczywistości edukacyjnej. Koncentracja na sprawach tożsamości własnego "ja" jest też szkodliwa w tym sensie, że odsuwa pedagogów od realizacji ich podstawowej misji, jaką jest objaśnianie edukacyjnego świata. Tym samym nie odgrywa ona konstruktywnej roli w rozwoju nauk o wychowaniu" [7, s. 100].*

Argumenty zwolenników poszukiwań identyfikacyjnych pedagogiki, uruchamiających dyskurs o tożsamości pedagogiki i jej związkach ze społeczną praktyką edukacyjną zakładają między innymi: „(...) poszukiwania identyfikacyjne są nie tylko potrzebne, ale wręcz niezbędne, zwłaszcza w czasach dzisiejszych, kiedy to nauki o wychowaniu, zwłaszcza w Polsce, przeżywają poważny kryzys, w związku z zawirowaniami historii dokonującymi się w Europie Centralnej i Wschodniej. W takich to warunkach odnajdywanie, poszukiwanie, czy może raczej konstytuowanie (przebudowywanie) własnego "ego" stanowi nie tylko warunek odrodzenia się pedagogiki jako nauki, lecz także czynnik jej normalnego i owocnego funkcjonowania w przyszłości [8].

Problem tożsamości pedagogiki powraca jednak zawsze w momentach bardziej radykalnej zmiany, niezależnie od tego, czy zmiana ta wywołana jest wewnętrzną logiką rozwoju dyscypliny naukowej, czy też wymuszona została czynnikami zewnętrznymi względem niej, np. Transformacją ustrojową, reformą oświaty jak to się dzieje obecnie w Polsce.

Głównym nurtem pedagogiki była pedagogika empiryczna (przeważnie wykorzystywana instrumentalnie), której wyniki nadawały się do zastosowania praktycznego. W polskich realiach naukowych ten rodzaj pedagogiki nie cieszy się uznaniem, w przeciwieństwie do innych krajów, takich jak Niemcy czy Ukraina. W tych wymienionych krajach niezbędny jest utylitarny charakter badań pedagogicznych, potwierdzający ich praktyczny charakter. Dzięki temu podejściu coraz większym uznaniem cieszą się w Niemczech badania w działaniu. Poza pedagogiką empiryczną rozwijała się i rozwija nadal pedagogika krytyczna, hermeneutyczna i fenomenologiczna.

Rewitalizacja pedagogiki ogólnej w latach dziewięćdziesiątych XX stulecia oznaczać wtedy miała przywrócenie "nieobecnych dyskursów", czyli przezwyciężenie dominacji tzw. "pedagogiki praktycznej", była więc wyrazem oporu wobec zawłaszczenia całego obszaru problemowego pedagogiki przez jedną doktrynę pedagogiczną, jedną ideologię wychowania oraz powszechnie obowiązującą uniwersalną pedagogię.

"Pedagogika ogólna – bogata w wiedzę o historycznych doświadczeniach i o rozmaitych warunkach i prawidłowościach rozwoju pedagogiki i edukacji – ma znaczącą rolę w kształtowaniu świadomości społecznej o sprawach oświaty. Pedagogika ogólna jest subdyscypliną chroniącą rozumną pamięć o kwestiach edukacyjnych i sposobach ich rozstrzygnięcia. Powołaniem pedagogiki ogólnej jest także uogólnianie dotychczasowego dorobku i budowanie ogólnych map teorii, koncepcji, poglądów, a także określanie związków z innymi naukami i

obszarami życia. Powinnością nader ważną pozostaje przekaz podstawowych idei i podstawowych wartości, jakie niesie i jakie może oferować edukacja”[9, s. 16-17].

W *Szkicach do dziejów metodologii pedagogiki* [10, s. 11] Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na kluczowe, zwrotne momenty w rozwoju metodologii studiów i badań pedagogicznych, Profesor stawia wiele istotnych pytań dotyczących tożsamości pedagogiki współczesnej, a także rysuje “mapę” wielości podejść i stanowisk metodologicznych na obecnym etapie jej niedojrzałej heterogeniczności. Wysuwa także liczne postulaty pod adresem pedagogów-badaczy i pedagogów metodologów, wyrażając troskę o ugruntowanie swoistej metodologicznie pedagogiki wśród innych dziedzin i dyscyplin naukowych. Z kolei Teresa Hejnicka-Bezwińska [11, s. 83-93] odsłania nowe zakresy przedmiotu badań pedagogicznych związane z istnieniem i różnicowaniem się zrelatywizowanych „dyskursów” o i dla edukacji na tle pogłębiającej się heterogeniczności pedagogiki i jej metodologii.

Od przełomu wieków (XX i XXI) mamy do czynienia z wyraźnym przejściem od zainteresowania procesem “rewitalizacji” pedagogiki ogólnej jako dyscypliny naukowej [12] do poszukiwania “ogólności” pedagogicznego myślenia o edukacji, jako problemie nie tylko łączącym przedstawicieli szczegółowych subdyscyplin pedagogicznych, ale także łączącym pedagogów z przedstawicielami innych dyscyplin humanistycznych. Integralnym składnikiem tak rozumianej ogólności musi być łączenie perspektywy poznawczej teoretycznej z perspektywą historyczną i filozoficzną, aby możliwie najlepiej opisać, wyjaśnić i zinterpretować rzeczywistość społecznej praktyki edukacyjnej.

Zaakceptowano propozycję, aby pedagogikę spostrzegano wielowymiarowo czy wielopłaszczyznowo: jako samodzielną naukę, jako obszar badań społecznych, jako refleksję o wychowaniu, jako praktykę społeczną i jako pedagogikę.

W ten umowny sposób dokonano rekomendacji czy społecznej akceptacji heterogenicznego modelu nauki – w tym przypadku pedagogiki jako nauki oraz jako refleksji o wychowaniu i obszaru praktyki. Inaczej sprawę ujmując – uznano, że pedagogikę można (należy?) uprawiać w sposób wieloparadygmatyczny. Odrzucono zatem Kuhnowskie pojmowanie paradygmatu w nauce – wskazując na swoistość pedagogiki i różnorodność obszarów, które obejmuje.

Pedagodzy po transformacji ustrojowej muszą porać się z trudnym dziedzictwem niewiedzy i antywiedzy jako efektem ograniczonego dostępu do danych, informacji i wiedzy oraz efektem indoktrynacji wpisanej w ofensywę ideologiczną.

Uszczegółowiając Paulstonowską periodyzację, można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że początek heterogeniczności przyniesie (przynosi) chaos bogactwa, różnorodności. Druga faza zbliżyć powinna do systematyzacji tego bogactwa, trzecia dopiero stworzy odpowiednie warunki do wielopłaszczyznowych, o opartych na różnych odmianach metodologii, badań złożonej materii edukacyjnej.

Tożsamość metodologiczna pedagogiki wczesnoszkolnej ujmuję jako ten przejaw aktywności badaczy, który daje im możliwość współistnienia w świecie naznaczonym dziedzictwem kulturowym (dorobkiem pedagogiki wczesnoszkolnej) i obowiązującym kanonem społecznym przy zachowaniu jednostkowej odmienności, wyrażającej się w kreowaniu indywidualnego systemu norm i wartości, specyfice wyznaczania celów i sposobów ich osiągania.

Tożsamość subdyscypliny pedagogiki wczesnoszkolnej, jak i dyscypliny, ulega ciągłym zmianom, między innymi poprzez ciągłe odnoszenie swojej działalności badawczej do uogólnionej opinii innych, czyli grupy badaczy, której jest konkretnym przedstawicielem lub uczestnikiem.

Warunkiem powstawania tożsamości jest proces interakcji społecznej, z akcentem na aktywność jednostki. J. Nikitorowicz podkreśla znaczenie kreowania tożsamości (...) w warunkach wielokulturowości. Jak zauważa Elżbieta Gawęł-Luty [13, s. 17], tożsamość kulturowa łączy to, co indywidualne, z tym, co społeczne. Jednoczesne istnienie w dwóch wymiarach – indywidualnym i społecznym jest nierozłączne.

Przykładem owych odniesień może być pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w relacjach systemowej wzajemnej nadrzędności i podrzędności, przenikania się, związków przyczynowo – skutkowych i tradycji historycznych.

Tożsamość metodologiczna pedagogiki wczesnoszkolnej towarzyszy nieustannemu dyskursowi pedagogicznemu nad systemem pojęć, faktów, zjawisk oraz teorii. Badacza interesują przede wszystkim osobliwość procesu badawczego, co szczególnie podkreśla Jerzy Brzeziński, wskazując na istnienie metodologii szczegółowych przy metodologii ogólnej, metodologii opisowej i metodologii normatywnej, metodologii nauk empirycznych (m.in. pedagogika). Jaka będzie pedagogika wczesnoszkolna jako subdyscyplina, zależy przede wszystkim od tego, jaka będzie świadomość metodologiczna społeczności pedagogów badaczy, a więc jakie będą ich kompetencje metodologiczne. Wszak kontekst zmian społecznych i edukacyjnych dostarcza okazji do badań dynamicznych oraz porównawczych nad sześciolatkami w roli młodych uczniów, zdobycia cennej wiedzy i zrealizowania interesujących ekspertyz, uzyskania danych, których wartość miałaby charakter względnie uogólniony i globalizacyjny [14].

Pedagogika wczesnoszkolna korzysta z dorobku innych dyscyplin i subdyscyplin; nie sposób nie odnotować w 2015 roku wydania *Tożsamości pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, autorstwa Franciszka Szloska [15, s. 11].

Jak zauważa autor: *Pedagogika pracy odkrywa bowiem dla pedagogiki wiele obszarów słabo rozwiniętych i badanych lub niewidzialnych dotąd jako dziedziny mając znaczenie dla wychowania*. Jest to swoisty wkład do pedagogiki, dzięki czemu zyskują badania nad sylwetką zawodową nauczyciela; w tym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Praca jako kategoria naukowa jest przedmiotem zainteresowań Barbary Baraniak, a zwłaszcza



kwalifikacje I kompetencje zawodowe [16].

W systemie polskiej oświaty stworzono warunki eksperymentalne do badań nad dziećmi sześciolletnimi w roli uczniów, co w moim przekonaniu powinno zostać wykorzystane w systemowo zorganizowanych I przeprowadzonych badaniach. W roku 2016 I 2017 Ministerstwo Edukacji Narodowej zniósł poprzednie zmiany (zapoczątkowane w 1999 r.), a należy do nich przywrócenie wieku siedmiolatków, rozpoczynających naukę w klasie I, wygaszanie gimnazjów I powrót ośmioklasowej szkoły podstawowej, przywrócenie 4-letniego liceum, 5-letniego technikum, powołanie szkół branżowych (zawodowych), pierwszego I drugiego stopnia. Do kontynuacji należy zintegrowany system nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej, praca z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego, stawianie na rozwój kompetencji kluczowych, określonych przez Parlament Europejski. Przyjęto w Polsce nowe podstawy programowe; warto poddać je kolejnym krytycznym analizom, badać efekty edukacyjne I ich wpływ na postępy edukacyjne uczniów. Kolejnym interesującym obszarem badań jest stan gotowości zawodowej nauczycieli, ich przygotowania do pracy pedagogicznej w warunkach reformy systemu kształcenia [17, 18]. Zmiana systemu oświaty, to także wyzwanie dla placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli, uczelni kształcących kandydatów do zawodu nauczyciela, co także może stanowić przedmiot badań pedagogicznych.

#### **Wnioski I perspektywy dalszych badań**

Rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej, jako subdyscypliny pedagogiki, jest sam w sobie interesującą kategorią badawczą, czemu dała wyraz autorka w publikacjach wcześniejszych [19, 20]. Aktualnymi wydają się pytania o charakter pedagogiki wczesnoszkolnej – teoretyczny czy praktyczny, opisowo-wyjaśniający, czy empiryczny. Warto byłoby także prowadzić badania wśród praktyków-nauczycieli, nauczycieli doradców metodycznych, nauczycieli konsultantów, autorów pakietów edukacyjnych; w tym podręczników, na ile korzystają z dorobku naukowego pedagogiki.

#### ***Bibliografia:***

1. *Duraj-Nowakowa K.* Pisarstwo naukowe między rzemiosłem a sztuką. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, 2014.
2. *Janicka-Panek T.* Projekty badawcze w naukach społecznych (z teorii i praktyki). Wydaw. PWSZ, Skierniewice, 2010.
3. *Lewowicki T.* O przemianach pedagogiki – ewolucja czy rewolucja, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze.* A. Bogaj (red.). Wydawnictwo IBE, Warszawa – Kielce 2001.
4. *Więckowski R.*, *Pedagogika wczesnoszkolna.* WSiP, Warszawa, 1993.
5. *Pilch T., Bauman T.*, *Zasady badań pedagogicznych; strategie ilościowe i jakościowe.* Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa, 2001.
6. *Hejnicka-Bezwińska T.* W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan). Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 1989.
7. *Schulz R.* Refleksje o tożsamości pedagogiki, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki.* H. Kwiatkowska (red.). IHNOiT, Warszawa, 1994.

8. Hejnicka-Bezwińska T., Tożsamość pedagogiki w warunkach „wielkiej zmiany kulturowej”, Rocznik pedagogiczny, 2013, nr 36
9. Lewowicki T., Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość? Almanach Cieszyński, 2012, nr 1
10. Kubinowski D., Nowak M., Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Wyd. Impuls, Kraków 2006
11. Hejnicka-Bezwińska T. Pedagogika ogólna. WaiP, Warszawa 2008.
12. Hejnicka-Bezwińska T. Rewitalizacja pedagogiki ogólnej – intelektualne wyzwanie i doktrynalny opór, [w:] Dokąd zmierzasz bydgoska pedagogiko i psychologio? B. Kaja, S. Kowalik (red.), Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003
13. Sałata E., Mazur M., Bojanowicz J. EDUKACJA W CZORAJ – DZIŚ – JUTRO. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości. Radomskie Towarzystwo Naukowe, Radom 2015.
14. Brzeziński J. Metodologia badań psychologicznych. WN PWN, Warszawa 2010.
15. Szlosek F. Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian społecznych. APS, Warszawa 2015
16. Baraniak B. Metody badania pracy. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. – Warszawa, 2009.
17. Janicka-Panek T. Nauczyciel edukacji początkowej pomysłodawcą i realizatorem badań w działaniu. [w:] Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka edukacyjna. B. Pietruliwicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy, Zielona Góra 2013.
18. Janicka-Panek T. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktywnych wyzwań edukacyjnych (innowacyjność i przedsiębiorczość). EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH Polish Journal of Continuing Education, 2014, nr 4 (87).
19. Janicka-Panek T. Problemy badawcze pedagogiki wczesnoszkolnej na podstawie współczesnych zjawisk społecznych. [w:] Badanie, dojrzwanie, rozwój. F. Szlosek (red.). Akademia Pedagogiki Specjalnej, IteE-PIB, Warszawa- Radom 2015.
20. Janicka-Panek T. W poszukiwaniu strategii optymalizujących proces nauczania – uczenia się młodszych uczniów. [w:] Lifelong learning. V. Tanaś, W. Welskop (red.), Wyd. WSBiNoZ, Łódź 2015.

**DR TERESA JANICKA-PANEK. *The methodology of primary education – specific, social and educational conditions.***

*Defining many concepts and organize scientific language are positive manifestations of the development of primary education as a sub-discipline of pedagogy, as well as the development of its methodology. The development of typology and basic and specific research methods, awakening sensitivity to social and methodological problems, as well as draw attention to the requirements of researchers and research is also important.*

*All the time return questions formulated in methodological discussions: Is primary education can have its own methodology? How to properly use the methodology incorporated to the ground pedagogy? How to increase the methodological knowledge of researchers of this grade of education? How to locate the methodology in studies and researches and in the training of educators and teachers, in particular for stage I-III of primary school?*

*There are several criteria for distinguishing primary education from the other pedagogical subdisciplines. The criteria are: own and separate subject and object of research, own conceptual system, own and specific research methods, own theories describing and explaining the subject matter of research, allowing to explain and predict the effects of the interaction of teaching. Subject / object of research is the supreme criterion defining the right of its existence. It should focus on research methods, not diminishing the importance of other criteria.*

*In Polish socio-educational reality, during the next stage of reforming the education system (2017), including pre-school and primary childhood, there are particularly favorable conditions for conducting educational research.*

**Keywords:** *Primary education, research methodology, the subject of research, the object of research, research methods and techniques, the specific research.*