

Katarzyna Bożena Sadowska

ORCID: 0000-0002-3150-8304

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Instrumentalizacja, programocentryzm, uprzedmiotowienie dziecka jako niedostatek polskiej edukacji¹

Instrumentalization, program-centrism, objectification of the child as a shortcoming of Polish system of education

Abstract

The aim of the study is to draw attention to the excessive instrumentalisation, program-centrism and excessive didacticism of Polish child education system, which results in maintaining the tradition of monologue education and objectifying the child both in the nursery, kindergarten and at the early school education stage. The text also considers the difficulties found in the environment of carers, teachers and parents in perceiving not only key concepts for pedagogy such as: education, upbringing, teaching, learning or care, but also commonly used methodological solutions that result in significant impoverishment of the process of supporting the child's development, making it almost exclusively a reproducer of knowledge artificially mediated by an adult.

The author based on the principle of origin, assuming that the sources are scientific publications and legal acts as well as conversations with teachers.

Keywords

program-centrism; instrumentalization of education; child

Wprowadzenie

W wielu przeprowadzonych przeze mnie w ostatnich latach rozmowach z nauczycielami pojawiają się najczęściej dwa rzeczowniki, wokół których oscyluje edu-

¹ Fragmenty tekstu są zbieżne z publikacjami: K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Poznań 2018; K. Sadowska, *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, Poznań 2020. Obie ukazały się nakładem Wydawnictwa Naukowego UAM.

kacja: „materiał”, „program”². Nauczyciele, snując refleksję nad swoją praktyką zawodową, powtarzają także dwa czasowniki, które stają się determinantą planowania procesu kształcenia: „przerobić”, „zdążyć”. Zwrotem frazeologicznym, który powraca jak bumerang, jest także „nałapanie ocen”, zaś najbardziej powszechnym narzędziem procesu edukacji staje się „karta pracy”. Niestety, nie tylko te przytoczone tu sformułowania są wyrazem polskiej rzeczywistości oświatowej. O zasygnalizowanych wyżej zjawiskach świadczą również opinie rodziców, którzy w dużej mierze zadowoleni są wówczas, gdy „widać” w ćwiczeniach, że dziecko „coś” robi. Budzi to niepokój³.

Edukacja z kartką papieru i programem nauczania

Edukacja dziecka – wydaje się, że już niemalże od etapu żłobka – przygotowuje do niewłaściwie pojętego przekonania o tym, że każda kartka⁴ i każda linijka musi być zarysowana lub zapisana, każda kratka wypełniona jakimś symbolem, bowiem kartka ta – wypełniona lub nie – staje się głównym świadectwem nauki, przyrostu kompetencji lub braku tychże kompetencji; kartka ta jest wskaźnikiem starań dziecka i jego wychowawcy o progres edukacyjny. Dziecko, od początku swojej instytucjonalnej drogi do stawania się „mądrzejszym”, mierzy się z tonami papieru, a koncerny produkujące drukarki, tusze oraz papier zacierają ręce. Rynek zbytu w Polsce nieustannie się poszerza, bo odkąd w 2011 roku wprowadzono w życie ustawę o opiece nad dzieckiem do lat trzech⁵, to swoista „kartografia”⁶ trafiła także do placówek dla najmłodszych – do żłobków.

Polskie postrzeganie edukacji z perspektywy nauczyciela ogranicza się często do tworzenia rozpisanych na papierze (lub elektronicznie – na ekranie komputera, w szablonie, który należy wydrukować w wersji papierowej i zdeponować w placówce) tygodniowych lub miesięcznych planów pracy z dziećmi. Nawet dwulatkom proponuje się obecnie szczegółowo rozpisane w scenariuszu zajęcia, podczas

² Rozmowy z nauczycielami przeprowadzono w latach 2020–2023 w poznańskich przedszkolach oraz szkołach podstawowych; prowadzono także szereg rozmów z opiekunami poznańskich żłobków, uznając opinie interlokutorów za źródła wywołane, stanowiące podstawę sądów wyrażonych w niniejszym opracowaniu.

³ Rozmowy z rodzicami dzieci w wieku 2–10 lat realizowano w latach 2020–2023 na terenie Poznania.

⁴ Pod pojęciem kartki autorka, zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego PWN*, rozumie „luźny kawałek papieru; też: część składowa książki, zeszytu, czasopisma itp. obejmująca dwie strony”, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kartka.html> [dostęp: 20.02.2024].

⁵ W dokumencie zaznacza się edukacyjną funkcję żłobka, zob. Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011 nr 45 poz. 235.

⁶ Mianem „kartografi” autorka określa ustawiczne i instrumentalne wypełnianie graficzne kartek papieru.

których oglądają one np. rysunek jabłka na papierowym obrazku, zamiast dokonać autentycznej eksploracji owocu. Kasza i fasola jako narzędzia rozwoju sensorycznego dziecka uznaje się za niebezpieczne⁷, a kasztany zagrażają niemalże życiu, gdyż pozbawione są stosownego atestu⁸. Można zaryzykować twierdzenie, że edukacja naturalna odchodzi w niebyt. Plany pracy w żłobku przypominają dokładnie te, które tworzy się w przedszkolu, tyle że są nieco skromniejsze w swej tzw. treści, „żeby nie przesadzić”⁹. Pomysłodawcy tworzenia planów i scenariuszy zajęć nie zastanawiają się nad specyfiką potrzeb rozwojowych dziecka, nie dokonują diagnozy strefy aktualnego i najbliższego rozwoju; przedszkole natomiast, coraz częściej, zamienia się w pierwszą, rozciągniętą na kilka lat „przedklasę” szkoły podstawowej, gdyż pisanie liter zarówno drukowanych, jak i pisanych staje się przedmiotem „studiów” pięciolatków, które zobowiązane zostają do opanowania aż czterech znaków graficznych dla każdej litery polskiego lub innego alfabetu. Znajomość alfabetu polskiego miesza się w percepcji dzieci z alfabetem angielskim, a dziecko po wielokroć zastanawia się nad tym, dlaczego w alfabecie jest litera „q” i jaki wyraz rozpoczyna się na literę „x”¹⁰. Szkoła bije cały ten system na głowę, gdyż nauczyciel, którego podopieczny zapomni przynieść z domu na lekcję (warto podkreślić słowo „lekcja”, która jest podstawową edukacyjną jednostką czasu stosowaną w wielu szkołach, pomimo iż nadal obowiązuje nauczanie zintegrowane) zeszyt ćwiczeń, uznaje, że zaburzono mu tym brakiem jego bardzo starannie przygotowany plan pracy¹¹. Karty wykonane z papieru, pisanie na tych kartach, wstawianie w kratki

⁷ O konieczności eliminowania tzw. materiałów naturalnych wielokrotnie mówiło autorce kilka dyrektorek poznańskich żłobków niepublicznych, powołując się na funkcjonujące od roku 2018 zalecenia Państwowej Inspekcji Sanitarnej, która wymaga posiadania atestu przez wszelkie sprzęty znajdujące się w zasięgu dziecka do lat trzech. Dyrektorki te w rozmowach przytaczały wnioski pokontrolne, a z powodu zależności prowadzonych przez nie placówek od Państwowej Inspekcji Sanitarnej dyrektorki te woła pozostać anonimowe. Warto także dodać, iż dyrektorki wyrażały ubolewanie nad koniecznością eliminacji z otoczenia dziecka materiałów naturalnych, zaznaczały, że wielokrotnie dochodziło wręcz do absurdalnych sytuacji.

⁸ Opiekunki żłobków wielokrotnie potwierdzały, że nie mogą stosować wspomnianych tu oraz innych naturalnych pomocy dydaktycznych, gdyż z reguły pracują z większą liczbą dzieci, niż przewiduje ustawodawca, co wynika z zachorowań ich koleżanek z pracy oraz braku możliwości organizacji zastępstwa z powodu niedoborów kadrowych i innych; opiekunki wspominają ponadto, że naturalne pomoce dydaktyczne uznaje się za niebezpieczne z punktu widzenia interpretacji przez władze żłobków wytycznych inspekcji sanitarnej.

⁹ Wniosek poczyniony na podstawie wieloletnich doświadczeń autorki wynikających ze współpracy z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi w Polsce oraz na podstawie analizy dokumentacji w tych placówkach w latach 2018–2023.

¹⁰ Pytania o wskazane litery są autentyczne; wypowiedziały je dzieci w wieku sześciu lat w jednym z poznańskich przedszkoli w roku 2022.

¹¹ Jest to parafraza uwagi nauczycielki napisanej w mobiDzienniku do rodziców dziecka, które ma problemy z koncentracją uwagi i nie zawsze wypełnia szkolny plecak wszystkimi niezbędnymi pomocami dydaktycznymi.

i pola znaków, pisemne odgadywanie niejednokrotnie niewłaściwie skonstruowanych rebusów, łączenie kreską graficznie przedstawionego owocu z drzewem, stetoskopu z narysowaną postacią w białym fartuchu – praktyki te zdominowały polską tzw. powszechną edukację dziecka, które bardzo wcześnie dowiaduje się, że to, co potrafi, należy koniecznie zoperacjonalizować graficznie na białym arkuszu. To samo dziecko nie może zrozumieć, że karta papieru wykonana jest z drzewa, bo przecież każde dziecko dowiaduje się (także w szkole), iż drzew nie wolno wycinać, gdyż „dają ludziom tlen”¹².

W edukacji wczesnoszkolnej ocenianie kształtujące pojawia się zaledwie dwa razy w roku – w związku z klasyfikacją na koniec semestru zimowego i letniego. Ocenianie kształtujące jako sposób pracy nauczyciela i uczniów, który polega na systematycznym pozyskiwaniu informacji o przebiegu procesu uczenia się, dzięki któremu nauczyciel może modyfikować dalsze nauczanie i przekazywać uczniom informację zwrotną pomagającą im w nauce, nadto jako ocenianie, którego celem jest pomaganie uczniom w procesie edukacji, a nie realizowanie programu, wymaga namysłu. Namysł wymaga czasu, a tego w powszechnej edukacji brakuje, ponieważ, jak często twierdzą nauczyciele, trzeba „zrealizować materiał”, „przerobić treści”, „zdążyć z podstawą programową” i „nałapaniem ocen”¹³. Nauczyciele dzieci w klasach 1–3 przejęci tym, by nie dokonywać ewaluacji osiągnięć uczniów za pomocą cyfr, zastąpili je literami, co w kontekście postulowanej przez pedagogów od czasów Nowego Wychowania zorientowania edukacji na dziecko, a nie na program, przypomina zwyczajne „przelewanie z pustego w próżne”.

„Program”, „zrealizować program”, „zapełnić karty”, „przerobić”, „ocenić”, „treści” – te pojęcia stają się mantrą współczesnej edukacji¹⁴. Samo dziecko jawi się jako surowy produkt, niedoskonały, mniej kompetentny od potencjalnie „wybitnego” w stosunku do dziecka dorosłego, z całą pewnością jest zapominalskie, mało starające się, „zbyt liczne” w klasie, zbyt hałaśliwe. Edukacja szerokim łukiem omija podmiotowość dziecka, choć, jak zaznacza m.in. Katarzyna Segiet:

W świetle prawa naturalnego człowiek w żadnym momencie swego istnienia nie jest przedmiotem i czyjąkolwiek własnością, co podkreślają zwolennicy podmiotowości prawnej dzieci. Poszanowanie dla dzieci jako istot ludzkich oraz uznanie praw dzieci

¹² Pytanie o paradoks kartki jako materiału pozyskiwanego w wyniku wycinki drzew był przedmiotem wielu rozmów autorki prowadzonych z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w latach 2018–2023 w poznańskich placówkach oświatowych.

¹³ Są to autentyczne zwroty frazeologiczne stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej w klasach 4–6, które autorka słyszała wielokrotnie od nauczycieli kilku poznańskich placówek podczas rozmów na temat edukacji dziecka przeprowadzanych w latach 2018–2022.

¹⁴ Są to autentyczne zwroty frazeologiczne stosowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotowej w klasach 4–6, które autorka słyszała wielokrotnie od nauczycieli kilku poznańskich placówek podczas rozmów na temat edukacji dziecka przeprowadzanych w latach 2018–2022.

za prawa człowieka sprawiło postrzeganie dziecka jako podmiotu, któremu przysługują prawa człowieka¹⁵.

Badaczka przypomina, że „kształcenie jest (...) »wćwiczeniem« w dialog z innymi ludźmi, ze światem i z samym sobą”, co oznacza, iż „między wychowawcą a wychowankiem wzajemne relacje opierają się na intersubiektywności, czyli niezależnie od tego, jak różne kompetencje ich dzielą, nie ma tu miejsca na dominację”¹⁶. Jakże tu jednak mówić o dialogu, gdy ten zakłada także komunikację werbalną, a dzieciom w placówkach oświatowych ustawicznie nakazuje się zachować ciszę.

Pedagogika wczesnej edukacji w Polsce a dylematy postrzegania pojęcia „edukacja”

W ujęciach przedmiotu badań pedagogiki wczesnej edukacji dostrzec można dwa podejścia: fazowe i holistyczne, z których pierwsze różnicuje trzy typy oddziaływania na dziecko: opiekę, wychowanie oraz nauczanie „jako kolejno dominujące w określonych okresach życia dziecka”¹⁷. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej w polskiej tradycji dominuje, a przynajmniej dominował do tej pory wyraźnie, model fazowy, który wyrażał się w przeświadczeniu, iż żłobek pełni przede wszystkim opiekę, przedszkole wychowuje, zaś edukacja (niewłaściwie rozumiana przez wiele osób, gdyż sprowadzona zaledwie do nauczania lub kształcenia) rozpoczyna się w szkole. Zarówno pojęcie opieki, jak i wychowania są terminami stosunkowo wąskimi – oba wchodzą w zakres definicyjny pojęcia edukacji, która w gruncie rzeczy ma miejsce od początku życia człowieka. Z owego fazowego podejścia wywodzi się na przykład pojęcie wychowania przedszkolnego, które obecnie, na gruncie pedagogiki, zmierza już raczej w kierunku przekształcania się w pojęcia: pedagogiki lub edukacji przedszkolnej, choć w obecnie obowiązującej podstawie programowej nadal akcentuje się wychowanie jako kluczowe, o czym świadczy już sam tytuł (podstawa programowa w tytule wskazuje, że mowa będzie o wychowaniu przedszkolnym, a nie edukacji przedszkolnej¹⁸).

¹⁵ K. Segiet, *Prawa dziecka w procesie wychowania i edukacji szkolnej*, [w:] E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać-wspierać – chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*, Katowice 2013, s. 78.

¹⁶ *Ibidem*, s. 78–79.

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Pedagogika wczesnej edukacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 270.

¹⁸ Por. np. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna,

Na etapie szkoły, zdaniem D. Klus-Stańskiej, nacisk kładziony jest na nauczanie. Autorka przekonuje, że choć pedagodzy rekomendują podejście holistyczne, w Polsce nadal przyjmuje się, że „małe dziecko potrzebuje przede wszystkim zaspokajania potrzeb biologicznych i potrzeby bezpieczeństwa; dziecko przedszkolne wymaga szczególnie starań wychowawczych w zakresie reguł funkcjonowania społecznego, a dziecko szkolne ma koncentrować się na wiadomościach i umiejętnościach wykraczających poza czynności codzienne”¹⁹.

Problemem polskiej edukacji dziecka jest obecnie nie tylko podejście fazowe, które niejednokrotnie prowadziło do infantylizacji edukacji dziecka w okresie do lat trzech oraz na etapie edukacji przedszkolnej lub do nadmiernej dydaktyzacji czy instrumentalizacji edukacji w procesie wszelkich oddziaływań szkolnych, którym przypisuje się miano edukacyjnych. Problem polskiej edukacji polega obecnie także i na tym, że przez pryzmat pojęcia „edukacja” postrzega się dyscyplinowanie, autorytaryzm osoby dorosłej wobec wychowanka oraz wszechogarniającą „kartografię”. Uznano, że dziecko należy także kształcić, gdyż – w potocznej opinii publicznej wywiedziona z prasy dla kobiet w ciąży, programów publicystycznych i innych źródeł o charakterze populistycznym – mózg dziecka jest niezwykle chłonny. W wyniku niewłaściwej interpretacji doniesień autorów takich, jak m.in. Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoff oraz Patricia K. Kuhl²⁰ wielu dorosłych zakłada, że im wcześniej wprowadzi się tzw. edukację dziecka, tym dla tego dziecka będzie lepiej, gdyż wyposaży się je w kapitał na przyszłość. W niepamięć poszły prace naukowe Lwa S. Wygotskiego, Jerome’a Brunera, Stefana Szumana, które opisują sposoby wspierania rozwoju dziecka w sposób adekwatny do jego potrzeb i możliwości²¹. Gdy ktoś domaga się od żłobków, by pełniły funkcje edukacyjne, placówki opieki nad dzieckiem do lat trzech sięgają do rozwiązań dydaktyki szkolnej. Gdy przedszkole ma pełnić propedeutyczną rolę wobec szkoły, wmawia się dziecku, że trzeba mieć zeszyty, broszury nazwane „ćwiczeniami” i należy w czasie wolnym robić pisemne (a w zasadzie przede wszystkim nacechowane aktywnością graficzną) zadania domowe. W powszechnej edukacji dziecka w Polsce nie tylko nie dostrzega się konieczności integracji opieki, wychowania, nauczania-uczenia się dziecka, nie dostrzega się potrzeby nazwania edukacją nauczania przygodnego, okolicznościowego, nie dostrzega się edukacyjnych walorów zabawy, eksploracji dziecięcej.

<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [dostęp: 2.10.2023].

¹⁹ D. Klus-Stańska, *Pedagogika wczesnej edukacji...*, op. cit.

²⁰ Por. A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przeł. E. Haman, P. Jackowski, Poznań 2004.

²¹ Por. A. Kienig, *O potrzebie indywidualizacji pracy z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji*, [w:] B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012, s. 18–32.

Nadanie żłobkom funkcji edukacyjnej w 2011 roku poskutkowało tym, że opiekę postrzega się głównie z perspektywy pielęgnacji, a ponieważ także i w żłobku trzeba wdrażać edukację, a więc realizować zajęcia (bo jakże inaczej spełnić postulat edukowania?), opiekę tę sprawuje się w pośpiechu, „taśmowo” (w przeciwieństwie do np. rekomendacji Françoise Dolto, Emmi Pikler czy Magdy Gerber, które za kluczowy dla rozwoju dziecka uznawały czynnik czasu, a edukacja toczyła się w tempie narzuconym przez dziecko i postrzegana była przez pryzmat edukacji naturalnej)²². Opiekunki w żłobkach przyznają, że w toku wypełniania obowiązków i „czuwania” nad trzydziestoma dziećmi w sali przez dwie osoby dorosłe („gdyż koleżanki mają L4”), nie ma czasu na „kąpiel słowną”, „na spokojne przebranie dziecka”, „na obserwację dziecka”, a nauczanie okolicznościowe polegające na wspólnie spożywanym z podopiecznymi posiłku jest zabronione²³. Opiekunki poznańskich placówek, o których tu mowa, donoszą jednak, że każdego dnia realizować muszą scenariusze zajęć, wśród których mają np. „zajęcia kulinarne”²⁴.

Wychowanie, jak przyjmuje się według obowiązujących standardów, zdaje się być realizacją tzw. „zajęć” o tematyce wychowawczej pt. „Czarodziejskie słowa”, podczas których, wśród różnych „treści”, prezentowane są werbalnie przez dorosłego – „dowódcę” – zasady *savoir-vivre*’u. Ten sam dorosły, dyktując dzieciom zasady etykiety, sam niejednokrotnie nie używa zwrotów grzecznościowych, szczególnie wówczas, gdy dzieci są „zbyt głośno” lub „nie wypełniają poleceń nauczyciela”. Edukacja natomiast odbywa się wówczas, gdy podczas zajęć zastosuje się, wynikającą z pierwszej części konspektu czy scenariusza, pogadankę dla ukazania „treści”, a następnie zrealizuje się ćwiczenia dla utrwalenia istoty przekazu nauczyciela²⁵. Nadal więc, zamiast eksploracji, zabawy, nauczania okoliczności-

²² Por. np.: A. Czyńska, *Dziecko – piętno roli*, [w:] B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, A. Kienig (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, op. cit., s. 200–206; F. Dolto, *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*, przeł. D. Ben Ghorbal, E. Pawlikowska, Warszawa 2002; L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009; M. Gerber, A. Johnson, *Your self-confident baby. How to encourage your child's natural abilities – from the very start*, New York 1998; *Czas widziany oczami dziecka*. Anna Tardos odpowiada na pytania Rogera Protta, „Dzieci w Europie” 2014, 13(25), s. 31–32; K. Sadowska, M. Kędzia, *Niedyrektywne towarzyszenie w rozwoju jako szansa dla instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka*, t. 16: *Pedagogika zmiany w edukacji dziecka. Teoria – badania – praktyka w działaniach międzyedukacyjnych*, Kraków 2020, s. 109–126.

²³ Są to autentyczne wypowiedzi wybranych opiekunek z poznańskich żłobków, zebrane podczas wywiadów przeprowadzanych przez autorkę na temat edukacji dziecka w żłobku w latach 2018–2022.

²⁴ Są to autentyczne wypowiedzi wybranych opiekunek z poznańskich żłobków, zebrane podczas wywiadów przeprowadzanych przez autorkę na temat edukacji dziecka w żłobku w latach 2018–2022.

²⁵ Słowo „pogadanka” pojawia się np. w scenariuszach zajęć w poznańskich żłobkach.

wego, we wczesnej edukacji dominuje pogadanka jako metoda „edukacyjna”, która pojawia się w scenariuszach zajęć nie tylko w przedszkolach, ale i w żłobku, i stanowi niejednokrotnie punkt wyjścia dla behawioralnego treningu.

Pojęcie „edukacja” w potocznym znaczeniu kojarzone jest najczęściej w Polsce ze szkołą, z dyrektywnością, z nauczaniem formalnym i frontalnym. W potocznym postrzeganiu termin ten jest często utożsamiany wyłącznie z intencjonalnym nauczaniem. Edukacja dziecka nie ogranicza się jednak do edukacji zaprogramowanej czy wywiedzionej z dydaktyki szkolnej, zakłada integrację wychowania, opieki, nauczania-uczenia się, zakłada aktywne uczestnictwo dziecka w procesie jego rozwoju. Edukację dziecka należy postrzegać przez pryzmat „jego podmiotowości, traktując je jako osobę aktywną, kształtującą siebie w relacjach z innymi, poszukującą sensu, zrozumienia, potrafiącą konstruować wiedzę, umiejącą wybierać, odpowiedzialną, twórcę swoich celów”²⁶.

Edukacja, zdaniem Bogusława Śliwerskiego, jest podstawowym pojęciem w pedagogice i obejmuje ogół wielowymiarowych działań i procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych²⁷.

Z kolei Krzysztof Rubacha pisze: „W najszerszym ujęciu przez edukację rozumie się ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka”²⁸.

Termin „ogół” w przytoczonych definicjach zdaje się być pojęciem bardzo istotnym, oznacza bowiem oddziaływania zarówno instytucjonalne, jak i indywidualne, świadome, lecz także nieświadome. Oddziaływania edukacyjne mogą być zatem systematyczne, ale także niesystematyczne, zaplanowane, ale także przygodne czy inne²⁹.

Zdolności życiowe człowieka dotyczą wielu wymiarów funkcjonowania, w tym intelektualnego, emocjonalnego, interpersonalnego, motywacyjnego, fizycznego – stąd z edukacji można wywieść pojęcie wychowania i kształcenia. Wychowanie, w definicji pedagogicznej Wincentego Okonia przytaczanej przez K. Rubachę, akcentuje celowość oraz intencjonalność podejmowanych działań. Kształcenie natomiast postrzegać można jako system także działań, jednak przede wszystkim zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości³⁰.

²⁶ J. Bałachowicz, *Obraz dziecka a działania edukacyjne nauczyciela*, [w:] I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Kraków 2010, s. 16.

²⁷ B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 905.

²⁸ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008, s. 21.

²⁹ *Ibidem*, s. 25.

³⁰ *Ibidem*, s. 26.

Określając zakres pojęciowy wychowania, warto zaznaczyć, że w języku łacińskim pomiędzy edukacją i wychowaniem postawiono znak równości (łac. *educatio* – wychowanie; *educio* – wyprowadzić, wyciągnąć, poprowadzić, wychować)³¹, trudno mówić bowiem o wychowaniu z pominięciem edukacji. Czesław Kupisiewicz, powołując się na Johanna F. Herbart, zaznacza, że nie ma nauczania bez wychowania i odwrotnie – wychowania bez nauczania³². Marian Nowak zaznacza, iż wychowanie, nauczanie i kształcenie oraz edukację niektórzy teoretycy wychowania i nauczania uznawali za pojęcia tożsame, „nie dokonując ich rozgraniczenia”³³. Procesy te, zdaniem M. Nowaka, różnią się, co dostrzegł m.in. wspomniany J.F. Herbart, skłaniał się ku filozofii nauczania wychowującego. Warto przy tym zaznaczyć, że zdaniem J.F. Herbart „uczenie się nie jest celem życiowym, lecz procesem pomocniczym, narzędziem do celów osiągniętych przez wychowanie”³⁴. Jednocześnie warto podkreślić, iż uczenie się „może być przygodne, niezamierzone i sporadyczne, ale także świadome. Proces świadomego, planowego i systematycznego nauczania i uczenia się staje się często przedmiotem badań teorii nauczania”³⁵.

W koncepcji Romany Miller wychowanie to kierowanie rozwojem; „stanowi interwencję w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulującą ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki”³⁶. Stefan Baley natomiast, czyniąc próby jednoznacznego zdefiniowania pojęcia „wychowanie” na gruncie psychologii, ujmuje ten termin w korelacji z edukacją (uczeniem i uczeniem się)³⁷. S. Baley, rozważając istotę wychowania, przeciwstawia się założeniu (którego zwolennikami byli chociażby Władysław Okiński, czy Florian Znaniecki), że wychowanie nie jest procesem samorzutnym, że jest ono świadomym oddziaływaniem. Zdaniem S. Baleya:

w wychowaniu nie ma ostrej granicy pomiędzy tym, co jest świadome i wyraźnie zamierzone, a tym co ma charakter raczej przygodny, okolicznościowy. Jest niewątpliwe, iż różnego rodzaju nawyki, postawy i upodobania tworzą się przez obcowanie młodych ze starszymi bez stałej intencji przekazywania ich ze strony starszych i przejmowania ich ze strony młodszych³⁸.

³¹ B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, op. cit., s. 905.

³² C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, Kraków 2010, s. 9–15.

³³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 204.

³⁴ *Ibidem*, s. 205.

³⁵ *Ibidem*, s. 206.

³⁶ R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 122.

³⁷ S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960, s. 35–39.

³⁸ *Ibidem*, s. 40–41.

Stanowisko wyrażone w ten sposób odkrywa konteksty psychologiczne determinujące dokonujące się w jednostce zmiany. Autor nie odrzuca jednak pedagogicznego ujęcia wychowania jako działalności intencjonalnej, mającej na celu uzyskanie wychowawczych efektów. W kontekście wychowania dziecka należy więc przyjąć za S. Baleyem, że wychowanie ma miejsce w różnych okolicznościach i nie zawsze jest procesem intencjonalnym.

W odniesieniu do drugiego terminu – „kształcenie”, który obejmuje zakres pojęcia „edukacja”, warto zaznaczyć, że kształcenie oznacza uczenie się, które „jest procesem nabywania względnie trwałych zmian w szeroko rozumianym zachowaniu (wiadomości, umiejętności, nawyki, postawy) w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia)”³⁹ oraz nauczania. Kształcenie jest procesem kierowania uczeniem się (uczniów) w toku planowej pracy nauczyciela z uczniami. W przypadku dziecka mamy do czynienia z uczeniem się w procesie dziecięcej, nie natomiast nauczycielskiej, aktywności.

Edukacja, w opinii B. Śliwerskiego, spełnia dwie główne funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą⁴⁰. Pierwsza funkcja polega na uspołecznianiu jednostki, prowadzeniu jej ku zdolności kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do „rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi”⁴¹. Druga funkcja dotyczy wyzwolenia się jednostki od dominacji społecznej, środowiskowej, „do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego”⁴². Edukacja zatem jest z jednej strony czynnikiem kształtującym tożsamość człowieka, lecz z drugiej – „nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju”⁴³.

W zakresie pojęcia „edukacja” mamy zatem do czynienia zarówno z wychowaniem, jak i kształceniem postrzeganym w kategoriach nauczania i uczenia się. Wychowanie – niezależnie od przyjętej definicji – „dotyczy zawsze relacji między ludźmi, sposobu oddziaływania jednej osoby na drugą. Może się to zdarzyć tylko wówczas, gdy pojawi się dobrowolność otwarcia się na człowieka na tle oddziaływania”⁴⁴. W procesie edukacji dziecka jest to o tyle istotne, że „dziecko

³⁹ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin...*, *op. cit.*, s. 26.

⁴⁰ B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, *op. cit.*, s. 905.

⁴¹ *Ibidem*, s. 905–906.

⁴² *Ibidem*, s. 906.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ D. Waloszek, *Wychowanie przedszkolne*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 425–426.

taką otwartość (...) ma. Ze wszystkich sił chce się uczyć wszystkiego, i to możliwie jak najszybciej i najwięcej”⁴⁵.

Opieka nad dzieckiem, które w okresie rozwoju zdobywa dopiero samodzielność, jest stałym komponentem edukacji. Opieka polega m.in. na tym, że opiekun zastępuje osobę (która z jakiegoś powodu sama uczynić tego nie może) w tych jej działaniach i funkcjach, które umożliwiają osobie otoczonej opieką realizację życiowych potrzeb, gwarantują zachowanie zdrowia i przyczyniają się do rozwoju⁴⁶. Podejmowanie opieki może być skierowane na dostarczanie osobie podlegającej opiece tego, co stanowi warunek konieczny do zachowania przez nią życia, zdrowia i rozwoju (czyli np. zaspokajanie potrzeb fizjologicznych), zaspokajanie potrzeby kontaktu fizycznego (więzi), a także wszelkich potrzeb poznawczych. W ramach podejmowanej nad dzieckiem opieki dorosła osoba ma także wykluczać to, co stanowi dla podopiecznego potencjalne zagrożenie. Co wydaje się szczególnie istotne, opieka ma miejsce zawsze w toku interakcji międzyludzkiej – interakcji niesymetrycznej, w której jedna strona podejmuje zobowiązania wobec drugiej. Opieka wiąże się ponadto z konkretnymi oczekiwaniami (podopiecznego, osób z nim związanych i społeczeństwa). Stąd warto także zaznaczyć, że pełniąc opiekę, dorosły przyjmuje określoną rolę społeczną poddaną zewnętrznemu wartościowaniu i kontroli.

Zgodnie z koncepcją Haliny Radlińskiej we wszystkich czynnościach opiekuńczych odbywa się akt wychowawczy⁴⁷. H. Radlińska stała na stanowisku, że skuteczne wychowanie pozbawione jest nadmiernej ingerencji – jest procesem wspomagania dzieci i młodzieży w ich naturalnym i spontanicznym rozwoju. Badaczka – formułując założenia pedagogiki społecznej – dostrzegała, że wychowanie ma ścisły związek z opieką, gdyż wychowanie dokonuje się poprzez opiekę, a także kompensację niedostatków środowiska wychowawczego. W kontekście oddziaływań opiekuńczych wobec dziecka szczególnie istotne staje się zatem rozpoznawanie potrzeb dziecka. Jeśli potrzeby dziecka są zaspokajane – kontakt z opiekunem jest dla niego źródłem doświadczeń, dzięki którym zyskuje poczucie akceptacji i bezpieczeństwa w świecie. W efekcie potrafi ufać innym i sobie oraz budować bliskie relacje z innymi ludźmi. Jednocześnie dziecko pozostaje osobą autonomiczną i staje się coraz bardziej odważne w poznawaniu świata i samodzielne w zaspokajaniu własnych potrzeb⁴⁸.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 426.

⁴⁶ E. Muszyńska, *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012, 38(2), s. 93.

⁴⁷ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 324.

⁴⁸ K. Appelt, M. Mielcarek, *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria II: *Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dora-*

Dydaktyzm i instrumentalizacja edukacji jako wskaźniki uprzedmiotowienia dziecka

W polskiej, nadal mocno dyrektywnej edukacji, niezależnie od instytucji, do której uczęszczają dzieci (czy jest to żłobek, przedszkole czy też szkoła), w praktyce dominuje model edukacji formalnej z akcentem na „prowadzenie” przez osobę dorosłą tzw. zajęć. Z realizacją owych zajęć czy też lekcji wiąże się przygotowanie wynikowych planów pracy z założonymi z góry efektami kształcenia. W edukacji dziecka, także tego do lat trzech, nie brakuje prób konstruowania planów wynikowych, gotowych scenariuszy lub konspektów zajęć, które są realizowane w sztywny sposób i z reguły nie zakładają swobodnej aktywności dziecka (chyba że dzieci będą „ładnie uczestniczyły w zajęciach” i „w nagrodę” będą mogły przez ostatnie pięć minut się pobawić). Taki model edukacji można nazwać modelem wywodzącym się z behawiorystycznej teorii uczenia się, w której uczenie się postrzegane jest jako proces mierzalny, kontrolowany i ściśle planowany⁴⁹.

Uczenie się dziecka w polskim, nieuwzględniającym indywidualności człowieka systemie edukacji, jest reakcją na czynności nauczyciela, te więc muszą być z góry zaplanowane i zrealizowane w taki sposób, by dziecko mogło je zaobserwować oraz naśladować. W związku z tym dziecko „posługujące się wytypowanymi podręcznikami korzysta z elementarnych puli danych” i – jak zaznacza Zofia Remiszewska za Dorotą Klus-Stańską – „chodzi po śladach”⁵⁰. Można zaryzykować twierdzenie, że „opierając się na wyuczonych schematach wypełniania rubryk i wpisywania w nie przewidzianych odpowiedzi” w „apriorycznym procesie nauczania”, czyni to wszystko w odpowiedzi na oczekiwania cudze (a nie, jak powinno przecież być – własne) i stopniowo rezygnuje z tożsamości i kreatywności na rzecz „dopasowania się” do standardu⁵¹. Tego typu edukacja ma charakter „edukacji w monologu” prowadzonym przez osobę dorosłą wobec „podległego” jej dziecka. Monolog taki uciemnia, nudzi, „przysposabia (...) do postawy odtwórczej, reaktywności, podporządkowania i zdyscyplinowania”⁵². W tego typu monologu pojawia się także relacja władzy. Jak zaznacza Józefa Bałachowicz: „Działania nauczycielskie (...) są (...) wyrazem dominacji konserwatywno-adaptacyjnego dyskursu

stania, t. 1, Warszawa 2014, s. 5, https://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Opieka_i_wychowanie_1_Wczesne_dziecinstwo.pdf [dostęp: 21.02.2024].

⁴⁹ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk 2007, s. 15–28.

⁵⁰ Z. Remiszewska, *Inaczej o dziecku i przedszkolu*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*, t. 1, Poznań 2013, s. 45.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*.

dziecka i dzieciństwa, który prowadzi do wytwarzania praktyk edukacyjnych nie-sprzyjających upodmiotowieniu dziecka w procesie uczenia⁵³. Autorka zaznacza, iż „w świadomości nauczycieli klas początkowych »króluje« niepodzielnie obraz dziecka jako »systemu braków«, »systemu z deficytami«. Obraz ten reprodukuje pasywny, nieaktywistyczny schemat dziecka (...) w zakresie kompetencji poznawczej, działaniowej, ewaluacyjnej i normatywnej⁵⁴. Jak twierdzi J. Bałachowicz,

w zakresie myślenia, wiedzy, rozumienia, interpretacji, możliwości podejmowania decyzji, odpowiedzialności, rozumienia reguł porządku społecznego, dziecko ma tak duże braki, że nie ma zgody ze strony nauczyciela na jego koncepcyjność i decyzyjność, a więc podmiotowe bycie w klasie. W takiej sytuacji nauczyciel uważa, że dziecko nie jest zdolne do tworzenia sensownych koncepcji w zakresie rozumienia, własnej sprawczości, działania, oceniania czy przewidywania. Można nawet przyjąć, że badane nauczycielki traktują dziecko jako „projekt do zrobienia”. Preferują one podporządkowanie dziecka ustrukturyzowanym wymogom roli ucznia, preferują aktywność kierowaną z zewnątrz przez osobę dorosłą, tradycyjne, niepodmiotowe wypełnianie roli ucznia. Przy takiej świadomości zasadniczej części badanych nauczycieli edukacja początkowa jest dla nich nadal „polem” treningu uprzedmiotowienia dziecka⁵⁵.

Edukacja ma przygotować dziecko do kontaktu z innymi ludźmi oraz ich nieustannego rozwoju, monolog zaś musi być zastąpiony dialogiem, ten bowiem „przygotowuje człowieka do różnorodnych społecznych kontaktów, gdyż dopiero w nich człowiek może rozwijać się wielostronnie i ujawniać swoje różnorodne możliwości⁵⁶. I tak

edukacja dialogowa, jako w zasadniczy sposób odmienna od dominującej w Polsce edukacji monologicznej, opartej na przekazie wiedzy, zorientowana jest na stwarzanie warunków do tego, by dziecko mogło nauczyć się eksplorować własne doświadczenia, interpretować je, nadawać im nowe znaczenia, poznając jednocześnie dziedzictwo kulturowe, co pozwoli mu uczestniczyć w kulturze i działać skutecznie (...). Co warto podkreślić, edukacja dialogowa dotyczyć może, choć w różnej formie, zarówno rzeczywistości społecznej (w odniesieniu do tego obszaru dialog oznacza między innymi poszukiwanie sposobów interpretowania, refleksję krytyczną i twórczą), jak i przyrodniczej (tu wiąże się z dochodzeniem do teorii)⁵⁷.

⁵³ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 13–14.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 14.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ J. Zieliński, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Meritum” 2015, 2(37), s. 11.

⁵⁷ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław 2014, s. 97–98.

Zdaniem D. Klus-Stańskiej podstawowymi dla edukacji dialogowej stają się: „wielość[ci] prawomocnych systemów wiedzy, otwartość na nowe znaczenia, aktywność interpretacyjn[a] ucznia w procesie ich konstruowania i społeczn[a] negocjowalność obrazu rzeczywistości”⁵⁸.

Wiedza nie jest z góry „założona”, „jedyna” i „słuszna”, lecz postrzegana się ją jako „wieloznaczną, hipotetyczną, kontekstualną, poddającą się ciągłym interpretacjom, a jej wyraz widząc raczej w pytaniach niż odpowiedziach. Jej istotą jest problematyzowanie przekonań, kwestionowanie tego, co wydaje się oczywiste, eksplorowanie znaczeń”⁵⁹.

W związku z uznaniem edukacji za edukację dialogową „planowanie »sprowadza się do określania, jakie okazje edukacyjne będą stwarzane na lekcji, a nie sugerowania, jakie zmiany w uczniu zostaną osiągnięte«”⁶⁰.

Warto także nadmienić, że do edukacji w dialogu, usytuowanej w opozycyjnym nurcie myślenia o dziecku, w nurcie, w którym dziecko jest sprawcą swojego rozwoju, dorosły zaś tworzy oferty edukacyjne, dostosowując się do potrzeb i możliwości dziecka oraz jego wrażliwej obserwacji, włączyć także należy:

zagadnienia edukacji nieformalnej w rodzinie, wśród rówieśników, podczas podwórkowych zabaw, kontaktów z książką itd. Przyszli nauczyciele dowiadują się wiele o codziennych interakcjach dziecka ze światem materialnym i społecznym, zróżnicowaniu środowisk rodzinnych, rozwojowych aspektach architektury placów zabaw, kulturze dziecięcej, specyfice relacji rówieśniczych, ilustrowanej książce dla dzieci itd.⁶¹

Opozycyjny nurt postrzegania edukacji małego dziecka opiera się na założeniach konstruktywizmu edukacyjnego, w którym dziecko stawiane jest przez osobę dorosłą w nowych sytuacjach problemowych, samo nauczanie zaś jest tworzeniem okazji edukacyjnych pozbawionych precyzyjnego określenia efektów cząstkowych. Zamiast z góry zaplanowanych celów szczegółowych nauczyciele obserwują doświadczenia oraz zasoby dzieci, a następnie, na podstawie wniosku, stawiają hipotezy⁶².

Choć w Polsce nie brakuje krytycznych analiz podejścia formalnego (odwołującego się do założeń behawioryzmu) do pedagogiki wczesnej edukacji, to nadal dominuje przekonanie o konieczności zabezpieczenia podstaw programowych, a nauczyciele nie pracują z dzieckiem, człowiekiem, lecz „z programem” – jak

⁵⁸ Za: *ibidem*, s. 98.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ D. Klus-Stańska, *Pedagogika wczesnej edukacji...*, *op. cit.*, s. 271.

⁶² B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, 1(1), s. 14–16.

się niejednokrotnie wyrażają. Zaobserwować można także, że nauczyciele nie zawsze dokonują krytycznej refleksji nad narzędziami formalnej edukacji, tłumacząc się ewaluacją oraz przymusem dostosowania się do ustalonych w placówce standardów, „okienek” w dzienniku elektronicznym, wewnątrzszkolnego systemu oceniania itp. Tym sposobem nauczyciele wykorzystują gotową, daną i dostępną w ofercie rynku wydawniczego pulę kart pracy, ćwiczeń, sięgają do poradników metodycznych, powielają zawarte w nich błędy, stereotypy, rezygnują z tworzenia procesu edukacji na rzecz reprodukcji gotowych, nieuwzględniających indywidualnych potrzeb dziecka narzędzi. Reprodukacja tychże narzędzi jest niejednokrotnie bezrefleksyjna, prowadzi np. do powielania zapisów typu „napisz głoskę”⁶³.

Tymczasem, za D. Klus-Stańską warto zaznaczyć, iż „orientacja na program (wychowania i nauczania) jest zawsze czymś zewnętrznym wobec dzieci (ich potrzeb, woli, zainteresowań, dążeń). Debata nad tym, czy punktem wyjścia działań w edukacji powinien być odgórnie ustalony program, czy obserwacja dziecięcych zachowań i próby zrozumienia, co jest dla nich ważne, należą do najsilniej zaznaczających się w pedagogice”⁶⁴. Orientacja na program jest tą, która zakłada, że dziecko „musi się uczyć, bo niewiele potrafi”, zaś standardy, które określa program, są tymi, do których należy „dojść” w drodze „obrabiania” i „kształtowania”, by stać się człowiekiem. Tymczasem – jak wynika np. z założeń konstruktywizmu edukacyjnego – dziecko nie wymaga kierowania, lecz wrażliwej obserwacji i towarzyszenia mu w rozwoju przez dyskretne wsparcie ze strony osób dorosłych. Dziecko jest osobą kompetentną, rozpoznającą swoje potrzeby i dążącą do ich realizacji.

Do pedagogów, którzy opowiadali się za wolnością dzieci, ich potrzebą ekspresji, interakcji społecznych należeli z pewnością John Dewey, Maria Montessori, Celestyn Freinet, a także „wyrastający” poniekąd z koncepcji Marii Montessori – Loris Malaguzzi. To właśnie Loris Malaguzzi, jak zaznacza Dorota Klus-Stańska, uważany jest obecnie za najbardziej znaczącego edukatora pedagogiki małego dziecka⁶⁵. L. Malaguzzi wyraźnie „odchodzi” od programu na rzecz projektu pedagogicznego, który stanowi „antycypację działania wychowawczego, a także orientuje działanie wychowawcy w polu praktyki. Opracowany jest przez pracowników danej placówki (...) jest interpretacją teoretycznej koncepcji wychowania usytuowanej w nurcie niedyrektywnych poglądów na wychowanie”⁶⁶. W projektach pedagogicznych zwraca się uwagę na to, że: „Aktywność dziecka, inspirowana przez wychowawcę, opisywana jest jako propozycja przygotowana i przedstawiana

⁶³ Jest to autentyczny przykład błędu z karty pracy wykorzystywanej w jednym z poznańskich przedszkoli, pobranej ze stron dla nauczycieli edukacji przedszkolnej.

⁶⁴ D. Klus-Stańska, *Pedagogika wczesnej edukacji...*, *op. cit.*, s. 271.

⁶⁵ *Ibidem*, s. 273–274.

⁶⁶ Za: L. Telka, *Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”*, „Nauki o wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, 5(2), s. 18.

przez niego, natomiast »o jej przebiegu i rozwoju decydują dzieci«. Autonomia dziecka jest pojęciem kluczowym w myśleniu o towarzyszeniu dziecku, opisanym w każdym projekcie – dziecko »poznaje«, »podejmuje inicjatywę«, »korzysta z wyobraźni«, »może liczyć na obecność dorosłego«, jego »zaufanie«, »pomoc«⁶⁷. Organizowanie warunków do kształtowania kompetencji społecznych przez dziecko określane jest w projekcie mianem zasad, granic, kształtowane np. poprzez „przyjazną stanowczość”, również „w komunikatach werbalnych wychowawcy”⁶⁸.

W ujęciach „edukacji towarzyszącej”⁶⁹ nastawionej na dziecko samo dziecko charakteryzuje się za pośrednictwem takich słów, jak: „sprawstwo, autonomia, samodzielność, swoboda wyboru, kreatywność, inicjatywa, aktywny uczestnik życia społecznego, współuczestnik w podejmowaniu decyzji”⁷⁰. Wychowawca natomiast „charakteryzowany jest (...) poprzez takie terminy i sformułowania, jak: refleksyjność, tworzenie warunków dla analizowania podejmowanej aktywności, zgoda na uczenie się, tworzenie atmosfery spotkań – »wyrażamy własne poglądy«, »jesteśmy otwarci na krytykę«, »wspólnie szukamy rozwiązania problemu«⁷¹.

W projektach pedagogicznych – popularnych we współczesnej pedagogice dziecka we włoskich, francuskich czy też skandynawskich placówkach – jako kluczowy element warsztatu pracy opiekuna wyszczególnić można (za L. Telką) obserwację, czyli „technikę gromadzenia informacji dotyczących zdarzeń z pola praktyki na temat swojej aktywności wychowawczej, dziecka, cech jego rozwoju – inspirującą do spotkań, rozmów jako okoliczności analizowania zgromadzonych danych, przywoływania wiedzy teoretycznej, odnoszenia się do lektur, formułowania propozycji zmian dla wyłonionego problemu”⁷². Projekt pedagogiczny, w przeciwieństwie do programu, nie określa z góry założonych celów, warunków osiągnięcia celów, organizacji procesu nauczania oraz powinności końcowych procesu edukacyjnego, a postulat ustawicznego namysłu, modyfikacji, samokształcenia, elastyczności.

Programocentryzm vs refleksyjność nauczyciela

Małgorzata Falkiewicz-Szult w kontekście edukacji przedszkolnej zaznacza, że oferty edukacyjne dla dzieci powinny być „pomysłem, propozycją, zadaniem wielowariantowym (indywidualnym, zespołowym) do wykonania, którego autorem

⁶⁷ *Ibidem*, s. 19.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Edukacja towarzysząca jest pojęciem dodanym przez Katarzynę B. Sadowską.

⁷⁰ L. Telka, *Wychowawca małego dziecka...*, *op. cit.*, s. 19.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² *Ibidem*.

mogą być dzieci, nauczyciele, rodzice⁷³. Dziecko powinno mieć możliwość wyboru, zaś „szansa wyboru oferty” powinna wynikać z „ciągłych dyskusji i dialogowania z wychowankami, których aktywny udział i zaangażowanie w środowisku demokratycznym jest niepodważalny⁷⁴. Oczywiście jest stwierdzenie, że „każde dziecko pragnie być wysłuchane. Dzieci mają prawo, by zabierać głos w sprawie prowadzonej edukacji, dzięki czemu rozwijają zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym⁷⁵. Autorka badań nad zjawiskiem pozorowania wychowania „do” i „w” demokracji zauważa, że w placówkach przedszkolnych obserwuje się „brak zaufania do kompetencji dzieci, brak zgody na koncepcyjność i decyzyjność”, która – w opinii badaczki: „prowadzi do przejmowania inicjatywy przez nauczyciela w zakresie zajęć edukacyjnych. Sedno sprawy tkwi w tym, że to sam nauczyciel planuje zajęcia, sytuacje pedagogiczne, bez porozumienia z wychowankami. Taki stan rzeczy zmniejsza demokratyczność doświadczeń i atmosferę obywatelskości w przedszkolu⁷⁶. M. Falkiewicz-Szult przywołuje rozmowy z nauczycielami, z których wynika, „że ważna jest dla nich realizacja podstawy programowej i efektywność przekazywanych treści, bo w ciągu 5 godzin muszą zrealizować »treści« z podstawy programowej⁷⁷. Dzieci dostosowane więc zostają do narzucanych im zajęć edukacyjnych, do wybranych przez nauczyciela tematów, „gdyż ten musi złożyć sprawozdanie z wykonania zadań wynikających z programu wychowawczego przedszkola oraz złożyć raport z »realizacji« programu w czasie zebrania rady pedagogicznej⁷⁸. Za Ryszardem Więckowskim wspomniana autorka zaznacza, że „program jest tylko jednym z elementów systemu edukacyjnego. Podstawowym natomiast jest interpretacja tego programu przez nauczyciela, w interesie rozwijającego się dziecka⁷⁹. Warto za M. Falkowską-Szult zacytować, że:

Urzeczywistnianie treści programowych według sztywnych programów nauczania, jest zniewoleniem programowym i tkwieniem w chaosie edukacyjnym. Narzucony z góry rodzaj aktywności dziecka nie może być usprawiedliwiony, ani wielością programów, ani realizacją treści, ani brakiem czasu na dialogowanie z dzieckiem. I mimo, iż nauczyciele z jednej strony mówią o aprobowaniu pomysłów dzieci, to jednak są to tylko deklarowane wypowiedzi, nie mające przełożenia na praktykę edukacyjną⁸⁰.

⁷³ M. Falkiewicz-Szult, *Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)*, „INSPIRATOR. Czasopismo refleksyjnego nauczyciela” 2015, 1(1), s. 6–7.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 7.

⁷⁹ Za: *ibidem*.

⁸⁰ *Ibidem*.

Można w tym miejscu postawić także pytanie o kształt polskiej edukacji do samodzielności, która – jak się wydaje – w placówkach opiekuńczych oraz edukacyjnych współcześnie zostaje mocno marginalizowana. Edukacja do samodzielności wyklucza stosowanie behawioralnych treningów, instrumentalnego naśladownictwa. Edukacja taka polegać musi na „wspieraniu działań dziecka”, co oznacza „stopniowe wycofywanie się z pomocy dorosłego (...) zachęcanie [dziecka] do własnych, śmiałych poczynań”⁸¹. Jak zaznacza Ewa Jędrzejowska, edukacja do samodzielności, autonomii jednostki, nie oznacza „pozostawiania dziecka bez opieki i wsparcia. Wręcz przeciwnie – dziecko musi mieć świadomość, że zawsze i w każdej sytuacji może liczyć na pomoc dorosłego”⁸².

Edukacja niedyrektywna, uznająca dziecko za kompetentne, jest edukacją prowadzącą do umiejętności sprawowania

kontroli nad własnym życiem, jest edukacją „nastawioną na proces rozwojowy, a nie na produkt, na osobiste potrzeby, a nie na materiał przedmiotowy, na sens psychologiczny, a nie na wysiłki poznawcze, na elastyczne planowanie sytuacji dydaktycznych, a nie na sytuacje z góry określone, niedostosowane do realnych możliwości ucznia” (...). To edukacja skoncentrowana na indywidualnych potrzebach jednostki (strefie najbliższego rozwoju w ujęciu Wygotskiego), aktywności i działaniu (rozwoju poczucia sprawstwa), zaangażowaniu emocjonalnym i przeżywaniu, elastycznym planowaniu sytuacji, które są dostosowane do możliwości jednostki i akcentują wspieranie indywidualnego rozwoju oraz twórczych doświadczeń dziecka⁸³.

Na oczach nauczyciela, a także często za jego przyzwoleniem, odchodzi w niebyt dziecięca autonomia, samorealizacja, samostanowienie. Dziecku pozostaje wyłącznie „rzekoma”, wyłącznie instrumentalna odpowiedzialność „za braki”. W szkole pojawia się wszechobecna standaryzacja, która wiąże się z centralizacją, pojęciem władzy, nie pozostawiając miejsca na dyskurs, na partnerstwo poznawcze.

Jak zaznacza Mariusz Granosik, „proces standaryzacji niemal wszystkiego, jakkolwiek wpisany na stałe w logikę wytwarzania cywilizacji ekonomiczno-techniczno-administracyjnej, ze szczególnym impetem ruszył w naszym kraju kilkanaście lat temu, pochłaniając z mniejszym lub większym sukcesem coraz to nowe obszary społeczne”⁸⁴. Standaryzacja pochłania także szkołę powszechną, szeroko

⁸¹ E. Jędrzejowska, *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, 5(10/2), s. 358.

⁸² *Ibidem*, s. 359.

⁸³ *Ibidem*. Cytat zawarty w myśli E. Jędrzejowskiej za: S. Włoch, *Edukacja ku samodzielności podstawą rozwoju współczesnego człowieka*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 293.

⁸⁴ M. Granosik, *Standaryzowanie pracy socjalnej (społecznej) w perspektywie krytycznej – w stronę niestandardowego refleksyjnego działania profesjonalnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2016, Sectio J, 29(1), s. 40.

pojętą instytucjonalną edukację, a o wynikach testów kompetencji dzieci kończących określony próg edukacyjny dyskutuje się publicznie. Są więc jednolite standardy, próby „doskoczenia” do tych standardów, nie ma dyskursu na temat indywidualizacji dziecka. Działanie nauczycieli podporządkowane jest narzuconym z góry regulaminom, a szkoła jawi się jako instytucja opresyjna⁸⁵.

Można więc dyskutować choć na taki temat, czy porzucenie przywiązania do standardów na rzecz dążenia do profesjonalizmu w pracy edukacyjnej z drugim człowiekiem nie powinno być najbardziej pożądanym tematem ministerstw odpowiedzialnych za opiekę i edukację. Profesjonalizm przejawia się, zdaniem m.in. pedagogów społecznych, w budowaniu kultury działania. Jak zaznacza Lucyna Telka: „budowanie kultury działania rozumiane jest również jako dojrzewanie (...) Sprzyja temu procesowi czas, przestrzeń, narzędzia, które to umożliwiają, jak również budowane wyobrażenie o możliwości zmiany, wola działania pracowników”⁸⁶. Nauczyciele, szczególnie pracujący w szkole, nie mają często czasu na budowanie takiej kultury, od nich także oczekuje się wyników, oni także podlegają presji oceny.

Rozważając temat edukacji dziecka, warto sięgnąć do analiz czynionych w Polsce m.in. przez wspomnianą już Lucynę Telkę, ale także przez Małgorzatę Karwowską-Struczyk. Ta ostatnia, nawiązując do Robina Aleksandra, cytuje za autorem, że „Edukacja to nie jest zestaw technik, strategii działania, ale to interwencja kulturowa ukierunkowująca rozwój jednostki, głęboko zanurzona w systemie wartości, historii społeczeństwa i lokalnej wspólnoty, nauczając przekazujemy idee, wartości i kolektywną historię”⁸⁷. Autorka pisze dalej: „Praca nauczyciela z dziećmi, niezależnie od poziomu edukacji, to skomplikowany proces interakcji, w który uwikłane są różnorodne czynniki psychologiczne, społeczne i kulturowe”⁸⁸. Zatem, by dziecko rozwijało się, należy się mu bacznie przyglądać, uważnie je obserwować i za nim podążać. Nauczyciel, wychowawca czy też opiekun małego dziecka to osoby, które – pomimo wielu stereotypowych sądów – nie pracują z programem, z książką, z kartą pracy. Są to osoby, które nie musiałyby i nie powinny oceniać w sposób, w jaki przyjęło się to czynić w polskiej szkole, wyrażając ocenę czarną kropką czy też słoneczkiem za chmurką. Tego typu ocena jest przejawem infantylizacji procesu edukacji dziecka, zaś oce-

⁸⁵ Por. A. Babicka-Wirkus, *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa 2019, s. 9–19.

⁸⁶ L. Telka, *Przeksztalcenie przestrzeni społecznej. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 255.

⁸⁷ M. Karwowska-Struczyk, *Kim są dzieci, jak się uczą? – jakościowa analiza wywiadu z wychowawcami w żłobku*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, 2(5), s. 66.

⁸⁸ *Ibidem*.

na cyfrowa, czy też ocena wyrażona literą, nie jest oceną kształtującą i od dawna uważana jest za nie do końca wyrażającą wartość pracy dziecka, a wręcz – za ocenę niesprawiedliwą.

Konkluzja – o co chodzi w edukacji?

Jak zauważa B. Śliwerski:

Nauczyciele i dyrektorzy szkół ciągle nie chcą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei dialogu i demokracji, uważając, że instytucja publiczna nie jest powołana do budowania wspólnoty samowychowawczej dorosłych i dzieci we wzajemnym dialogu i współpracy. W efekcie tego wychowywani nie są zarazem wychowującymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału, lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem również mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej⁸⁹.

Zdaniem badacza:

Istotną barierę w zaistnieniu zmiany stanowi także pedagogika wychowania tradycyjnego, która potwierdza powszechne jeszcze przyzwolenie na „łamanie” osobowości dziecka w imię władzy rodzicielskiej czy władzy szkolnej⁹⁰.

Trend ten, zamiast zanikać, wydaje się przenikać także do przedszkoli i żłobków, a modele edukacji podmiotowej, tak powszechne w Europie, w Polsce uznawane są za alternatywne.

W prawdziwej edukacji nie chodzi o nagradzanie, karanie, ocenianie, egzekwowanie. Edukacja polega na wspieraniu rozwoju, na tworzeniu warunków do rozwoju, edukacja to wydobywanie i podtrzymywanie zasobów człowieka. Jak zauważa L. Telka, analizując dokonania F. Dolto, o powodzeniu edukacyjnym decyduje gotowość dorosłego, jego otwartość na dziecko, która „oznacza słuchanie dziecka, obserwowanie go, kochanie (w przypadku rodziców), szanowanie (w przypadku wychowawcy w placówce)”⁹¹. L. Telka zaznacza, iż:

Wychowawca może podejmować działania dyrektywne lub respektujące autonomię wychowanka. Wychowawca może znajdować się pod presją uczenia kogoś (dziecka, ucznia),

⁸⁹ B. Śliwerski, *Prawa uczniów w szkołach jako społecznościach czynnego zaufania*, [w:] E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać-wspierać – chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*, op. cit., s. 61.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki*, op. cit., s. 30–31.

kierowania, prowadzenia (...) Może też wspierać go, podtrzymywać w dążeniu do nabywania autonomii. Zatem nie uczy, ale pomaga dziecku uczyć się, zarówno umiejętności technicznych (np. budowanie wieży z klocków), sprawności organizmu, jak i umiejętności społecznych, emocjonalnych⁹².

Nauczyciel, wychowawca lub opiekun ma towarzyszyć dziecku w rozwoju, tworząc mu optymalną dla tego rozwoju przestrzeń fizyczną i społeczną. Nauczyciel, wychowawca i opiekun pracuje z dzieckiem i dla dziecka.

Doroślemu nie może przyświecać cel urabiania i dopasowywania dziecka do obowiązującego uniformu. Wykładnią profesjonalizmu wychowawcy jest jego dostosowanie się do dziecka. Zamiast ustawicznie i – jak to się nieraz zdarza – publicznie oceniać efekty przyrostu kompetencji dziecka (lub wartościować brak tego przyrostu), należałoby, jak to określa Lucyna Telka, „uczestniczyć w budowaniu kultury praktyki” postrzeganej przez autorkę oraz przez Ewę Marynowicz-Hetkę jako „zmierzanie w kierunku profesjonalności”⁹³. Profesjonalność w pracy nauczyciela, wychowawcy i opiekuna to proces stawania się „podmiotem działającym profesjonalnie (...) Działanie profesjonalne »ma miejsce, gdy specyfika pracy wyklucza automatyczne, opisane precyzyjnymi procedurami, działanie, a plan postępowania musi być każdorazowo indywidualnie tworzony i przekształcany«”⁹⁴. Działanie takie wymaga ustawicznego oceniania nie dziecka, a sytuacji, do których należy dobierać odpowiednie środki⁹⁵. W ten sposób, budując kulturę praktyki, należy położyć nacisk na zwiększanie wysiłku wkładanego w pracę⁹⁶. Jak podkreśla L. Telka:

aby sprostać twórczości, wrażliwości na innego człowieka, sytuacyjności w działaniu wychowawczym, w relacjach wychowawcy z wychowankiem ważne jest spożytkowanie przez niego, nabywanej w toku kształcenia (i wykonywania zawodu) wiedzy własnej, która pomaga równoważyć niepewność, poszukiwanie i pojawiające się pytania o racje działania⁹⁷.

Można także za Magdaleną Grochowalską podsumować, że: „centralną kategorią profesjonalizmu otwartego – szczególnie eksponowaną w kontekście stawania się nauczycielem” – powinna być refleksyjność⁹⁸.

⁹² *Ibidem.*

⁹³ *Ibidem*, s. 225.

⁹⁴ *Ibidem.*

⁹⁵ *Ibidem.*

⁹⁶ *Ibidem.*

⁹⁷ *Ibidem.*

⁹⁸ M. Grochowalska, *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przed-szkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, 9(31(1), s. 34.

Bibliografia

- Appelt K., Mielcarek M., *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, seria II: *Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorostania*, t. 1, Warszawa 2014, https://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Opieka_i_wychowanie_1_Wczesne_dziecinstwo.pdf [dostęp: 21.02.2024].
- Babicka-Wirkus A., *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*, Warszawa 2019.
- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960.
- Balachowicz J., *Obraz dziecka a działania edukacyjne nauczyciela*, [w:] I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Kraków 2010.
- Balachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Balachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 11–95.
- Czas widziany oczami dziecka. Anna Tardos odpowiada na pytania Rogera Protta*, „Dzieci w Europie” 2014, 13(25), s. 31–32.
- Czyńska A., *Dziecko – piętno roli*, [w:] B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012, s. 200–206.
- Dołto F., *Zrozumieć dziecko. Rozmowy o wychowaniu*, przeł. D. Ben Ghorbal, E. Pawlikowska, Warszawa 2002.
- Falkiewicz-Szult M., *Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)*, „INSPIRATOR. Czasopismo refleksyjnego nauczyciela” 2015, 1(1), s. 3–10.
- Gawlicz K., Starnawski M., *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, Wrocław 2014.
- Gerber M., Johnson A., *Your self-confident baby. How to encourage your child's natural abilities – from the very start*, New York 1998.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przeł. E. Haman, P. Jackowski, Poznań 2004.
- Gołębiak B.D., *Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, 1(1), s. 13–20.
- Granosik M., *Standaryzowanie pracy socjalnej (społecznej) w perspektywie krytycznej – w stronę niestandardowego refleksyjnego działania profesjonalnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2016, Sectio J, 29(1), s. 39–52.
- Grochowalska M., *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2012, 9(31(1)), s. 27–40.
- Jędrzejowska E., *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, 5(10/2), s. 369–380.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kartka.html> [dostęp: 20.02.2024].
- Karwowska-Struczyk M., *Kim są dzieci, jak się uczą? – jakościowa analiza wywiadu z wychowawcami w żłobku*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, 2(5), s. 65–83.
- Kienig A., *O potrzebie indywidualizacji pracy z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji*, [w:] B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie*, Białystok 2012, s. 18–32.

- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk 2007, s. 15–28.
- Klus-Stańska D., *Pedagogika wczesnej edukacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 267–286.
- Kupisiewicz C., *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, Kraków 2010.
- Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.
- Muszyńska E., *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012, 38(2), s. 91–104.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> [dostęp: 2.10.2023].
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Remiszewska Z., *Inaczej o dziecku i przedszkolu*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*, t. 1, Poznań 2013, s. 45–62.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2008, s. 17–29.
- Sadowska K., *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju. Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*, Poznań 2020.
- Sadowska K., *Wczesnodziecięca edukacja w żłobku. Obraz i postrzeganie*, Poznań 2018.
- Sadowska K., Kędzia M., *Niedyrektywne towarzyszenie w rozwoju jako szansa dla instytucjonalnej opieki nad małym dzieckiem*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka*, t. 16: *Pedagogika zmiany w edukacji dziecka. Teoria – badania – praktyka w działaniach międzyedukacyjnych*, Kraków 2020, s. 109–126.
- Segiet K., *Prawa dziecka w procesie wychowania i edukacji szkolnej*, [w:] E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać-wspierać – chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*, Katowice 2013, s. 73–85.
- Śliwerski B., *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 905.
- Śliwerski B., *Prawa uczniów w szkołach jako społecznościach czynnego zaufania*, [w:] E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać-wspierać – chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*, Katowice 2013, s. 57–70.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009.
- Telka L., *Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”*, „Nauki o wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, 5(2), s. 11–29.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz.U. 2011 nr 45 poz. 235.
- Waloszek D., *Wychowanie przedszkolne*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Warszawa 2008, s. 425–438.
- Zieliński J., *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Meritum” 2015, 2(37), s. 10–16.

