

Mariola Kinal

WÓRCY

WÓRCY

**POLSKIEJ PEDAGOGIKI
PRZEDSZKOLNEJ
I Wczesnoszkolnej**

WÓRCY

Twórcy polskiej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

M a r i o l a K i n a l

Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko

R z e s z ó w 2 0 2 6

Twórcy polskiej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Autorka tekstów i biogramów
dr Mariola Kinal

Koncepcja merytoryczna
dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK

Recenzja koncepcji merytorycznej
prof. dr hab. Roman Leppert; Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Koncepcja artystyczna
prof. dr hab. Andrzej Głowacki; profesor emerytowany

Recenzja koncepcji artystycznej
dr hab. Marta Uberman, prof. UR; Uniwersytet Rzeszowski

Recenzja wydawnicza:
prof. dr hab. Roman Leppert; Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt okładki
dr Mariola Kinal

Skład
dr Mariola Kinal

Koncepcja i opracowanie graficzne ilustracji z wykorzystaniem narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji
dr Mariola Kinal

Korekta językowa
dr Mariola Kinal

Nota o ilustracjach:
Ilustracje zamieszczone w albumie zostały opracowane z wykorzystaniem narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji, na podstawie dostępnych materiałów ikonograficznych. Mają charakter interpretacyjny i nie stanowią rekonstrukcji historycznych.

© Mariola Kinal, 2026
Wszelkie prawa zastrzeżone.

Publikacja dostępna bezpłatnie w wersji elektronicznej na stronie: www.polskapedagogika.pl

Wydawca:
Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko
ul. Miejska 106F
35-317 Rzeszów
www.przestrzenspoleczna.rzeszow.pl

Wydanie pierwsze
ISBN 978-83-64879-07-4 - wydanie drukowane
ISBN 978-83-64879-08-1 - wydanie elektroniczne

Nakład: 100 egzemplarzy
Druk i oprawa: Totem.com.pl

Projekt dofinansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Nauki w ramach Programu Społeczna Odpowiedzialność Nauki II. Publikacja powstała w ramach projektu „Polska pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna i jej twórcy – wystawa interaktywna”, nr POPUL/SN/0557/2024/02.



Społeczna
Odpowiedzialność
Nauki II



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Spis treści

Wstęp

Mariola Kinal

07

01 U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

15

do 1918 roku

Stanisław Jachowicz

16

Bronisław Trentowski

18

August Cieszkowski

20

Edmund Bojanowski

22

Adam Goltz

24

Ewaryst Estkowski

26

Teresa Pruszk-Mleczkowska

28

Stanisław Karpowicz

30

02 Poznawanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej

33

przełom XIX i XX wieku

Jadwiga Chrzęszczewska

34

Jan Władysław Dawid

36

Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa

38

Maria Kretkowska

40

Józefa Joteyko

42

Aniela Szycówna

44

Klementyna Stattlerówna

46

s. Barbara Żulińska

48

Maria Germanówna

50

Aleksandra Gustowiczówna

52

Maria Sariusz-Jaworska

54

Justyna Strzemeska

56

03 Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

59

pierwsza połowa XX wieku

Stefania Marciszewska-Posadzowa

60

Janusz Korczak

62

Natalia Cicimirska

64

Marian Ignacy Falski

66

Zofia Żukiewiczowa

68

Zofia Maria Bogdanowicz

70

Ida Merżan

72

Helena Czerwińska

74

Maria Dzierzbicka

76

Ida Maria Schätzel

78

04 Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji	81
druga połowa XX wieku	
Maria Fiedler	82
Zofia Topińska	84
Maria Kwiatowska	86
Jadwiga Walczyna	88
Irena Dudzińska	90
Barbara Wilgocka-Okoń	92
Maria Cackowska	94
Ryszard Więckowski	96
Wiesława Śliwerska	98
Antonina Sawicka	100
05 Autorskie koncepcje i nowe perspektywy	103
współcześnie	
Władysław Puślecki	104
Edyta Gruszczyk-Kolczyńska	106
Bronisław Rocławski	108
Ryszard Łukaszewicz	110
Marta Bogdanowicz	112
Krystyna Duraj-Nowakowa	114
Józefa Bałachowicz	116
Ewa Filipiak	118
Sabina Guz	120
Dorota Klus-Stańska	122
Barbara Surma	124
Barbara Właźnik	126
Jolanta Zwiernik	128
Materiały źródłowe	130
Bibliografia do wstępu	131
Bibliografia do biogramów	132
Źródła cytatów	148
Źródła materiałów ikonograficznych	152

W s t e p

Znaczenie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wynika ze szczególnej roli wczesnego dzieciństwa w rozwoju człowieka. W tym okresie kształtują się podstawy rozwoju poznawczego, językowego, społecznego i emocjonalnego, a kompetencje nabywane przez dziecko stają się podstawą bardziej złożonych form rozumowania, działania i uczenia się. Wczesna edukacja nie sprowadza się zatem do przygotowania dziecka do opanowania szkolnych treści. Tworzy warunki, w których rozwijają się: ciekawość, poczucie sprawstwa, samoregulacja, zdolność współdziałania oraz przekonania dotyczące własnych możliwości. Jakość tych doświadczeń ma znaczenie zarówno dla późniejszego uczenia się, jak i dobrostanu dziecka (Andrzejewska & Lewandowska, 2021; Brzezińska et al., 2024; OECD, 2021).

Dziecko uczy się zarówno w sytuacjach celowo zaplanowanych przez nauczyciela, jak i poprzez codzienne uczestnictwo w życiu społecznym. Istotnym mechanizmem nabywania zachowań, sposobów komunikowania się i reagowania jest obserwacja oraz naśladowanie osób obecnych w jego otoczeniu (Bandura, 1977; Brzezińska et al., 2024). Znaczenie pedagogiczne mają więc nie tylko treści zajęć, lecz również sposób, w jaki dorosły odnosi się do dzieci, rozwiązuje konflikty, reaguje na błędy, organizuje czas i przestrzeń, ustala reguły oraz dopuszcza dzieci do współdecydowania. Codzienna kultura grupy stanowi integralny składnik procesu wychowania i uczenia się, także w wymiarze nieobjętym formalnymi zapisami programu.

Zadań nauczyciela przedszkola i klas I–III nie należy ograniczać do odtwarzania treści z przewodników metodycznych, realizowania gotowych scenariuszy lub wykonywania kolejnych ćwiczeń i kart pracy. Wymagają one obserwowania dziecka, interpretowania jego zachowań i sposobów rozumowania, planowania, elastycznego modyfikowania działań, dokumentowania rozwoju oraz krytycznej oceny efektów własnej pracy. Refleksyjność nie oznacza dowolności, lecz łączenie wiedzy naukowej, rozpoznania konkretnej sytuacji i odpowiedzialności za podejmowane decyzje pedagogiczne. Opracowania dotyczące profesjonalizmu nauczyciela i jakości wczesnej edukacji wskazują, że krytyczna refleksja nad praktyką, jakość codziennych interakcji oraz zdolność dostosowywania działań do potrzeb i zainteresowań dzieci sprzyjają tworzeniu warunków odpowiadających ich możliwościom i strategiom uczenia się (Andrzejewska & Lewandowska, 2021; Bałachowicz & Adamek, 2017; Klus-Stańska, 2018; OECD, 2021).

Integralnym wymiarem pracy nauczyciela jest całościowa organizacja procesu: rytmu dnia, proporcji między aktywnością i odpoczynkiem, przestrzeni, relacji rówieśniczych, współpracy z rodziną, bezpieczeństwa oraz klimatu emocjonalnego grupy. Jakość wczesnej edukacji kształtuje się w codziennych interakcjach dziecka z nauczycielem, innymi dziećmi, materiałami i przestrzenią, a jej rezultaty obejmują nie tylko uczenie się, lecz także rozwój i dobrostan. Takie działanie wymaga od nauczyciela kompetencji diagnostycznych, dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych oraz gotowości do stałego rozwoju zawodowego. Sam pozytywny stosunek do dzieci ani doświadczenie rodzicielskie nie zastępują profesjonalnego przygotowania do pracy pedagogicznej (Andrzejewska & Lewandowska, 2021; Grochowalska, 2025; OECD, 2021).

Szczególnego znaczenia nabiera również kształtowanie motywacji do uczenia się. Na etapie wczesnej edukacji dziecko w dużej mierze kształtuje przekonania o tym, czy poznawanie świata jest źródłem zaciekawienia, czy przede wszystkim obowiązkiem podlegającym zewnętrznej kontroli, oraz czy wysiłek prowadzi dziecko do rozumienia i poczucia kompetencji. Warunki wspierające autonomię, kompetencję i relacje społeczne sprzyjają motywacji wewnętrznej oraz bardziej autonomicznym formom motywacji zewnętrznej, podczas gdy nadmierna kontrola może osłabiać zaangażowanie i dobrostan uczących się. Sposób organizowania doświadczeń edukacyjnych w przedszkolu i klasach początkowych może więc wzmacniać albo ograniczać gotowość dziecka do podejmowania wysiłku poznawczego (Głoskowska-Sołdatow, 2022; Michalak, 2016; Ryan & Deci, 2020).

Złożoność tych zadań wyjaśnia, dlaczego rozwój pedagogii oraz refleksji naukowej w obrębie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej pozostawał ściśle związany z profesjonalizacją pracy nauczyciela. Nie był to proces jednostronny. Rozwój wiedzy o dziecku zwiększał wymagania wobec osób podejmujących pracę wychowawczą, a tworzenie kursów, seminariów, podręczników, czasopism i systematycznych form kształcenia nauczycieli umożliwiała porządkowanie, weryfikowanie i upowszechnianie wiedzy pedagogicznej. Profesjonalizacja była zatem równocześnie skutkiem i jednym z warunków rozwoju teorii, metodyk oraz autorskich koncepcji pracy z dzieckiem (Andrzejewska & Lewandowska, 2021; Bałachowicz & Adamek, 2017; Jakubiak, 2016; Leżańska, 1998). Historia tej dziedziny pokazuje zarazem, że wiele współczesnych postulatów – dotyczących aktywności dziecka, uczenia się przez działanie, indywidualizacji, integracji treści czy podmiotowości – ma wcześniejsze odpowiedniki. Współczesne rozwiązania często rozwijają lub reinterpretują idee już obecne w myśli pedagogicznej, odnosząc je do aktualnej wiedzy oraz zmienionych warunków społecznych i instytucjonalnych.

Kształtowanie się polskiej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej było procesem długotrwałym, uwarunkowanym przemianami społecznymi, przeobrażeniami życia rodzinnego i zawodowego, rozwojem wiedzy o dziecku oraz potrzebami praktyki edukacyjnej. W XIX wieku istotną rolę odgrywały ochronki. Instytucje te, tworzone głównie przez środowiska dobroczynne, organizacje społeczne, wspólnoty wyznaniowe i osoby prywatne, stopniowo poszerzały funkcje opiekuńcze o zadania wychowawcze i edukacyjne. Ich rozwojowi towarzyszyło kształtowanie refleksji nad celami, treściami, metodami i warunkami pracy z małym dzieckiem (Bołdyrew, 2016; Jakubiak, 2016; Karbowniczek, 2011).

Na przełomie XIX i XX wieku nasiliło się zainteresowanie rozwojem dziecka, jego potrzebami i procesami uczenia się. Rozwój psychologii, pedagogii oraz badań eksperymentalnych wpływał na sposób ujmowania wychowania. Równolegle kształtowały się metodyki poszczególnych przedmiotów, powstawały podręczniki, czasopisma i zbiory zabaw, a także rozwijały się formy przygotowania zawodowego ochroniarek, wychowawczyń i nauczycieli. Po odzyskaniu niepodległości dorobek ten włączono w proces organizowania polskiego systemu oświaty. W okresie międzywojennym upowszechniano idee Nowego Wychowania, adaptowano zagraniczne koncepcje do warunków polskich, rozwijano badania nad dzieckiem oraz poszukiwano nowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych (Jamrożek, 2020; Jakubiak, 2016).

Po II wojnie światowej priorytetem stała się odbudowa instytucji oświatowych i kadr pedagogicznych, a następnie opracowanie programów oraz zasad pracy przedszkoli i klas początkowych. Rozwój edukacji przebiegał w warunkach centralnie zarządzanego systemu oświaty, co sprzyjało standaryzacji rozwiązań, zarazem jednak ograniczało ich różnorodność. W tym okresie rozwijano teorię wychowania i nauczania, metodyki szczegółowe, rozwiązania diagnostyczne oraz akademickie kształcenie nauczycieli. Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna umacniały tym samym swoją pozycję jako obszary naukowej refleksji nad dzieckiem i jego edukacją (Bobrowska-Nowak, 1983; Leżańska, 1998).

Przemiany ustrojowe po 1989 roku wiązały się z pluralizacją stanowisk teoretycznych i rozwiązań praktycznych. Ponownie podjęto dyskusję nad koncepcjami alternatywnymi, rozwijano podejścia konstruktywistyczne, emancypacyjne i krytyczne, a dziecko coraz częściej ujmowano jako aktywny podmiot procesu uczenia się oraz współtwórce własnych doświadczeń. Współczesna pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna nie tworzy jednego modelu teoretycznego ani metodycznego. Charakteryzuje ją wielość perspektyw badawczych i autorskich koncepcji, a także ponawianie pytań o cele, warunki i jakość wczesnej edukacji (Andrzejewska & Lewandowska, 2021; Bałachowicz & Zbróg, 2021).

Album „Polska pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna i jej twórcy” powstał w ramach projektu realizowanego przez Stowarzyszenie Naukowe „Przestrzeń Społeczna i Środowisko”, finansowanego ze środków programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Społeczna odpowiedzialność nauki II”. Celem publikacji jest przybliżenie szerokiemu gronu odbiorców dorobku osób, które współtworzyły polską refleksję nad wychowaniem i edukacją małego dziecka, między innymi poprzez organizowanie placówek, opracowywanie programów i metod, prowadzenie badań, kształcenie nauczycieli, przygotowywanie podręczników i czasopism oraz działalność społeczną.

Przyjęta w albumie koncepcja biogramów zakłada odejście od sposobu prezentowania postaci opartego głównie na danych faktograficznych, takich jak daty i miejsca urodzenia, przebieg wykształcenia czy zajmowane stanowiska. Informacje te uwzględniono w zakresie niezbędnym do osadzenia dorobku poszczególnych osób w kontekście historycznym i instytucjonalnym. Zasadniczym przedmiotem opisu uczyniono podejmowane przez nie problemy, rozwijane idee oraz sposoby ich urzeczywistniania w badaniach, działalności dydaktycznej, organizacyjnej i społecznej. Celem nie było pełne odtworzenie przebiegu życia przedstawionych postaci, lecz syntetyczne ukazanie specyfiki ich dorobku i jego znaczenia dla rozwoju wczesnej edukacji. Przyjęta formuła wymagała selekcji faktów, publikacji i koncepcji, dlatego zamieszczone biogramy nie wyczerpują dorobku przedstawionych postaci. Dobór treści ma charakter autorski i został podporządkowany założeniom merytorycznym publikacji. Biogramy stanowią tym samym punkt wyjścia do dalszego, samodzielnego poznawania dorobku prezentowanych osób. Koncepcję doboru postaci oraz ich uporządkowania przygotowała dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK, a jej recenzję opracował prof. dr hab. Roman Leppert.

Materiał uporządkowano w pięciu częściach, odpowiadających kolejnym etapom rozwoju polskiej myśli o pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podział ma charakter problemowo-chronologiczny i nie stanowi ścisłej periodyzacji. Działalność wielu osób obejmowała więcej niż jeden okres, dlatego o ich miejscu w albumie decydowały przede wszystkim dominujący charakter dorobku oraz znaczenie podejmowanych działań dla rozwoju teorii lub praktyki pedagogicznej.

W pierwszej części, „U źródeł polskiej edukacji najmłodszych”, przedstawiono początki refleksji nad wychowaniem małego dziecka oraz tworzenie pierwszych instytucjonalnych form opieki i edukacji. Stanisław Jachowicz, Bronisław Trentowski, August Cieszkowski, Edmund Bojanowski, Adam Goltz, Ewaryst Estkowski, Teresa Pruszek-Mleczkowska i Stanisław Karpowicz reprezentują zarówno rozwój myśli pedagogicznej, jak i praktyczne inicjatywy związane z ochronkami, szkolnictwem elementarnym, literaturą dziecięcą, upowszechnianiem oświaty oraz przygotowaniem osób pracujących z dziećmi.

W części „Poznanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej” ukazano stopniowe łączenie praktyki pedagogicznej z wiedzą o rozwoju dziecka. Jan Władysław Dawid, Józefa Joteyko i Aniela Szcówna rozwijali badania psychologiczne i pedologiczne, natomiast Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa, Jadwiga Chrzyszczewska, Maria Kretkowska, Justyna Strzemeska, Maria Sariusz-Jaworska i Aleksandra Gustowiczówna uczestniczyły w kształtowaniu metodyki pracy oraz zawodowego przygotowania wychowawczyń. Dorobek Marii Germanówny, Klementyny Stattlerówny i Barbary Żulińskiej poszerza tę perspektywę o wychowanie fizyczne, działalność organizacyjną i wychowanie religijne.

W części „Nowe koncepcje, metody i środki edukacji” przedstawiono osoby, których działalność przypadła przede wszystkim na pierwszą połowę XX wieku. Stefania Marciszewska-Posadzowa, Zofia Żukiewiczowa i Helena Czerwińska współtworzyły programowe, organizacyjne i metodyczne podstawy wychowania przedszkolnego. Natalia Cicimirska, Zofia Maria Bogdanowicz, Marian Falski, Maria Dzierzbicka i Ida Maria Schätzel opracowywali i upowszechniali metody, podręczniki, zabawy, pomoce i nowe środki przekazu wykorzystywane w edukacji. Janusz Korczak i Ida Merżan reprezentują natomiast nurt wychowania opartego na podmiotowości dziecka i jego uczestnictwie w życiu wspólnoty.

Część „Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji” obejmuje powojenny etap porządkowania wiedzy pedagogicznej i rozwijania metodyk pracy. Maria Fiedler, Zofia Topińska, Maria Kwiatkowska, Irena Dudzińska i Antonina Sawicka zajmowały się różnymi obszarami wychowania przedszkolnego, Barbara Wilgocka-Okoń – problematyką dojrzałości i gotowości szkolnej, a Jadwiga Walczyna, Maria Cackowska i Ryszard Więckowski – organizacją edukacji wczesnoszkolnej, integracją kształcenia i indywidualizacją. Wiesława Śliwerska uzupełnia ten obraz o praktyczną realizację koncepcji edukacji w wolności.

W ostatniej części, „Autorskie koncepcje i nowe perspektywy”, ukazano zróżnicowanie współczesnej pedagogiki. Władysław Puślecki i Ryszard Łukaszewicz tworzyli alternatywne modele edukacji, natomiast Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Bronisław Ročławski, Marta Bogdanowicz i Krystyna Duraj-Nowakowa opracowali rozpoznawalne koncepcje i rozwiązania metodyczne. Dorobek Józefa Bałachowicz, Ewy Filipiak, Doroty Klus-Stańskiej i Jolanty Zwiernik reprezentuje współczesne kierunki badań nad dzieckiem, uczeniem się, kulturą szkoły i dzieciństwem. Sabina Guz i Barbara Surma rozwijają polską refleksję nad pedagogiką Montessori, a Barbara Właźnik koncentruje się na metodyce pracy przedszkola, relacjach rówieśniczych i twórczej aktywności dziecka.

Z uwagi na albumową formę publikacji zrezygnowano z rozbudowanych przypisów zamieszczanych bezpośrednio przy biogramach. Literaturę dotyczącą poszczególnych postaci zestawiono w końcowej części albumu; wyodrębniono również wykaz źródeł cytatów. Rozwiązanie to służy zachowaniu przejrzystości kompozycyjnej, a zarazem umożliwia weryfikację informacji oraz samodzielne pogłębienie wybranych zagadnień. Zestawienie to nie ma charakteru wyczerpującego i nie obejmuje pełnego dorobku publikacyjnego prezentowanych postaci.

Warstwa wizualna albumu ma charakter interpretacyjny. Wizerunki opracowano z wykorzystaniem narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji na podstawie dostępnych fotografii i materiałów ikonograficznych. Nie stanowią one dokumentalnej rekonstrukcji wyglądu postaci ani zamiennika źródeł historycznych. Ich funkcją jest ułatwienie współczesnemu odbiorcy kontaktu z prezentowanymi osobami oraz podkreślenie aktualności problemów dotyczących dziecka, nauczyciela i organizacji edukacji, podejmowanych w ich dorobku.

Publikacja ma charakter syntetycznego, problemowo uporządkowanego przewodnika po dorobku wybranych twórców i nie aspiruje do przedstawienia kompletnej historii polskiej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jest adresowana do szerokiego grona odbiorców – zarówno osób zawodowo lub naukowo związanych z pedagogiką, jak i czytelników niemających specjalistycznego przygotowania w tej dziedzinie. Z tego względu koncepcje i teorie przedstawiono w sposób przystępny, z zachowaniem ich istoty oraz dbałością o rzetelność merytoryczną. Zadaniem publikacji jest popularyzacja wiedzy historyczno-pedagogicznej oraz wskazanie możliwych kierunków dalszej lektury i analizy źródeł. Album może stanowić punkt wyjścia do pogłębionego poznawania koncepcji, praktyk i postaci, które współtworzyły rozwój polskiej pedagogii oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

M a r i o ł a K i n a ł

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

do 1918 roku

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1796-1857

JACHOWICZ

Stanisław



„Dziś tylko pamiętaj, kochana dziecino! Że chwile nie wrócą skoro raz przeminą.”

– Stanisław Jachowicz

Poeta, pedagog, prekursor literatury i wychowania dla dzieci w Polsce. Był jednym z pierwszych polskich pedagogów, którzy dostrzegli ogromne znaczenie wczesnego dzieciństwa dla kształtowania postaw moralnych, społecznych i patriotycznych. Studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego. Swoje życie poświęcił pracy z dziećmi oraz pisarstwu pedagogicznemu i literackiemu.

Jachowicz uznawany jest za pioniera polskiej literatury dziecięcej, ale również za jednego z pierwszych praktyków w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Pracując jako nauczyciel w Warszawie, podejmował liczne inicjatywy oświatowe, kierowane do najmłodszych dzieci, głównie z ubogich rodzin. Organizował ochronki, udzielał lekcji, rozdawał książki, a także wspierał sieroty i dzieci po powstaniu listopadowym. Założył też fundusz stypendialny i działał na rzecz popularyzacji taniej, dostępnej literatury edukacyjnej. Pierwszą wzorcową ochronkę zainicjował w 1839 roku, dzięki jego inspiracji opracowano regulamin i postulaty pedagogiczne, które były realizowane w ochronkach. Wychowawcy musieli ukończyć kurs pedagogiczny, nie stosowano kar, nie stosowano przymusu i strachu jako formy sprawowania kontroli. Stosowano za to zabawę jako podstawową metodę wychowawczą, wykorzystywano śpiew, tańce, wiersze i literaturę.

Jego działalność pedagogiczna opierała się na przekonaniu, że edukacja moralna i patriotyczna powinna rozpoczynać się już od najmłodszych lat. Wierzył, że wychowanie dzieci to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie charakteru, empatii i miłości do ojczyzny. Kładł nacisk na czułość, delikatność i zrozumienie w kontakcie z dzieckiem, co czyni go jednym z prekursorów nowoczesnego, humanistycznego podejścia do wychowania.

W swoich dziełach łączył elementy dydaktyczne i moralizatorskie z atrakcyjną, rytmiczną formą literacką, co sprawiało, że dzieci chętnie sięgały po jego bajki, wiersze i opowieści. Nie kara, lecz zrozumienie, przykład i miłość – to według Jachowicza były podstawowe narzędzia wychowawcze.

Interesowały go zagadnienia metodyczne; zwracał uwagę na sposób, w jaki uczniowie organizują pojęcia i kształtują wyobrażenia. Opracował bajki i książki wykorzystywane przez nauczycieli jako pomoc dydaktyczną, dostosowaną do rozwoju dzieci: „Rozmowy mamy z Józią”, „Czytania Józi”, „Książeczka dla Stefcia”, „Pamiętka dla Eryczka”, „Dzieciom na pamiętkę”. Wprowadził również pieśń jako metodę wychowawczą, realizując zasadę łączenia nauki z zabawą. Jachowicz był również autorem pierwszego polskiego czasopisma dla dzieci – „Dziennika dla Dzieci”, które pełniło funkcję zarówno rozrywkową, jak i edukacyjną, zawierając teksty literackie, bajki, zadania matematyczne, ciekawostki przyrodnicze i moralne porady. Dzięki temu przyczynił się do kształtowania wzorców edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Polsce.

Zostawił po sobie bogaty dorobek literacko-pedagogiczny i trwały ślad w historii wychowania dzieci w Polsce. Jego idee – wychowanie oparte na miłości, szacunku i dostosowaniu do potrzeb dziecka – są aktualne do dziś i wpisują się w nurt pedagogiki humanistycznej.

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1808-1869

TRENTOWSKI

Bronisław



„Dziecko ma być dzieckiem, dopóki jest dzieckiem.”

– Bronisław Trentowski

Był polskim filozofem, pedagogiem i publicystą, znanym przede wszystkim jako twórca oryginalnego systemu filozoficzno-pedagogicznego. Studiował na Uniwersytecie Warszawskim, a następnie kształcił się na uczelniach niemieckich, m.in. we Fryburgu, gdzie obronił doktorat i habilitację. Największy wpływ na jego myśli miały: idealizm niemiecki, filozofia Hegla oraz refleksja nad duchowością narodową.

W pedagogice akcentował kluczowe znaczenie wychowania narodowego oraz kształcenia obywatelskiego, a szczególnie interesował się edukacją elementarną (przedszkolną i wczesnoszkolną). Uważał, że wychowanie należy rozpocząć już w okresie prenatalnym, troszcząc się o zdrowie i higienę matki. Po narodzinach dziecka naciskał na jego wszechstronny rozwój, zarówno fizyczny, jak i umysłowy, przez tworzenie odpowiednich warunków do zabawy i nauki. Podkreślał znaczenie wczesnej edukacji moralnej, rozwijania samodzielnego myślenia oraz nauki podejmowania decyzji, m.in. przez udział dzieci w samorządach uczniowskich. Był przeciwnikiem mechanicznego uczenia się pamięciowego – szczególnie w zakresie czytania – i opracował własną, tzw. „filozoficzną metodę” nauki czytania, alternatywną wobec sylabizowania i głoskowania.

Trentowski postulował powszechną, jednolitą szkołę elementarną dla wszystkich dzieci bez względu na pochodzenie społeczne, zarówno na wsi, jak i w mieście. Nauczyciel, według niego, miał nie tylko przekazywać wiedzę, ale także wychowywać, kształtując w dzieciach prawdomówność, samodzielność i szacunek dla starszych. Silnie akcentował potrzebę profesjonalnego przygotowania nauczycieli, ich stałego dokształcania oraz odpowiedniego wynagrodzenia.

Najważniejsze dzieło pedagogiczne Trentowskiego, „Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej”, powstało podczas jego emigracji w Niemczech. Autor wskazywał w nim, że wychowanie moralne i intelektualne młodego pokolenia może stać się drogą do odrodzenia narodu i odbudowy Polski. Dzieło składa się z trzech części: nepiodyki, poświęconej wychowankowi i jego rozwojowi; dydaktyki, dotyczącej nauczania oraz działalności nauczyciela, a także epiki, obejmującej historię i organizację szkolnictwa. Trentowski należał również do prekursorów tworzenia polskiej terminologii pedagogicznej. Porządkował znaczenie takich pojęć, jak wychowanie, nauczanie, kształcenie i oświata, przyczyniając się do rozwoju polskiego języka naukowego w pedagogice.

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1814-1894

CIESZKOWSKI

August



„Ta instytucja do prowadzenia i do naturalnego kształcenia dzieci, prawie bez żadnej nauki.”

– August Cieszkowski

Był polskim filozofem, myślicielem politycznym i działaczem społecznym, uznawanym za jednego z najwybitniejszych przedstawicieli filozofii romantycznej w Polsce. Studiował w Berlinie i Heidelbergu, gdzie zetknął się z idealizmem niemieckim, w szczególności z filozofią Hegla. Wkrótce jednak wypracował własną koncepcję historiozoficzną, której podstawowe założenia przedstawił w dziele „Prolegomena zur Historiosophie”. Rozwinął w niej ideę „filozofii czynu”, wedle której działanie stanowi najwyższą formę duchowości i klucz do przemiany świata.

Wychowanie Cieszkowski postrzegał jako fundament odnowy społeczeństwa. Akcentował wagę najwcześniejszych etapów życia w kształtowaniu moralności, odpowiedzialności i postaw obywatelskich. Jego zdaniem edukacja nie powinna ograniczać się do przekazywania wiedzy, lecz być procesem pełnego rozwoju człowieka, obejmującym zarówno ciało, duszę, jak i sumienie. Już w XIX wieku Cieszkowski mówił o potrzebie państwowego, powszechnego systemu wychowania obejmującego także dzieci najmłodsze. Było to nowatorskie jak na jego czasy, gdy edukacja formalna zaczynała się zwykle znacznie później. Rodzina, według Cieszkowskiego, pełniła pierwszorzędną rolę wychowawczą jako „pierwsza szkoła miłości i obowiązku”, w której dziecko nabywa podstawowe doświadczenia relacji społecznych i zasad moralnych. Proces nauczania we wczesnym wieku powinien pobudzać zarówno intelekt, jak i wolę dziecka, przez czynne działanie, współpracę i kształtowanie odpowiedzialności.

Na szczególne podkreślenie zasługuje jego praktyczna działalność oświatowa, skupiona zarówno na formowaniu przyszłych elit intelektualnych, jak i na edukacji dzieci i młodzieży z niższych warstw społecznych. Cieszkowski był gorącym orędownikiem powszechnego dostępu do edukacji, szczególnie na wsi. Popularyzował ideę ochronek wiejskich – instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci chłopskich oraz krytykował tzw. „szkółki ludowe”, które uważał za pozbawione narodowego ducha i niezdolne do kształtowania tożsamości kulturowej.

Szkoła elementarna, w jego ujęciu, powinna nie tylko uczyć podstawowych umiejętności, ale przede wszystkim rozwijać wrażliwość estetyczną uczniów. Wymagało to oddziaływania na wyobraźnię i uczucia dziecka, budzenia potrzeby kontaktu ze sztuką i pięknem, a także wspierania twórczej ekspresji w różnych formach artystycznych. Edukacja miała w ten sposób podnosić poziom kultury uczniów i przygotowywać ich do świadomego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Na tej bazie miało rozwijać się tzw. nauczanie intelektualno-praktyczne ukierunkowane na poznawanie świata oraz przygotowanie do pracy w nowoczesnym społeczeństwie. Cieszkowski podkreślał, że dziecko, u którego wzbudzone zainteresowanie otoczeniem, będzie w przyszłości wykazywać stałą aktywność w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu własnych umiejętności.

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1814-1871

BOJANOWSKI

Edmund



„W Ochronce powinny dzieci pierwszej się nauczyć żyć niż czytać, pisać.”

– Edmund Bojanowski

Działacz społeczny, pedagog-praktyk, założyciel „ochronek” – pierwowzoru współczesnego przedszkola wiejskiego. Studiował w Berlinie i Wrocławiu literaturę, filozofię, psychologię. Pomimo braku formalnego wykształcenia pedagogicznego, stworzył oryginalną i nowatorską koncepcję wychowania najmłodszych. Uważał, że wolność narodową można osiągnąć tylko poprzez rozwój młodego pokolenia, które w przyszłości będzie decydować o sprawach państwa.

W 1850 roku, w Podrzeczu koło Gostynia, otworzył pierwszą ochronkę – nowatorską wiejską placówkę wychowawczo-opiekuńczą, prowadzoną początkowo przez świeckie dziewczęta („ochroniarki”). Wkrótce potem Bojanowski w trosce o trwałość ochronki i formację osób zajmujących się dziećmi powołał Zgromadzenie Sióstr Służebniczek NMP. Ochronka miała być czymś więcej niż instytucją opiekuńczą – miała stać się dla dziecka drugim domem. Panowała w niej rodzinna atmosfera, dzieci uczyły się przez zabawę, miały zapewnioną opiekę duchową i możliwość rozwijania zainteresowań. Każdy dzień łączył modlitwę, pracę, naukę i czas wolny w rytmie roku liturgicznego i przyrody.

Bojanowski promował wychowanie integralne, obejmujące rozwój religijny (każdy dzień tygodnia miał inny duchowy akcent: np. poniedziałek – miłość do Boga, wtorek – nabożeństwo do Aniołów Stróżów, środa – modlitwa za zmarłych, czwartek – Eucharystia, piątek – wspomnienie Męki Pańskiej, sobota – dzień poświęcony Matce Boskiej), moralny, patriotyczny (poznawanie ludowych zwyczajów), fizyczny (odpowiednie, zdrowe żywienie i luźny ubiór) i estetyczny. Program dnia w ochronkach łączył zabawę, naukę, pracę (np. łupanie grochu, pielenie grządek) i modlitwę, harmonijnie dopasowaną do rytmu dnia, roku liturgicznego i naturalnego otoczenia. Co istotne, Bojanowski kładł szczególny nacisk na wychowanie dostosowane do indywidualnych potrzeb i tempa rozwoju dziecka. Uznawał jego podmiotowość, godność i prawo do aktywności – zarówno fizycznej, jak i intelektualnej. Był przeciwny stosowaniu kar cielesnych. Promował prostotę, samodzielność oraz codzienny ruch, widząc w nich naturalny sposób wspierania rozwoju najmłodszych.

Kluczową rolę w jego koncepcji wychowania odgrywało najbliższe otoczenie dziecka. Dlatego też ochronki prowadzone były przez przygotowane, świadome swojej roli opiekunki. Bojanowski podkreślał, że wychowawca powinien być osobą spokojną, oddaną służbie dziecku, gotową do poświęceń, a przede wszystkim zdolną do uważnego towarzyszenia dziecku w jego rozwoju. Oprócz wiedzy teoretycznej, cenione były również kompetencje diagnostyczne – umiejętność rozpoznawania potrzeb wychowanków i planowania odpowiednich działań wychowawczych.

Integralną częścią wychowania w jego ujęciu było życie duchowe i religijne. Bojanowski postrzegał je nie jako oddzielny obszar, lecz jako fundament codziennego wzrastania. To właśnie dzięki pogłębionej formacji religijnej – zakorzenionej w rytmie dnia, tygodnia i roku liturgicznego – dziecko miało odnajdywać w sobie wewnętrzną siłę do prowadzenia godnego i wartościowego życia. Wierzył, że najlepszą formą ochrony dziecka jest ukazywanie mu dobra i piękna świata tak, aby mogło w sposób harmonijny rozwijać swoją osobowość.

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1817-1888

GOLTZ

Adam



„Ochronka, jak rzekliśmy wielokrotnie, nosić ma cechę macierzyńskiej pieczołowitości; dlatego łagodność i szczególna cierpliwość w obęjsiu z dziećmi, jest jej cechą zasadniczą.”

– Adam Goltz

Był polskim działaczem społecznym, publicystą i politykiem, który odegrał istotną rolę w kształtowaniu nowoczesnej edukacji w Królestwie Polskim XIX wieku. Urodził się w 1817 roku w Sieniawie. Studiował filozofię w Berlinie i Paryżu. Był współzałożycielem i publicystą „Roczników Gospodarstwa Krajowego” oraz aktywnie uczestniczył w zjazdach klemensowskich. W latach 1862-1867 pełnił funkcję członka Rady Wychowania Publicznego przy Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w której angażował się w reformy edukacyjne.

W 1860 roku opublikował pracę „O wiejskich ochronkach”, w której przedstawił koncepcję ochronki jako instytucji wychowawczej dla dzieci wiejskich. Podkreślał znaczenie wychowania przedszkolnego jako fundamentu dalszej edukacji i rozwoju społecznego. Jego idee były zbliżone do koncepcji Edmunda Bojanowskiego, lecz Goltz wyróżniał się szczególnym naciskiem na organizację i administrację placówek edukacyjnych, tworząc model, który był powtarzalny i praktycznie funkcjonujący. Zwrócił szczególną uwagę na: 1) regulację codziennego życia w ochronce: podkreślał konieczność ustalenia harmonogramu dnia, który łączył zabawę, naukę i obowiązki, podobnie jak w nowoczesnych przedszkolach, ale w sposób przemyślany administracyjnie; 2) dobór i przeszkolenie opiekunek (ochroniarek): kładł nacisk na to, by osoby prowadzące ochronki były przygotowane do pracy wychowawczej, znały obowiązki i miały jasne wytyczne dotyczące tego, jak pracować. To była nowatorska idea, ponieważ wiele wczesnych ochronek funkcjonowało w sposób spontaniczny, bez planu i nadzoru; 3) warunki materialne i infrastrukturę: opisywał potrzebę odpowiedniego lokalu, higieny, oświetlenia, mebli i sprzętu do nauki i zabawy. Jego myśl można by nazwać praktycznym podejściem do instytucji, które wykraczało poza samą pedagogikę; 4) dokumentację i nadzór: sugerował prowadzenie zapisów o dzieciach i pracy ochronki, co stanowiło formę systematyzacji i kontroli jakości pracy wychowawczej.

Wychowanie w jego ujęciu łączyło aspekty opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze z organizacją placówki, tak aby funkcjonowała skutecznie i bezpiecznie. Goltz dawał praktyczne wskazówki, jak prowadzić ochronkę – od zarządzania personelem i ustalania harmonogramu, po zapewnienie odpowiednich warunków i systematyczną kontrolę. Jego podejście można uznać za prototyp nowoczesnego zarządzania w edukacji przedszkolnej.

Adam Goltz pozostawił trwały ślad w polskim systemie edukacyjnym. Jego prace i działalność przyczyniły się do rozwoju edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zwłaszcza na terenach wiejskich. Dzięki połączeniu innowacyjnych metod wychowawczych z praktycznymi rozwiązaniami organizacyjnymi, stworzył model ochronki, który funkcjonował skutecznie i mógł być powielany w innych miejscach. Jego koncepcje są uznawane za jeden z fundamentów nowoczesnej edukacji przedszkolnej w Polsce XIX wieku.

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1820-1856

ESTKOWSKI

Ewaryst



„Jak woda w gąbkę, tak w duszę dziecięcia wsiąkają wszelkie przykłady, wyrazy, rozmowy.”

– Ewaryst Estkowski

Nauczyciel, publicysta, reformator edukacji elementarnej i prekursor pedagogiki narodowej. Choć nie tworzył instytucji przedszkolnych w dzisiejszym rozumieniu (ochronek), jego działalność i myśl pedagogiczna wywarły istotny wpływ na kształtowanie podstaw pedagogiki wczesnoszkolnej w Polsce. Szczególną uwagę poświęcał dziecku, jego rozwojowi moralnemu, intelektualnemu i narodowemu, od najwcześniejszych lat życia.

Estkowski był z wykształcenia nauczycielem, a z powołania reformatorem. W 1840 r. ukończył seminarium nauczycielskie w Poznaniu. Wkrótce potem związał się z ruchem oświatowym w Wielkopolsce, a w 1848 r. założył czasopismo „Szkoła Polska”, które stało się jednym z najważniejszych organów polskiej pedagogiki XIX wieku, będąc polem do dyskusji na temat pedagogiki, ale także zbiorem praktycznych materiałów metodycznych dla nauczycieli. W „Katechizmie pedagogicznym dla nauczycieli wiejskich” wydanym w 1850 roku zawarł instrukcje dotyczące efektywnych sposobów uczenia dzieci – było to najważniejsze dzieło Estkowskiego.

Jego działalność koncentrowała się na przekształceniu szkoły elementarnej w instytucję narodowego i moralnego wychowania dzieci. W jego ujęciu edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna miała być nie tylko przygotowaniem do życia, ale fundamentem budowania polskiej tożsamości, szczególnie w warunkach zaborów. Estkowski dostrzegał znaczenie pierwszych lat życia dziecka i apelował o konieczność profesjonalnego przygotowania nauczycieli do pracy z najmłodszymi. Uważał, że nauczyciel powinien znać psychologię dziecka, jego potrzeby i możliwości rozwojowe, aby móc prowadzić skuteczne, ale łagodne wychowanie.

Szczególnie nowatorskie były jego poglądy na temat metod pracy z dziećmi. Krytykował skostniałe nauczanie pamięciowe, domagał się aktywności ucznia, nauki przez działanie i doświadczenie. Postulował nauczanie zintegrowane, związane z otaczającym dziecko światem – w duchu zbliżonym do tego, co znacznie później rozwinęła Maria Montessori. Stworzył zbiór czytanek („Czytanka dla dzieci wiejskich”) łączących naukę czytania z wychowaniem patriotycznym i moralnym, dostosowanych do możliwości rozwojowych dzieci, a także powiązanych z ich codziennym życiem.

Jednym z ważnych aspektów dorobku Estkowskiego była koncepcja kształcenia i formacji nauczycieli, zwłaszcza tych pracujących na wsi. Twierdził, że nauczyciel elementarny musi być wzorem moralnym i patriotycznym, ale też posiadać kompetencje dydaktyczne. Szczególnie zależało mu na wychowawczej funkcji szkoły – uważał, że nauczyciel nie tylko uczy, ale jego zadaniem jest także wychowanie dzieci.

Estkowski przywiązywał ogromną uwagę do nauczania języka polskiego, historii i religii w szkołach elementarnych, które miały kształtować narodową tożsamość dzieci. Był też jednym z pierwszych polskich pedagogów, którzy otwarcie mówili o równości edukacyjnej dzieci chłopskich i potrzebie dostępu do nauki od najmłodszych lat bez względu na status społeczny. Apelował o tworzenie szkół wiejskich i edukację dziewcząt – co było postępowym stanowiskiem jak na jego czasy.

PRUSZAK- MLECZKOWSKA

Teresa



„Troszczyła się o rozwój fizyczny i psychiczny dzieci oraz wyrobienie w nich poczucia narodowego.”

– Maria Loyola Opiela o Teresie Pruszk-Mleczkowskiej

Uczennica S. Jachowicza, która, zachęcona przez A. Wiślickiego, w 1870 roku otworzyła prywatne przedszkole. Założone przez Pruszk-Mleczkową przedszkole mieściło się w przestronnym lokalu z dostępem do dużego ogrodu, w którym mogły być prowadzone ćwiczenia i zabawy na świeżym powietrzu. Dbając o wysoki poziom placówki, Pruszk-Mleczkowska zatrudniała w niej dobrze przygotowaną kadrę wychowawczyń, m.in. Wandę Skłodowską, nauczyciela gimnastyki, a także lekarza. Ze względu na dość wysokie opłaty wprowadzone w pierwszym ogródku freblowskim w Królestwie, uczęszczały do niego dzieci z zamożnych rodzin. Pruszk-Mleczkowska prowadziła także kształcenie wychowawczyń, które, dzięki temu, że obserwowały zajęcia z dziećmi, nabywały praktyczne umiejętności. Po zamknięciu przedszkola w 1872 roku z powodu trudności finansowych, nadal prowadziła kursy freblowskie dla wychowawczyń.

W 1874 roku Pruszk-Mleczkowska ponownie otworzyła przedszkole, ale już w skromniejszych warunkach, i prowadziła je aż do śmierci w 1885 roku. Uczęszczały do niego dzieci od 4. do 10. roku życia; grupa starsza (od 6. roku życia) realizowała program szkoły elementarnej. Dbając o to, by władze zaborcze nie interweniowały w pracę placówki, nadała jej nazwę „Zakład gimnastyczny dla dzieci” i wprowadziła lekcje gimnastyki, jazdy konnej, pływania, tańca i jazdy na rowerze.

Przyczyniła się do propagowania systemu Fröbela w Królestwie Polskim – wzorując się na placówce Pruszk-Mleczkowej i jej doświadczeniach, zakładano podobne ogródki freblowskie w innych miastach Królestwa Polskiego, choć wiele z nich funkcjonowało krótkotrwale. Nadmierne nastawienie na zajęcia dydaktyczne i naukę pamięciową wywoływało krytykę wielu pedagogów.

Pruszk-Mleczkowska przysłużyła się do rozwoju pedagogiki freblowskiej. Dążyła do unowocześnienia metod pracy w przedszkolach, inspirowała się myślami Marii Pape-Carpantier – zwłaszcza znaczeniem obserwacji dzieci oraz wprowadzaniem metod twórczych, aktywizujących, nauki przez zabawę i eksperymentowania. W swoim przedszkolu Pruszk-Mleczkowska dbała o rozwój społeczny i patriotyczny dzieci.

U źródeł polskiej edukacji najmłodszych

1864-1921

KARPOWICZ

Stanisław



„Dzisiejsza metoda nauczania nie tylko nie rozwija zdolności umysłowych, lecz je tłumi i wypacza, zamieniając swobodę i naturalną pracę myśli sztucznym uczeniem się na pamięć, bez zrozumienia przedmiotu, bez celu i ładu. Tak nauczają ci, którzy nie potrzebują ludzi samodzielnie myślących, lecz tylko takich, co spełnić potrafią wyznaczone im role.”

– Stanisław Karpowicz

Pionier polskiej pedagogiki, który kształtował ją bez akademickiego dyplomu, drogą samokształcenia i pasji praktyka. Już w Wilnie działał jako nauczyciel w domach prywatnych, a następnie w Warszawie prowadził szeroką działalność wydawniczą i społeczno-edukacyjną.

W 1903 roku Karpowicz zainicjował powstanie tajnego Towarzystwa Pedagogicznego – centrum debaty i reformy edukacyjnej, którym kierował aż do rozwiązania w 1905 roku. W efekcie opracował m.in. program ośmioletniej szkoły ogólnokształcącej oraz szkoły początkowej. W czasie szkolnego strajku Stanisław Karpowicz aktywnie zaangażował się w działania oświatowe. Wraz z Heleną Willman-Grabowską i innymi działaczami z kręgów Towarzystwa Pedagogicznego utworzył formy tajnych kursów pedagogicznych dla nauczycieli, ze szczególnym naciskiem na kształcenie przyszłych wychowawczyń przedszkolnych. Kluczowym elementem kursów było tajne nauczanie, które obejmowało wykłady i rozmowy na temat nowoczesnych idei w pedagogice: indywidualizacji wychowania, wychowania moralnego i znaczenia języka polskiego.

W 1911 roku w Warszawie założył „Dom Dziecięcy” – prywatny zakład wychowawczy dla dzieci w wieku 5–9 lat (ok. 30 wychowanków). Była to placówka, w której Karpowicz testował swoje metody, skupiające się na rozwoju indywidualności, samodzielności, pracy twórczej, życiu społecznym i moralnym, a nie tylko mechanicznej, pamięciowej nauce. Niestety, Dom funkcjonował tylko do wybuchu I wojny światowej (1914). Warto zaznaczyć, iż Karpowicz należał do nurtu pozytywistycznego, co wyrażało się w pogłębionym wykorzystaniu nauk przyrodniczych w edukacji.

Karpowicz podkreślał, że wartościowe jest takie przygotowanie zajęć, by nie zarzucać uczniów zbędnymi faktami, lecz przedstawiać wybrane zasady nauk przyrody w sposób przemyślany. Krytykował edukację traktowaną jako zbiór encyklopedycznych treści, postulując rozwijanie uczciwości, pasji badawczej i moralnego sensu wiedzy. Jego pedagogika była zakorzeniona w biologii i socjologii, zwracał uwagę na przygotowanie młodzieży do życia społecznego, a także krytykował burżuazyjny system wychowawczy.

Karpowicz uważał ówczesną edukację za formę, która prowadzi do zepsucia relacji społecznych. W centrum jego etosu wychowawczego znajdowały się: solidarność, sprawiedliwość, altruizm i empatia. Postulował też, by już w przedszkolu tłumić egoizm i wzbudzać uczucia obywatelskie i altruistyczne.



Poznawanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej

przełom XIX i XX wieku

CHRZĄSZCZEWSKA

Jadwiga



„Celem i zadaniem pogadanki jest nie uczyć, ale rozwijać.”

– Jadwiga Chrzęszczewska

Pedagożka, redaktorka i autorka literatury dziecięcej, jedna z prekursorów rodzimej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Na tle epoki wyróżnia ją praktyczne sprzężenie trzech pól: (1) pracy instytucjonalnej – prowadziła w Warszawie szkołę i „freblówkę” przy Nowym Świecie, realizując zasady wychowania opartego na aktywności dziecka. Warszawska „freblówka” Chrzęszczewskiej uchodzi za ważny punkt na mapie instytucji nowego wychowania, była miejscem wdrażania pracy w małych kręgach zabawowych, zajęć manualnych i śpiewu oraz wyjść obserwacyjnych, co korespondowało z programem elementarnym w klasach początkowych prowadzonej szkoły; (2) metodyki nauczania początkowego – ogłoszonej w podręczniku „Pogadanki z dziećmi i wskazówki metodyczne”; (3) oddziaływania na kulturę dziecięcą poprzez redakcję i współtworzenie prasy dla najmłodszych (m.in. „Przyjaciel Dzieci”). To połączenie praktyki przedszkolnej, refleksji metodycznej i redaktorskiej kurateli nad treściami dla dzieci stanowi o jej odrębności na mapie polskiej edukacji elementarnej przełomu XIX i XX wieku.

W warstwie metodycznej Chrzęszczewska czerpała z freblizmu, ale adaptowała go do realiów polskiej szkoły elementarnej. W „Pogadankach...” eksponowała rozmowę kierowaną i zadania oparte na doświadczeniu, obserwacji i pracy rąk dziecka; rekomendowała stopniowanie trudności, wielozmysłowe poznanie oraz korelację treści językowych, przyrodniczych i rachunkowych. Pedagog miał prowadzić systematyczne notatki o postępach ucznia i planować rytm nauki, by wiedza była operatywna, tj. przydatna w życiu codziennym. Tak rozumiana metodyka wyprzedzała późniejsze akcenty edukacji zintegrowanej i diagnozy pedagogicznej w nauczaniu wczesnoszkolnym.

Jej dorobek literacki (powiastki, czytanki, opowiadania) został świadomie sprzęgnięty z celami wychowawczymi, kształtował wrażliwość, język, wyobraźnię i elementarne pojęcia przyrodnicze. Badania nad prasą i książką dziecięcą wskazują, że Chrzęszczewska łączyła fabułę z funkcją edukacyjną, a redaktorskie uczestnictwo w „Przyjacielu Dzieci” osadzało te założenia w szerokim obiegu czytelnicznym. Stworzyła liczne publikacje dydaktyczne dla dzieci, matek i nauczycieli. W „Pogadankach z dziećmi i wskazówkach metodycznych” omówiła rozmowę z dziećmi jako metodę dydaktyczną, przedstawiając konkretne przykładowe rozmowy z dziećmi m.in. o przedmiotach, którymi dzieci się posługują na co dzień, pojęciach matematycznych, relacjach między ludźmi. Akcentowała przy tym konieczność bezpośredniego oglądu rzeczy, o których toczy się rozmowa, a wychodząc od doświadczeń i obserwacji dzieci, dążyła do tworzenia przez nie uogólnień o świecie. Wraz z Janiną Porazińską stworzyła również „Mój elementarz”, który był jednym z trzydziestu elementarzy wydanych w Polsce przed drugą wojną światową.

Jej myśl wychowawcza akcentowała estetykę i środowisko uczenia się. Zwracała uwagę na materiał ilustracyjny, barwy i organizację otoczenia dziecka, co dziś odczytujemy jako wczesny postulat edukacyjnej architektury klasy i kąpeków aktywności. Chrzęszczewska zdecydowanie sprzeciwiała się metodom wychowawczym opartym na strachu i karach cielesnych. Uważała, że dorośli zbyt często odbierają dzieciom prawo do samodzielnego myślenia i wyrażania opinii, traktując wszelkie przejawy niezależności jako przejaw nieposłuszeństwa lub buntu, który należy karać. W jej przekonaniu takie postępowanie prowadziło do wychowania w lęku, tłumiącego naturalną ciekawość i aktywność dziecka. Chrzęszczewska postulowała wychowanie oparte na zaufaniu i szacunku, w którym dziecko ma prawo do głosu i do wyrażania uczuć.

1859-1914 Poznawanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej

DAWID

Jan Władysław



„Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia,
jak w zawodzie nauczycielskim.”

– Jan Władysław Dawid

Jeden z najwybitniejszych pedagogów przełomu XIX i XX wieku, twórca psychologii pedagogicznej i pionier naukowego podejścia do edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jego działalność koncentrowała się na reformie nauczania elementarnego, odejściu od werbalizmu szkolnego oraz wprowadzeniu psychologii rozwojowej jako podstawy pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela.

Dawid szczególną wagę przywiązywał do pierwszych lat nauki szkolnej, uznając je za kluczowe dla dalszego rozwoju intelektualnego i moralnego dziecka. Krytykował dominujący w szkołach elementarnych model nauczania oparty na pamięciowym opanowywaniu treści i mechanicznym ćwiczeniu umiejętności. Wskazywał, że nauczanie początkowe powinno rozwijać przede wszystkim zdolność spostrzegania, myślenia, mówienia i samodzielnego działania, a nie jedynie sprawność techniczną w czytaniu i pisaniu.

Najważniejszym praktycznym wkładem Dawida w metodykę nauczania początkowego była koncepcja „nauki o rzeczach”, rozwinięta w pracy „Nauka o rzeczach”. Postulował on, aby proces dydaktyczny w klasach początkowych opierał się na bezpośrednim kontakcie dziecka z przedmiotami i zjawiskami. Nauka miała przebiegać od konkretnego do uogólnienia – od obserwacji i manipulacji przedmiotem, przez rozmowę i opis, aż do pojęcia i nazwy. Metoda ta miała integrować rozwój językowy, poznawczy i manualny dziecka, a jednocześnie przygotowywać grunt pod późniejsze uczenie się przedmiotowe.

Dawid podkreślał, że nauczyciel klas początkowych powinien być uważnym obserwatorem rozwoju dziecka. Postulował systematyczne prowadzenie obserwacji pedagogicznych, uwzględnianie indywidualnych różnic rozwojowych oraz dostosowywanie tempa i treści nauczania do realnych możliwości uczniów. Był jednym z polskich pedagogów, którzy domagali się indywidualizacji nauczania na etapie wczesnoszkolnym.

Istotnym elementem jego myśli była także krytyka nadmiernej dyscypliny i presji szkolnej. Dawid wskazywał, że lęk, pośpiech i przeciążenie zadaniami osłabiają aktywność poznawczą dziecka i prowadzą do zniechęcenia. W edukacji początkowej zalecał spokojne tempo pracy, częste zmiany form aktywności oraz łączenie nauki z ruchem i działaniem praktycznym. Widział w tym warunek zachowania naturalnej ciekawości poznawczej dziecka.

W pracy „O duszy nauczycielstwa” sformułował koncepcję nauczyciela-twórcy, szczególnie istotną dla nauczycieli najmłodszych dzieci. Uważał, że nauczyciel wczesnoszkolny nie może być jedynie wykonawcą programu, lecz powinien samodzielnie kształtować proces dydaktyczny, reagując na potrzeby i zainteresowania uczniów. Podkreślał znaczenie empatii, ciepła pedagogicznego i odpowiedzialności moralnej nauczyciela za rozwój dziecka.

Dorobek Dawida wywarł trwały wpływ na polską pedagogikę wczesnoszkolną. Jego idee stały się punktem odniesienia dla późniejszych reform edukacyjnych, ruchu Nowego Wychowania oraz rozwoju psychologii wychowawczej. Zaproponowany przez niego model nauczania początkowego, oparty na obserwacji, działaniu i aktywności dziecka, stanowił fundament nowoczesnego myślenia o edukacji najmłodszych w Polsce.

WERYHO- RADZIWIŁŁOWICZOWA

Maria



„Przedmiot budzący zajęcie sam przez się wywoła pytania. Odpowiedź na te pytania prowadzi właśnie do ciekawych rozmów. Pytania zadawane przez dziecko wskazują nam zarazem ilościową i jakościową stronę spostrzeżenia.”

– Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa

Weryho-Radziwiłłowiczowa odbyła studia na Wyższych Kursach Pedagogicznych dla Kobiet (Petersburg), kursy freblowskie oraz kursy gimnastyki. Po powrocie do kraju aktywnie działała w jawnych i tajnych organizacjach oświatowych oraz społecznych, zaangażowanych w rozwój edukacji dzieci i kobiet w okresie zaborów. Współpracowała z postępowymi środowiskami warszawskimi, promując nowoczesne idee wychowawcze i edukacyjne.

Była redaktorką popularnego czasopisma „Ogródki Dziecięce”, poświęconego wychowaniu przedszkolnemu. Publikowała tam artykuły metodyczne, scenariusze zajęć, porady dla wychowawczyń oraz teksty promujące nowoczesne podejście do dziecka jako aktywnego uczestnika procesu edukacji (nauka stawiania pytań, rozwijania myślenia). Pisała również do „Przeglądu Pedagogicznego”, prezentując metodykę pracy w ogródkach freblowskich w szkołach i w domach.

W 1887 roku otworzyła własne przedszkole przy ul. Chmielnej 12 w Warszawie. Placówka ta, prowadzona zgodnie z zasadami pedagogiki Fröbela, stała się wzorem dla kolejnych inicjatyw tego typu. Oprócz zajęć dydaktycznych prowadzono tam gimnastykę, zabawy ruchowe, obserwacje przyrodnicze i zajęcia manualne. Przedszkole służyło również jako miejsce praktyk dla przyszłych wychowawczyń oraz miejsce prowadzenia szkoleń dla matek i zajęć gimnastycznych dla kobiet i dzieci.

W swoich myślach pedagogicznych Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa podkreślała, że dziecko powinno być w centrum procesu wychowawczego. Wierzyła w naukę przez działanie, zabawę, obserwację i doświadczenie, odrzucając mechaniczne nauczanie pamięciowe i pogadanki. Promowała wychowanie przez pracę, obserwację i kontakt z przyrodą. Podkreślała znaczenie inicjatywy dzieci podczas organizowania gier i zabaw. Dużą uwagę przywiązywała do rozwoju fizycznego dziecka – codzienna gimnastyka, ruch na świeżym powietrzu oraz gry i zabawy były według niej integralną częścią edukacji. O swoich poglądach pedagogicznych pisała m.in. w „Wychowaniu przedszkolnym” – poświęconym systemowi Fröbela, „Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym” oraz „Metodach wychowania przedszkolnego. Podręczniku dla wychowawców”.

Szczególnie istotna była dla niej profesjonalizacja zawodu wychowawczyni przedszkolnej. Prowadziła kursy dla nauczycielek, w których łączyła teorię z praktyką – uczestniczki nie tylko zdobywały wiedzę pedagogiczną, ale także obserwowały pracę z dziećmi i uczyły się przez doświadczenie. Weryho podkreślała, że nauczycielka przedszkola powinna posiadać nie tylko przygotowanie merytoryczne, ale także kompetencje komunikacyjne i społeczne, umożliwiające współpracę z otoczeniem oraz rodzicami.

Jej działalność miała ogromny wpływ na rozwój wychowania przedszkolnego w Polsce i ukształtowanie standardów kształcenia nauczycielek przedszkolnych. Po odzyskaniu niepodległości Weryho była zaangażowana w zakładanie przedszkoli, organizowanie seminariów dla wychowawczyń, standaryzację programów przedszkolnych i w promowanie nowoczesnych metod dydaktycznych. Jej podręczniki i materiały metodyczne stały się ważnym punktem odniesienia dla wielu placówek w całej Polsce.

1863-1947 Poznawanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej

KRETKOWSKA

Maria



**„Wychowanie człowieka odbywa się drogą bardzo złożonej pracy,
musi brać w niej udział wielka miłość i cierpliwość.”**

– Maria Kretkowska

Nauczycielka, publicystka i działaczka społeczna związana z ruchem Zjednoczonego Koła Ziemianek. Zajmowała się organizacją opieki i edukacji dzieci wiejskich oraz kształceniem kobiet do pracy wychowawczej. Prowadziła tajne nauczanie, kolonie letnie i współfinansowała Szkołę Gospodarczą Żeńską w Mirosławicach, której program opisała w czasopiśmie „Świat Kobiety”. Publikowała również artykuły dotyczące wychowania i pracy społecznej kobiet, a w 1909 roku wydała książeczkę „O ochronkach wiejskich” – jedno z pierwszych polskich opracowań o organizacji i metodzie pracy w ochronkach dla dzieci wiejskich. Kretkowska przedstawiła pełny model ochrony jako środowiska wychowania moralnego, fizycznego i społecznego. Wychowanie określała jako główny cel ochrony, natomiast naukę traktowała pomocniczo – miała służyć „ukształtowaniu wszystkich władz człowieka”. Ochronka miała wychowywać przez przykład, rozmowę, pracę i zabawę, w duchu prostoty i miłości bliźniego. Kretkowska opisała trzy typy ochronek, od dobrze wyposażonych po najskromniejsze wiejskie izby i podała praktyczne wskazówki dotyczące urządzania pomieszczeń: wielkości ławek, oświetlenia, czystości, ogrodu, a nawet kolorystyki wnętrza. Dużą uwagę przywiązywała do higieny i porządku, uznając je za pierwszy krok w wychowaniu społecznym.

Jednym z najbardziej nowoczesnych elementów jej koncepcji było wprowadzenie systematycznej dokumentacji pedagogicznej. Wychowawczyni miała prowadzić dziennik z planem dnia, tematami pogadank, rodzajem zabaw i uwagami o postępach dzieci. Taki zapis służył refleksji i indywidualizacji pracy, co stanowiło nowość w ówczesnej praktyce przedszkolnej. Jak zauważała sama Kretkowska, będzie to „uciążliwe dla wychowawczyń, lecz bardzo pożyteczne”.

W części metodycznej Kretkowska określiła podstawowe formy pracy: pogadanki, zabawy, prace ręczne, śpiew, gimnastykę i wycieczki. Pogadankę rozumiała jako świadomie prowadzoną rozmowę ochroniarki z dziećmi, rozwijającą myślenie i język. Zabawę traktowała jako naturalną drogę poznania i kształtowania charakteru, która powinna następować zawsze po pogadance, a śpiew i ruch jako środki wychowania moralnego i fizycznego. Prace ręczne miały rozwijać zręczność, estetykę i poczucie porządku, a wycieczki spostrzegawczość i miłość do przyrody.

Postać ochroniarki zajmuje w jej ujęciu centralne miejsce. To kobieta dobrze przygotowana zawodowo, pogodna, cierpliwa, pobożna i wrażliwa na dzieci. Kretkowska podkreślała potrzebę przygotowania teoretycznego i znajomości psychologii dziecka. Zwracała uwagę także na to, że nauczycielka musi mieć pasję do tego zawodu. Polecała lekturę współczesnych podręczników (m.in. J. Chrzęszczewskiej, M. Weryho), wskazując na konieczność łączenia praktyki z refleksją pedagogiczną.

W koncepcji dyscypliny odrzucała kary cielesne i autorytaryzm. Dziecko miało rozumieć sens reguł, a nie ulegać strachowi. Ochronka, według niej, miała być miejscem bezpieczeństwa, ładu i zaufania. Opisując zaś program szkoły gospodarczej w Mirosławicach, podkreślała, że nauczycielki z wychowankami będą żyły na równych prawach, bez specjalnych przywilejów, tak by powstała między nimi ciepła i rodzinna atmosfera. Kretkowska wzywała kobiety ze środowisk ziemiańskich do zakładania ochronek i niesienia światła oświaty na wieś, uznając, że wychowanie najmłodszych jest obowiązkiem patriotycznym i narodowym. Szczególną wagę przywiązywała do praktycznego kształcenia kobiet.

1866 – 1928 Poznawanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej

JOTEYKO

Józefa



„Każda jednostka powinna przeto mieć dostęp do wiedzy i osiągnąć ten stopień i rodzaj wykształcenia, jaki jest dla niej najbardziej odpowiedni.”

– Józefa Joteyko

Lekarka, psycholożka, pedagożka, współtwórczyni polskiej pedagogii i jedna z najwyrazistszych reformaterek wczesnej edukacji na początku XX w. Po studiach przyrodniczych w Genewie i medycznych w Brukseli i Paryżu (doktorat 1896) związała się z Instytutem Fizjologicznym Solvay'a i Uniwersytetem w Brukseli, gdzie prowadziła badania psychofizjologiczne, a od 1908 r. redagowała „Revue Psychologique”. W 1911 r. zorganizowała I Międzynarodowy Kongres Pedologiczny w Brukseli, a rok później Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny. W 1916 r. objęła katedrę w Collège de France, a po powrocie do kraju (1919) zatrudniono ją w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie w katedrze psychologii pedagogicznej.

Jej wkład w edukację przedszkolną i wczesnoszkolną był dwojaki. Po pierwsze, wprowadzała do praktyki wychowawczej narzędzia psychologii eksperymentalnej, po drugie, projektowała ustrój szkoły elementarnej oparty na psychologii rozwojowej dziecka. Uznawała, że reformę trzeba zaczynać od szkoły początkowej, a program i metody dostosować do możliwości dzieci. Domagała się powszechnej, bezpłatnej i obowiązkowej 7-klasowej szkoły podstawowej jako wspólnego etapu dla wszystkich dzieci do ok. 14. roku życia; wcześniejsze różnicowanie ścieżek uznawała za sprzeczne z psychologią rozwojową i interesem społecznym.

Pedologię rozumiała jako naukę o dziecku, łączącą metodyczną obserwację i eksperyment, aby poznać rozwój fizyczny, wrażliwość zmysłów, pamięć i wyobraźnię, uwagę, zdolność do pracy i znużenie, rodzaj i poziom inteligencji, cechy charakteru – po to, by trafnie organizować nauczanie i wychowanie. Nauczyciel wg Joteyko powinien dostrzegać indywidualne cechy uczniów, być empatyczny oraz budować atmosferę współpracy z uczniami i rodzicami. Uważała, że nauczyciel powinien odebrać wykształcenie nie tylko teoretyczne, ale też mieć wiedzę z zakresu socjologii i ekonomii. Przywiązywała dużą uwagę do twórczej osobowości nauczyciela.

W sposób szczególny skupiała się na dzieciach ze specjalnymi potrzebami. Postulowała wyodrębnione placówki i metody dla uczniów z niepełnosprawnościami (nieдостyszących, niedowidzących, z niepełnosprawnością intelektualną, „dzieci trudnych”), aby chronić dobro wspólnoty klasowej i zapewnić tym uczniom adekwatne warunki rozwoju. W dydaktyce elementarnej akcentowała metody aktywizujące, pracę własną dziecka, treści zrozumiałe i emocjonalnie znaczące; oceny szkolne proponowała zastępować testami standaryzowanymi wspierającymi diagnozę i poradnictwo. Zwracała uwagę na odpowiedni dobór metod nauczania, szczególnie na etapie edukacji podstawowej, kiedy to powinny być one indywidualizowane w zależności od możliwości poznawczych dziecka.

Joteyko domagała się, aby w każdej szkole zatrudniono psychologa szkolnego, którego zadaniem byłaby opieka psychologiczna nad uczniami oraz wsparcie nauczycieli w planowaniu indywidualizacji. Uważała, że szkoła może być efektywna, jeśli nawiązuje współpracę z wieloma specjalistami oraz z rodzicami. Dorobek Joteyko ugruntował w Polsce myśl, że edukację małego dziecka należy budować na rzetelnej wiedzy o jego rozwoju, a nie na tradycji czy społecznych przywilejach.

SZYCÓWNA

Aniela



„Przed wszystkim rozumni rodzice starają się poznać osobę, której dzieci swe mają powierzyć.”

– Aniela Szycówna

Jej praca naukowa i społeczna stanowiła ogniwo między teorią psychologii rozwojowej a praktyką wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Uczyła się w pensji Heleny Budzińskiej, następnie przygotowywała się do egzaminu nauczycielskiego pod kierunkiem Sokołowskiej, który zdała w 1886 roku. Kontynuowała rozwój intelektualny w tajnych kursach pedagogicznych i na Uniwersytecie Łatającym. Szycówna wcześniej związała się z warszawskim ruchem pedagogicznym, współpracując z Towarzystwem Nauczycieli Szkół Elementarnych. Organizowała odczyty i kursy dla wychowawczyń, redagowała czasopisma dziecięce i pedagogiczne, m.in. „Moje Pisemko” oraz „Nowe Tory”. W 1910 roku objęła kierownictwo Pracowni Psychologicznej im. Mickiewicza przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności, gdzie prowadziła obserwacje dzieci i opracowywała wskazówki dla nauczycieli szkół elementarnych.

W centrum jej refleksji pedagogicznej znajdowało się dziecko – istota poznająca świat przez działanie, doświadczenie i kontakt z ludźmi. Szycówna podkreślała, że proces wychowawczy powinien opierać się na dokładnym poznaniu indywidualności ucznia. Zanim nauczyciel podejmie nauczanie, powinien zbadać, co dziecko potrafi, jakie ma zainteresowania i dyspozycje. W tym celu zalecała prowadzenie dzienników uczniów, które miały stanowić systematyczny zapis obserwacji zachowań, postępów i trudności wychowanków. Była to praktyka wyprzedzająca współczesne metody diagnozy pedagogicznej.

Szycówna postulowała nowoczesny, operatywny charakter nauczania, w którym wiedza nie byłaby oderwana od życia, lecz rozwijała samodzielność i zaradność dziecka. Nauka miała przebiegać w sześciodniowym rytmie tygodnia, z zastrzeżeniem, że sobota powinna służyć powtórzeniu i utrwaleniu materiału. Planowe tempo pracy miało kształtować poczucie porządku, dyscypliny i systematyczności. Jednocześnie sprzeciwiała się przeciążaniu uczniów – czas wolny i zabawa stanowiły istotny element procesu wychowawczego. W jej koncepcji edukacji elementarnej wyraźnie zarysowany był podział etapów nauczania. Pierwszy, obejmujący dzieci w wieku 7-9 lat, koncentrował się na nauce o rzeczach, języku ojczystym, rachunkach, opowiadaniach religijnych, śpiewie i pracach ręcznych. Drugi (10-14 lat) rozszerzał program o biologię, higienę, fizykę, matematykę, historię i języki obce, zaś trzeci od 15. roku życia, pogłębiał te dziedziny. Na każdym poziomie kształcenia obecny był wymiar wychowania patriotycznego i społecznego – wychowanek miał wyrastać w duchu odpowiedzialności, solidarności i miłości do ojczyzny.

Nauczyciel w ujęciu Szycówny był nie tylko przekazicielem wiedzy, lecz przede wszystkim przewodnikiem duchowym. Powinien wpływać na uczniów przykładem, spokojem i życzliwością, a nie surowym nakazem. Postulowała, by pedagog stale doskonalił się zawodowo i moralnie, gdyż wychowanie wymagało nie tylko kompetencji, ale i powołania. Szycówna uważała również, że nauczyciele i rodzice nie mają wystarczającej wiedzy dotyczącej tego, jak pracować z dzieckiem, co skutkuje przeciążaniem dzieci wiedzą werbalną i stosowaniem metod wychowania opartych na karach. Ważnym elementem jej dorobku była popularyzacja idei freblowskich. Jej ujęcie psychologiczne łączyło się z głębokim humanizmem: każde dziecko, niezależnie od pochodzenia, zasługuje na szacunek i indywidualną troskę. Jej koncepcje, tj. indywidualizacja nauczania, planowa organizacja pracy, obserwacja dziecka i nauka przez doświadczenie do dziś pozostają aktualnym punktem odniesienia w refleksji pedagogicznej.

STATTLERÓWNA

Klementyna



„Szkola kształcić ma jednostki twórcze i aktywne, wydobywać z nich maksymalny wysiłek na tle indywidualnych zainteresowań i możliwości, oraz kierować je swobodnie, metodą umiejętnej selekcji, niezależnie od pochodzenia i majątku, na odpowiednie życiowo drogi zawodowe.”

– Klementyna Stattlerówna

Nauczycielka, poetka, działaczka niepodległościowa i oświatowa, wywodząca się z rodziny o silnych tradycjach artystycznych. W okresie II Rzeczypospolitej związała się ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, dochodząc do funkcji wiceprezesa organizacji i odgrywając ważną rolę w kształtowaniu polityki oświatowej oraz ruchu zawodowego nauczycieli, w tym wychowawczyń przedszkoli.

W latach trzydziestych Stattlerówna współtworzyła środowisko, które domagało się włączenia przedszkoli w jednolity system oświaty państwowej i podniesienia rangi zawodowej wychowawczyń. W tym kontekście szczególne znaczenie ma jej artykuł „Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli Z.N.P. - jej zadania i cele”, opublikowany w inauguracyjnym numerze czasopisma „Przedszkole”. W tekście tym przedstawiła programowy manifest nowo powstałej sekcji, określając jej miejsce w strukturze ZNP oraz zakres odpowiedzialności wobec przedszkoli i wychowawczyń.

W artykule wyraźnie zarysowała trzy zasadnicze grupy zadań Sekcji. Po pierwsze, Sekcja miała działać na rzecz podnoszenia poziomu pracy w przedszkolach – wspierać rozwój metodyki, wymianę doświadczeń, organizację kursów dokształcających i hospicji, a także współtworzyć kryteria kwalifikacji zawodowych wychowawczyń. Po drugie, miała uruchamiać i organizować inicjatywę społeczną na rzecz zakładania i utrzymywania przedszkoli. Podkreślała, że mimo postępu legislacyjnego wciąż brakowało jednoznacznych regulacji dotyczących finansowania i utrzymania przedszkoli. Chodziło zarówno o mobilizację środowisk lokalnych (samorządy, stowarzyszenia, rodziców), jak i o budowanie przekonania, że przedszkole nie jest luksusem, lecz potrzebą społeczną. Po trzecie, Sekcja miała uświadamiać szerokie warstwy społeczne co do konieczności przedszkola jako instytucji, w której nakłady materialne zwracają się w postaci zdrowia, rozwoju i uspołecznienia najmłodszych. Dążyła do społecznego uznania zawodu wychowawczynie. Stattlerówna argumentowała, że praca przedszkolna wymaga wysokich kwalifikacji, a tymczasem w odbiorze społecznym pozostaje niedowartościowana. Zadaniem sekcji było więc budowanie prestiżu zawodu, dążenie do zrównania statusu wychowawczyń z nauczycielkami szkół powszechnych oraz walka o ich prawa pracownicze.

W ten sposób Stattlerówna odchodziła od traktowania przedszkola jako instytucji głównie opiekuńczej i dobroczynnej. W jej ujęciu przedszkole jest elementem systemu oświaty, powiązany z polityką państwa i ruchem związkowym, a wychowawczynie przedszkola jest nauczycielką z pełnymi prawami zawodowymi, współodpowiedzialną za kształtowanie obywateli. Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli, którą współorganizowała i współreprezentowała Stattlerówna, miała pełnić rolę zarówno reprezentacji zawodowej, jak i ośrodka myśli pedagogicznej, z własnym czasopisem, siecią oddziałów terenowych i programem pracy.

Równolegle Stattlerówna pozostawała zaangażowana w działalność niepodległościową i oświatową – uczestniczyła w konspiracji piłsudczykowskiej, a w okresie międzywojennym łączyła aktywność związkową z pracą nauczycielską. Po II wojnie światowej była pamiętana jako wybitna nauczycielka i działaczka kulturalno-oświatowa, a w okresie międzywojennym jako wiceprezes ZNP.

ŻULIŃSKA

s. Barbara



„Wychowawczyni to współpracowniczka Boga w stwarzaniu człowieka.”

– s. Barbara Żulińska

Pedagożka, wychowawczyni i teoretyczka wychowania religijnego należała do grona najwybitniejszych postaci katolickiej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej okresu międzywojennego. Po ukończeniu szkoły średniej i studium pedagogicznego rozpoczęła pracę w przedszkolu przy lwowskim seminarium nauczycielskim, gdzie szybko zyskała opinię utalentowanej nauczycielki i metodyczki. W 1913 roku wstąpiła do Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, łącząc powołanie zakonne z pracą oświatową i wychowawczą.

Od 1917 roku kierowała Państwowym Seminarium Ochroniarskim we Lwowie, kształcąc nowe pokolenie wychowawczyń przedszkoli i nauczycielek szkół elementarnych. Była propagatorką wychowania opartego na miłości, zaufaniu i szacunku dla dziecka, a zarazem orędowniczką włączenia refleksji religijno-moralnej w codzienną praktykę dydaktyczną. Kładła nacisk na profesjonalne przygotowanie nauczycielek, które powinny łączyć wiedzę psychologiczną i metodyczną z głęboką kulturą duchową.

Była autorką licznych publikacji dla wychowawców, rodziców i dzieci. Tworzyła utwory religijne dla dzieci, zwracając uwagę na treść książki, która powinna dziecko nie tylko zainteresować, ale też pobudzić je do myślenia i przeżywania przedstawionych historii. Jako jedna z pierwszych wprowadziła do ochronek książki religijne, które były dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci. Pierwsze artykuły kierowane do rodziców i wychowawców zaczęły ukazywać się w „Słowie Polskim” w 1906 r. Swoją wizję wychowania młodego pokolenia Żulińska przedstawiła w książkach: „Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki” i „Matka-Obywatelka – pogadanki o wychowaniu dzieci”. Interesowała się także wdrażaniem pedagogiki nurtu Nowego Wychowania (freblowskiej, montessoriańskiej), co ujęła w pozycji „Kilka uwag w sprawie ogródków dziecięcych, podług sprawozdania z podróży naukowej”. Uważała, że religijność nie powinna być przedmiotem lekcyjnym, lecz atmosferą całej pracy wychowawczej. Pisała, że dziecko uczy się dobra nie przez nakaz, lecz przez przykład i codzienne doświadczenie miłości, prawdy i sprawiedliwości.

W swoich pracach Żulińska podkreślała, że wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym i w pierwszych latach nauki szkolnej polega przede wszystkim na kształtowaniu jego postawy moralnej i religijnej w sytuacjach codziennych. Nadrzędnym celem wychowawczym jest dążenie do Zmartwychwstania. Zadaniem wychowawczyni jest nie tylko nauczanie, ale stała, uważna praca nad sumieniem dziecka (nauczanie wychowujące), a więc uczenie prawdomówności, obowiązkowości, gotowości do pomocy innym i panowania nad sobą. Żulińska zwracała uwagę, że dziecko przyswaja te postawy przez przykład dorosłego i przez stały, spokojny kontakt wychowawczy, a nie przez samą karność zewnętrzną czy strach przed karą. Wychowanie religijne, rozumiane jako życie w prawdzie i odpowiedzialności, traktowała jako zasadę porządkującą całe wychowanie przedszkolne i szkolne, a nie jako osobny przedmiot.

Jej dorobek stanowi oryginalne połączenie duchowości chrześcijańskiej z nauką refleksją pedagogiczną. W odróżnieniu od świeckich teoretyczek epoki, Żulińska widziała wychowanie przedszkolne nie jako przygotowanie do szkoły, lecz jako proces kształtowania całego człowieka – intelektualnie, moralnie i duchowo.

ur. 1870 Poznawanie dziecka i kształtowanie praktyki wychowawczej

GERMANÓWNA

Maria



„Wszystkie ćwiczenia cielesne, a zwłaszcza gry i zabawy, dają nauczycielstwu najlepszą sposobność poznania charakteru i usposobienia dzieci.”

– Maria Germanówna

Działaczka kultury fizycznej i autorka metodycznych opracowań gier, zabaw i ćwiczeń ruchowych, które znalazły szerokie zastosowanie w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu początkowym. Związana ze środowiskiem Lwowa, działała w ramach Lwowskiego Towarzystwa Zabaw Ruchowych, uczestnicząc w upowszechnianiu nowoczesnego wychowania przez ruch. Na początku XX wieku została delegowana do Wielkiej Brytanii, skąd przywiozła i rozpowszechniła na ziemiach polskich zasady gry w koszykówkę kobiet, traktowanej jako narzędzie wychowawcze, a nie sport wyczynowy.

Najważniejszym wkładem Germanówny w pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną była publikacja „Gry, zabawy oraz ćwiczenia na boisku w szkole powszechnej. Podręcznik dla nauczyciela”, opracowana jako praktyczny poradnik dla nauczycieli i wychowawców. We wstępie do książki autorka wyraźnie akcentowała wyższość gier i zabaw na świeżym powietrzu, które, jej zdaniem, najlepiej służą hartowaniu ciała i ducha dziecka. Ruch na powietrzu postrzegała jako niezbędny element higieny życia szkolnego oraz środek przeciwdziałania znużeniu umysłowemu, wynikającemu z długotrwałego wysiłku intelektualnego. Germanówna podkreślała, że gry i zabawy pełnią nie tylko funkcję zdrowotną, lecz także istotną rolę w rozwoju moralnym i społecznym dziecka. W trakcie gier dzieci uczą się przestrzegania zasad, wytrwałości, samokontroli oraz współdziałania w grupie. Szczególną wartość wychowawczą widziała w naturalnej rotacji ról: dzieci uczą się zarówno kierowania innymi, jak i podporządkowania się poleceniom, co wynika z reguł gry, a nie z narzuconej hierarchii. Dzięki temu unika się postaw służalczych lub dominujących, a relacje między dziećmi kształtują się w sposób bardziej naturalny i równoważny. Istotnym elementem jej koncepcji było przekonanie, że zabawa odświeża prawdziwy charakter dziecka. Germanówna zwracała uwagę, że podczas gier dzieci zachowują się swobodnie i spontanicznie, dzięki czemu nauczyciel może lepiej poznać ich usposobienie, temperament i skłonności. Obserwacja zabawy stanowiła dla niej ważne narzędzie pedagogiczne, umożliwiające późniejsze indywidualizowanie pracy wychowawczej. Autorka wyraźnie rozróżniała rolę nauczyciela na dwóch etapach pracy: najpierw powinien on dokładnie nauczyć dzieci zasad gry, a następnie pozostawić im możliwie dużą swobodę działania. Zdaniem Germanówny dzieci najlepiej bawią się wtedy, gdy znają zabawę i mogą ją realizować bez ciągłej ingerencji dorosłego. Rolą nauczyciela jest wówczas czuwanie nad bezpieczeństwem, zapobieganie konfliktom i agresji, a jednocześnie umożliwienie dzieciom naturalnej wesołości i ekspresji ruchowej.

Germanówna formułowała także konkretne wskazówki metodyczne dotyczące organizacji zajęć ruchowych. Zalecała, aby około dwóch trzecich czasu przeznaczać na gry i zabawy, a jedną trzecią na ćwiczenia. Krótkie ćwiczenia powinny pojawiać się pomiędzy grami, zaś ćwiczenia bardziej męczące należało przeplatać lżejszymi. Każda lekcja powinna rozpoczynać się grami uruchamiającymi całe ciało, a kończyć pochodem, który sprzyja uspokojeniu i wyciszeniu dzieci. Podkreślała również znaczenie swobodnych zabaw ruchowych podczas przerw między zajęciami umysłowymi. W książce zawarła ponadto wskazówki dotyczące organizacji boiska szkolnego, odpowiedniego ubioru dzieci (niewskazane było nadmierne chronienie przed chłodem) oraz wyposażenia szkoły w podstawowe przybory gimnastyczne. Wyróżniała ćwiczenia z przyborami (m.in. piłkami, obręczami, wywijadłami), gry i zabawy z przyśpiewkami, gry bieżne, skoczne, z mocowaniem oraz gry możliwe do prowadzenia w izbie szkolnej.

GUSTOWICZÓWNA

Aleksandra



„Zasada swobody, wiara w płodność inwencji, prostota środków naukowych i prostota w ich zastosowaniu, poszanowanie indywidualności dziecka, głębokie przekonanie, że nie tylko można bez szkody dla dziecka dać mu wolność czynu, ale, że jest to koniecznie potrzebne dla jego rozwoju.”

– Aleksandra Gustowiczówna

Należała do pierwszego pokolenia polskich propagatorek systemu Marii Montessori i pionierek nowoczesnego wychowania przedszkolnego. Działała w środowisku nauczycielskim Galicji podległym Radzie Szkolnej Krajowej. Na zlecenie tej instytucji Gustowiczówna została w 1914 roku wysłana do Rzymu, aby odbyć praktykę pedagogiczną w Domu Dziecięcym (Casa dei Bambini) Marii Montessori. Jej zadaniem było poznanie nowego systemu wychowawczego i przygotowanie jego adaptacji do realiów polskich przedszkoli.

Po powrocie do Galicji opublikowała w 1918 roku w „Czasopiśmie Pedagogicznym” artykuł „System wychowawczy Dr Maryi Montessori” – pierwsze całościowe opracowanie tej metody w języku polskim, oparte na bezpośrednich obserwacjach w Casa dei Bambini. W tekście Gustowiczówna nakreśliła obraz przedszkola różnego od dotychczasowych ochronek. Opisywała przestrzeń pełną światła, prostą i czystą, w której wszystko zostało dostosowane do wzrostu i potrzeb dziecka: lekkie stoliki i krzesła, niskie półki, pomoce dydaktyczne ułożone w porządku, ogródek i miejsce na ruch. Wychowawczyni nie kierowała dziećmi słowem rozkazu, lecz towarzyszyła im w pracy, obserwując i pomagając tylko wtedy, gdy było to potrzebne. Dzieci poruszały się swobodnie, ale bez chaosu. Gustowiczówna pisała, że wszędzie panowały porządek i skupienie, i uznawała to za dowód wewnętrznej dyscypliny dzieci, a nie zewnętrznego przymusu.

Opisując codzienność Domu Dziecięcego, podkreślała naturalność zachowań dzieci. Zaskoczyło ją, że nawet bardzo małe dzieci dbały o ład wokół siebie, odkładały materiały na miejsce, pomagały sobie wzajemnie, bez pośpiechu i przymusu. Widziała w tym przejaw „karności wewnętrznej”, wynikającej z poczucia obowiązku i zadowolenia z własnej pracy. Pisała, że w wychowaniu montessoriańskim karność nie jest narzucona, lecz wyrasta z doświadczenia swobody i porządku. Dziecko staje się posłuszne, bo znajduje sens w pracy, a nie dlatego, że boi się kary. Ta obserwacja była dla niej jednym z najważniejszych wniosków z pobytu w Rzymie.

Gustowiczówna analizowała także środowisko społeczne, w którym powstał pierwszy Dom Dziecięcy – ubogą dzielnicę San Lorenzo. Zwracała uwagę, że metoda stworzona dla dzieci robotników i bezrobotnych okazała się skuteczna nie dzięki bogatemu wyposażeniu, lecz dzięki właściwemu podejściu wychowawczyni. W tym widziała szczególną wartość metody: możliwość jej przeniesienia na polskie warunki, także na wieś i do ubogich środowisk miejskich.

Jej artykuł nie był suchym referatem, lecz próbą praktycznej adaptacji. Gustowiczówna wskazywała, że elementy systemu Montessori można wprowadzać stopniowo przez zmianę nastawienia wychowawczyń, unikanie kar, organizację przestrzeni oraz wdrażanie dzieci do samodzielności w prostych czynnościach codziennych, opisywała także podstawowe założenia metody i przedstawiała konkretne rodzaje ćwiczeń. Widziała w tym kierunek rozwoju całej edukacji przedszkolnej – odejście od werbalizmu i dyscypliny zewnętrznej ku wychowaniu przez działanie i pracę.

SARIUSZ- JAWORSKA

Maria



„W Ochronie prowadzonej umiejętnie, dziecko rozwija się i kształci pod względem umysłowym, przyswaja sobie nowe pojęcia, uczy się wyrażać swe myśli w sposób logiczny.”

– Maria Sariusz-Jaworska

Pedagożka związana ze środowiskiem lwowskim Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, współtwórczyni koncepcji kształcenia kadr wychowania przedszkolnego w okresie odbudowy państwa polskiego po 1918 roku. Jej działalność koncentrowała się na profesjonalizacji zawodu ochroniarki oraz przekształceniu ochrony z placówki opiekuńczej w nowoczesną instytucję wychowawczą.

Sariusz-Jaworska współpracowała przy opracowaniu „Podręcznika dla ochroniarek”, wydanego przez Sekcję Wychowania Przedszkolnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Publikacja ta uznawana jest za pierwszą w Polsce próbę systematycznego opisanie kwalifikacji zawodowych wychowawczynie przedszkolnej. Podkreślano w niej konieczność odpowiedniego przygotowania pedagogicznego, kultury osobistej, troski o zdrowie, higieny pracy, a także umiejętności planowania zajęć, obserwowania dzieci i współpracy z rodziną. Wskazywano również na obowiązek doskonalenia zawodowego oraz kształtowania postawy moralnej i społecznej wychowawczyń.

Najważniejszym elementem jej dorobku był projekt dwuletniego seminarium ochroniarskiego opracowany we Lwowie w 1920 roku. Program zakładał przygotowanie kierowniczek ochron i przedszkoli oraz przewidywał zarówno wykształcenie ogólne, jak i specjalistyczne przygotowanie do pracy z małym dzieckiem. Obejmował cztery zasadnicze cele: wychowanie kandydatek na jednostki zdrowe i prawe, wyposażenie ich w umiejętność gospodarowania i samodzielności, zapewnienie gruntownego przygotowania zawodowego oraz rozwijanie kompetencji społecznych.

Plan zakładał, że nauce teoretycznej towarzyszyć będą systematyczne ćwiczenia praktyczne w ochronie wzorcowej, natomiast internat miał kształtować etos zawodowy, dyscyplinę i kulturę współżycia. Szczególną uwagę zwracano na troskę o zdrowie przyszłych wychowawczyń oraz kontakt z naturą, dlatego seminaria proponowano lokować na wsi, w pobliżu większego miasta. Umożliwiało to zarówno pracę środowiskową w warunkach wiejskich, jak i korzystanie z oferty kulturalno-oświatowej ośrodków miejskich.

Wraz z projektem seminarium formułowano postulaty organizacyjne dotyczące systemu przedszkolnego: oddzielenia ochron od szkół, powierzania placówek wyłącznie osobom fachowo przygotowanym, utworzenia funduszu wspierającego zakładanie ochron oraz rozwoju wydawnictw metodycznych. Dyskutowano również nad obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym dzieci w wieku 3–7 lat oraz zrównaniem statusu zawodowego ochroniarek z nauczycielkami szkół ludowych.

Na tle epoki działalność Sariusz-Jaworskiej wyróżniała się instytucyjnym myśleniem o przedszkolu i podkreśleniem roli wykwalifikowanej kadry. Jej koncepcje wpisywały się w proces przechodzenia od opieki doraźnej nad najmłodszymi do systemowego wychowania przedszkolnego, opartego na programie, praktykach pedagogicznych, obserwacji dziecka i etosie zawodowym.

Poznanawanie dziecka i ksztaltowanie praktyki wychowawczej

STRZEMESKA

Justyna



„Naśladujcie myśl, nie zaś formę.”

– Justyna Strzemeska

Nauczycielka, autorka metodyczna i jedna z pierwszych polskich współtwórczyń spójnej koncepcji wychowania przedszkolnego. Działała w środowisku pedagogicznym związanym z ruchem freblowskim, a jej nazwisko pojawia się obok Marii Weryho jako jednej z inicjatorek systematycznego kształcenia wychowawczyń małych dzieci. Najważniejszym efektem tej współpracy był podręcznik „Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców” uznawany za jedną z pierwszych polskich prób całościowego opisanie pracy w przedszkolu (ochronce, ogródku freblowskim) w języku polskim.

Strzemeska jasno określała, że wychowanie przedszkolne nie jest jedynie opieką nad dzieckiem, ale świadomie prowadzonym procesem rozwoju moralnego, społecznego, umysłowego i fizycznego małego dziecka. Wychowawczynie nie ma pilnować grupy dzieci ani zajmować ich czasu, tylko ma organizować warunki wychowania. W tym sensie przedszkole ma własny cel wychowawczy, a nie tylko przygotowuje do szkoły ludowej. Strzemeska i Weryho piszą o wychowaniu przedszkolnym jako samodzielnym etapie, a nie niższym, pomocniczym poziomie szkoły elementarnej. W podręczniku Strzemeska bardzo mocno akcentuje rolę wychowawczynie, która ma znać każde dziecko indywidualnie, obserwować je w ciągu dnia i prowadzić je, nie stosując przymusu, lecz cierpliwie kierując jego uwagę, przyzwyczajając do ładu, spokojnego tonu i wspólnego działania. Wychowawczynie nie może działać doraźnie ani impulsywnie, powinna mieć plan dnia oraz plan pracy i posiadać umiejętność oceny, kiedy dziecko potrzebuje wsparcia, a kiedy należy pozwolić mu działać samodzielnie. Karność w tym ujęciu nie polega na posłuszeństwie wymuszonym groźbą, lecz na wyrobieniu nawyku porządku, punktualności, wspólnego rytmu i troski o dobro grupy. Strzemeska traktuje zabawę jako główny środek wychowawczy wieku przedszkolnego. Zabawa nie jest odpoczynkiem od wychowania – zabawa jest wychowaniem. W zabawie kierowanej i we wspólnych grach ruchowych dziecko uczy się panować nad własnym ciałem, skupiać uwagę, podporządkować się regułom gry, współdziałać z innymi i kończyć rozpoczętą czynność. W podręczniku opisane są formy pracy w kręgu, śpiew zbiorowy, gry ruchowe, ćwiczenia rytmiczne oraz prace ręczne. Te ostatnie (składanie, układanie, wiązanie, lepienie, proste prace przy materiale) Strzemeska traktuje jako wychowanie rąk i uwagi, kształcenie cierpliwości, dokładności i poczucia porządku. Praca manualna jest dla niej równocześnie drogą do rozwoju myślenia (spostrzegania kształtu, wielkości, relacji) i charakteru (wytrwałości, poczucia obowiązku).

Wychowawczynie powinna stale rozmawiać z dziećmi, ale nie w formie jednostronnego moralizowania, tylko w formie krótkich rozmów na temat tego, co dzieci robią, widzą i odczuwają. Mowa dziecka ma się rozwijać w kontakcie z czynnością, a nie tylko przez powtarzanie gotowych formuł. Strzemeska pokazuje przedszkole jako środowisko, w którym język i działanie dziecka są połączone. Podręcznik podkreśla także potrzebę porządku dnia i stałości układu czynności. Dzieci w wieku przedszkolnym czują się bezpiecznie, kiedy wiedzą, co nastąpi: modlitwa lub powitanie, wspólny krąg, zabawa ruchowa, zajęcia przy stolikach, posiłek, odpoczynek, praca ręczna, pożegnanie. Ten rytm ma wartość wychowawczą sam w sobie, a nauczycielka odpowiada za jego utrzymanie. To z kolei oznacza, że praca wychowawczynie wymaga przygotowania zawodowego. Strzemeska zaznacza, że opieka nad małymi dziećmi nie jest zajęciem naturalnym dla każdej kobiety; wymaga wiedzy pedagogicznej, cierpliwości, systematyczności i odpowiedzialności. To stanowisko stawiało ją wśród pierwszych osób w Polsce, które mówiły o przedszkolu jako obszarze pracy profesjonalnej, a nie doraźnej dobroczynności.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

pierwsza połowa XX wieku

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

1874-1955

MARCISZEWSKA- POSADZOWA

Stefania



„Czuwać nad fizycznym rozwojem dzieci, dając im dużo światła, dużo powietrza, dużo ruchu i swobody.”

– Stefania Marciszewska-Posadzowa

Jedna z ważniejszych postaci w dziejach polskiej pedagogiki przedszkolnej, łączyła działalność organizacyjną, metodyczną i publicystyczną z praktyką wychowawczą. Jej aktywność przypadła na okres dynamicznego kształtowania się wychowania przedszkolnego jako odrębnej dziedziny pedagogiki, a jej dorobek miał wyraźnie praktyczny i systemowy charakter.

Była związana z Towarzystwem Oświaty Narodowej, w ramach którego podejmowała działania na rzecz kształcenia wychowawczyń dzieci wiejskich. W 1903 roku, wspólnie z Cecylią Plater, zorganizowała w Chyliczkach pod Warszawą kurs dla wychowawczyń dzieci wiejskich, będący formą dokształcania ochronek. W kolejnych latach sama prowadziła podobne kursy, jednocześnie organizując Dom dla Dzieci Ulicy, który traktowała jako miejsce praktyk pedagogicznych dla przyszłych wychowawczyń. Było to rozwiązanie nowatorskie, łączące teorię z bezpośrednią obserwacją i praktyką wychowawczą.

Problematyce kształcenia ochronek poświęciła liczne opracowania, m.in. rozprawę „Rady i wskazówki dla kierujących ochronami”, w której podejmowała kwestie organizacji pracy placówek, roli wychowawczynie oraz zasad wychowania małego dziecka. Po 1920 roku jej głównym zadaniem stała się modernizacja ochron, realizowana z ramienia kuratorium oświaty. Funkcję tę pełniła aż do przejścia na emeryturę. W tym czasie zorganizowała dziesięć placówek przedszkolnych, które w Poznaniu uchodziły za placówki wzorcowe. Wszystkie prowadziły wychowanie w duchu narodowym i religijnym, co było zgodne z jej przekonaniem o znaczeniu wychowania moralnego i kulturowego w wieku przedszkolnym.

Po zakończeniu II wojny światowej, w 1945 roku, podjęła pracę jako instruktorka wychowania przedszkolnego w Wydziale Oświaty. Jednak zmiany wynikające z nowej polityki oświatowej sprawiły, że po dwóch latach zrezygnowała z dalszej działalności publicznej. Marciszewska-Posadzowa była ceniona jako organizatorka i kierowniczka instytucji przedszkolnych, wychowawczynie oraz nauczycielka metodyki wychowania przedszkolnego. Szczególne znaczenie miał jej dorobek wydawniczy, zwłaszcza 17 zeszytów „Biblioteki Wychowania Przedszkolnego”, które tworzyły spójną, autorską koncepcję organizacyjną i metodologiczno-programową pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Koncepcja ta obejmowała całościowy rozwój dziecka oraz przygotowanie do nauki szkolnej, a autorka postulowała, by materiały te były dostępne w otwartym obiegu, z myślą o praktykach pracujących w ochronach i przedszkolach. Jej podejście opierało się na aktywności dziecka, zabawie, ćwiczeniach ruchowych, pracach ręcznych oraz czynnościach związanych z porządkiem i higieną. Dziecko traktowała podmiotowo, jako jednostkę posiadającą prawa i obowiązki, preferując metody wychowawcze, które nie ograniczały jego naturalnej aktywności. Znaczną część swojej twórczości poświęciła również nauczaniu religii małych dzieci, opracowując metody dostosowane do ich możliwości rozwojowych.

Za najważniejszą jej zasługę uznaje się podkreślanie znaczenia okresu przedszkolnego jako jednego z kluczowych etapów w życiu człowieka, wymagającego świadomego zaplanowanego, profesjonalnego oddziaływania pedagogicznego.

1878-1942

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

KORCZAK

Janusz



„Dzieci - to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było.
A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy.”

– Janusz Korczak

Lekarz pediatra, pedagog, pisarz i jeden z najwybitniejszych teoretyków oraz praktyków wychowania dziecka w Polsce. Jego dorobek pedagogiczny, zakorzeniony w codziennej pracy z dziećmi, miał istotne znaczenie dla rozwoju wczesnej edukacji, zwłaszcza w zakresie organizacji środowiska wychowawczego, relacji dorosły-dziecko oraz podmiotowego traktowania dziecka. Od wczesnych lat interesował się nowymi nurtami myśli pedagogicznej. Znał i analizował koncepcje Johanna Heinricha Pestalozziego, Friedricha Fröbela, Herberta Spencera, Lwa Tołstoja, a także idee progresywizmu pedagogicznego Johna Deweya, Owidiusza Decroly'ego i Marii Montessori. Doświadczenia zdobywane podczas pobytu w Szwajcarii oraz lektury zagranicznych prac pedagogicznych wpłynęły na kształtowanie jego własnego stanowiska, które łączyło idee Nowego Wychowania z krytycznym namysłem nad realnymi warunkami życia dziecka.

Najważniejszym miejscem realizacji jego koncepcji pedagogicznych były prowadzone przez niego placówki wychowawcze: „Dom Sierot” w Warszawie, założony i prowadzony wspólnie ze Stefanią Wilczyńską oraz współtworzony od 1919 roku zakład wychowawczy „Nasz Dom”. Choć instytucje te obejmowały głównie dzieci w wieku szkolnym, ich funkcjonowanie miało zasadnicze znaczenie również dla rozwoju praktyki wychowania dzieci młodszych oraz dla myślenia o edukacji wczesnoszkolnej jako procesie całościowym, osadzonym w codziennym życiu dziecka.

Korczak stworzył oryginalny system pracy wychowawczej oparty na partnerstwie, odpowiedzialności i samorządności dzieci. W placówkach przez niego prowadzonych funkcjonowały takie instytucje jak dziecięcy sejm, sąd koleżeński, prasa redagowana przez dzieci, system dyżurów oraz różnorodne formy współodpowiedzialności za życie wspólnoty. Rozwiązania te miały charakter wychowawczo-edukacyjny i służyły kształtowaniu postaw moralnych, społecznych oraz umiejętności współżycia w grupie.

Korczak był również pionierem działań w zakresie diagnozowania wychowawczego i badań nad światem dzieci. W prowadzonych przez niego placówkach systematycznie dokumentowano rozwój psychofizyczny i społeczny wychowanków, prowadzono obserwacje zachowań, relacji rówieśniczych, samopoczucia i potrzeb dzieci. Traktował dziecko jako podmiot badań, a nie ich przedmiot, co było nowatorskie na tle epoki. Wyrazem jego przekonania o podmiotowości dziecka było także zainicjowanie w 1926 roku „Małego Przeglądu” – pisma redagowanego w większości przez dzieci. Czasopismo to stanowiło unikatową przestrzeń swobodnej wypowiedzi dzieci i młodzieży oraz narzędzie wychowania obywatelskiego i społecznego.

W swoich pracach teoretycznych, zwłaszcza w „Jak kochać dziecko” i „Prawie dziecka do szacunku”, Korczak sformułował postulaty, które stały się fundamentem nowoczesnej pedagogiki: prawo dziecka do szacunku, do błędu, do własnego tempa rozwoju i do współdecydowania o sprawach, które go dotyczą. Jego myśl pedagogiczna pozostaje jednym z najważniejszych punktów odniesienia dla humanistycznego podejścia do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

CICIMIRSKA

Natalia



1881-1959

„Śpiewu w szkółce nie można ograniczyć do pewnych tylko godzin, jak to dzieje się w szkołach,
bo piosenka powinna być nieodłączną towarzyszką dziecka przy jego zabawie,
jak też przy jego zajęciu.”

– Natalia Cicimirska

Pedagożka przedszkolna, nauczycielka i autorka prac metodycznych, aktywna w pierwszej połowie XX wieku. Jej działalność obejmowała pracę w przedszkolach, kształcenie wychowawczyń, analizę nowoczesnych systemów wychowania przedszkolnego oraz popularyzację zagranicznych rozwiązań pedagogicznych w warunkach polskich. Wykształcenie pedagogiczne zdobyła we Lwowie, gdzie ukończyła seminarium nauczycielskie. Już przed I wojną światową była związana z wychowaniem przedszkolnym, a od 1912 roku prowadziła ochronkę we Lwowie. Doświadczenia zdobywane w codziennej pracy z dziećmi stały się podstawą jej późniejszych opracowań metodycznych.

W 1919 roku opublikowała książkę „Moja ochronka: podręcznik metodyczny: zbiór pogadanek i pieśni”. Publikacja ta miała charakter praktycznego podręcznika przeznaczonego dla ochraniarek i wychowawczyń przedszkoli. Obejmowała zagadnienia organizacji pracy, propozycje pogadanek wychowawczych oraz repertuar pieśni dostosowanych do wieku dzieci. Książka ukazywała przedszkole jako środowisko wychowawcze, w którym istotną rolę odgrywa planowość działań, rytm dnia oraz świadome wykorzystanie słowa i muzyki w pracy z dziećmi.

W kolejnych latach Cicimirska rozszerzyła zakres swoich zainteresowań o analizę współczesnych systemów wychowania przedszkolnego. W 1925 roku wydała pracę „Nowe systemy wychowania przedszkolnego”, poświęconą omówieniu rozwiązań pedagogicznych rozwijanych w krajach europejskich. Publikacja miała charakter przeglądowy i porównawczy, a jej celem było zapoznanie polskich wychowawczyń z aktualnymi tendencjami w pedagogice przedszkolnej.

W 1931 roku opublikowała książkę „Gry i zabawy w przedszkolach zagranicą”, w której przedstawiła konkretne formy aktywności dzieci stosowane w placówkach przedszkolnych poza Polską. Autorka koncentrowała się na opisie gier i zabaw oraz ich funkcjach wychowawczych i dydaktycznych, wskazując możliwości ich wykorzystania w praktyce przedszkolnej.

Cicimirska była również współautorką „Poradnika dla ochraniarek” oraz współredaktorką, wraz z Marią Weryho, książki „Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym”. Publikacje te miały charakter metodyczny i były adresowane do praktyków wychowania przedszkolnego.

Istotnym obszarem jej działalności było kształcenie kadr. Prowadziła zajęcia z metodyki wychowania przedszkolnego w seminariach nauczycielskich, kierowała przedszkolem ćwiczeń oraz uczestniczyła w zagranicznych kursach pedagogicznych, m.in. w Instytucie J. J. Rousseau w Genewie. Po II wojnie światowej działała we Wrocławiu, angażując się w organizowanie i doskonalenie wychowania przedszkolnego.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

1881-1974

FALSKI

Marian Ignacy



„Zrozumienie zasady i opanowanie techniki czytania jest rzeczą tak trudną, że odbywać się powinno zawsze w warunkach jak najprostszych, jak najłatwiejszych.”

– Marian Ignacy Falski

Pedagog, działacz oświatowy i badacz, specjalista w dziedzinie szkolnictwa, psychologii wychowania oraz statystyki oświatowej. Jego dorobek odegrał kluczową rolę w kształtowaniu edukacji wczesnoszkolnej w Polsce XX wieku, zarówno w wymiarze praktycznym, jak i organizacyjnym oraz naukowym.

Najbardziej znanym osiągnięciem Falskiego był elementarz „Nauka czytania i pisania dla dzieci”, opublikowany po raz pierwszy w 1910 roku. Podręcznik ten, powszechnie określany jako „Elementarz Falskiego”, stał się najpopularniejszym elementarzem XX wieku i przez dziesięciolecia stanowił podstawowe narzędzie nauki czytania i pisanie w klasach początkowych. Konstrukcja elementarza opierała się na stopniowym wprowadzaniu liter i wyrazów, uwzględniała możliwości percepcyjne dzieci oraz zasady psychologii uczenia się. Falski łączył w nim doświadczenia dydaktyczne z wynikami badań nad procesem czytania, co czyniło podręcznik nowoczesnym i empirycznie uzasadnionym.

Zainteresowania edukacją najmłodszych dzieci przejawiały się również w działalności społecznej Falskiego. Był członkiem zarządu Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, które w 1914 roku zainicjowało powstanie pierwszego ogniska zabaw i pracy – nowatorskiej formy opieki i wychowania dzieci, łączącej elementy pracy, zabawy i wychowania społecznego. Opiekę pedagogiczną nad dziećmi sprawowała wówczas Władysława Weychert-Szumanowska, a inicjatywa ta wpisywała się w szerszy nurt poszukiwań nowych form wychowania dzieci młodszych w warunkach miejskich.

Falski był także aktywnym badaczem procesu uczenia się czytania. Na Uniwersytecie Jagiellońskim prowadził w Pracowni Psychologii Doświadczalnej Władysława Heinricha eksperymenty nad psychologią czytania, a od 1916 roku pełnił w niej funkcję demonstratora. Wyniki prowadzonych badań wykorzystywał następnie w pracach poświęconych metodyce początkowej nauki czytania. W 1917 roku uzyskał na Uniwersytecie Jagiellońskim stopień doktora filozofii; promotorem jego rozprawy był Władysław Heinrich.

Po odzyskaniu niepodległości przez Polskę Falski angażował się w prace nad organizacją systemu szkolnego. Jako ekspert i urzędnik oświatowy uczestniczył w opracowywaniu rozwiązań dotyczących szkolnictwa powszechnego. W 1931 roku, działając jako ekspert Ligi Narodów, prowadził badania nad organizacją szkolnictwa w Chinach, co świadczyło o międzynarodowym uznaniu jego kompetencji w zakresie polityki oświatowej.

W latach 1954–1965 Falski pełnił funkcję profesora zwyczajnego i kierował Pracownią Ustroju i Organizacji Oświaty Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Równocześnie angażował się w życie publiczne jako rzecznik szkoły demokratycznej i autonomii środowiska naukowego. Był jednym z sygnatariuszy tzw. „Listu 34”, protestu intelektualistów przeciw ideologizacji życia publicznego i ograniczaniu wolności słowa.

1881-1956

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

ŻUKIEWICZOWA

Zofia



„Wychowawczyni, która nie bada i nie uczy się stale, stopniowo z życia się wycofuje, czyli jako taka staje się niepotrzebną, a życie w swych coraz nowych objawach przechodzi ponad nią.”

– Zofia Żukiewiczowa

Pedagog, pionierka i propagatorka nowoczesnych metod wychowania przedszkolnego oraz intensywnej działalności metodyczno-organizacyjnej na rzecz przedszkoli jako instytucji oświatowych, a nie jedynie opiekuńczych. Pracę zawodową rozpoczęła po ukończeniu dwuletniej szkoły pedagogicznej, następnie objęła stanowisko dyrektorki w szkole żeńskiej, co dało jej praktyczną bazę do późniejszych działań w zakresie wychowania dzieci. Jej działalność skupiała się na pedagogice przedszkolnej, której poświęciła większość kariery, łącząc działalność organizacyjną, redakcyjną i metodyczną.

Żukiewiczowa była jedną z kluczowych postaci w Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli w Związku Nauczycielstwa Polskiego, a także współredaktorką czasopism pedagogicznych: „Przedszkole” i „Wychowanie Przedszkolne”. W tych periodykach publikowała artykuły o charakterze instruktażowym i metodycznym, które były adresowane przede wszystkim do wychowawczyń i nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym. Jej teksty miały wpływ na kształtowanie profesjonalnej myśli pedagogicznej tego środowiska w latach 20. i 30. XX w.

Centralnym zagadnieniem w pracy Żukiewiczowej było wychowanie przedszkolne jako odrębna dziedzina pedagogiczna, różna od nauczania szkolnego i wymagająca własnych metod oraz planów organizacyjnych. W swoich artykułach i w książce „Wychowanie przedszkolne. Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dziecka” podkreślała, że edukacja najmłodszych powinna respektować naturalne potrzeby rozwojowe dzieci, a metody pracy powinny wynikać z ich aktywności, zabawy i doświadczenia. W swoich wskazówkach metodycznych Żukiewiczowa akcentowała, że przedszkole nie powinno być „małą szkołą” – zabawa, ruch, rytm dnia i kontakt z przyrodą były dla niej zasadniczymi formami pracy z dzieckiem. Zwracała uwagę, że rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka dokonuje się przede wszystkim w sytuacjach spontanicznych i aktywnych, a zadaniem wychowawczyni jest taką aktywność organizować i wspierać, dbając jednocześnie o bezpieczeństwo, porządek i harmonijny rytm życia zbiorowego.

Żukiewiczowa zajmowała się także szeroko pojętą organizacją przedszkoli. Opisywała zasady zakładania placówek, ich wyposażenie i sposób gospodarowania przestrzenią, a także współpracę przedszkola z rodziną i środowiskiem lokalnym. Była zwolenniczką jednolitego kierunku pracy przedszkoli w skali kraju oraz systematycznego kształcenia i doskonalenia zawodowego wychowawczyń.

Znaczącą częścią jej działalności było uczestnictwo w konferencjach i ruchach pedagogicznych na arenie międzynarodowej, m.in. w Genewie i Paryżu, co stanowiło rzadki w tamtym czasie przykład bezpośredniej wymiany myśli pedagogicznej między polskimi praktykami a europejskimi ośrodkami edukacyjnymi. Działała także w organizacjach promujących nowoczesne wychowanie, m.in. jako przewodnicząca Ligi Nowego Wychowania oraz organizowała wystawy prezentujące osiągnięcia pedagogiki przedszkolnej.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

1897-1976

BOGDANOWICZ

Zofia Maria



„Aby osiągnąć realizację myśli wychowawczej odnośnie tych najmłodszych, należy stworzyć atmosferę sprzyjającą nawiązaniu możliwie bliskiego kontaktu z nimi.”

– Zofia Maria Bogdanowicz

Pedagożka przedszkolna, nauczycielka i autorka publikacji metodycznych, której działalność koncentrowała się przede wszystkim na tworzeniu, ocenie i popularyzowaniu zabaw oraz pomocy dydaktyczno-wychowawczych dla przedszkoli. Należała do grona pedagogów, którzy w XX wieku współtworzyli profesjonalne podstawy metodyki wychowania przedszkolnego, akcentując znaczenie dobrze dobranych materiałów i aktywności dla rozwoju dziecka.

Do zawodu przygotowywała się pod kierunkiem Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej. W 1919 roku pracowała jako nauczycielka w Seminarium dla Ochroniarek w Częstochowie. Po ukończeniu studiów w Instytucie Pedagogicznym w Warszawie w 1925 roku rozpoczęła intensywną działalność publikacyjną, współpracując z czasopismami „Wychowanie Przedszkolne” oraz „Przedszkole”. Jej teksty miały charakter wyraźnie metodyczny i były adresowane bezpośrednio do wychowawczyń przedszkoli, jako wsparcie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W okresie okupacji Bogdanowicz uczestniczyła w tajnym nauczaniu wychowawczyń przedszkoli oraz działała jako żołnierz Armii Krajowej. Po 1945 roku włączyła się czynnie w odbudowę i organizowanie wychowania przedszkolnego w Polsce. W tym czasie powstała zasadnicza część jej dorobku pisarskiego, obejmującego zarówno publikacje autorskie, jak i prace przygotowywane we współpracy z mężem, Janem Bogdanowiczem. Najważniejszym obszarem jej działalności było opracowywanie pomocy dydaktycznych i zabaw zespołowych. Bogdanowiczowa systematycznie oceniała wzory zabawek i materiałów stosowanych w przedszkolach, analizując ich wartość wychowawczą, dydaktyczną i estetyczną. Popularyzowała najbardziej wartościowe zestawy pomocy, a także przygotowywała modele nowych rozwiązań, dostosowanych do potrzeb rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym. Jej podejście łączyło praktyczność z przekonaniem, że odpowiednio dobrane zabawy i materiały są jednym z kluczowych narzędzi wspierania rozwoju poznawczego, językowego i społecznego dziecka.

Szczególne miejsce w jej dorobku zajmuje książka „Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli”, zawierająca zbiór 118 zabaw zespołowych. Publikacja ta stanowiła praktyczną pomoc metodyczną dla nauczycieli i wychowawców przedszkoli. Szczegółowo opisane zabawy, opatrzone komentarzem metodycznym, służyły stymulacji funkcji poznawczych, percepcji, mowy i myślenia, a także kształtowaniu samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności współdziałania w grupie rówieśniczej. W zbiorze znalazły się zadania o charakterze liczbowym, aktywności ruchowe i plastyczne oraz zabawy oparte na odgrywaniu ról. Autorka zaproponowała zabawy dla czterech grup wiekowych dzieci przedszkolnych, jednocześnie zachęcając wychowawców do ich modyfikowania i twórczego wykorzystania, zgodnie z celami dydaktycznymi oraz potrzebami i zainteresowaniami dzieci.

Uzupełnieniem tych koncepcji była publikacja „Pomoce do zajęć i zabaw dla przedszkoli”, w której Bogdanowicz rozwijała ideę świadomego i celowego doboru materiałów dydaktycznych jako istotnego elementu profesjonalnej pracy przedszkola. Jej dorobek wniósł trwały wkład w rozwój metodyki wychowania przedszkolnego, szczególnie w zakresie praktycznego wykorzystania zabawy jako narzędzia dydaktyczno-wychowawczego.

1907 – 1987

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

MERŻAN

Ida



„Każde z dzieci, czując się równouprawnionym członkiem swojej grupy ładnie się rozwijało.”

– Ida Merżan

Pedagożka, wychowawczyni i publicystka związana z korczakowskim nurtem wychowania instytucjonalnego, aktywna od okresu międzywojennego również w powojennej Polsce. Jej działalność sytuowała się na styku praktyki wychowawczej, refleksji pedagogicznej oraz dokumentowania doświadczeń Domu Sierot przy ul. Krochmalnej 92 w Warszawie. Nie stworzyła odrębnego systemu wychowania przedszkolnego lub wczesnoszkolnego, lecz uczestniczyła w rozwijaniu i upowszechnianiu praktyki pedagogicznej inspirowanej myślą Janusza Korczaka.

Z Domem Sierot Ida Merżan była związana bezpośrednio – początkowo jako bursistka, a następnie jako wychowawczyni. Bursa działająca przy placówce umożliwiała młodym ludziom zdobywanie przygotowania pedagogicznego przez uczestnictwo w jej codziennym życiu i pracy z dziećmi. Merżan poznawała zatem system korczakowski nie tylko jako obserwatorka, lecz także jako członkini społeczności współodpowiedzialna za jej funkcjonowanie. Po wojnie znalazła się w gronie wychowawców Państwowego Domu Dziecka nr 2 im. Janusza Korczaka, działającego w dawnym budynku Domu Sierot.

Najważniejszym opracowaniem Idy Merżan dotyczącym Domu Sierot jest książka „Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92”, mająca charakter wspomnieniowo-dokumentacyjny. Publikacja stanowi wartościowe źródło wiedzy o codzienności placówki, jej organizacji oraz korczakowskiej praktyce wychowawczej. Osobiste doświadczenie autorki nadało jej relacji charakter świadectwa pozwalającego odtworzyć zarówno rozwiązania organizacyjne Domu Sierot, jak i atmosferę relacji między dziećmi, wychowawcami, Januszem Korczakiem i Stefanią Wilczyńską.

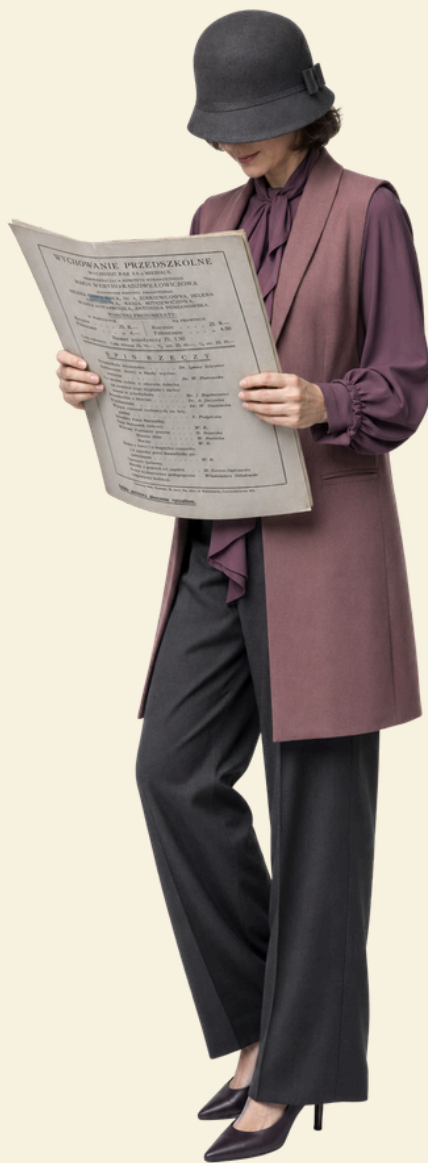
W swoich wspomnieniach Merżan przedstawiała system wychowawczy Domu Sierot poprzez konkretne sytuacje i elementy jego codziennego funkcjonowania. Opisywała przestrzeń placówki, organizację życia zbiorowego, dziecięcy samorząd, sąd koleżeński, sejm, gazetę, skrzynkę na listy oraz zasady współodpowiedzialności dzieci i dorosłych za wspólnotę. Jej relacja nie ogranicza się więc do przedstawienia postaci Korczaka, lecz dokumentuje działanie instytucji, w której podmiotowość dziecka wyrażała się m.in. w prawie do wypowiedzi, współdecydowania i uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów wspólnoty.

Znaczenie Idy Merżan dla rozwoju pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej polega przede wszystkim na utrwaleniu i przekazaniu wiedzy o praktykach wychowawczych obejmujących młodsze dzieci oraz osoby przygotowujące się do pracy pedagogicznej. Jej publikacje pozwalają poznać konkretne sposoby organizowania relacji dorosły–dziecko, rozwijania samodzielności, odpowiedzialności i współdziałania. Choć opisywane rozwiązania nie były przeznaczone wyłącznie dla przedszkoli i szkół, współtworzyły korczakowską tradycję myślenia o instytucjonalnym wychowaniu dzieci.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

CZERWIŃSKA

Helena



„[...] miały także wielkie zasługi w kształtowaniu polityki oświatowej państwa w zakresie wychowania przedszkolnego.”

– Jerzy Doroszewski o Helenie Czerwińskiej i Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej

Czerwińska była szczególnie zasłużona w dziedzinie organizacji kształcenia wychowawczyń przedszkoli, doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej oraz tworzenia programowych i metodycznych podstaw pracy przedszkoli i seminariów ochroniarskich. Pełniła funkcję przełożonej Państwowego Seminarium Ochroniarskiego w Warszawie, prowadząc jednocześnie szkołę dla wychowawczyń przedszkoli. Placówka ta była uznawana za wzorcową i wysoko ocenianą przez ówczesne władze oświatowe, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Czerwińska przywiązywała dużą uwagę do jakości przygotowania zawodowego wychowawczyń, łącząc kształcenie teoretyczne z systematyczną praktyką pedagogiczną.

Po przejściu Marii Weryho na emeryturę objęła po niej funkcję instruktorki do spraw pedagogicznych w seminariach ochroniarskich, kontynuując działania na rzecz ujednolicania standardów kształcenia wychowawczyń w skali ogólnopolskiej. W 1937 roku została powołana na stanowisko wizytatorki przedszkoli w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, co sytuowało ją w gronie osób odpowiedzialnych za nadzór pedagogiczny nad wychowaniem przedszkolnym w Polsce.

Czerwińska brała aktywny udział w opracowywaniu materiałów metodycznych. Wraz z Marią Dzierzbicką, Zofią Bogdanowicz i Antoniną Juriewicz weszła w skład komisji, która przygotowała poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz książkę „Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach”. Publikacja ta miała charakter pierwszego programu nauczania dla seminariów ochroniarskich, a jednocześnie stanowiła praktyczny przewodnik metodyczny dla wychowawczyń przedszkoli, porządkujący cele, treści i formy pracy wychowawczej. Helena Czerwińska była również członkinią komitetu redakcyjnego czasopisma „Wychowanie Przedszkolne” oraz publikowała na łamach „Przedszkola”. Aktywnie współpracowała z Sekcją Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego, angażując się w proces podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji zawodowych wychowawczyń. Działania te wpisywały się w realizację postulatów formułowanych już w pierwszych numerach organu prasowego Sekcji. Najprężniej rozwijał się w tym zakresie ośrodek warszawski, który organizował kursy dokształcające, szkolenia, koła samokształceniowe oraz zjazdy. W 1935 roku Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli ZNP zorganizowała w Warszawie kurs dokształcający dla niewykwalifikowanych wychowawczyń przedszkoli. Miał on formę trzyetapową i obejmował miesięczny kurs początkowy (kandydatki zdobywały wiedzę z zakresu pedagogiki, metodyki pracy z dziećmi, psychologii, wiedzę przedmiotową z matematyki, przyrody, historii, języka polskiego, a także ćwiczeń gimnastycznych, higieny, ćwiczeń rysunku, śpiewu i prac ręcznych), samodzielną pracę pisemną realizowaną w ciągu roku oraz kurs końcowy w kolejnym roku szkolnym. Program szkolenia opracowała Helena Czerwińska jako dyrektorka Państwowego Seminarium dla Wychowawczyń w Warszawie. W trakcie kursu uczestniczki miały możliwość hospitowania zajęć oraz obserwacji dzieci w przedszkolu ćwiczeń, co wzmacniało praktyczny wymiar kształcenia.

Działalność Heleny Czerwińskiej miała charakter systemowy i długofalowy. Jej dorobek przyczynił się do profesjonalizacji kształcenia wychowawczyń przedszkoli, rozwoju doskonalenia zawodowego oraz ugruntowania programowych podstaw wychowania przedszkolnego w Polsce międzywojennej.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

DZIERZBICKA

Maria



„[Radio jest] czynnikiem pomocniczym, dającym szkole zbliżenie do współczesnego życia,
pożyteczne urozmaicenie pracy, pomoc nauczycielowi.”

– Maria Dzierzbicka

Maria Dzierzbicka była jedną z istotnych postaci polskiego wychowania przedszkolnego i myśli oświatowej okresu międzywojennego, związaną zarówno z administracją oświatową, jak i z refleksją pedagogiczną nad rolą przedszkola w systemie szkolnym. Jej działalność obejmowała pracę urzędniczą w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, aktywność publicystyczną oraz udział w tworzeniu podstaw programowych i metodycznych wychowania przedszkolnego.

Dzierzbicka należała do grona stałych i najczęściej publikujących współpracowników miesięcznika „Oświata i Wychowanie”, nadających temu periodykowi wyraźne oblicze ideowe. Jako pracownica Ministerstwa WRiOP reprezentowała nurt myślenia o przedszkolu jako integralnym elemencie systemu szkolnictwa, a nie jedynie instytucji opiekuńczej. Publikowała również na łamach czasopisma „Przedszkole”, współtworząc dyskusję nad kierunkami rozwoju nowoczesnego wychowania przedszkolnego w Polsce.

Wraz z innymi pionierkami ruchu przedszkolnego – Zofią Bogdanowicz, Natalią Cicimirską i Heleną Czerwińską – uczestniczyła w pracach nad porządkowaniem i profesjonalizacją kształcenia wychowawczyń przedszkoli. Jej działalność wpisywała się w szerszy proces instytucjonalizacji wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej. Szczególne znaczenie miały zmiany prawne wprowadzone w 1933 roku, kiedy to, na mocy rozporządzenia Prezydenta RP z 27 października, określono wymagania kwalifikacyjne dla osób ubiegających się o stanowisko wychowawczyni przedszkola. Przepisy te pozostawały w ścisłym związku z ustawą o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku, którą Dzierzbicka komentowała na łamach prasy pedagogicznej, jako pierwszą ustawę wprowadzającą jednolite wytyczne dla całego państwa oraz włączającą przedszkola i kształcenie wychowawczyń do systemu szkolnictwa.

Istotnym obszarem jej zainteresowań była także rola nowoczesnych środków przekazu w edukacji. W 1938 roku Dzierzbicka określiła radio jako ważny element kształcenia i wychowania. Zaznaczała, że nowy wynalazek umożliwia natychmiastowe docieranie do szerokiego grona odbiorców i podkreślała, że radio znosi bariery przestrzenne w dostępie do treści edukacyjnych i pozwala na niemal jednoczesne dotarcie przekazu wielu odbiorców. Jednocześnie przestrzegała przed zastępowaniem nauczyciela przekazem radiowym, postulując, by radio funkcjonowało w szkole jako narzędzie wspierające i uzupełniające proces dydaktyczny.

Dzierzbicka zwracała uwagę na potrzebę wypracowania nowej formy radiodydaktyki, opartej nie na zasadzie pogładowości, lecz na oddziaływaniu wyłącznie poprzez dźwięk i słowo. W ten sposób akcentowała konieczność kształtowania u uczniów umiejętności słuchania, widząc w niej ważny, a niedoceniany element wychowania i nauczania. Jej rozważania sytuują ją w gronie pedagogów podejmujących wczesną refleksję nad rolą mediów w edukacji.

Nowe koncepcje, metody i środki edukacji

SCHÄTZEL

Ida Maria



„Ideal wychowawcy wytworzy intuicja, poparta i ugruntowana taktem psychologiczno-pedagogicznym i wiedzą.”

– Ida Maria Schätzel

Psycholożka i pedagożka działająca w pierwszych dekadach XX wieku, związana z rozwojem nowoczesnej pedagogiki przedszkolnej oraz refleksją nad adaptacją zagranicznych koncepcji wychowawczych do warunków polskich. Jej dorobek sytuował się na styku teorii pedagogicznej, psychologii dziecka oraz praktyki wychowania przedszkolnego, a szczególne miejsce zajmowały w nim zagadnienia związane z pedagogiką Marii Montessori.

Najważniejszym autorskim osiągnięciem Schätzel była książka „Idea wychowania przedszkolnego. Casa dei Bambini jako szkołka wszechstronnej pracy dziecka”. Publikacja ta stanowiła jedną z pierwszych w języku polskim prób systematycznego, naukowego omówienia systemu Montessori w odniesieniu do wychowania przedszkolnego. Autorka nie ograniczała się do opisu nowej metody, lecz poddała ją wszechstronnej analizie, ukazując jej podstawy psychologiczne, założenia pedagogiczne oraz znaczenie dla współczesnej i przyszłej pedagogiki. Szczególne znaczenie przywiązywała do psychologicznych podstaw metody Montessori, podkreślając znaczenie obserwacji dziecka, uwzględnienia jego indywidualnego tempa pracy oraz naturalnych potrzeb rozwojowych.

Schätzel ujmowała wychowanie przedszkolne jako proces wszechstronnego rozwoju dziecka, realizowany poprzez aktywność, pracę i doświadczenie. Casa dei Bambini interpretowała jako środowisko wychowawcze, a nie instytucję szkolną w tradycyjnym sensie, podkreślając rolę samodzielnej pracy dziecka oraz znaczenie odpowiednio przygotowanego otoczenia. Istotnym elementem jej rozważań było zestawienie pedagogiki Montessori z metodą Fröbela, wskazanie ich ideowych powiązań oraz różnic w organizacji procesu wychowawczego. Autorka analizowała również związki systemu Montessori z ideą szkoły pracy, widząc w Domach Dziecięcych realizację postulatów Nowego Wychowania.

Charakterystyczną cechą myśli Schätzel była ostrożność wobec bezpośredniego przenoszenia obcych koncepcji pedagogicznych. W „Idei wychowania przedszkolnego...” wyraźnie stawiała pytanie o możliwość stosowania metody Montessori w polskich ochronkach i szkołkach. Podkreślała konieczność jej dostosowania do warunków społecznych, kulturowych oraz do natury dziecka polskiego, a także do zasad rodzimej pedagogiki. Tym samym traktowała system Montessori jako inspirację i punkt odniesienia, a nie jako wzorzec wymagający bezkrytycznego naśladowania.

Ważne miejsce w jej refleksji zajmowała rola wychowawcy przedszkola. Schätzel akcentowała, że praca nauczyciela wymaga nie tylko solidnego przygotowania pedagogicznego i psychologicznego, lecz także samodyscypliny, refleksyjności oraz umiejętności rozpoznania momentów, w których należy działać aktywnie, a kiedy wycofać się, pozostawiając dziecku przestrzeń do samodzielnej pracy. Odwołując się do pism Marii Montessori, podkreślała wzajemny proces uczenia się dziecka i wychowawcy jako fundament rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej.

Schätzel była również współautorką „Podręcznika dla ochraniarek”, jednego z kluczowych zbiorowych opracowań metodycznych przeznaczonych dla wychowawczyń przedszkoli. Jej udział w tym przedsięwzięciu potwierdza zaangażowanie w systematyzowanie praktyki wychowania przedszkolnego oraz w kształcenie zawodowe ochraniarek. Podręcznik ten łączył refleksję teoretyczną z potrzebami codziennej pracy wychowawczej, stanowiąc ważne narzędzie upowszechniania nowoczesnych idei pedagogicznych.



Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

druga połowa XX wieku

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1904 – 1991

FIEDLER

Maria



„Wiadomości zdobyte w przedszkolu winny być przecież tylko rezultatem stylu życia i pracy dzieci,
a nie celem samym w sobie.”

– Maria Fiedler

Autorka opracowań metodycznych z zakresu edukacji elementarnej i wychowania przedszkolnego, kojarzona zwłaszcza z upowszechnianiem wczesnej edukacji matematycznej oraz z refleksją nad przygotowaniem dziecka do roli ucznia.

W dorobku Fiedler widać zainteresowanie kształtowaniem pojęć i wyobrażeń dziecka na progu edukacji szkolnej. Już w okresie międzywojennym opublikowała pracę „Zakres wyobrażeń i pojęć dzieci w pierwszym roku nauki”, co wskazuje na wczesne, diagnostyczno-dydaktyczne podejście do treści elementarnych oraz na poszukiwanie sposobów wspierania dziecka w przejściu od doświadczeń potocznych do bardziej uporządkowanych reprezentacji poznawczych. W latach powojennych podejmowała również problematykę organizacji i specyfiki przedszkola w środowisku wiejskim, publikując książkę „Przedszkole na wsi” (1957 r.).

W swoich tekstach metodycznych Fiedler krytycznie odnosiła się do nadmiernego usztywniania pracy przedszkola przez sztywną siatkę godzin, szkolny podział treści na odrębne przedmioty i mechaniczne realizowanie programu. Opowiadała się za większą elastycznością organizacji zajęć, wykorzystywaniem naturalnych zainteresowań dzieci oraz dostosowywaniem treści i sposobów pracy do ich wieku i poziomu rozwoju. Przestrzegała jednocześnie przed przenoszeniem do przedszkola szkolnego modelu nauczania i nadmiernym przeciążaniem dzieci wiadomościami.

Najsilniej Maria Fiedler zaznaczyła się jednak w obszarze wczesnej edukacji matematycznej. Jej książka „Matematyka już w przedszkolu” funkcjonowała jako poradnik dla nauczycieli i była włączana do serii adresowanej do praktyków wychowania przedszkolnego. Autorka uczestniczyła także w tworzeniu zbiorowych kompendiów metodycznych. W jednym z tomów poradnikowych do pracy w przedszkolu opublikowała rozdział „Kierowanie rozwojem myślenia matematycznego”. Z perspektywy praktyki oznaczało to dostarczanie nauczycielkom uporządkowanej propozycji celów i treści kształcenia matematycznego w wieku przedszkolnym, a także wskazywanie miejsca tych treści w całościowym procesie wychowania i nauczania.

W literaturze historyczno-pedagogicznej Maria Fiedler bywa ujmowana jako jedna z kobiet współtworzących zaplecze merytoryczne wczesnej edukacji w Polsce oraz jako osoba powiązana ze środowiskiem czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu”, istotnego dla transferu idei i rozwiązań metodycznych do codziennej praktyki.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1910–2000

TOPIŃSKA

Zofia



„Podstawową umiejętnością pedagogiczną kadry przedszkola jest rozumienie potrzeb dziecka (rozwojowych i indywidualnych) i znajdowanie trafnych dróg ich zaspokajania w specyficznych warunkach placówek zbiorowego wychowania małych dzieci.”

– Zofia Topińska

Pedagożka związana z powojenną profesjonalizacją wychowania przedszkolnego, współredaktorka opracowań metodycznych oraz redaktorka czasopisma adresowanego do wychowawczyń. Studiowała psychologię na Uniwersytecie Jagiellońskim; od lat 30. XX w. była związana z warszawskim środowiskiem Żoliborza i pracą na rzecz dziecka, podejmując pracę w przedszkolu Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Jej dorobek sytuował się przede wszystkim na styku praktyki przedszkolnej i jej metodycznego opisu. Porządkowała język pracy nauczycieli, akcentowała znaczenie planowania i doboru form aktywności dziecka oraz upowszechniała refleksję nad zabawą jako kluczową aktywnością rozwojową wieku przedszkolnego.

Trwały wkład Topińskiej w praktykę przedszkola wiąże się z porządkowaniem roli nauczyciela w organizowaniu środowiska edukacyjnego oraz z metodyką zabawy. Jej monografia „Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu a warunki jego aktywności” należała do ważnych prób opisanie zależności między warunkami organizacyjnymi a aktywnością dziecka i sposobami kierowania zabawą bez tłumienia inicjatywy wychowanków.

W literaturze przywołuje się Topińską jako autorkę uzupełnienia popularnej typologii P. A. Rudika o dwie dodatkowe kategorie: zabawy badawcze i tropiące (obok m.in. zabaw tematycznych, konstrukcyjnych, dydaktycznych i ruchowych). Rozszerzenie to miało wymiar metodyczny, legitymizowało w praktyce przedszkolnej aktywności dziecka o charakterze eksploracyjnym (poszukiwanie, sprawdzanie), wzmacniając orientację na poznawczą ciekawość i samodzielne działanie w środowisku.

W historii polskiej prasy pedagogicznej dla wychowania przedszkolnego Topińska zajmuje miejsce szczególne jako pierwsza osoba kierująca miesięcznikiem „Wychowanie w Przedszkolu” w jego najwcześniejszym okresie. Wskazuje się, że prowadziła pismo w latach 1948–1959, a pierwszy numer ukazał się w listopadzie 1948 r. Pismo powstawało początkowo w środowisku Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, skupionego wokół Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej na Żoliborzu. Ten wymiar działalności miał charakter wyrażnie praktyczny. Redakcja czasopisma oznaczała stałe tłumaczenie idei pedagogicznych na język wskazówek metodycznych, rozwiązań organizacyjnych i opisów dobrych praktyk możliwych do zastosowania w przedszkolach.

Ważną płaszczyzną jej wpływu była współredakcja kompendiów metodycznych dla kształcenia nauczycieli. Wraz z Marią Kwiatowską współredagowała „Pedagogikę przedszkolną”, przygotowaną przez Instytut Kształcenia Nauczycieli.

Rozwój teorii i metod dydaktyki

1913–2011

KWIATOWSKA

Maria



„Efekty pracy przedszkoli zależne jednak będą zawsze od uwzględnienia właściwości rozwojowych dziecka jako aktywnie działającego podmiotu wychowania.”

– Maria Kwiatowska

Psycholożka i pedagożka, związana z kształceniem nauczycieli oraz rozwijaniem podstaw teoretyczno-metodycznych wychowania przedszkolnego. Jej prace koncentrowały się na dziecku w wieku przedszkolnym, rozumianym całościowo – w perspektywie rozwoju psychicznego, społecznego i kulturowego – oraz na przedszkolu jako instytucji zbiorowego wychowania, która świadomie organizuje warunki sprzyjające rozwojowi dziecka.

Wkład Kwiatowskiej polegał na porządkowaniu wiedzy o wychowaniu przedszkolnym i przekładaniu jej na rozwiązania użyteczne dla praktyki. Współtworzyła i redagowała podręczniki przygotowywane dla kadr przedszkola i systemu doskonalenia nauczycieli, w tym „Metodykę wychowania przedszkolnego” (wspólnie z Zofią Topińską) oraz późniejsze opracowania wydawane jako „Pedagogika przedszkolna”. W tym nurcie mieści się także redakcja „Podstaw pedagogiki przedszkolnej” – obszernego kompendium, w którym pedagogika przedszkolna została ujęta jako wiedza o kierowaniu rozwojem dziecka w warunkach instytucjonalnych, oparta na współpracy z psychologią, naukami społecznymi i humanistyką.

W ujęciu Kwiatowskiej kierowanie rozwojem dziecka nie oznaczało biernego oczekiwania na działanie naturalnych mechanizmów dojrzewania ani podporządkowania wychowania sztywnemu przekazowi wiadomości. Przedszkole miało świadomie organizować warunki sprzyjające rozwojowi, dostarczać dziecku wartościowych treści i pobudzać jego własną aktywność. Dziecko ujmowała jako twórczy podmiot i partnera w procesie wychowania, którego wpływy powinny być włączane w organizację codziennego życia przedszkola. Tak rozumiana pedagogika przedszkolna miała łączyć wiedzę naukową z praktyką, dostarczając nauczycielowi podstaw do rozpoznawania potrzeb dziecka, planowania oddziaływań i świadomego modyfikowania środowiska wychowawczego.

Istotne miejsce w jej koncepcji zajmowała relacja między teorią a praktyką: wiedza naukowa miała służyć nauczycielowi w świadomym kierowaniu rozwojem dziecka, ale również doświadczenia praktyków traktowała jako źródło weryfikacji i wzbogacania wiedzy pedagogicznej.

Charakterystyczne dla jej podejścia było łączenie perspektywy psychologicznej z metodyką pracy przedszkola. Akcentowała znaczenie diagnozy rozwojowej, planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz świadomego doboru form aktywności dziecka. W obrębie treści programowych szczególnie istotne miejsce zajmowały poznawanie otoczenia (społecznego, przyrodniczego i technicznego) oraz wychowanie estetyczne. W tych obszarach podkreślała rolę doświadczenia, działania i ekspresji dziecka – zwłaszcza w kontakcie ze sztuką, literaturą i plastyką – a także znaczenie środowiska przedszkolnego (jego organizacji, rytmu dnia i kultury codzienności) jako czynnika rozwojowego.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1916 – 1991

WALCZYNA

Jadwiga



„Na drodze praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu trzeba stawiać dynamiczne wzory postępowania, żeby przeciwdziałać naśladownictwu, a prowokować do twórczego przekształcania rzeczywistości pedagogicznej według naukowych przesłanek i w zgodzie [...] z potrzebami dzieci.”

– Jadwiga Walczyna

Pedagożka i badaczka edukacji elementarnej, związana z Uniwersytetem Warszawskim oraz z instytucjonalnym rozwojem pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce powojennej. W 1957 r. została zatrudniona w Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW kierowanej przez Bogdana Suchodolskiego; w 1961 r. uzyskała stopień doktora na podstawie rozprawy dotyczącej przygotowania młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Po doktoracie rozwijała badania nad teorią nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego.

Efektem pierwszego z tych nurtów była rozprawa habilitacyjna „Integracja nauczania początkowego”, stanowiąca jedną z ważniejszych polskich prób konceptualizacji integracji kształcenia i wychowania w klasach początkowych. Autorka zbudowała własny model edukacji wczesnoszkolnej, syntetyzując podejście asocjacyjno-przedmiotowe z całościowym (łącznym), a następnie poddała go weryfikacji empirycznej w badaniach eksperymentalnych. Istotą integracji nie była doraźna korelacja tematów, lecz strukturalne powiązanie treści, metod i organizacji pracy szkoły w ramach pięciu zintegrowanych kierunków kształcenia (słowo i liczba; społeczne; przyrodniczo-techniczne; artystyczne; fizyczne), przy koncentryczno-spiralnym układzie treści (z zachowaniem układu liniowego dla języka i matematyki) i źródłowym oparciu treści na świecie doświadczanym przez dziecko. Walczyna akcentowała prymat aktywizacji, metod problemowych i uczenia się przez działanie oraz konieczność odejścia od recept metodycznych na rzecz twórczej inicjatywy nauczyciela-refleksyjnego praktyka, zdolnego przekładać teorię na praktykę w elastycznej organizacji dnia pracy (lekcja kompleksowa, swobodne dysponowanie czasem, indywidualizacja i wykorzystanie sytuacji spontanicznych).

Drugim, szczególnie istotnym wątkiem jej dorobku były badania nad wychowaniem przedszkolnym z akcentem na wychowanie społeczno-moralne. Walczyna opracowała koncepcję uspołeczniającego wychowania przedszkolnego, w której przygotowanie dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych ujmowała jako proces wymagający współdziałania przedszkola z rodziną i środowiskiem lokalnym. Tezę tę rozwinęła w monografii „Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym”, wskazywanej jako podstawa nadania jej tytułu profesora. Z perspektywy praktyki przedszkolnej istotne były także postulaty dotyczące organizacji oddziaływań wychowawczych: różnicowania czasu i form pracy zależnie od wieku, zapewniania warunków do indywidualizacji, eksponowania bezpośredniego kontaktu dziecka z sytuacjami o charakterze społeczno-moralnym oraz świadomego doboru pomocy i środków dydaktycznych.

W działalności organizacyjnej Walczyna odegrała ważną rolę na UW. Po przekształceniach strukturalnych współtworzyła i kierowała jednostkami odpowiedzialnymi za kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej, w tym Zakładem Nauczania Początkowego, który od 1979/1980 funkcjonował jako Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Pełniła także wysokie funkcje (m.in. dyrektora Instytutu Pedagogiki UW), współpracowała z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN, OMEP oraz resortem edukacji.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1922–2010

DUDZIŃSKA

Irena



„Prowadzenie zajęć otwartych wymaga od nauczyciela dużych umiejętności pedagogicznych, taktu i dobrej znajomości każdego dziecka, ponieważ mają być wzorem dobrej pracy, a nie powinny budzić zazdrości i nieporozumień.”

– Irena Dudzińska

Należała do grona autorek, które w drugiej połowie XX wieku współtworzyły polską metodykę wychowania przedszkolnego, łącząc perspektywę badawczą z praktycznym opisem pracy nauczycielki. Jej aktywność publikacyjna koncentrowała się na dwóch obszarach szczególnie istotnych dla życia przedszkola: społecznym funkcjonowaniu dzieci w grupie rówieśniczej, w tym na dynamice konfliktów, oraz przygotowaniu dziecka do wczesnej nauki czytania i organizowaniu sytuacji dydaktycznych adekwatnych do wieku rozwojowego.

Najbardziej jednoznacznym przykładem zainteresowania problematyką relacji rówieśniczych jest książka „O współżyciu dzieci w grupie przedszkolnej: konflikty i próby ich rozwiązywania”. Dudzińska ujmowała konflikt jako zjawisko osadzone w codzienności grupy, a nie jako incydent wymagający wyłącznie dyscyplinowania. Kierowała uwagę nauczycieli na to, że spory o zabawkę, miejsce w zabawie czy role społeczne są elementem uczenia się współdziałania. Tak rozumiany konflikt staje się zarazem źródłem diagnozy (jak dzieci negocjują, jak reagują na porażkę, jak budują sojusze), jak i polem interwencji wychowawczej, rozumianej nie jako tłumienie napięć, lecz organizowanie warunków ich konstruktywnego rozwiązywania.

Drugim wyraźnym nurtem jej dorobku była problematyka wczesnej alfabetyzacji. Książka „Dziecko sześciolatnie uczy się czytać” sytuowała naukę czytania w kontekście dojrzałości dziecka i metodycznej odpowiedzialności nauczyciela. W jej ujęciu nauka nie jest przeciwstawiana dziecięcej aktywności. Czytanie ma być wprowadzane w sposób dostosowany do możliwości sześciolatka, a więc poprzez stopniowanie zadań, budowanie motywacji i osadzanie ćwiczeń w sensownych dla dziecka sytuacjach edukacyjnych.

Istotnym wymiarem działalności Dudzińskiej była także praca redakcyjna nad zbiorowymi opracowaniami metodycznymi, które porządkowały wiedzę o organizacji procesu wychowania i nauczania w przedszkolu. Pod jej redakcją ukazywały się m.in. tomy „Metodyki wychowania w przedszkolu” oraz obszerny poradnik „Wychowanie i nauczanie w przedszkolu”. W literaturze historyczno-pedagogicznej podkreśla się, że Dudzińska zajmowała się badaniem procesu wychowania w przedszkolu i jego metodycznym wymiarem, a prace redagowane przez nią współtworzyły zaplecze profesjonalizacji praktyki przedszkolnej w Polsce.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1927 – 2022

WILGOCKA- OKOŃ

Barbara



„W swoich rozważaniach nad dojrzałością czy gotowością szkolną pragnę przenieść punkt ciężkości na dojrzałość samej szkoły.”

– Barbara Wilgocka-Okoń

Była jedną z najbardziej wpływowych polskich badaczek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz psychodydaktyki, silnie związaną z Uniwersytetem Warszawskim. Jej dorobek wyróżniało traktowanie wczesnej edukacji jako obszaru wymagającego diagnozy pedagogicznej, opartej na empirycznie weryfikowanych kryteriach osiągnięć dziecka oraz na analizie warunków, jakie tworzy szkoła.

Rdzeniem jej pracy były studia nad gotowością/dojrzałością szkolną i warunkami powodzenia dziecka w starcie szkolnym. Wilgocka-Okoń akcentowała, że próg szkolny nie jest wyłącznie własnością dziecka, ale wynika również ze środowiska społecznego oraz wymagań i gotowości szkoły do przyjęcia ucznia. W ten sposób przesuwała akcent z selekcji dzieci rozpoczynających naukę w szkole na odpowiedzialność instytucji za organizację warunków i sposobów uczenia się. Jej publikacje łączyły ujęcie psychologiczno-rozwojowe z praktycznymi konsekwencjami dla nauczycieli: jak rozpoznawać potrzeby i możliwości sześciolatków/siedmiolatków, jak planować wsparcie adaptacyjne i jak ograniczać ryzyko niepowodzeń w nauce czytania i pisanie. Wilgocka-Okoń opracowała narzędzia diagnozy dojrzałości/gotowości szkolnej (wyraźnie rozróżniając znaczenie obu tych pojęć), które przez wiele lat funkcjonowały w polskiej praktyce pedagogicznej jako jedno z podstawowych rozwiązań umożliwiających ocenę przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki. Ramę metodyczną dla tej diagnozy stanowiła jej publikacja „O badaniu dojrzałości szkolnej”, w której porządkowała założenia i sposób postępowania diagnostycznego.

Drugim ważnym obszarem jej działalności były badania aplikacyjne nad osiągnięciami dzieci w klasach początkowych (mówienie, czytanie, pisanie) oraz ich uwarunkowaniami pedagogiczno-psychologicznymi, prowadzone w ścisłym związku z praktyką szkolną. Wyniki tych badań wykorzystywano do modyfikowania sposobów kształcenia nauczycieli oraz do formułowania zaleceń dotyczących organizacji pracy w przedszkolu i w klasach I–III.

Istotnym, praktycznie ukierunkowanym wątkiem jej pisarstwa była także problematyka obciążeń uczniów i racjonalizacji organizacji pracy szkoły rozumianej jako dobór wymagań oraz tempa pracy adekwatnego do możliwości rozwojowych dzieci.

Podsumowując, Wilgocka-Okoń współtworzyła w Polsce nurt myślenia o wczesnej edukacji, w którym diagnostyka (rozpoznawanie gotowości i postępów), wrażliwość na kontekst społeczny oraz odpowiedzialność szkoły za warunki uczenia się są fundamentem działań metodycznych nauczyciela i organizacji pracy placówki.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1933–2004

CACKOWSKA

Maria



„Zacieranie granic pomiędzy przedmiotami, tworzenie w umysłach dzieci scalonego obrazu świata i rozumienie procesów w nim zachodzących oraz poznanie roli człowieka w świecie przyrody i społeczeństwa.”

– Maria Cackowska

Badaczka edukacji elementarnej drugiej połowy XX wieku, orientująca swoje prace na udoskonalanie nauczania w klasach 0–III/I–III oraz na realne wsparcie nauczycieli. Jej dorobek wyróżniało traktowanie szkoły początkowej jako etapu edukacyjnego startu, w którym o jakości dalszych losów ucznia decydują organizacja środowiska uczenia się, sensowność treści, dobór metod oraz sposób prowadzenia dziecka ku samodzielności.

Cackowska stworzyła koncepcję kształcenia zintegrowanego (integralnego) rozumianego nie jako okazjonalne łączenie tematów, lecz jako spójny model obejmujący treści, metody, organizację pracy i planowanie procesu wychowawczo-dydaktycznego. W jej ujęciu kluczowe było odejście od nadmiernej segmentacji nauczania i stworzenie dzieciom warunków do uczenia się przez działanie, rozwiązywanie problemów oraz wielostronne doświadczanie świata w toku dnia pracy, przy równoczesnym systematycznym budowaniu kompetencji podstawowych.

Charakterystyczne dla Cackowskiej było to, że postulaty integracji opierała na rozległej diagnozie empirycznej. Kierowała ogólnopolskimi badaniami nad skutecznością nauczania początkowego (klasy I–III, różne środowiska), których wyniki zostały opracowane zespołowo i opublikowane pod jej redakcją jako wielotomowe studium ukazujące zarówno mocne strony, jak i porażki organizacji tego etapu kształcenia. Na tej podstawie formułowała wnioski systemowe, w tym postulat rezygnacji z modelu przedmiotowo-lekcyjnego na rzecz kształcenia zintegrowanego, obniżenie obowiązku szkolnego z 7. na 6. rok życia przy jednoczesnym czteroletnim okresie nauki początkowej w klasach 0–III. Szczególnie cenny był wdrożeniowo-badawczy wymiar jej pracy. Doprowadziła do uruchomienia eksperymentu dydaktycznego w szkołach podstawowych, w którym przygotowano nauczycieli, opracowano integralne rozkłady materiału i wzorcowe scenariusze, a następnie systematycznie kontrolowano postępy rozwojowe i osiągnięcia dzieci w modelu zintegrowanym w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym. Wyniki badań wskazywały na wyraźny efekt długofalowy. Początkowo przewagę uzyskiwały dzieci starsze, lecz w kolejnych latach przewaga przechodziła na stronę uczniów uczących się w modelu integralnym; w klasie III wyższe wyniki częściej osiągały dzieci pracujące w trybie zintegrowanym.

Równolegle Cackowska rozwijała nurt badań nad wczesną alfabetyzacją. Prowadziła szeroko zakrojone badania porównawcze skuteczności metod nauki czytania i pisanie oraz analizy elementarzy, traktując je jako podstawę unowocześniania praktyki szkolnej i przedszkolnej; zwieńczeniem były monografie poświęcone modelowi elementarza oraz nauce czytania i pisanie w klasach przedszkolnych.

Istotnym wymiarem jej wpływu było również kształcenie kadr. Działała w strukturach opiniujących i programowych, m.in. w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, współpracowała z Ministerstwem Edukacji Narodowej, prowadziła dydaktykę akademicką i inicjowała doskonalenie nauczycieli (także w obszarze kształcenia zintegrowanego), przez całą karierę była związana z Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1935 – 2002

WIĘCKOWSKI

Ryszard



„Indywidualizacja w nauczaniu jest to organizowanie nauczania, które już w założeniu uwzględnia zróżnicowanie klasy szkolnej.”

– Ryszard Więckowski

Dorobek Więckowskiego odegrał istotną rolę w kształtowaniu refleksji nad edukacją wczesnoszkolną oraz nad warunkami racjonalnego reformowania systemu oświaty. Jego myślenie pedagogiczne wyrastało z przekonania, że edukacja dziecka w pierwszych latach nauki szkolnej ma charakter fundamentalny, gdyż to właśnie na tym etapie kształtują się mechanizmy uczenia się, postawy wobec szkoły oraz podstawy dalszego rozwoju poznawczego i społecznego.

Znaczną część swoich analiz poświęcał problematyce reform oświatowych. Więckowski wskazywał, że zmiany w edukacji, zwłaszcza dotyczące szkoły podstawowej, nie mogą być wprowadzane w oderwaniu od wiedzy o rozwoju dziecka i realiów pracy nauczyciela. Krytycznie odnosił się do reform opartych na krótkotrwałych decyzjach administracyjnych, pozbawionych ciągłości i stabilnych podstaw teoretycznych. Podkreślał, że w edukacji wczesnoszkolnej szczególnie groźne są rozwiązania prowadzące do formalizacji nauczania, przeciążenia nauczycieli oraz ograniczenia autonomii pedagogicznej szkoły. W refleksji nad organizacją procesu kształcenia Więckowski akcentował potrzebę integracji doświadczeń edukacyjnych dziecka. Edukację zintegrowaną rozumiał nie jako techniczne łączenie treści programowych, lecz jako całościowe ujmowanie aktywności dziecka, w którym poznanie, działanie, emocje i relacje społeczne wzajemnie się warunkują. Szczególną rolę przypisywał językowi, traktowanemu jako narzędzie porządkowania doświadczenia oraz integracji różnych obszarów uczenia się.

Istotnym elementem jego myślenia było kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Więckowski podkreślał, że nauczyciel pracujący z dzieckiem w młodszy wiek szkolny powinien posiadać szerokie kompetencje pedagogiczne i diagnostyczne, umożliwiające rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów. Nauczyciela postrzegał jako organizatora środowiska uczenia się, odpowiedzialnego za tworzenie warunków sprzyjających aktywności poznawczej, a nie jedynie realizatora narzuconych treści programowych.

Centralną kategorią jego refleksji był uczeń, ujmowany jako podmiot procesu edukacyjnego. Więckowski akcentował naturalną aktywność dziecka oraz jego zdolność do uczenia się poprzez działanie, doświadczenie i refleksję. Z tego założenia wynikała jego koncepcja indywidualizacji nauczania, traktowanej jako podstawowa zasada dydaktyczna, szczególnie istotna w edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja nie oznaczała w jego ujęciu izolowania ucznia, lecz świadome różnicowanie form i metod pracy przy zachowaniu społecznego charakteru klasy szkolnej.

Uzupełnieniem tej perspektywy była koncepcja naturalnych strategii uczenia się, w której Więckowski wyróżniał strategie: percepcyjno-odtwórcze, percepcyjno-wyjaśniające oraz percepcyjno-innowacyjne. Strategie te opisywał jako sposoby aktywności poznawczej dziecka, które powinny stanowić punkt odniesienia dla planowania procesu dydaktycznego. Zakładał, że najważniejszą strategią stosowaną przez nauczycieli powinna być strategia percepcyjno-innowacyjna, w której zadaniem nauczyciela jest stworzyć sytuację, która zaskoczy i zaintryguje dziecko, co stworzy naturalne warunki do pogłębiania różnych tematów.

Dorobek Ryszarda Więckowskiego tworzy spójną wizję edukacji wczesnoszkolnej jako obszaru wymagającego stabilnych podstaw teoretycznych, refleksyjnego kształcenia nauczycieli oraz reform opartych na rzetelnej wiedzy o rozwoju dziecka i realiach pracy szkoły.

Rozwój teorii i metodyk wczesnej edukacji

1959–1996

ŚLIWERSKA

Wiesława



„Ocena, kontrola, opiniowanie, świadectwa, promocje, kwalifikacje – to typowe przejawy sprawowania władzy nad człowiekiem jako przedmiotem.”

– Wiesława Śliwerska

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, współtwórczyni nurtu działań na rzecz „edukacji w wolności” w polskiej szkole podstawowej początku lat 90. XX w. Jej praktyka zawodowa sytuowała się w obszarze kształcenia zintegrowanego klas początkowych, w którym kluczowe znaczenie ma organizacja środowiska uczenia się, relacja nauczyciel-dziecko oraz budowanie motywacji wewnętrznej uczniów.

Najbardziej rozpoznawalny wkład Śliwerskiej wiąże się ze współautorstwem (wraz z Bogusławem Śliwerskim) publikacji „Edukacja w wolności”, przygotowanej jako zbiór idei i rozwiązań dydaktycznych wspierających kształcenie wczesnoszkolne bez przemocy strukturalnej i symbolicznej (m.in. bez podporządkowania procesu uczenia się logice selekcji i stopniowania). Ujęcie to akcentowało autonomię ucznia, podmiotowe relacje oraz tworzenie sytuacji dydaktycznych, które uruchamiają ciekawość i sens uczenia się, zamiast wzmacniać konformizm i zewnętrzną kontrolę.

Szczególne znaczenie w jej działalności miało praktyczne urzeczywistnianie koncepcji klasy autorskiej w Szkole Podstawowej nr 37 w Łodzi. Na początku lat 90. XX wieku, w warunkach szkoły publicznej, współtworzyła model edukacji wczesnoszkolnej zorientowany na ucznia, jego podmiotowość, zainteresowania i aktywność twórczą, a zarazem ograniczający znaczenie tradycyjnych mechanizmów kontroli, selekcji i stopniowania. Doświadczenia tej klasy zostały następnie poddane refleksji i opisane w publikacji „Edukacja w wolności”, obejmującej zarówno psychopedagogiczne założenia autorskiej koncepcji, jak i bilans jej praktycznej realizacji.

Jej działalność nie ograniczała się do formułowania założeń edukacji alternatywnej. Przygotowywała również autorskie propozycje zadań dydaktycznych dla dzieci oraz rozwiązania przeznaczone do bezpośredniego wykorzystania w klasach I–III, łącząc refleksję nad wolnością w edukacji z konkretną praktyką nauczycielską.

W wymiarze instytucjonalnym Śliwerska współtworzyła środowisko oddolnych inicjatyw edukacyjnych. W 1991 roku w Łodzi, wraz z Bogusławem Śliwerskim, nauczycielami nauczania początkowego i pedagogami innych placówek edukacyjnych, współuczestniczyła w powołaniu Polskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego „Szkoła dla Dziecka”, skupiającego osoby zainteresowane poszukiwaniem alternatyw wobec autorytarnego, transmisyjnego i selekcyjnego modelu szkoły.

Istotnym nurtem praktyki Śliwerskiej było także przygotowywanie materiałów do pracy z dziećmi w obszarze edukacji polonistycznej. Jest autorką ćwiczeń i publikacji wykorzystywanych w pracy szkolnej i terapeutycznej (m.in. w systemie PUS – pomoce wspierające ćwiczenia językowe i ortograficzne). Ten rodzaj twórczości wpisuje się w praktyczny wymiar pedagogiki wczesnoszkolnej: dostarczanie narzędzi, które porządkują ćwiczenia, wspierają systematyczność pracy oraz rozwijają czujność językową i samokontrolę ucznia.

Rozwój teorii i metod wczesnej edukacji

SAWICKA

Antonina



zm. 2001

„Przedszkole jako instytucja oświatowa, przyjmująca obowiązki świadomego i celowego wychowania dzieci 3–6-letnich, nie może pracować w izolacji. Współdziałanie z rodzicami i środowiskiem [to] warunek osiągania pozytywnych wyników pracy wychowawczej z dziećmi.”

– Antonina Sawicka

Autorka opracowań metodycznych z zakresu wychowania przedszkolnego, aktywna zwłaszcza w drugiej połowie XX wieku. Jej dorobek miał wyraźnie warsztatowy charakter. Sawicka porządkowała kluczowe obszary pracy przedszkola i przekładała je na konkretne procedury i formy działania nauczyciela.

Do najbardziej rozpoznawalnych publikacji należy „Współpraca przedszkola z rodzicami”. Książka ta ugruntowywała przekonanie, że przedszkole nie działa obok rodziny, lecz wchodzi z nią w relację współodpowiedzialności. Ma rozszerzać i uzupełniać oddziaływania wychowawcze domu rodzinnego, a w sytuacjach trudności podejmować działania korygujące i wspierające. W praktyce oznaczało to akcent na stałą komunikację, rozmowę o dziecku, indywidualne kontakty z rodzicami, pracę z zespołem rodziców oraz włączanie rodziców w życie grupy i placówki. W nowszych opracowaniach z obszaru pedagogizacji rodziny Sawicka bywa przywoływana jako autorka porządkująca formy kontaktów nauczyciela z rodzicami, co świadczy o trwałości jej propozycji w piśmiennictwie dotyczącym partnerstwa przedszkola i domu.

Drugim istotnym nurtem jej pracy była edukacja patriotyczna najmłodszych. W monografii „Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu” wskazywała, jak budować przywiązanie do wspólnoty i kultury w sposób adekwatny do wieku dziecka, przez doświadczenia codzienne, symbole, obyczajowość, kontakt z językiem i literaturą dziecięcą, a także przez organizację życia grupy przedszkolnej. W tym obszarze Sawicka akcentowała rolę nauczyciela jako organizatora środowiska wychowawczego, który świadomie dobiera treści i sytuacje sprzyjające kształtowaniu postaw społecznych.

Uzupełnieniem dorobku były materiały wspierające kształcenie i doskonalenie nauczycieli, między innymi kompendium „Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej”, które pełniło funkcję uporządkowanego zaplecza lekturowego do studiowania podstaw pedagogiki przedszkolnej. Sawicka publikowała również artykuły w czasopiśmie branżowym „Wychowanie w Przedszkolu”, podejmując temat pracy z literaturą i kulturą dziecięcą (np. wykorzystanie utworów Marii Konopnickiej w przedszkolu).



Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

współcześnie

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

PUŚLECKI

Władysław



1933 – 2008

„[Pełnomocność ucznia to] stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, oparte na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych.”

– Władysław Puślecki

Pedagog, profesor nauk humanistycznych, związany z ośrodkiem opolskim, ważnym dla rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej oraz kształcenia nauczycieli. Pełnił funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki Wczesnoszkolnej (późniejszego Instytutu Studiów Edukacyjnych) Uniwersytetu Opolskiego w latach 1989–2003, współtworząc zaplecze instytucjonalne dla badań nad edukacją elementarną oraz dydaktyką nauczania początkowego. Były przewodniczący Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN i członek zarządu PTP.

Podstawowym zagadnieniem w jego dorobku jest koncepcja kształcenia wyzwającego w edukacji wczesnoszkolnej. To propozycja alternatywna wobec dydaktyki transmisyjnej, skoncentrowana na podmiotowości ucznia, sensotwórczym uczeniu się i aktywności poznawczej. W tej perspektywie szkoła elementarna ma wspierać dziecko w samodzielnym uczeniu się, rozumieniu i selekcji informacji oraz w odpowiedzialnym działaniu, zamiast ograniczać ucznia do reprodukcji treści i wykonawstwa.

Drugim istotnym i poruszonym przez Puśleckiego wątkiem jest pełnomocność ucznia, rozumiana jako stopniowo rozwijane sprawstwo, współdecydowanie i współodpowiedzialność za proces uczenia się. Puślecki akcentował, że praktyki oceniania i szkolne standardy mogą pełnomocność zarówno wzmacniać, jak i blokować, dlatego potrzebne są rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne realnie otwierające przestrzeń wyboru, dialogu i współtworzenia reguł uczenia się. W praktyce oznacza to projektowanie sytuacji, w których uczeń przechodzi od udziału pozornego do autentycznego inicjowania działań, uzasadniania własnych rozwiązań i brania odpowiedzialności za efekty pracy.

W obrębie kształcenia wyzwającego istotne miejsce zajmuje kategoria wolności ucznia, ujmowana dwubiegunowo, jako wolność „od” (m.in. przymusu, lęku, schematyzmu, przedmiotowego traktowania) oraz wolność „do” (pytania, dialogu, negocjacji, współdziałania, wyboru, krytyki i inicjatywy). Wynikają z tego następujące konsekwencje metodyczne: preferowanie uczenia się problemowego, dialogowego i aktywizującego, z naciskiem na samoregulację, refleksję oraz odpowiedzialność za rezultat własnej pracy.

Trzeci ważny nurt jego propozycji dotyczy koncepcji edukacji zintegrowanej w klasach I–III, która polega na łączeniu treści, aktywności i doświadczeń ucznia w większe, znaczące całości, zamiast fragmentaryzacji na izolowane segmenty. Integracja ma tu charakter jakościowy, co oznacza, że jest sposobem organizowania uczenia się wokół sensu, działania i problemów bliskich dziecku, co sprzyja zarówno rozwojowi poznawczemu, jak i kształtowaniu postaw społecznych.

Praktyczny wymiar jego dorobku wzmacniało łączenie projektowania koncepcji z próbami sprawdzania ich w działaniu oraz z refleksją nad warunkami rozwijania twórczości i aktywności uczniów na etapie edukacji początkowej.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

GRUSZCZYK- KOLCZYŃSKA

Edyta



ur. 1940

„W edukacji matematycznej przedszkolaków najważniejsze są osobiste doświadczenia dziecka. Stanowią one budulec, z którego dziecko tworzy pojęcia i umiejętności.”

– Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Pedagożka, profesorka i badaczka wczesnej edukacji, której dorobek w szczególny sposób wpłynął na myślenie o edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym i w klasach I–III. Zawodowo związana z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, gdzie była m.in. inicjatorką założenia i pierwszą dyrektorką Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, a także z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Łodzi oraz Chrześcijańską Akademią Teologiczną w Warszawie.

W centrum jej koncepcji znajduje się rozwijana z Ewą Zielińską idea dziecięcej matematyki – podejścia, które zakłada, że trwałe rozumienie pojęć matematycznych powstaje przede wszystkim przez czynności dziecka (manipulowanie, porównywanie, mierzenie, klasyfikowanie, konstruowanie strategii), a nie przez werbalne objaśnianie. Model ten porządkuje treści i aktywności tak, aby dziecko budowało pojęcia w odniesieniu do własnych doświadczeń i stopniowo przechodziło od działania do uogólnień, w rytmie adekwatnym do rozwoju poznawczego. W praktyce oznacza to projektowanie sytuacji dydaktycznych (w domu, przedszkolu i szkole), w których matematykę widać w realnych zadaniach, zabawach i problemach, a nauczyciel pełni rolę organizatora środowiska uczenia się, a nie wyłącznie dostarczyciela instrukcji. Metoda została szczegółowo opisana w książce „Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli”.

Drugim ważnym obszarem jej badań stało się rozpoznawanie i wspieranie dzieci uzdolnionych matematycznie. Gruszczyk-Kolczyńska wskazywała, że predyspozycje te ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie, m.in. w sposobie rozumowania, dostrzeganiu prawidłowości, samodzielnym konstruowaniu strategii oraz zainteresowaniu zadaniami wymagającymi wysiłku intelektualnego. Podkreślała zarazem, że uzdolnienia nie rozwijają się samoistnie: niewłaściwie organizowana edukacja, nadmierne podporządkowanie aktywności dziecka schematom oraz oczekiwanie jednej poprawnej drogi rozwiązania mogą osłabiać jego samodzielność poznawczą. Dlatego postulowała możliwie wczesne rozpoznawanie dziecięcego potencjału i tworzenie warunków do jego rozwijania poprzez zadania otwarte, problemy wymagające rozumowania oraz sytuacje pozwalające dzieciom formułować i sprawdzać własne pomysły.

Istotnym wkładem Gruszczyk-Kolczyńskiej jest również ujęcie ryzyka niepowodzeń w uczeniu się matematyki jako zjawiska wymagającego wczesnej diagnozy oraz profilaktyki i działań wspierających. W jej pracach akcentuje się, że trudności matematyczne często narastają wtedy, gdy dziecko nie zbuduje podstawowych operacji umysłowych i pojęć liczbowych, a szkolna praktyka ogranicza się do ćwiczeń zmierzających do osiągnięcia wyniku, zamiast pracy nad rozumowaniem. W tym sensie proponowane rozwiązania mają charakter wyrażnie praktyczny, obejmują zarówno organizację aktywności, jak i dobór zadań oraz sposób prowadzenia dziecka (tak, by wzmacniać samodzielność, wytrwałość i poczucie sprawstwa w sytuacjach zadaniowych).

Znaczenie jej dorobku dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej polega więc na dostarczeniu spójnych podstaw metodycznych: jak budować wczesne pojęcia matematyczne w działaniu, jak rozpoznawać mechanizmy trudności, jak projektować wsparcie, które rzeczywiście podnosi jakość uczenia się, zamiast jedynie zwiększać liczbę ćwiczeń.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

ROCŁAWSKI

Bronisław



ur. 1942

„Domagam się właściwego do potrzeb każdego dziecka czasu na przygotowanie do nauki czytania i pisanie oraz skrócenia w miarę możliwości do minimum czasu opanowywania względnie płynnego pisanie i sprawnego czytania ze zrozumieniem.”

– Bronisław Rocławski

Językoznawca i glottodydaktyk, związany zawodowo z Uniwersytetem Gdańskim, gdzie uzyskał stopień doktora w 1972 roku i doktora habilitowanego w 1985 roku oraz instytucjami akademickimi w Warszawie, Olsztynie, Ciechanowie i Poznaniu. Jego dorobek koncentruje się na problematyce wczesnej alfabetyzacji (przedszkole i edukacja wczesnoszkolna) oraz na relacjach między rozwojem mowy, świadomością fonologiczną a opanowaniem czytania i pisanie.

Od lat 70. XX wieku Rocławski prowadził badania nad podnoszeniem jakości kształcenia uczniów i przygotowania nauczycieli, które doprowadziły go do sformułowania autorskiej propozycji dydaktycznej określanej jako glottodydaktyka. W literaturze przedmiotu system ten bywa opisywany również jako „metoda Rocławskiego” lub „metoda fonetyczno-literowo-barwna”, podkreślająca ścisłe oparcie nauki czytania i pisanie na rzetelnej wiedzy lingwistycznej i na diagnozie rzeczywistych trudności uczniów w zakresie analizy i syntezy fonemowej. W rozwijaniu dydaktycznego i metodycznego wymiaru tej koncepcji uczestniczyła również Izabela Rocławska, metodyczka nauczania początkowego. Charakterystycznym elementem systemu Rocławskiego było równoległe prowadzenie trzech kierunków działań: rozwijania umiejętności syntezy, analizy oraz rozpoznawania liter. Warunkiem rozpoczęcia właściwej nauki czytania i pisanie miały być bierna znajomość całego alfabetu oraz odpowiednio rozwinięta zdolność dokonywania syntezy i analizy fonemowej wyrazów. Czytanie wiązano przede wszystkim z syntezą, czyli składaniem mniejszych elementów w całość, natomiast pisanie – z analizą, polegającą na dzieleniu wyrazów na głoski. W nauce wykorzystywano rozszerzony zestaw liter oraz klocki LOGO, które umożliwiały łączenie znaków graficznych z odpowiadającymi im głoskami, rozpoznawanie wariantów zapisu oraz stopniowe kształtowanie świadomości ortograficznej. Rocławski odrzucał przy tym sztywną, jednakową dla wszystkich dzieci kolejność realizacji materiału, uzależniając przebieg nauki od diagnozy ich umiejętności i indywidualnego tempa rozwoju.

W ujęciu Rocławskiego kluczowym zadaniem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest profilaktyka niepowodzeń szkolnych w alfabetyzacji przez odpowiednio wczesne i rozłożone w czasie przygotowanie dziecka do czytania i pisanie (zamiast ograniczania działań do krótkiego, rocznego przygotowania). Szczególną uwagę przywiązywał do kształtowania sprawności językowych, w tym poprawnej artykulacji oraz umiejętności świadomego operowania głoskami, ponieważ deficyty w tym obszarze interpretował jako jedną z głównych przyczyn późniejszych trudności szkolnych przypisywanych niekiedy etykietom diagnostycznym. Praktyczny wymiar jego koncepcji ujawnia się także w podkreślaniu roli kompetencji nauczyciela. Rocławski krytycznie oceniał stan przygotowania nauczycieli do nauczania czytania i pisanie, akcentując potrzebę solidnego zaplecza językoznawczego oraz refleksyjnego podejścia do praktyki dydaktycznej. W tym kontekście istotne są inicjatywy upowszechniające glottodydaktykę w formach doskonalenia zawodowego (kursy, szkoły letnie), których celem było łączenie teorii z warsztatem metodycznym oraz przygotowanie kadr do wdrażania rozwiązań w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Do najważniejszych publikacji Rocławskiego należą m.in. „Nauka czytania i pisanie”, „Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka”, „Badanie tempa i techniki czytania” oraz „Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów”. Prace te łączą wiedzę językoznawczą, fonetyczną i logopedyczną z metodyką edukacji językowej dziecka.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

ŁUKASZEWICZ

Ryszard



ur. 1942

„Ciekawość jest jednym ze źródeł życia, jest wodą na młyn wyobraźni; wydeptuje ścieżki samodzielności, przygody, podróży, animuje pasję, zdolności, zainteresowanie, zadawanie kolejnych pytań, budzi emocje, odwagę poznania, próbowania, konfrontowania, budzi upór i wolę odkrywania, tworzenia, zdobywania, przekraczania.”

– Ryszard Łukaszewicz

Profesor nauk humanistycznych, pedagog związany z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Fundacją Wolne Inicjatywy Edukacyjne, a także instytucjami akademickimi we Wrocławiu, Wałbrzychu i Toruniu. Jego dorobek lokuje się na styku refleksji akademickiej i długofalowej pracy wdrożeniowej nad alternatywnym modelem szkoły. Szczególne miejsce zajmuje projekt Wrocławskiej Szkoły Przyszłości – placówki o statusie eksperymentalnym, rozwijanej jako spójna wizja szkoły podstawowej, stanowiącej sprzeciw wobec interpretowania szkoły jako instytucji zorganizowanej uległości i podporządkowania dzieci wyłącznie oczekiwaniom dorosłych.

Łukaszewicz akcentuje edukację rozumianą jako kreowanie ludzkich możliwości, uruchamianie ciekawości, wyobraźni i samodzielności dziecka oraz budowanie warunków do uczenia się przez działanie, doświadczenie i interpretowanie świata, a nie odtwarzanie gotowych treści. W jego ujęciu kluczową rolę pełnią pytania jako źródło motywacji i koło zamachowe uczenia się, skupiające uwagę ucznia na poszukiwaniu sensu i rozumienia.

Charakterystycznym rozwiązaniem organizacyjnym i metodycznym wypracowanym w ramach Wrocławskiej Szkoły Przyszłości jest metoda projektowania okazji edukacyjnych (POE) rozumianych jako celowo konstruowane sytuacje uczenia się, oparte na zadaniach otwartych, wymagających działania, prób i eksploracji. W praktyce ma to prowadzić do wzmacniania poczucia wartości uczniów, aktywizowania struktur poznawczych oraz podejmowania przez dzieci działań „niewypróbowanych”, zamiast ograniczania ich do czynności pozornych i szkolnej reprodukcji. Istotną rolę odgrywa także nauczyciel, który jest współtwórcą i współuczestnikiem aktywności wraz z dziećmi, a nie tylko nadzorcą wykonywanych działań.

Ważną częścią jego myślenia o edukacji jest model narracyjny, w którym uczenie się traktowane jest jako konstruowanie i rekonstruowanie znaczeń, w których ujawnia się wielość sensów i wartości, a uczący się wnosi własną perspektywę do obrazu świata. Ta orientacja łączy się z naciskiem na podmiotowość dziecka oraz na taką organizację środowiska uczenia się, która wspiera aktywność, doświadczenie zmysłowe i ruchowe, a także estetyczne i wyobrażeniowe sposoby poznawania.

Istotnym elementem rozwijanym w obrębie Wrocławskiej Szkoły Przyszłości jest także STOPES – „System Treściowej Organizacji Procesu Edukacji Szkolnej”, opisywany jako „rusztowanie idei organizujących”, przeznaczone dla kolejnych szczebli kształcenia, w tym edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (a dalej klas IV–VI, a po reformie także VII–VIII). STOPES ma układ hierarchiczny, prowadzący od poziomu ogólnych założeń do sekwencji treści i projektowanych okazji edukacyjnych. Dorobek Łukaszewicza łączy koncepcję wychowania i uczenia się z precyzyjnie projektowanym, możliwym do wdrażania modelem organizacji pracy szkoły.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

ur. 1943

BOGDANOWICZ

Marta



„W każdym przypadku szybkie wykrycie nieprawidłowości rozwojowych, wczesna interwencja i specjalistyczna pomoc są niezbędnym warunkiem przezwyciężenia trudności.”

– Marta Bogdanowicz

Profesorka nauk humanistycznych, psycholożka kliniczna dziecka oraz badaczka i praktyczka zajmująca się wczesnym wspomaganiem rozwoju i profilaktyką niepowodzeń szkolnych. Naukowo związana z Uniwersytetem Gdańskim i Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej w Warszawie. Jej działalność łączy perspektywę kliniczną z pedagogiczną – rozpoznawanie mechanizmów trudności rozwojowych i szkolnych oraz projektowanie rozwiązań, które da się wdrażać w przedszkolu, klasach I–III i w terapii pedagogicznej. Jest także jedną z pionierek pracy Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w Polsce oraz międzynarodowym trenerem tej metody (International Sherborne Cooperation).

Największym wkładem Bogdanowicz w pedagogikę małego dziecka jest Metoda Dobrego Startu (MDS) – program wspomagania rozwoju psychomotorycznego, przygotowania do czytania i pisanie oraz pracy korekcyjno-kompensacyjnej. W ujęciu autorki rdzeniem metody jest polisensoryczne uczenie się i celowe integrowanie funkcji ważnych dla opanowania czynności szkolnych: słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, dotykowo-kinestetycznych i ruchowych.

Metoda Dobrego Startu wyrastała z praktyki pracy z dziećmi w różnych instytucjach (m.in. przedszkole, szkoła, poradnictwo) i była rozwijana od końca lat 60. XX wieku, inspirowana francuską metodą Bon Départ, przetworzoną i zaadaptowaną do polskich warunków. W wymiarze organizacyjnym i metodycznym MDS opiera się na łączeniu wzoru graficznego/ruchu z rytmizacją (piosenka/wiersz) oraz z działaniem dziecka, co ma wzmacniać koordynację wzrokowo-ruchową, analizę i syntezę percepcyjną oraz gotowość do nauki pisania.

Drugim silnym nurtem jej działalności jest wczesna diagnoza ryzyka dysleksji i upowszechnianie narzędzi przesiewowych, wspierających decyzje nauczycieli i specjalistów na progu szkoły. Z tym obszarem wiąże się opracowana przez nią Skala Ryzyka Dysleksji (SRD), stosowana do wstępnej oceny nasilenia symptomów ryzyka u dzieci. W praktyce szkolnej i poradnianej narzędzia tego typu służą kierowaniu do dziecka adekwatnych oddziaływań wspierających. Dostępność narzędzia i szczegółowy opis wraz z kluczem interpretacyjnym umożliwiają nauczycielom i rodzicom wczesną pomoc dzieciom borykającym się z problemami ryzyka dysleksji.

Wkład Bogdanowicz obejmuje także budowanie środowiska profesjonalnego wokół problematyki dysleksji. W 1990 roku założyła Polskie Towarzystwo Dysleksji, pełniła również funkcję wiceprzewodniczącej European Dyslexia Association. Jej prace są adresowane bezpośrednio do nauczycieli przedszkola i klas I–III, pedagogów, logopedów i terapeutów, co wzmacnia praktyczny charakter dorobku.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

ur. 1945

DURAJ- NOWAKOWA

Krystyna



„Trzeba pozwolić nauczycielowi rozeznąć potrzeby małego odbiorcy całościowych tematów systemowych lekcji - czego on oczekuje, co lubi - i dopuszczając ową spontaniczność działań brać je pod uwagę.”

– Krystyna Duraj-Nowakowa

Pedagożka, profesorka, pedeutolożka, dydaktyczka i metodolożka badań pedagogicznych. Jej droga zawodowa obejmuje doświadczenie nauczycielskie, a następnie pracę akademicką od połowy lat 70. W 1985 r. uzyskała stanowisko docenta, a w 1993 r. profesora nadzwyczajnego; tytuł profesora nauk humanistycznych otrzymała w 1998 r., a mianowanie na stanowisko profesora zwyczajnego w 1999 r. W późniejszym okresie związana z Akademią Ignatianum w Krakowie, ale także uczelniami w m. in. Toruniu, Warszawie, Łodzi, Lublinie, Rzeszowie, Katowicach, Szczecinie, Poznaniu, Opolu, Kielcach, Zielonej-Górze i Białymstoku.

Duraj-Nowakową interesowało podejście systemowe w edukacji – ujmowanie procesu wychowania i kształcenia jako spójnej całości powiązanych elementów, a nie sumy izolowanych działań. W pedagogice przedszkolnej wyrazem tego myślenia stała się opracowana przez nią koncepcja tematów systemowych, porządkująca planowanie treści i aktywności dziecka w większe, logicznie powiązane całości.

Temat systemowy rozumiany jest jako jednostka metodyczna o specjalnej konstrukcji; wychodzi od zagadnienia nadrzędnego (centrum), wokół którego grupują się podtematy lub tematy równorzędne, przy zachowaniu ciągłości i logiki treści oraz uwzględnieniu możliwości dziecka. W praktyce oznacza to planowanie pracy w rytmach dziennym, tygodniowym, miesięcznym i rocznym, z możliwością elastycznego gospodarowania czasem i łączenia różnych form aktywności (zajęcia kierowane, zabawa, działania plastyczno-techniczne, wycieczki, rozmowa, doświadczenia). Koncepcja ta porządkuje również organizację życia grupy: współdziałanie w zespołach, kontakty z otoczeniem społecznym, wspólne gospodarowanie oraz wspólne planowanie, realizację, kontrolę i ocenę działań.

W tym ujęciu rola nauczyciela przedszkola nie sprowadza się do realizacji tematu dnia, lecz do scalania i integrowania doświadczeń dzieci, organizowania środowiska uczenia się oraz pobudzania aktywności planistycznej i kontrolnej, przy jednoczesnym pełnieniu funkcji opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych.

Drugim filarem jej dorobku jest pedeutologia i profesjonalizacja zawodu nauczyciela, szczególnie w odniesieniu do edukacji elementarnej. Duraj-Nowakowa rozwija kategorię gotowości zawodowej/profesjonalnej jako procesu kształtowania kompetencji, dyspozycji i refleksyjności potrzebnych do skutecznego działania w realnych warunkach pracy pedagogicznej. Z perspektywy nauczyciela przedszkola i klas I–III oznacza to przeniesienie akcentu na samodzielne diagnozowanie sytuacji, odpowiedzialny dobór strategii dydaktyczno-wychowawczych, etykę zawodową oraz stałe doskonalenie warsztatu w odniesieniu do obserwacji i krytycznego namysłu nad efektami własnych działań.

Dopełnieniem jej dorobku jest jej wkład w metodologię pedagogiki, zwłaszcza rozwijanie podejścia systemowego (modelowanie, procedury badań systemowych) oraz dążenie do precyzji pojęciowej i ścisłego wiązania teorii z praktyką edukacyjną w przedszkolach i szkołach.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

ur. 1949

BAŁACHOWICZ

Józefa



**„Każde dziecko ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie
w poznawaniu świata i kształtowaniu swoich kompetencji zgodnie ze swoim
najwyższym potencjałem.”**

– Józefa Bałachowicz

Pedagożka i badaczka związana z Wyższą Szkołą Pedagogiczną TWP w Warszawie oraz Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, gdzie pracuje jako profesor w Katedrze Wczesnej Edukacji oraz prowadzi działalność naukowo-dydaktyczną w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedeutologii. W jej dorobku szczególnie wyraźny jest nurt krytycznej analizy kultury szkoły: mechanizmów transmisji wiedzy, instrumentalizacji procesu uczenia się oraz ograniczania sprawczości dziecka i nauczyciela.

Centralnym wątkiem jej myślenia jest przesunięcie akcentu z wdrażania do programu na edukację opartą na wartościach takich jak podmiotowość, relacyjność, partycypacja i demokracja w codzienności szkolnej. Opisując przemiany w edukacji wczesnoszkolnej, Bałachowicz wskazuje, że mimo reform utrzymują się trudności w wyjściu z „zakłętego kręgu transmisji” oraz modelu instrumentalnego; proponuje więc perspektywę humanistyczną i demokratyzującą praktykę, rozwijaną m.in. w ramach projektu „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”, realizowanego we współpracy środowisk akademickich w Polsce i w Norwegii.

Istotny wkład Bałachowicz stanowi operacjonalizacja pojęcia działania edukacyjnego nauczyciela w edukacji początkowej. Wyróżnia ona cztery podstawowe style działań edukacyjnych: instrukcyjny, częściowej aktywizacji, negocjacyjny i delegujący. Typologia ta porządkuje praktykę nauczania według tego, jak rozkłada się kontrola nad uczeniem się (od dominacji nauczyciela i prowadzenia krok po kroku, przez ograniczone uruchamianie aktywności uczniów w ramach z góry określonych celów, aż po dialogiczne uzgadnianie znaczeń oraz przekazywanie dzieciom realnej odpowiedzialności i autonomii w działaniu).

Komplementarnie Bałachowicz proponuje ramę teoretyczną, która pozwala diagnozować modele edukacji dziecka i odpowiadające im wzorce angażowania/kierowania uczeniem się. Wyróżnia cztery układy budowane na dwóch osiach: od edukacji transmisyjnej, zamkniętej, do otwartej, transformatywnej oraz od perspektywy dyrektywnej do orientacji na zaangażowanie i partycypację. W refleksji nad zmianą edukacji Bałachowicz akcentuje również znaczenie współpracy środowisk naukowych i praktyki oraz uczenia się instytucji edukacyjnych poprzez krytyczną analizę własnych rozwiązań. Wskazuje na potrzebę projektowania wczesnej edukacji jako środowiska dialogu i relacji, w którym dziecko uczy się przez uczestnictwo, współdziałanie i interpretowanie świata, a nauczyciel działa jako profesjonalista refleksyjny – odpowiedzialny za sens, wartości i jakość doświadczeń edukacyjnych dziecka.

Bałachowicz pełni także role organizacyjne i środowiskowe w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej, m.in. jako koordynatorka prac badawczych w obszarze wczesnej edukacji oraz uczestniczka działań redakcyjnych i eksperckich, co wzmacnia transfer idei naukowych do praktyki kształcenia nauczycieli i debaty o jakości edukacji elementarnej.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

FILIPIAK

Ewa



„Etap edukacji wczesnoszkolnej jest wyzwaniem dla nauczyciela, który powinien tworzyć przestrzeń dla rozwijania samodzielności myślenia i działania dziecka, wdrażać je do pracy jako działalności zorientowanej na wykonanie zadań znaczących i ważnych dla niego.”

– Ewa Filipiak

Pedagożka i dydaktyczka, specjalizująca się w pedagogice wczesnoszkolnej oraz badaniach nad uczeniem się i rozwojem dziecka w środowisku szkolnym. Jej droga naukowa i zawodowa jest związana z ośrodkiem bydgoskim; ukończyła pedagogikę ze specjalnością wczesnoszkolną, następnie obroniła doktorat dotyczący aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz habilitację poświęconą kontekstom rozwoju tej aktywności, zaś w 2013 roku uzyskała stopień profesora. W Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy pełni funkcje kierownicze w obszarze dydaktyki i badań nad kulturą edukacji oraz inicjuje projekty rozwojowe ukierunkowane na podnoszenie jakości edukacji. Związana również z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz z Gnieźnieńską Szkołą Wyższą Milenium z siedzibą w Gnieźnie.

Rzeń jej wkładu w pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną stanowi rozwijanie perspektywy socjokulturowej (inspirowanej m.in. koncepcjami L. S. Wygotskiego i J. Brunera) jako podstawy projektowania nauczania, które buduje zdolność uczenia się, rozumianą nie jako cecha ucznia, lecz jako rezultat udziału w dobrze zaprojektowanych praktykach społecznych, tj. dialogu, współpracy, rozwiązywaniu problemów, informacji zwrotnej i pracy z językiem jako narzędziem myślenia. W tym ujęciu nauczyciel wczesnej edukacji organizuje sytuacje, w których dzieci uczą się poprzez uczestnictwo w społecznej sieci uczenia się, a nie przez odtwarzanie gotowych odpowiedzi.

W wymiarze praktycznym Filipiak rozwija i popularyzuje nauczanie rozwijające w edukacji wczesnoszkolnej, akcentując zadania rozwojowe, strefę najbliższego rozwoju, myślenie teoretyczne oraz uczenie się w działaniu i we współpracy. Istotne jest dla niej przechodzenie od aktywności pozornej do aktywności poznawczo znaczącej, czyli takiej, która prowadzi do rozumienia, transferu i samoregulacji uczenia się. Tę perspektywę łączy z badaniami wdrożeniowymi i projektami nakierowanymi na zmianę praktyki szkolnej (m.in. projekty dotyczące rozwijania zdolności uczenia się uczniów, a także programy i raporty aplikacyjne dla nauczycieli i studentów przygotowujących się do pracy w edukacji wczesnoszkolnej).

Ważnym obszarem jej zainteresowań jest także rozwój kompetencji nauczyciela jako projektanta środowiska uczenia się. Współtworzy poradniki metodyczne oraz rozwiązania wspierające profesjonalne uczenie się nauczycieli (w tym materiały adresowane do praktyki edukacji elementarnej), a jednocześnie promuje podejście, w którym nauczyciel jest refleksyjnym badaczem własnych działań i współtwórcą kultury uczenia się w klasie.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

GUZ

Sabina



„Dobre dzieciństwo, upływające w warunkach sprzyjających harmonijnemu rozwojowi dziecka, stanowi nieoceniony kapitał, który wnosi ono w dorosłe życie.”

– Sabina Guz

Pedagożka, profesorka związana z Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz zespołem badawczo-dydaktycznym Katedry Wczesnej Edukacji oraz Wyższą Szkołą Pedagogiczną TWP w Warszawie. Jej dorobek skupia się przede wszystkim na wczesnej edukacji, w szczególności na systematycznym opisie i upowszechnianiu pedagogiki Marii Montessori jako spójnego modelu organizowania środowiska uczenia się dziecka.

Guz zwraca uwagę na przygotowanie dziecka do samokształcenia, budowania zdolności do oceny własnego rozwoju, uruchamiania motywacji wewnętrznej, podejmowania decyzji i dalszego uczenia się w perspektywie całego życia. W praktyce przekłada się to na systematyczne wzmacnianie samodzielności i odpowiedzialności ucznia przez celowo zaprojektowane otoczenie edukacyjne, w którym dziecko uczy się w działaniu, w rytmie dostosowanym do własnych możliwości.

Istotny wkład Guz dotyczy analizy roli materiałów dydaktycznych Montessori jako narzędzi rozwoju poznawczego. Podkreśla ona znaczenie osobistego kontaktu dziecka z materiałem oraz stopniowego przechodzenia od czynności na konkretach, przez operacje wyobrażeniowe, do uogólnień i czynności abstrakcyjnych. W tym ujęciu pomoce Montessori pełnią funkcję manipulatorów, czyli przedmiotów, które wspierają wchodzenie dziecka na kolejne poziomy rozumienia problemów i pojęć (szczególnie w obszarze matematyki i geometrii), a tym samym przesuwają ciężar uczenia się z pamięciowego przyswajania definicji i algorytmów na samodzielne poszukiwanie, konstruowanie i odkrywanie prawidłowości. To podejście ma bezpośrednie znaczenie praktyczne, ponieważ wskazuje nauczycielom, jak projektować sytuacje dydaktyczne tak, by uczeń był autorem własnego rozumienia, a nie jedynie wykonawcą poleceń.

Równolegle Guz rozwijała refleksję nad warunkami uczenia się dzieci w relacjach rówieśniczych. Współautorsko opisała uczenie się we współpracy jako proces wymagający czasu, przestrzeni, zróżnicowanych materiałów i możliwości manipulowania nimi, a także przedstawiła projekt o charakterze eksperymentu nauczającego, w którym zadania rozwojowo-dydaktyczne realizowane w zespołach rówieśniczych służyły budowaniu autentycznej współpracy oraz rozwijaniu kompetencji kluczowych. Pedagogika Montessori (z naciskiem na samodzielność i pracę własną) jest w jej ujęciu osadzona w szerszym polu problemowym, w którym ważne pozostają jakość środowiska edukacyjnego, relacje i zadania rozwijające.

Działalność naukowa i dydaktyczna Sabiny Guz polega przede wszystkim na porządkowaniu zasad systemu Montessori (w tym roli nauczyciela i materiałów rozwojowych) oraz na dostarczaniu argumentów i przesłanek metodycznych dla edukacji, która buduje samodzielność poznawczą dziecka już od najwcześniejszych etapów kształcenia.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

KLUS-STAŃSKA

Dorota



„Nie można zapominać, że konsekwencją teorii konstruktywistycznej jest założenie, że człowiek zawsze konstruuje wiedzę, tyle że w różnych warunkach skonstruuje coś innego.”

– Dorota Klus-Stańska

Pedagożka i dydaktyczka, profesorka Uniwersytetu Gdańskiego, kierująca Zakładem Badań nad Dzieciństwem i Szkołą. Związana również z uczelniami w Chojnicach, Olsztynie i Warszawie. W jej dorobku centralne miejsce zajmują: konstruktywizm edukacyjny, teoria kształcenia, pedagogika wczesnej edukacji oraz krytyczna analiza barier rozwojowych w kulturze szkolnej. Jej wkład w pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną ma przede wszystkim wymiar konceptualno-praktyczny.

Klus-Stańska opisuje uczenie się jako konstruowanie znaczeń w relacji z językiem, doświadczeniem i sytuacją społeczną klasy, a nie jako reprodukcję gotowych treści. Tak rozumiana dydaktyka przesuwając punkt ciężkości z realizacji materiału na projektowanie środowiska uczenia się, sytuacji problemowych, rozmowy, pracy na interpretacjach dzieci i refleksji nad tym, jak dzieci dochodzą do rozumienia.

Silnym nurtem jej pracy jest krytyka transmisyjnych tradycji nauczania i mechanizmów, przez które szkolna wiedza staje się narzędziem podporządkowania (w tym: rutyn, rytuałów, dominacji „jedynie słusznych” odpowiedzi, redukcji aktywności ucznia do odtwarzania). Ten kierunek myślenia ma bezpośrednie implikacje dla praktyki nauczycielskiej. Wskazuje, jak organizacja lekcji, język poleceń i sposoby sprawdzania osiągnięć mogą blokować samodzielność poznawczą oraz podmiotowość dziecka.

Ważnym elementem jej koncepcji jest również uznanie wiedzy dziecka za dynamiczną, osobistą konstrukcję, która powstaje w toku interpretowania doświadczeń, a nie przez proste przejmowanie gotowych informacji. Z tej perspektywy błąd nie jest wyłącznie brakiem lub niepowodzeniem, lecz może ujawniać sposób rozumowania dziecka i stanowić punkt wyjścia do dalszego uczenia się. Zadaniem nauczyciela staje się więc nie tyle szybkie korygowanie odpowiedzi, ile rozpoznawanie znaczeń nadawanych przez ucznia oraz tworzenie warunków do ich rozwijania i rekonstruowania.

Klus-Stańska jest autorką wpływowych syntez dydaktycznych. W książce „Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń” porządkuje podstawowe kategorie dydaktyki i pokazuje skutki chaosu pojęciowego dla praktyki szkolnej. W książce „Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce” buduje mapę współistniejących paradygmatów dydaktycznych i pokazuje, że odmienne założenia teoretyczne prowadzą do odmiennych decyzji metodycznych (np. czym jest „aktywność ucznia”, „rozumienie”, „kontrola”, „błąd”). W obszarze wczesnej edukacji podejmuje także problematykę sensów i bezsensów praktyk szkolnych, zwracając uwagę na napięcia między deklaracjami reform a realnymi praktykami w klasach I–III.

Istotny jest również jej wkład organizacyjny w rozwój dyskursu o wczesnej edukacji. Z inicjatywy Klus-Stańskiej powstało czasopismo „Problemy Wczesnej Edukacji” (2005), którego jest redaktorką naczelną. W latach 1994–2002 założyła i prowadziła eksperymentalną Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie, opartą na konstruktywizmie edukacyjnym, co dodatkowo wzmacnia praktyczne zakorzenienie jej propozycji.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

SURMA

Barbara



„W edukacji religijnej zaproponowanej przez Cavalletti „bycie” to przede wszystkim życie w relacji, które wynika z potrzeby „bycia kochanym”, „bycia czyimś dzieckiem”.
Na tę naturalną potrzebę odpowiada Bóg, który jest Miłością.”

– Barbara Surma

Pedagożka i nauczycielka wychowania przedszkolnego, od lat związana z ruchem Montessori oraz formacją religijną dziecka w perspektywie pedagogiki Marii Montessori. Z wykształcenia jest pedagogiem (magister filozofii w zakresie pedagogiki ze specjalnościami katechetyka i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, 1995), doktorem nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika (2007) oraz doktorem habilitowanym (2018). Od 1999 r. prowadzi działalność dydaktyczną i naukową w Uniwersytecie/Akademii Ignatianum w Krakowie, równolegle pracując w Integracyjnym Przedszkolu Montessori w Krakowie jako nauczyciel w grupie integracyjnej (1995–2014). Ukończyła dwuletnie studia dokształcające dla katechetów w Rzymie (Vicariato di Roma) w specjalności katechezy według zasad montessoriańskich oraz uzyskała międzynarodowy certyfikat uprawniający do prowadzenia szkoleń z zakresu pedagogiki Montessori. Jej aktywność obejmuje także prowadzenie studiów podyplomowych oraz szkoleń dla nauczycieli i katechetów.

Surma opracowała teoretyczne podstawy oraz praktyczne konsekwencje wdrażania systemu Marii Montessori w warunkach polskich i w odniesieniu do porównań międzynarodowych (Polska–Włochy). W tym ujęciu edukacja jest organizowana przez przygotowane otoczenie, materiał rozwojowy oraz świadomie kształtowaną rolę nauczyciela jako projektanta środowiska uczenia się i uważnego obserwatora aktywności dziecka. Wątkiem stale obecnym w jej interpretacji Montessori jest wychowanie do wartości (m.in. odpowiedzialności, pokoju, relacyjności), rozumiane jako skutek podmiotowego traktowania dziecka i budowania kultury pracy opartej na samodzielności i sensownym działaniu.

Drugim, rozpoznawalnym nurtem jej dorobku jest Katecheza Dobrego Pasterza (La Catechesi del Buon Pastore) – program formacji religijnej dzieci od 3 do 12 roku życia, rozwijany od lat 50. XX wieku w Rzymie przez Sofię Cavalletti i Giannę Gobbi, wyrastający z doświadczeń montessoriańskich. Surma podkreśla tu przekonanie o szczególnej wrażliwości religijnej dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa oraz potrzebę takiej organizacji oddziaływań, która sprzyja skupieniu, ciszy i osobistej odpowiedzi dziecka, a nie jedynie transmisji treści. Praktycznym centrum metody jest „atrium” – przygotowane środowisko pośrednie między szkołą a kościołem, gdzie dziecko przechodzi od aktywności własnej ku medytacji i modlitwie. W metodyce tej istotne są następujące elementy: indywidualizacja, pośrednia rola dorosłego (towarzyszenie zamiast sterowania) oraz funkcja przygotowanego otoczenia umożliwiającego wybór aktywności zgodnie z potrzebami rozwojowymi. W swoich opracowaniach Surma eksponuje także „metodę znaku” (język biblijno-liturgiczny oparty na znakach, nie definicjach) oraz kategorię relacji („przymierza”) jako rdzeń wprowadzania dziecka w doświadczenie religijne. Ten nurt łączy w jej dorobku praktykę pracy z dziećmi przedszkolnymi i wczesnoszkolnymi z projektowaniem narzędzi i programów formacyjnych dla dorosłych.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

WLAŹNIK

Barbara



**„Wszelkie działania plastyczne podejmowane przez dzieci są dla nich terenem poszukiwań,
odkrywaniem świata kolorów, kształtów.”**

– Barbara Właźnik

Autorka opracowań metodycznych z zakresu edukacji przedszkolnej, zaliczana w literaturze historyczno-pedagogicznej do grona autorek, które wniosły istotny wkład w rozwój polskiej metodyki wychowania przedszkolnego. Jej dorobek obejmuje problematykę projektowania i organizacji pracy wychowawczo-dydaktycznej, społecznego funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej oraz twórczości plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym.

Najbardziej znaną pozycją jest książka „Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej. Plany pracy i scenariusze zajęć”, która stanowi uporządkowaną propozycję planowania całorocznej pracy przedszkola. Obejmuje cele i założenia pracy wychowawczo-dydaktycznej, przykłady rocznych i miesięcznych planów pracy oraz scenariusze zajęć. Publikacja została pomyślana jako narzędzie wspierające nauczycieli w przekładaniu zadań przedszkola na konkretne działania edukacyjne oraz oczekiwane efekty rozwojowe dzieci. Opracowanie ma charakter użytkowy i jest adresowane w szczególności do nauczycieli rozpoczynających pracę, którym może ułatwiać projektowanie spójnych oddziaływań oraz dokumentowanie przebiegu pracy dydaktycznej.

Właźnik zajmowała się również problematyką funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej oraz uwarunkowań jego pozycji społecznej w zespole. W 1999 roku opublikowała artykuł „Od czego zależy pozycja dziecka w grupie?” na łamach czasopisma „Wychowanie w Przedszkolu”, w którym podejmowała kwestię mechanizmów akceptacji i odrzucenia rówieśniczego oraz znaczenia działań wychowawczych i organizacji życia grupy dla relacji między dziećmi.

Kolejnym obszarem zainteresowań Właźnik była twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym. W publikacji „Twórczość plastyczna w edukacji przedszkolnej” ujmowała dziecięcą aktywność plastyczną jako przestrzeń poszukiwania, eksperymentowania i odkrywania świata barw oraz kształtów. Takie podejście pozwala widzieć rysowanie, malowanie i inne formy ekspresji nie tylko jako działania służące uzyskaniu określonego wytworu, lecz także jako sposób poznawania rzeczywistości oraz ujawniania dziecięcego sposobu myślenia, spostrzegania i reagowania na otoczenie.

Autorskie koncepcje i nowe perspektywy

ZWIERNIK

Jolanta



„W zabawie dziecko [...] jest reżyserem, aktorem, scenografem i w końcu – autorem scenariusza.

To właśnie zabawa umożliwia mu doświadczanie poczucia sprawczości [...] stanowiącego bazę dla innych aktywności podejmowanych obecnie i w przyszłości.”

– Jolanta Zwiernik

Pedagożka, profesor uczelni, związana z Dolnośląską Szkołą Wyższą z siedzibą we Wrocławiu (Uniwersytet DSW Ideis). Ukończyła studia na Uniwersytecie Wrocławskim, a w pracy naukowej koncentruje się na studiach nad dzieciństwem oraz wczesną edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem codzienności i środowisk życia dzieci.

W dorobku Jolanty Zwiernik centralne miejsce zajmuje postrzeganie dziecka jako podmiotu aktywnie uczestniczącego w procesie edukacji i życiu społecznym. Autorka podkreśla, że dzieci nie są wyłącznie odbiorcami oddziaływań wychowawczych, lecz kompetentnymi uczestnikami codziennych interakcji, którzy nadają znaczenie własnym doświadczeniom i współtworzą otaczającą je rzeczywistość. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabiera uwzględnianie dziecięcej perspektywy zarówno w badaniach naukowych, jak i w organizacji praktyki edukacyjnej. Instytucje wczesnej edukacji powinny zatem stwarzać warunki sprzyjające podejmowaniu przez dzieci samodzielnych decyzji, dokonywaniu wyborów oraz aktywnemu współuczestnictwu w życiu przedszkola i szkoły.

Szczególnie ważny nurt jej prac dotyczy przestrzeni dzieciństwa, a więc miejsc i krajobrazów codzienności, w których dzieci funkcjonują, uczą się i budują relacje. Zwiernik pokazuje, że przestrzeń nie jest neutralnym tłem wychowania, lecz aktywnie współkształtuje doświadczenia dziecka (możliwości eksploracji, bezpieczeństwo, relacje rówieśnicze, dostęp do samodzielności). Analiza takich mikrośrodków jak podwórko czy plac zabaw pozwala ujawniać napięcie między dyskursem opiekuńczym dorosłych (kontrola i redukcja ryzyka) a podejściem emancypacyjnym (uznanie ryzyka rozwojowego, ruchu i współdecydowania).

W wymiarze metodologicznym Zwiernik jest rozpoznawalna jako autorka i promotorka partycypacyjnych badań z dziećmi. Jej praktyka badawcza podkreśla wartość metod, które umożliwiają dzieciom ekspresję i współtworzenie danych (np. rozmowy swobodne, fotografie dzieci, rysunki, mapowanie doświadczeń) zgodnie z logiką podejścia mozaikowego, szeroko wykorzystywanego w badaniach nad wczesnym dzieciństwem. Ten sposób pracy ma bezpośrednie znaczenie dla praktyki przedszkola i klas I–III, gdyż wspiera nauczycieli w diagnozowaniu doświadczeń dzieci od środka oraz w projektowaniu środowiska edukacyjnego bardziej adekwatnego do realnych potrzeb rozwojowych.

Jej dorobek wzmacnia pedagogikę wczesnej edukacji jako obszar, w którym miejsce, relacje i głos dziecka są równorzędnymi składnikami jakości uczenia się i wychowania.

B i b l i o g r a f i a

Bibliografia - wstęp

- Andrzejewska, J., & Lewandowska, E. (2021). Polska pedagogika przedszkolna w XXI wieku. Poszukiwania badawcze i implikacje do praktyki. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1[34]), 85–126. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8461>
- Bałałowicz, J., & Adamek, I. (red.). (2017). *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałałowicz, J., & Zbróg, Z. (2021). Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1[34]), 127–147. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8462>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bobrowska-Nowak, W. (1983). *Historia wychowania przedszkolnego* (wyd. 2 zm.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bołdyrew, A. (2016). Źródła do badań nad ochronkami jako instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX wieku. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(2), 271–289. <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.2.013>
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., & Ziłkowska, B. (2024). *Psychologia rozwoju człowieka* (wyd. 2). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Głoskowska-Sołdatow, M. (2022). Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym w opiniach nauczycieli – (nie)świadoma niewiedza versus pogłębiona refleksja pedagogiczna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 76–87. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8145>
- Grochowalska, M. (2025). Szkoła miejscem promowania dobrostanu uczniów edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 20(2[77]), 31–42. <https://doi.org/10.35765/eetp.2025.2077.02>
- Jakubiak, K. (2016). Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(38/4), 109–118. <https://doi.org/10.35765/eetp.2015.1038.06>
- Jamrożek, W. (2020). Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 11(2), 96–105. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.11.08>
- Karbowniczek, J. (2011). Z historii wychowania przedszkolnego. W J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, & B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 9–80). Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leżańska, W. (1998). *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, R. (2016). Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się. Ogląd zjawiska w badaniach własnych. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(7), 81–95. <https://doi.org/10.19265/kp.2016.2.7.119>
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Bibliografia - biogramy

Bałachowicz, Józefa

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. (b.d.). *Prof. dr hab. Józefa Bałachowicz*. Pobrano 1 grudnia 2025 z https://usosweb.aps.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/osoby/pokazOsobe&os_id=5

Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych: Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Bałachowicz, J. (2014). Podmiotowość ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(2), 9–32.

Bałachowicz, J. (2017). Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1), 11–27. <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.1.11>

Bałachowicz, J. (2022). Edukacja do naprawy. Na marginesie raportu: Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce (2020). *Wychowanie w Rodzinie*, 26(1), 107–122. <https://doi.org/10.34616/www.2022.1.107.122>

Suświłło, M. (2013). Józefa Bałachowicz: Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością (recenzja). *Chowanna*, 2(41), 351–358. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2013.41.28>

Bogdanowicz, Marta

Bogdanowicz, M. (2011a). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Harmonia Universalis.

Bogdanowicz, M. (2011b). Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisanie – dysleksja, dysortografia, dysgrafia. W M. B. Pecyna (Red.), *Dysleksja rozwojowa: Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej* (s. 15–59). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.

Bogdanowicz, M. (2014). *Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Harmonia Universalis.

Bogdanowicz, M. (b.d.-a). *Marta Bogdanowicz*. Pobrano 11 listopada 2025 z <https://ptd.edu.pl/proftest/omnie.html>

Bogdanowicz, M. (b.d.-b). *Metoda Dobrego Startu (MDS)*. Polskie Towarzystwo Dysleksji. Pobrano 11 listopada 2025 z <https://ptd.edu.pl/proftest/mds.html>

Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., & Rożyńska, M. (2011). *Uczeń z dysleksją w domu*. OPERON.

Bogdanowicz, M., Bućko, A., & Czabaj, R. (2008). *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.

Bogdanowicz, Zofia Maria

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Bogdanowicz, Z. (1990). *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Bogdanowiczowa, Z. (1957). *Pomoce do zajęć i zabaw dla przedszkoli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kukołowicz, T. (1998). Zofia Bogdanowicz. W W. Bobrowska-Nowak & D. Drynda (Red.), *Słownik pedagogów polskich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Leżańska, W. (1998). *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bojanowski, Edmund

Bojanowski, E. (2015). *Dziennik 1853–1871*. Instytut Wydawniczy PAX.

Opiela, M. L. (2016). *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego [1814–1871]*. Episteme.

Opiela, M. L. (2018). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w pedagogice katolickiej w Polsce. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(66), 13–30.

Sprutta, J. (2019). Dobro dziecka według bł. Edmunda Bojanowskiego. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(66), 135–149.

Łuczyński, A. P. (2020). Myśl pedagogiczna bł. Edmunda Bojanowskiego (1814–1871) a koncepcja integralnego rozwoju i ochrony dziecka. *Rozprawy Społeczne*, 14(3), 1–14. <https://doi.org/10.29316/rs/125838>

Cackowska, Maria

Cackowska, M. (1991). *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym 1976–1990*. Wydawnictwo UMCS.

Cackowska, M. (1994). Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym. *Życie Szkoły*, 4, 195–202.

Cackowska, M. (1995). Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego. W M. Jakowicka (Red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej* (s. 93–101). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Maleszyk, Z., & Kozak-Czyżewska, E. (2012). Wybitny pedagog edukacyjnego startu – Profesor Maria Cackowska. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 25(1–2), 87–92.

Mulawa-Pachoł, E. (2005). Profesor Maria Cackowska (1933–2004). *Wiadomości Uniwersyteckie UMCS*, 1(116), 21.

Chrzęszczewska, Jadwiga

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Chrzęszczewska, J. (1907). *Pogadanki z dziećmi i wskazówki metodyczne*. Gebethner i Wolff.

Jakubiak, K. (2015). Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(4[38]), 109–118. <https://doi.org/10.35765/eetp.2015.1038.06>

Mikinka, A. E. (2020). Jadwiga Chrzęszczewska (1853–1935): Wybrane wątki życia i twórczości. *Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza*, 13(LV), 131–146. <https://doi.org/10.18318/wiekkxix.2020.9>

Cicimirska, Natalia

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Cicimirska, N. (1919). *Moja ochronka*. Księgarnia Gubrynowicza i Syna.

Cicimirska, N. (1920). *Śpiew w życiu dziecka*. W *Podręcznik dla ochraniarek* (s. 215–217). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Cicimirska, N. (1925b). *Piosnki i zabawy dla szkółek freblowskich i ochron*. Książnica-Atlas.

Cicimirska, N. (1931). *Gry i zabawy w przedszkolach zagranicą*. Skład Główny w Księgarni Gubrynowicza i Syna.

Cicimirska, N. (b.d.). Cicimirska Natalia. W *Opieka nad dziećmi na ziemiach polskich w XIX–XXI wieku: Słownik historyczny*. Pobrano 28 listopada 2025 z <https://slownik.kulepszejprzyszlosci.pl/>

Kowolik, P. (2012). Zapomniani pedagodzy i nauczyciele przedszkoli w Polsce i na Śląsku. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(52), 41–51.

Cieszkowski, August

Cieszkowski, A. (1838). *Prolegomena zur Historiosophie [Prolegomena do historiozofii]*. Veit und Comp.

Cieszkowski, A. (1842). *O ochronach wiejskich*. Biblioteka Warszawska, 1, 367–412.

Walicki, A. (1983). *Między filozofią, religią i polityką: Studia o myśli polskiej epoki romantyzmu*. Państwowy Instytut Wydawniczy.

Czerwińska, Helena

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Doroszewski, J. (2004). Zaslęgi Marii Papiewskiej dla kształtowania i rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce międzywojennej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, (1–2), 173–186.

Sosnowska, J. (2016). Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej. W I. Michalska & G. Michalski (Red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku* (s. 31–55). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wróbel, M. (1967). *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Dawid, Jan Władysław

Ciechowska, M. (2025). Paradygmatyczne przemiany poglądów Jana Władysława Dawida: Od pozytywizmu po mistycyzm. *Paedagogia Christiana*, 1(55), 159–171. <https://doi.org/10.12775/PCh.2025.009>

Dawid, J. W. (1892). *Nauka o rzeczach: Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*. Wydawnictwo Przeglądu Pedagogicznego.

Dawid, J. W. (1932). *O duszy nauczycielstwa* (wyd. 3). Nasza Księgarnia.

Dawid, J. W. (1946). *O duszy nauczycielstwa*. Nasza Księgarnia.

Michalska, I. (2014). Jan Władysław Dawid (1859–1914): Życie i główne kierunki pracy naukowej. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 7–13.

Walasek, S., & Gandecka, K. (2015). *Recepcja myśli pedagogicznej Jana Władysława Dawida w XX i XXI wieku*. Oficyna Wydawnicza Atut.

Dudzińska, Irena

Dudzińska, I. (1970). *O współżyciu dzieci w grupie przedszkolnej: Konflikty i próby ich rozwiązywania*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Dudzińska, I. (1981). *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dudzińska, I. (Red.). (1983). *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu: Poradnik metodyczny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dudzińska, I., Lipina, S., & Wlaźnik, K. (1974). *Metodyka wychowania w przedszkolu* (Cz. 1). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., & Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Wydawnictwo WAM.

Kwaśniewska, M. (2011). Przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisanie w świetle wybranych programów autorskich wychowania przedszkolnego. W J. Bałachowicz & Z. Zbróg (Red.), *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka* (s. 19–32). Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.

Skowrońska, A. (2006). Dziedziny i formy współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, (2), 18–24.

Waszczuk, J. (2019). Alternatywne metody nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym. *Rozprawy Społeczne*, 13(3), 84–95.

D u r a j - N o w a k o w a , K r y s t y n a

Duraj-Nowakowa, K. (1986). *Gotowość zawodowa nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe WSP.

Duraj-Nowakowa, K. (1995). *Tematy systemowe w przedszkolu: Geneza i założenia, planowanie i przykłady*. Wydawnictwo Naukowe WSP.

Duraj-Nowakowa, K. (2000). *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Duraj-Nowakowa, K. (2001). Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej przez całościowo-systemowy dobór i układ treści. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(12–13), 41–58.

Duraj-Nowakowa, K. (2008). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Wydawnictwo WAM.

Kowolik, P. (2000). Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa: Pedagog, pedeutolog, dydaktyk i metodolog. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(9), 245–250.

D z i e r z b i c k a , M a r i a

Barnaś-Baran, E., & Ausz, M. (2018). „Ruch Pedagogiczny” przykładem czasopisma popularyzującego przekaz radiowy treści pedagogicznych w latach 1918–1939. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(25), 25–32. <https://doi.org/10.15584/eti.2018.3.2>

Dzierzbicka, M. (1938). Radio w szkole. W S. Łempicki (Red.), *Encyklopedia wychowania* (T. 3, s. 501–510). Wydawnictwo Naszej Księgarni S.A.; Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Jakubiak, K. (2016). Periodyki Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i ich wkład w kształtowanie oraz upowszechnianie ideologii wychowawczej sanacji w latach 1929–1939. W I. Michalska & G. Michalski (Red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku* (s. 13–30). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wnęk, J. (2012). Tematyka artykułów na łamach czasopisma „Oświata i Wychowanie”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 49–52.

E s t k o w s k i , E w a r y s t

Estkowski, E. (1850). *Listy do nauczycieli*. Szkoła Polska.

Kamiński, A. (1970). *Pedagogika i jej podstawy naukowe*. PWN.

Kupisiewicz, C. (1985). *Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej w Polsce*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Mysłakowski, A. (1963). *Zarys dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. PWN.

Osterloff, W. (Oprac.). (1921). *Ewaryst Estkowski (1820–1856): I. Karty z życia. II. Ocena działalności pedagogiczno-literackiej. III. Wybór pism*. Księgarnia Ludwika Fiszera.

Świda, J. (1924). *Ewaryst Estkowski: Życie i działalność*. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.

Tyszkowa, M. (1992). *Psychologia rozwoju człowieka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Falski, Marian

Domański, C. W. (2025). Marian Falski i jego elementarz. *Nauka*, 3, 103–122. <https://doi.org/10.24425/nauka.2025.156373>

Falski, M. (1910). *Nauka czytania i pisanie dla dzieci*. Wydawnictwo imienia Tadeusza Wierzbowskiego.

Falski, M. (1912). Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. *Ruch Pedagogiczny*, 9, 161–166; 10, 179–182.

Zabawa, K. (2015). Elementarze XXI wieku. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(4[38]), 153–158.

Zych, A. A. (2003). Falski Marian. W T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku: A–F* (T. 1, s. 1110–1111). Wydawnictwo Akademickie Żak.

Fiedler, Maria

Fiedler, M. (1938). *Zakres wyobrażeń i pojęć dzieci w pierwszym roku nauki*.

Fiedler, M. (1950). Kilka uwag o praktyce programów. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 520–522.

Fiedler, M. (1957). *Przedszkole na wsi*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Fiedler, M. (1977). *Matematyka już w przedszkolu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Opiela, M. L. (2014). Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku. *Paedagogia Christiana*, 2(34), 101–119. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.025>

Parczewska, T. (2010). *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Filipiak, Ewa

Filipiak, E. (2006). Organizacja procesu nauczania – uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i zagrożenia dla edukacji i rozwoju. W M. Suświłło (Red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole* (s. 402–411). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Filipiak, E. (2007). Socjokulturowa koncepcja Lwa S. Wygotskiego i jej implikacje dla edukacji nauczycieli. W R. Kwiecińska, S. Kowal, & M. Szymański (Red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój* (s. 216–222). Impuls.

Filipiak, E. (2009). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. *Forum Dydaktyczne*, 5–6, 82–98.

Filipiak, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego. *Studia Pedagogiczne*, 68, 177–190.

Filipiak, E., & Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. (b.d.). *Prof. dr hab. Filipiak Ewa – życiorys naukowy*. Pobrano 20 października 2025 z https://www.ukw.edu.pl/pracownicy/strona/ewa_filipiak/zyciorys-naukowy/

Germanówna, Maria

Germanówna, M. (1923). *Gry, zabawy oraz ćwiczenia na boisku w szkole powszechnej: Podręcznik dla nauczyciela*. Nakład K. S. Jakubowskiego.

Rotkiewicz, M., & Latek, A. (1995). Maria Germanówna i początki koszykówki kobiet w Polsce (do 1939 r.). *Sport Wyczynowy*, 3–4, 71–86.

Świerkosz, M. (2019). Kobieta i sport w dyskursach publicznych na przełomie XIX i XX wieku: Zarys problematyki. W A. Janicka, C. Fournier Kiss, & B. Olech (Red.), *Przemiany dyskursu emancypacyjnego kobiet* (Seria II, s. 597–608). Temida.

Goltz, Adam

Bołdyrew, A. (2016). Źródła do badań nad ochronkami jako instytucjami opieki nad dzieckiem na ziemiach polskich. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(2), 271–289. <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.2.013>

Goltz, A. (1861). *Ochronki wiejskie* (Wyd. 2). Księgarnia Celsa Lewickiego.

Kapuścińska, N. (2012). Projekty ochronek dla dzieci wiejskich w świetle „Kroniki Rodzinnej”. *Zeszyty Wiejskie*, 17, 284–296. <https://doi.org/10.18778/1506-6541.17.17>

Sandler, B. (1965). Ochronki dziecięce Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 8, 103–132.

Gruszczyk-Kolczyńska, Edyta

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. (2025). *Edyta Gruszczyk-Kolczyńska*. Pobrano 5 grudnia 2025 z <https://www.aps.edu.pl/nauka/zespol-naukowy-i-dydaktyczny/edyta-gruszczyk-kolczynska/?n=&i=&d=&fi=>

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2006). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (1997). *Dziecięca matematyka: Książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później: Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.

Gustowiczówna, Aleksandra

Gustowiczówna, A. (1918). System wychowawczy dr Maryi Montessori. *Czasopismo Pedagogiczne*, (1–3), 176–212.

Sosnowska, J. (2020). The reception of Maria Montessori's pedagogical theory in pre-school education in interwar Poland. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(11), 106–124. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.11.09>

Guz, Sabina

Andrzejewska, J., & Guz, S. (2021). Uczenie się dziecka z rówieśnikiem podczas realizacji zadań rozwojowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(4), 173–188. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.4.173-188>

Guz, S. (1998). *Edukacja w systemie Montessori* (T. 1–2). Wydawnictwo UMCS.

Guz, S. (2018). Dziecko i dzieciństwo w percepcji dzieci kończących edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 95–109. <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.1.95-109>

Guz, S. (2020). *Kształcenie geometryczne w systemie pedagogicznym Marii Montessori. Materiały rozwojowe i propozycje rozwiązań metodycznych*. Wydawnictwo UMCS.

Surma, B. (2013). Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości: Sprawozdanie z Polskich Dni Montessori. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, (1), 143–147.

J a c h o w i c z , S t a n i s ł a w

Jachowicz, S. (1842). *Powiatki i bajki* (Wyd. 6, T. 1). Nakładem autora (Drukarnia pod firmą M. Chmielewskiego).

Jachowicz, S. (2015). Dziecię i zegar. W *Bajki i powiatki*. Fundacja Nowoczesna Polska.

Kaniowska-Lewańska, I. (1986). *Stanisław Jachowicz: Życie, twórczość i działanie*. Nasza Księgarnia.

Kupisiewicz, C. (1985). *Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej w Polsce*. WSiP.

Wolak, M. (1995). Stanisław Jachowicz – bajkopisarz, pedagog i opiekun. *Roczniki Nauk Społecznych*, 23(2), 67–76.

J o t e y k o , J ó z e f a

Dudnyk, N., & Krasińska, I. (2017). Poglądy pedagogiczne Józefy Joteyko (1866–1928). *Nauczyciel i Szkoła*, 1(61), 173–186.

Grzegorzewska, M. (1928). Po zgonie prof. dr. Józefy Joteyko. *Ruch Pedagogiczny*, 15(5), 129–136.

Lipkowski, O. (1968). *Józefa Joteyko: Życie i działalność*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Renz, R. (2020). Blaski i cienie życia oraz kariery naukowej Józefy Joteyko (1866–1928). W Z. Chyra-Rolicz & T. Kulak (Red.), *Sukcesy i porażki: Historyczny kontekst kobiecych dążeń do samorealizacji (od XII do XXI wieku)* (s. 253–268). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

Sedlaczek, S. (1928). *Józefa Joteyko*. Dział Wydawnictw Naczelnictwa Związku Harcerstwa Polskiego.

K a r p o w i c z , S t a n i s ł a w

Araszkiewicz, F. W. (1976). Geneza ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 19, 143–174.

Karpowicz, S. (1929). *Wybór pism* (M. Librachowa, Red.; N. Samotyhowa, Oprac. życiorysu). Nasza Księgarnia.

Karpowicz, S. (1965). *Pisma pedagogiczne* (R. Wroczyński, Wybór, wstęp i oprac.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Sandler, B. (1967). Pisma pedagogiczne, Stanisław Karpowicz [Recenzja]. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 10, 243–246.

Śleziński, K. (2015). Elementy filozofii pedagogiki u Stanisława Karpowicza. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 1(1), 209–219.

Terczyńska, E. (2021). Źródła struktur funkcjonalnych obiektów przedszkolnych – ewolucja rozwiązań projektowych do roku 1945 na tle europejskim i polskim. *Builder*, 7(288), 47–51. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.9348>

K l u s - S t a ń s k a , D o r o t a

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24(1[46]), 21–40.

Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 7–20. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01>

Klus-Stańska, D. (2022). Dojrzałość szkolna/gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67(3), 13–34. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-3.1>

K o r c z a k , J a n u s z

Korczak, J. (1978). *Szare dni*. W *Pisma wybrane* (T. 3). Nasza Księgarnia.

Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko*. *Prawo dziecka do szacunku* (B. Smolińska-Theiss & W. Theiss, Oprac.). Wydawnictwo Akademickie Żak.

Korczak, J. (2021). *Prawo dziecka do szacunku*. Miasto Książek.

Marzec, K. (2002). Humanistyczne aspekty pedagogiki Janusza Korczaka. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*. *Pedagogika*, 11, 87–91.

Skibska, J. (2013). Podmiotowość dziecka w procesie edukacji – idea pedagogiki Janusza Korczaka we współczesnej praktyce pedagogicznej. W K. Denek, A. Kamińska, & P. Oleśniewicz (Red.), *Edukacja jutra – uwarunkowania współczesnej edukacji* (s. 339–346). Oficyna Wydawnicza HUMANITAS.

Smolińska-Theiss, B. (2012). Rok Janusza Korczaka: Społeczno-pedagogiczne wyzwania, oczekiwania, działania. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 19, 11–24.

K r e t k o w s k a , M a r i a

Kretkowska, M. (1906). Program szkoły gospodarczej im. Królowej Jadwigi w Mirosławicach. *Świat Kobiety: Tygodnik poświęcony wszelkim gałęziom pracy kobiecej, literaturze, sztuce i gospodarstwu*, 51/52, 501–503.

Kretkowska, M. (1909). *O ochronkach wiejskich*. Nakładem autorki.

Michalski, G. (2016). Propagowanie pedagogiki Fryderyka Froebela w warszawskim piśmiennictwie periodycznym drugiej połowy XIX i początków XX wieku. W H. Markiewiczowa & I. Czarnecka (Red.), *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815–1918* (s. 90–99). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Opiela, M. L. (2014). Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku. *Paedagogia Christiana*, 2(34), 101–119. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.025>

K w i a t o w s k a , M a r i a

Kwiatowska, M. (Red.). (1988). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* (wyd. 2). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kwiatowska, M., & Topińska, Z. (Red.). (1972). *Metodyka wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Opiela, M. L. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego: Kontynuacja i zmiana*. Wydawnictwo KUL.

Łukasiewicz, Ryszard

Kukowa, I. (2009). *Szkola to marzenie rzucone rzeczywistości, aby uległa. Rozmowa z prof. Ryszardem M. Łukasiewiczem. Dzikie Życie*. <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2009/wrzesien-2009/szkola-to-marzenie-rzucone-rzeczywistosci-aby-ulegla-rozmowa-z-prof-ryszardem-m-lukasiewiczem>

Łukasiewicz, R. (2011). O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 11–17.

Łukasiewicz, R. (2019). *Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

Łukasiewicz, R. (2020). Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która edukacja i jaka? W J. Madalińska-Michalak & A. Wiłkomirska (Red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 98–115). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Marciszewska-Posadzowa, Stefania

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Leżańska, W. (1998). *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Leżańska, W. (2003). Marciszewska-Posadzowa Stefania. W T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 3, M–O). Wydawnictwo Akademickie Żak.

Marciszewska-Posadzowa, S. (1906). *Rady i wskazówki dla kierujących ochronami: Przydatne wszystkim wychowawcom dzieci w epoce przedszkolnej*. Druk Piotra Laskauera i S-ki.

Wiśniewska, M. (2022). Stefania Marianna Marciszewska-Posadzowa (1874–1955). W R. Łatka (Red.), *Słownik biograficzny polskiego katolicyzmu społecznego* (T. 4, s. 198–201). Wydawnictwo Neriton.

Merżan, Ida

Lasota, W. (2020). Korczakowska pedagogia w Domu Sierot na podstawie zapisków Róży Sternkac. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 65(4), 65–78. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-4.5>

Merżan, I. (1938/1939). Dzieci trudne do prowadzenia (Dzieje pewnej grupy). *Przedszkole*, 6(1–2), 8–14.

Merżan, I. (1987). *Aby nie uległo zapomnieniu: Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92*. Nasza Księgarnia.

Molisak, A. (2010). Dwory wyobraźni i pamięci. *Kwartalnik Historii Żydów*, 1, 1–17.

Wojnowska, B. (2019). Dlaczego „Janusz Korczak”? Rodowód pseudonimu, tradycja rodzinna. *Pamiętnik Literacki*, 110(2), 89–100. <https://doi.org/10.18318/pl.2019.2.5>

Pruszk-Mleczkowska, Teresa

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Hajkowska, M. (2019). Kształcenie wychowawczyń przedszkoli w Prywatnym Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej w Lublinie (1918–1939). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(3[53]), 63–73. <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1453.04>

Opiela, M. L. (2014). Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku. *Paedagogia Christiana*, 2(34), 101–119. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.025>

Puślecki, Władysław

Kowolik, P. (1996). Władysław Puślecki: Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów (recenzja). *Chowanna*, 1–2, 93–95.

Krasiejko, I. (2009). Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji. *Podstawy Edukacji*, 2, 267–288.

Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Puślecki, W. (2000). *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.

Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rocławski, Bronisław

Borowska, B. (2016). Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego. W E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, & R. Kołodziejczyk (Red.), *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierza Krakowiaka* (s. 111–124). Wydawnictwo KUL.

Rocławska-Daniluk, M., & Kisiel, W. (2020). Podstawowe założenia glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego i jej interdyscyplinarne zastosowanie w nauczaniu początkowym i logopedii – przegląd literatury przedmiotowej. W E. Zajac & M. Szurek (Red.), *Interdyscyplinarne aspekty diagnozy i terapii logopedycznej* (s. 105–113). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-226-7.08>

Rocławski, B. (1986). *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rocławski, B. (1996). *Nauka czytania i pisanie*. Glottispol.

Uniwersytet Gdański. (b.d.). *Profil autora: Bronisław Rocławski (Repozytorium UG)*. Pobrano 10 listopada 2025 z <https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/author/UOG4d8e19f8bc2341c3bcba97f2d02f6e01?r=publication&tab=main&title=Profil%2Bosoby%2B%25E2%2580%2593%2BBronis%25C5%2582aw%2BRoc%25C5%2582awsk%2B%25E2%2580%2593%2BUniwersytet%2BGda%25C5%2584ski&lang=pl&pn=1>

Sariusz-Jaworska, Maria

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Jakubiak, K. (2015). Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(4[38]), 109–118. <https://doi.org/10.35765/eetp.2015.1038.06>

Leżańska, W. (2020). Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 41–60. https://doi.org/10.17460/PHO_2020.1_2.03

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Sekcja Wychowania Przedszkolnego. (1920). *Podręcznik dla ochraniarek* (S. Progulski, I. M. Schätzel, B. Żulińska, J. Warchałowska, M. Sariusz-Jaworska, Współudz.). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Sariusz-Jaworska, M. (1920a). O zakładach wychowawczych i dobroczynnych dla małych dzieci. W *Podręcznik dla ochraniarek* (s. 225–251). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Sariusz-Jaworska, M. (1920b). *Plan dwuletniego seminarium ochraniarskiego*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Wróblewska, U. (2021). Wychowanie przedszkolne w Drugiej Rzeczypospolitej: Między teorią, praktyką i niedocenionym dziedzictwem pedagogicznym. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 41(1), 13–38. https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2021.002

Sawicka, Antonina

Fołta, M. (2006). Zakres i zadania współpracy przedszkola z rodzicami. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, (2), 27–30.

Sawicka, A. (1974). *Współpraca przedszkola z rodzicami*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sawicka, A. (1980). *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sawicka, A. (1985). *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sawicka, A. (1994). Utwory Marii Konopnickiej w przedszkolu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7, 422–426.

Schätzel, Ida Maria

Bilewicz-Kuźnia, B. (2018). Universal values of Friedrich Froebel's pedagogy in the views of Polish Froebelians. *Prima Educatione*, 2, 67–75. <https://doi.org/10.17951/pe/2018.2.67-75>

Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. (1931, 25 czerwca). *Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego*, 35(6–7). https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/266828/PDF/NDIGCZAS007933_1931_006.pdf

Leżańska, W. (2020). Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 41–60. https://doi.org/10.17460/PHO_2020.1_2.03

Progulski, S., Schätzel, I. M., Żulińska, B., Warchałowska, J., Germanówna, M., Gustowiczówna, A., Cicimirska, N., & Sariusz-Jaworska, M. (1920). *Podręcznik dla ochroniarek*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Schätzel, I. M. (1919). *Idea wychowania przedszkolnego: „Casa dei Bambini” jako szkoła wszechstronnej pracy dziecka*. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Schätzel, I. M. (1920). Zarys psychologii małego dziecka (w wieku przedszkolnym). W *Podręcznik dla ochroniarek* (s. 35–120). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Sosnowska, J. (2020). The reception of Maria Montessori's pedagogical theory in pre-school education in interwar Poland. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 2(11), 106–124. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.11.09>

Stattlerówna, Klementyna

Sosnowska, J. (2016). Wydawcy polskich czasopism pedagogicznych adresowanych do wychowawczyń przedszkoli i ich rola w popularyzowaniu idei wychowania przedszkolnego w II Rzeczypospolitej. W I. Michalska & G. Michalski (Red.), *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku* (s. 31–55). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Stattlerówna, K. (1931, 9 kwietnia). Szkolnictwo ogólnokształcące w pracach Kongresów Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego. *Słowo Polskie*, 96, 10.

Stattlerówna, K. (1933/1934). Sekcja Wychowawczyń Przedszkoli ZNP – jej zadania i cele. *Przedszkole*, 1, 13–14.

Strzemeska, Justyna

Jakubiak, K. (2015). Początki polskiej pedagogiki przedszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(4[38]), 109–118. <https://doi.org/10.35765/eetp.2015.1038.06>

Leżańska, W. (2020). Geneza i rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce do roku 1939. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 41–60. https://doi.org/10.17460/PHO_2020.1_2.03

Mazur, M. M., & Jacewicz, A. (2021). Nieprzemijające wartości koncepcji wychowania przedszkolnego przełomu XIX i XX wieku. *Zagadnienia Społeczne*, 1(15), 19–50.

Strzemeska, J., & Weryho, M. (1895). *Wychowanie przedszkolne: Podręcznik dla wychowawców*. Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego i S-ki.

Strzemeska, J., & Weryho, M. (1920). *Metoda wychowania przedszkolnego: Podręcznik dla wychowawców*. Wydawnictwo M. Arcta.

Surma, Barbara

Surma, B. (2008). *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce. System pedagogiczny Marii Montessori w placówkach wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i we Włoszech*. Palatum.

Surma, B. (2009). Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza” Sofii Cavalletti. *Paedagogia Christiana*, 23(1), 147–159. <https://doi.org/10.12775/PCh.2009.011>

Surma, B. (2017a). *Autoreferat* (Załącznik nr 2, postępowanie habilitacyjne). Akademia Ignatianum w Krakowie. https://www.wnow.uni.lodz.pl/fileadmin/Wydzialy/Wydzial_Nauk_o_Wychowaniu/habilitacje/bs/autoreferat.pdf

Surma, B. (2017b). *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti: Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*. Wydawnictwo WAM.

Surma, B. (2017c). Konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti elementem edukacji inkluzyjnej. W M. Humeniuk & I. Paszenda (Red.), *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej* (s. 234–245). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Szycówna, Aniela

Izdebski, P. (2016). Metody psychologii dziecka i ich praktyczne zastosowania w odrodzonej Polsce w ujęciu Anieli Szycówny. *Studia Psychologica UKSW*, 16(1), 35–45. <https://doi.org/10.21697/sp.2016.16.1.03>

Leżańska, W. (2017). Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Anieli Szycówny (1869–1921). *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 23–38. https://doi.org/10.17460/2017.1_2.02

Szycówna, A. (1896). *Nauka w domu: Przewodnik dla wychowawców*. Nakład M. Arcta.

Szycówna, A. (1917). *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*. J. Lisowska.

Śliwerska, Wiesława

Śliwerska, W. (2008). Wybrane oferty zadań dydaktycznych. W W. Śliwerska & B. Śliwerski (Red.), *Edukacja w wolności* (s. 127–154). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerska, W., & Postolska-Porodzińska, B. (2020). *Ortografia rz-ż. Część 3. Ćwiczenia z ortografii języka polskiego*. Epideixis.

Śliwerska, W., & Śliwerski, B. (2008). *Edukacja w wolności*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2026, 10 stycznia). *Nauczycielka, która uczyła wolności* (Wiesława Śliwerska, † 10 stycznia 1996). Pedagog. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2026/01/nauczycielka-ktora-uczya-wolnosci.html>

T o p i ń s k a , Z o f i a

Kwiatowska, M., & Topińska, Z. (Red.). (1972). *Metodyka wychowania przedszkolnego*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Kwiatowska, M., & Topińska, Z. (Red.). (1978). *Pedagogika przedszkolna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Muchacka, B. (2014). Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(1[3]), 7–18.

Rytłowa, J. (2010, styczeń). *Historia pomocy – Rodzina Topińskich*. Polscy Sprawiedliwi. <https://sprawiedliwi.org.pl/historie-pomocy/historia-pomocy-rodzina-topińskich>

Topińska, Z. (1961). *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu a warunki jego aktywności*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Topińska, Z. (1988). Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego. W M. Kwiatowska (Red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* (s. 28–31). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

T r e n t o w s k i , B r o n i s ł a w

Horodyski, W. (1913). *Bronisław Trentowski (1808–1869)*. Akademia Umiejętności.

Rowid, H. (1920). *Podstawy pedagogiki Trentowskiego*. Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Trentowski, B. F. (1842). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (T. 1). Księgarnia Nowa.

Trentowski, B. F. (1970). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (T. 2). Księgarnia Nowa.

W a l c z y n a , J a d w i g a

Kamińska, J. (2014). Pamięci zmarłych profesorów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – przedstawiciele pedagogiki społecznej, andragogiki, pedagogiki specjalnej, edukacji początkowej, pedagogiki porównawczej, animacji społeczno-kulturalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 59(4), 9–33.

Walczyna, J. (1968). *Integracja nauczania początkowego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Walczyna, J. (1978). *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Walczyna, J. (1979). Nauczyciel przedmiotowy czy specjalista od nauczania początkowego. W B. Wilgocka-Okoń (Red.), *Edukacja wczesnoszkolna* (s. 248–261). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wołoszyn, S. (1991). Jadwiga Walczyna (27 VIII 1916 – 4 IV 1991). *Kwartalnik Pedagogiczny*, (3), 187–190.

Żyto, M. (2014). Znaczenie dorobku naukowego Profesor Jadwigi Walczyny dla rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej i kształcenia nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 59(4), 163–170.

Weryho-Radziwiłłowiczowa, Maria

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Moraczewska, B. (2015). Prekursorka instytucjonalnego wychowania małych dzieci w Polsce – Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858–1944). *Studia Gdańskie. Wzję i Rzeczywistość*, 12, 215–231.

Weryho-Radziwiłłowiczowa, M. (1931). *Metoda wychowania przedszkolnego: Podręcznik dla wychowawców*. Wydawnictwo M. Arcta.

Więckowski, Ryszard

Kłosińska, T. (2014). Twórczość Ryszarda Więckowskiego. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 9(1[31]), 133–143.

Marek, E. (2014). Spełniające się przepowiednie – aktualność poglądów Ryszarda Więckowskiego na temat reformowania edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(2), 33–50.

Ścigocka, A. (2024). Indywidualizacja w szkole oraz jej korzyści. *Społeczeństwo, Edukacja, Język*, 20, 167–176.
[https://doi.org/10.19251/sej/2024.20\(13\)](https://doi.org/10.19251/sej/2024.20(13))

Więckowski, R. (1973). *Problem indywidualizacji w nauczaniu*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wilgocka-Okoń, Barbara

Dutkiewicz, K. (1979). Trafność prognostyczna testu dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 98–110.

Klus-Stańska, D. (2022). Dojrzałość szkolna/gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67(3), 13–34. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-3.1>

Wilgocka-Okoń, B. (1971a). *O badaniu dojrzałości szkolnej*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Wilgocka-Okoń, B. (1971b). *Test dojrzałości szkolnej*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wilgocka-Okoń, B. (1997). Mój życiorys naukowy. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2, 117–122.

Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Właźnik, Barbara

Właźnik, B. (1999). Od czego zależy pozycja dziecka w grupie? *Wychowanie w Przedszkolu*, 7, 505–508.

Właźnik, B. (2008). *Koncepcja pracy wychowawczo-dydaktycznej w edukacji przedszkolnej: Plany pracy i scenariusze zajęć*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

Właźnik, B. (2017). *Twórczość plastyczna w edukacji przedszkolnej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Zwiernik, Jolanta

Uniwersytet Dolnośląski DSW (Federacja Naukowa WSB-DSW). (b.d.). *Profil osoby: dr hab. Jolanta Zwiernik*. Pobrano 20 października 2025 z <https://bazanauki-federacja.wsb.gda.pl/info/author/FED7fe2c02205134f2fb88d3408dc360f8e?r=publication&tab=main&title=Profil%2Bosoby%2B%25E2%2580%2593%2BJolanta%2BZwiernik%2B%25E2%2580%2593%2BFederacja%2BNaukowa%2BWSB-DSW%2BMerito&lang=pl&pn=1>

Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczania przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(15), 159–176. <https://doi.org/10.12775/PBE.2012.001>

Zwiernik, J. (2015). *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zwiernik, J. (2022). „Oni się tylko bawią” – czy tylko? Kontrowersje wokół hasła nauka przez zabawę. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 37–49. <https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.03>

Zwiernik, J. (2025). Projektowanie okazji edukacyjnych otwartych na głos dzieci: Perspektywa metodologiczna. *Colloquium*, 17(1), 47–60. <https://doi.org/10.34813/04COLL2025>

Zwiernik, J. (b.d.). *Profil naukowy*. Pobrano 20 października 2025 z <https://dsw.academia.edu/JolantaZwiernik>

Żukiewiczowa, Zofia

Bobrowska-Nowak, W. (1978). *Historia wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Pilch, T. (Red.). (2008). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 7). Wydawnictwo Akademickie Żak.

Zofia Żukiewiczowa. (b.d.). *W Opieka nad dziećmi na ziemiach polskich w XIX–XX wieku: Słownik historyczny*. Pobrano 22 listopada 2025 z https://slownik.kulepszejprzyszlosci.pl/%C5%BBukiewiczowa_Zofia

Żukiewiczowa, Z. (1924). *Wychowanie przedszkolne: Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowania dziecka*. Książnica-Atlas.

Żukiewiczowa, Z. (1927a). Dziecko w wieku przedszkolnym. *Wychowanie Przedszkolne*, 4, 1–4.

Żukiewiczowa, Z. (1927b). Dziecko w wieku przedszkolnym. *Wychowanie Przedszkolne*, 5, 1–3.

Żukiewiczowa, Z. (1937). Przedszkole. W S. Łempicki (Red.), *Encyklopedia wychowania* (s. 63–77). Wydawnictwo Naszej Księgarni i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Łempicki, S. (Red.). (1937). *Encyklopedia wychowania*. Wydawnictwo Naszej Księgarni i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Ż u l i ń s k a , s . B a r b a r a

Bańcerk, D. K. (2009). Twórczość piśmiennicza siostry Barbary Żulińskiej CR. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3–4, 21–25.

Kowalska-Różyło, A. (2013). Siostra Barbara Teresa Żulińska SC – pedagog katolicki na współczesne czasy. *Pedagogika Katolicka*, 2(13), 191–210.

Żulińska, B. (1936). *Wychowanie religijno-moralne dzieci w wieku szkolnym*. Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.

Żulińska, B. (2015). Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt (D. Jagielska, Wybór i oprac.). *Polska Myśl Pedagogiczna*, 1(1), 331–346.

Źródła cytatów

Bałachowicz, Józefa

Bałachowicz, J. (2014). Podmiotowość ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(2), 9–32, s. 27.

Bogdanowicz, Marta

Bogdanowicz, M., Bućko, A., & Czabaj, R. (2008). *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, s. 24.

Bogdanowicz, Zofia Maria

Bogdanowicz, Z. M. (1990). *Zabawy dydaktyczne dla przedszkoli* (Wyd. 4 popr.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 6.

Bojanowski, Edmund

Cyt. za: Opiela, M. L. (Red.). (2016). *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*. Episteme, s. 401.

Cackowska, Maria

Cackowska, M. (1995). Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego. W M. Jakowicka (Red.), *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej* (s. 93–101). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 95.

Chrząszczewska, Jadwiga

Chrząszczewska, J. (1907). *Pogadanki z dziećmi i wskazówki metodyczne*. Gebethner i Wolff, s. 2.

Cicimirska, Natalia

Cicimirska, N. (1920). Śpiew w życiu dziecka. W *Podręcznik dla ochronek* (s. 215–217). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 215.

Cieszkowski, August

Cyt. za: Walicki, A. (1983). *Między filozofią, religią i polityką: Studia o myśli polskiej epoki romantyzmu*. Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 18.

Czerwińska, Helena

Doroszewski, J. (2004). Zaslugi Marii Papiewskiej dla kształtowania i rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce międzywojennej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, (1–2), 173–186, s. 173.

Dawid, Jan Władysław

Dawid, J. W. (1932). *O duszy nauczycielstwa* (Wyd. 3). Nasza Księgarnia, s. 6.

Dudzińska, Irena

Cyt. za: Skowrońska, A. (2006). Dziedziny i formy współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, (2), 18–24, s. 20.

Duraj-Nowakowa, Krystyna

Duraj-Nowakowa, K. (2001). Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej przez całościowo-systemowy dobór i układ treści. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(12–13), 41–58, s. 54.

Dzierzbicka, Maria

Cyt. za: Wnęk, J. (2012). Tematyka artykułów na łamach czasopisma „Oświata i Wychowanie”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 49–52, s. 51.

Estkowski, Ewaryst

Estkowski, E. (1921). Ku pocziwemu żywotowi dziecię chowane być ma. W W. Osterloff (Oprac.), *Ewaryst Estkowski (1820–1856): I. Karty z życia. II. Ocena działalności pedagogiczno-literackiej. III. Wybór pism*. Księgarnia Ludwika Fiszer, s. 264.

Falski, Marian

Falski, M. (1912). Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. *Ruch Pedagogiczny*, 9, 161–166; 10, 179–182, s. 182.

Fiedler, Maria

Fiedler, M. (1950). Kilka uwag o praktyce programów. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 520–522, s. 522.

Filipiak, Ewa

Filipiak, E. (2015). Możliwości rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego. *Studia Pedagogiczne*, 68, 177–190, s. 180.

Germanówna, Maria

Germanówna, M. (1923). *Gry, zabawy oraz ćwiczenia na boisku w szkole powszechnej: Podręcznik dla nauczyciela*. Nakład K. S. Jakubowskiego, s. 10.

Goltz, Adam

Goltz, A. (1861). *Ochronki wiejskie* (Wyd. 2). Księgarnia Celsa Lewickiego, s. 29.

Gruszczyk-Kolczyńska, Edyta

Gruszczyk-Kolczyńska, E., & Zielińska, E. (1997). *Dziecięca matematyka: Książka dla rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 9.

Gustowiczówna, Aleksandra

Gustowiczówna, A. (1918). System wychowawczy dr Maryi Montessori. *Czasopismo Pedagogiczne*, (1–3), 176–212, s. 192.

Guz, Sabina

Guz, S. (2018). Dziecko i dzieciństwo w percepcji dzieci kończących edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 95–109, s. 97. <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.1.95-109>

Jachowicz, Stanisław

Jachowicz, S. (2015). Dziecię i zegar. W *Bajki i powiastki*. Fundacja Nowoczesna Polska. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/dziecie-i-zegar.html>

Joteyko, Józefa

Joteyko, J. (1926). *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*. Drukarnia Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, s. 17.

Karpowicz, Stanisław

Karpowicz, S. (1929). *Wybór pism* (M. Librachowa, Red.; N. Samotyhowa, Oprac. życiorysu). Nasza Księgarnia, s. 8.

Klus-Stańska, Dorota

Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 7–20, s. 13. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01>

Korczak, Janusz

Korczak, J. (1978). Szare dni. W *Pisma wybrane* (T. 3, s. 403). Nasza Księgarnia.

Kretkowska, Maria

Kretkowska, M. (1909). *O ochronkach wiejskich*. Nakładem autorki, s. 4.

Kwiatowska, Maria

Kwiatowska, M. (1988). Pedagogika przedszkolna jako wiedza o kierowaniu rozwojem dzieci w instytucjach przedszkolnych. W M. Kwiatowska (Red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* (s. 40–68). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 45.

Łukaszewicz, Ryszard

Łukaszewicz, R. (2011). O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami. *Przegląd Pedagogiczny*, (1), 11–17, s. 17.

Marciszewska-Posadzowa, Stefania

Marciszewska, S. (1907). *Uczelnia Ochroniarek i Nauczycielek Ludowych pod kierunkiem Stefanii Marciszewskiej w Warszawie, Mokotowska 43*. Drukarnia Piotra Laskauera i S-ki, s. 34.

Merżan, Ida

Merżan, I. (1938/1939). Dzieci trudne do prowadzenia (Dzieje pewnej grupy). *Przedszkole*, 6(1–2), 8–14, s. 10.

Pruszek-Mleczkowska, Teresa

Opiela, M. L. (2014). Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku. *Paedagogia Christiana*, 2(34), 101–119, s. 109. <https://doi.org/10.12775/PCh.2014.025>

Puślecki, Władysław

Cyt. za: Maj, A. (2014). Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka. W K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, & T. Tokarz (Red.), *Demokracja i edukacja: Dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 225–243). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 225.

Rocławski, Bronisław

Rocławski, B. (1996). *Nauka czytania i pisanie*. Glottispol, s. 5.

Sariusz-Jaworska, Maria

Sariusz-Jaworska, M. (1920). O zakładach wychowawczych i dobroczynnych dla małych dzieci. W *Podręcznik dla ochroniarek* (s. 225–251). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 241.

Sawicka, Antonina

Cyt. za: Antas-Jaszczuk, A. (2019). Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym. W J. Florczykiewicz (red.), *Dziecko w przestrzeni edukacyjnej: Wsparcie instytucjonalne i społeczne* (s. 9–54). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, s. 9–10. W źródle przywołano: Sawicka, A. (1991). *Współpraca przedszkola z rodzicami* (wyd. 3 zm.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 5–6.

Schätzel, Ida Maria

Schätzel, I. M. (1920). Zarys psychologii małego dziecka (w wieku przedszkolnym). W *Podręcznik dla ochroniarek* (s. 35–120). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, s. 76.

Stattlerówna, Klementyna

Stattlerówna, K. (1931, 9 kwietnia). Szkolnictwo ogólnokształcące w pracach Kongresów Pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego. *Słowo Polskie*, (96), 10.

Strzemeska, Justyna

Strzemeska, J., & Weryho, M. (1895). *Wychowanie przedszkolne: Podręcznik dla wychowawców*. Nakładem Księgarni Teodora Paprockiego i S-ki, s. 24.

Surma, Barbara

Surma, B. (2017). Konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti elementem edukacji inkluzyjnej. W M. Humeniuk & I. Paszenda (Red.), *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej* (s. 234–245). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 239.

Szycówna, Aniela

Szycówna, A. (1896). *Nauka w domu: Przewodnik dla wychowawców*. Nakład M. Arcta, s. 13.

Śliwerska, Wiesława

Cyt. za: Ćwikła, M. (2021). *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości ucznia edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 68.

Topińska, Zofia

Topińska, Z. (1988). Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego. W M. Kwiatowska (Red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* (s. 28–31). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 29.

Trentowski, Bronisław

Trentowski, B. F. (1970). *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (T. 1–2). Księgarnia Nowa, s. 635.

Walczyzna, Jadwiga

Walczyzna, J. (1979). Nauczyciel przedmiotowy czy specjalista od nauczania początkowego. W B. Wilgocka-Okoń (Red.), *Edukacja wczesnoszkolna* (s. 248–261). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 260.

Weryho-Radziwiłłowiczowa, Maria

Weryho-Radziwiłłowiczowa, M. (1931). *Metoda wychowania przedszkolnego: Podręcznik dla wychowawców*. Wydawnictwo M. Arcta, s. 5.

Więckowski, Ryszard

Więckowski, R. (1973). *Problem indywidualizacji w nauczaniu*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 31.

Wilgocka-Okoń, Barbara

Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 79.

Właźnik, Barbara

Cyt. za: Jeżewska, N. (2024). *Zrozumieć Innego – twórcza edukacja inkluzyjna i międzykulturowa dzieci pięcio-sześciolletnich, oparta na przekładzie intersemiotycznym tekstu literackiego przez teatralizację i wypowiedź plastyczną* [Rozprawa doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach], s. 63. https://bip.us.edu.pl/sites/default/files/2024-10/W3-PDR-8671-2024_%28watermarked%29_N._Je%C5%BCewska.pdf

Zwiernik, Jolanta

Zwiernik, J. (2022). „Oni się tylko bawią” – czy tylko? Kontrowersje wokół hasła nauka przez zabawę. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 37–49, s. 41. <https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.03>

Żukiewiczowa, Zofia

Żukiewiczowa, Z. (1924). *Wychowanie przedszkolne: Wskazówki metodyczne uwzględniające zainteresowanie dziecka*. Książnica-Atlas, s. 8.

Żulińska, s. Barbara

Żulińska, B. (2015). Nauka moralności narodowej. Obowiązki Polki. Pogadanki dla dziewcząt (D. Jagielska, Wybór i oprac.). *Polska Myśl Pedagogiczna*, 1(1), 331–346, s. 337.

Źródła materiałów ikonograficznych

Ilustracje postaci zamieszczone w albumie zostały opracowane z wykorzystaniem narzędzi generatywnej sztucznej inteligencji. Wskazane poniżej fotografie i inne materiały ikonograficzne służyły wyłącznie jako materiały referencyjne do identyfikacji rysów przedstawianych osób. Opublikowane ilustracje stanowią nowe kompozycje i nie są reprodukcjami fotografii źródłowych.

Źródła materiałów referencyjnych

Józefa Bałachowicz – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, <https://www.aps.edu.pl/nauka/zespól-naukowy-i-dydaktyczny/jozefa-balachowicz/>.

Zofia Maria Bogdanowicz – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Muzeum Powstania Warszawskiego – Powstańcze Biogramy, <https://www.1944.pl/powstancze-biogramy/zofia-bogdanowicz,3681.html>.

Edmund Bojanowski – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Stowarzyszenie Dobroczynne im. Edmunda Bojanowskiego, <https://stowarzyszeniedobroc.pl/bl-edmund-bojanowski/>.

Jadwiga Chrzęszczewska – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Jadwiga_Chrz%85zczewska.

August Cieszkowski – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Ośrodek Myśli Politycznej, <https://www.omp.org.pl/klasykiWiecej.php?idPostacie=267>.

Jan Władysław Dawid – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Lublin4You, <https://lublin4you.pl/ludzie/jan-wladyslaw-dawid>.

Krystyna Duraj-Nowakowa – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: blog „Pedagog” Bogusława Śliwerskiego, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/09/zoty-jubileusz-profesor-pedagogiki.html>.

Ewaryst Estkowski – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Urząd Miejski w Kostrzynie, <https://kostrzyn.wlkp.pl/asp/196-rocznica-urodzin-ewarysta-estkowskiego,2,artykul,1,4250>.

Marian Ignacy Falski – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Związek Nauczycielstwa Polskiego – Okręg Śląski, <https://slok.znp.edu.pl/wp-content/uploads/sites/5/2023/06/100-lecie-Zwiazku-Nauczycielstwa-Polskiego-na-Slasku.pdf>.

Ewa Filipiak – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, https://www.ukw.edu.pl/pracownicy/strona/ewa_filipiak/.

Adam Goltz – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Mazowiecka Biblioteka Cyfrowa, <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/publication/edition/59257?id=59257>.

Sabina Guz – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, <https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,59,gratulacje-dla-pani-prof-dr-hab-sabiny-guz-z-okazji-jubileuszu-60-lecia-pracy-zawodowej,95794.ctype>.

Stanisław Jachowicz – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/katalog/autor/stanislaw-jachowicz/>.

Józefa Joteyko – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Szkoła Podstawowa nr 4 w Grodzisku Mazowieckim, <https://www.sp4grodzisk.edu.pl/o-szkole/patron/>.

Stanisław Karpowicz – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: StuDocu, <https://www.studocu.com/pl/document/wyższa-szkola-zarządzania-i-przedsiębiorczości-z-siedzibą-w-walbrzychu/materialoznastwo/stanislaw-karpowicz/93749763?sid=d277b686-7df1-47a6-a46c-f5782bd37d5f1785528520>.

Janusz Korczak – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Dzieje.pl, <https://dzieje.pl/wiadomosci/80-lat-temu-janusz-korczak-oraz-jego-podopieczni-zostali-wywiezieni-do-obozu-zagłady-w>.

Maria Kretkowska – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Miejska Biblioteka Publiczna im. Zdzisława Arentowicza we Włocławku, <https://biblioteka.wloclawek.pl/160-rocznica-urodzin-marii-kretkowskiej/>.

Ryszard Łukaszewicz – fot. Julia Karczewska, Kompas Edukacji 2026, Bydgoszcz, 2026; archiwum własne Marioli Kinal.

Ida Merzan – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Lubimyczytać.pl, <https://lubimyczytac.pl/autor/59935/ida-merzan>.

Władysław Puślecki – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Lubimyczytać.pl, <https://lubimyczytac.pl/autor/34020/wladyslaw-puslecki>.

Klementyna Stattlerówna – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Głos Nauczycielski, <https://glos.pl/106-rocznica-odzyskania-niepodleglosci-czlonkowie-i-czlonkinie-znp-w-pierwszym-szeregu-walczaczych-o-niepodlegla>.

Aniela Szcówna – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Okolice Konstancina, <https://okolicekonstancina.pl/2026/04/07/aniela-maria-szcowna-i-kazimierz-mlodzianowski/>.

Wiesława Śliwerska – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: blog „Pedagog” Bogusława Śliwerskiego, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2026/01/nauczycielka-ktora-uczya-wolnosci.html>.

Bronisław Trentowski – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DLAxoqA4p>.

Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Przedszkole nr 116 w Warszawie, <https://przedszkole116.waw.pl/nasza-kadra/>.

Ryszard Więckowski – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: Pracownia Pedagogiczna im. prof. Ryszarda Więckowskiego, <http://www.pracownia.origami.org.pl/sub,pl,epr.html>.

Barbara Wilgocka-Okoń – materiał ikonograficzny dostępny w serwisie: blog „Pedagog” Bogusława Śliwerskiego, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2022/04/zmara-profesor-pedagogiki.html>.

s. Barbara Żulińska – fotografia udostępniona z archiwum Sióstr Zmartwychwstanek.

Postaci przedstawione bez wykorzystania zdjęcia referencyjnego

W przypadku niżej wymienionych postaci nie wykorzystano zdjęcia referencyjnego ze względu na brak dostępnego materiału fotograficznego lub wymaganej zgody na wykorzystanie zdjęcia albo wizerunku. Ich wizerunki na ilustracjach zostały zastąpione, odwrócone lub przedstawione w sposób uniemożliwiający rozpoznanie twarzy: Marta Bodganowicz, Maria Cackowska, Natalia Cicimirska, Helena Czerwińska, Irena Dudzińska, Maria Dzierzbicka, Maria Fiedler, Maria Germanówna, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Aleksandra Gustowiczówna, Dorota Klus-Stańska, Maria Kwiatkowska, Stefania Marciszewska-Posadzowa, Teresa Pruszek-Młeczewska, Maria Sariusz-Jaworska, Antonina Sawicka, Ida Maria Schätzel, Justyna Strzemeska, Barbara Surma, Bronisław Roślowski, Zofia Topińska, Jadwiga Walczyna, Barbara Włażnik, Jolanta Zwiernik, Zofia Żukiewiczowa.

