

Gabriela Paprotna

Wychowanie przedszkolne w kontekście historycznym

Nauczyciel i Szkoła 2 (52), 11-19

2012

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Gabriela Paprotna

Wychowanie przedszkolne w kontekście historycznym (Źródła wybranych idei współczesnego wychowania przedszkolnego)

Wprowadzenie

Wychowanie przedszkolne ma długoletnią, bogatą historię. Można na nią spojrzeć przez pryzmat: czasów, ludzi i idei. Taki kompleksowy ogląd pomaga zrozumieć, jak kształtowało się i rozwijało wychowanie przedszkolne. Daje szansę prześledzić rozwój poglądów na wychowanie dziecka i jego miejsce w edukacji. Ułatwia ukazanie rozwoju placówek przedszkolnych. Wreszcie – daje obraz tego, jak doszło do powstania pedagogiki przedszkolnej jako dyscypliny pedagogicznej. I jak pisze J. Karbowniczek – „o ważności i znaczeniu tej problematyki stanowi fakt, że przetrwała ona do czasów współczesnych jako otwarte oraz żywe źródło refleksji”¹.

W świetle poglądów oraz działalności wybitnych (wybranych) postaci można zrozumieć idee współczesnego wychowania przedszkolnego. Przyjrzymy się niektórym, próbując jednocześnie odnaleźć ich źródła.

Zabawa jako główna forma aktywności dziecka w wieku przedszkolnym

Zabawa zajmuje szczególne miejsce wśród form dziecięcej aktywności. Trudno bez niej rozpatrywać dzieciństwo. Jest potrzebna dziecku do życia, do rozwoju. Jak twierdzi W. Okoń, jest to forma aktywności, którą dziecko podejmuje dobrowolnie, spontanicznie i dla przyjemności². Zabawa jest działalnością, w której dziecko funkcjonuje w świecie wyobraźni, w której ujawnia swe twórcze możliwości. Jest też tą formą aktywności dziecka, w której trudno poprowadzić granicę między bawieniem się, a uczeniem się, choć (oczywiście) nie w celu uczenia się jest podejmowana.

Badania nad zabawą wciąż trwają. Nowe spojrzenie na zabawę każe ją pojmować również jako „żywiół, stan istnienia, cechę osobowości, edukacyjną formę pracy, zdarzenie”³. Jak pisze B. Dymara – jest to „(...) cecha osobowości

¹ J. Karbowniczek, *Z historii wychowania przedszkolnego*. [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011, s. 9.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001. J. Karbowniczek: *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*. [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Red.: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011.

³ B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*. Kraków 2009, s. 11.

przejawiana w różnych sytuacjach: cieszenia się życiem, doznawania radości i afirmacji świata. Prawdziwa zabawa jest więc duchowym wzrostem, wybuchem energii, żywiołem, chwilą szczęścia, czasem kontemplacji i trudno wyrażalnych słowem przeżyć⁴.

Docenienie roli zabawy w życiu dziecka, odkrycie jej bogactwa to jednak nie stanowi osiągnięcia naszych tylko czasów. Jesteśmy w dużej mierze spadkobiercami wielkich pedagogów, filozofów, psychologów.

I tak np. Johne Locke (1632-1704), filozof i pedagog, uważał, że zabawa to swoisty i niezastąpiony rodzaj aktywności dziecka, to droga zaspokajania jego potrzeb i zainteresowań⁵. Jak pisze W. Bobrowska-Nowak, „Locke dostrzega rolę zabawy i zabawki w życiu małego dziecka (...) Wszystkie wiadomości, które opanowuje dziecko do lat sześciu, powinny być zdobywane w naturalny sposób na drodze rozwijania zainteresowań i zaspokajania potrzeby aktywności, którą samorzutnie przejawia ono w zabawie”⁶.

Z kolei pedagog i pisarz szwajcarski Jan Henryk Pestalozzi (1746-1827) dostrzegał rolę samorzutnej zabawy, która łączyła się z rozrywką, radością i przyjemnością. Nauka powinna być łączona właśnie z zabawą, w toku której dziecko ma możliwość tworzenia, manipulowania, rysowania, malowania, odtworzenia kształtów⁷.

Zarówno spostrzeżenia J. Locke’a, jak i J. H. Pestalozziego są aktualne. Zabawę łączy się tu z poznaniem, z działaniem, z rozwojem zainteresowań, z zaspokajaniem potrzeb, ale i z przyjemnością i spontanicznością.

Nie sposób pominąć tu Fryderyka Fröbela (1782-1852), który opracował materiał dydaktyczny, służący zdobywaniu wiedzy w różnego rodzaju zabawach. I choć nie wszystkie założenia jego systemu realizowanego w ogródkach dziecięcych były zrozumiałe, to jednak ich autor dokonał pewnego przełomu. Jak pisze W. Bobrowska-Nowak – „przede wszystkim uświadomiono sobie znaczenie zabawy jako naturalnej i podstawowej działalności dziecka”⁸.

Z kolei John Dewey (1859-1952) amerykański filozof, psycholog i pedagog uważał, że zabawa to nie tyle czynności zewnętrzne, co pewna postawa psychiczna dziecka. Jest to forma aktywności, w której dzieci realizują swoje: dążenia, potrzeby, rozwijają zdolności i zainteresowania. W zabawie nie powinno się dziecku niczego narzucać, tam ma miejsce wyzwolenie się od reguł. Zabawę cechuje brak przymusu zdobywania środków do życia i to odróżnia ją od form aktywności charakterystycznych dla ludzi dorosłych⁹.

⁴ Tamże, s. 19.

⁵ J. Karbowniczek, *Z historii...*, dz. cyt.

⁶ W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*. Część I, Warszawa 1978, s. 83.

⁷ J. Karbowniczek, *Z historii...*, dz. cyt.

⁸ W. Bobrowska-Nowak, *Zarys...*, dz. cyt., s. 152.

⁹ J. Karbowniczek, *Z historii...*, dz. cyt. W. Bobrowska-Nowak: *Zarys...*, dz. cyt.

W poglądach J. Deweya bardzo wyraźnie widać źródło współczesnego podejścia do zabawy. Związek tej formy aktywności z potrzebami, zainteresowaniami i dążeniami czy brak przymusu to podstawowe cechy zabawy.

Bogactwo zabawy odkrywano, można rzec, nieustannie. Karol Groos (1861-1946) niemiecki filozof i pedagog dostrzegł jej rolę jako ćwiczenia przygotowawczego. W toku zabawy dzieci ćwiczą czynności typowe dla dorosłych, zróżnicowane według płci.

Stanley Hall (1848-1924) amerykański psycholog, poza rekapitulacyjną funkcją zabawy (odtworzenie czynności typowych dla etapów rozwoju ludzkości) dostrzegł też, że przez ćwiczenie różnych czynności dziecko przygotowuje się do funkcji bardziej złożonych.

Inny amerykański psycholog Henry Carr stwierdził, że zabawa łagodzi napięcia i urazy, spełnia więc funkcję oczyszczającą i uszlachetniającą, zapobiegając jednocześnie wzmagananiu się sił takich popędów, które mogłyby być niepożądane społecznie.

Ważne funkcje zabawy dostrzegł też psycholog szwajcarski Edward Claparède (1893-1940), podstawowe – kompensacyjną i przygotowawczą, ale też wtórne – rozrywkową, terapeutyczną, łagodzącą, relaksacyjną, społeczną i naśladowczą. Jednocześnie podkreślał, że ważne w zabawie jest umożliwienie urzeczywistnienia swego rozwoju¹⁰.

To tylko wybrane poglądy na temat zabawy i różne spostrzeżenia dotyczące tej właśnie formy aktywności. Różni autorzy zwracali uwagę na pewne tylko elementy zabawy. Trzeba więc spojrzeć na ich prace jako na sumę wiedzy i doświadczeń i w nich właśnie szukać źródeł współczesnych teorii zabawy i współczesnego do niej podejścia. Nawet jeśli niektóre stanowiska były kontestowane czy podważane, to przecież były one bodźcem do kolejnych poszukiwań intelektualnych i praktycznych. To dzięki tej bogatej spuściźnie, jak i obecnym badaniom, wiemy coraz więcej o istocie zabawy, o jej miejscu w życiu dziecka i o możliwościach w procesie edukacji. Zwrócenie się ku przeszłości daje fundamenty pod badania nad współczesnymi problemami zabawy. Jej bogactwo, złożoność i ważność inspiruje do stawania wielu pytań, np. o jej charakter, o kontekst społeczny, o przemiany, o związek z potrzebami, o usytuowanie w realiach i w świecie fikcji zarazem. Znajomość historii dowodzi, że nie wszystko musimy odkrywać od podstaw. Jednocześnie trzeba zauważyć, że dziś potrzebne są, jak twierdzi D. Waloszek, interdyscyplinarne badania nad dzieciństwem, by zrozumieć fenomen zabawy. Jako ich przedmiot autorka proponuje np.: kwestie naśladownictwa i wyobraźni, zmienności i niezmienności tematyki zabaw, stosunku dzieci do przedmiotów używanych w zabawie,

¹⁰ Tamże.

porozumiewania się, związku z procesem uczenia się, reformowania edukacji z uwzględnieniem zabawy¹¹.

Jak widać, poprzednicy osiągnęli wiele, ale i przed współczesnymi staje szereg złożonych zadań w obszarze odkrywania zabawy.

Podmiotowość dziecka w procesie wychowania

To dziś jedna z głównych idei w pedagogice. Jak twierdzi M. Łobocki, podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży oznacza „humanistyczne do nich podejście, czyli zapewnienie im prawa do bycia w miarę samodzielny i niezależny, a także ponoszenia odpowiedzialności za swe postępowanie. Nade wszystko zakłada się tu poszanowanie godności osobistej dzieci i młodzieży, czyli umacnianie w nich poczucia własnej wartości”¹².

Podmiotowe traktowanie dziecka to uszanowanie jego autonomii, jego prawa do rozwoju, do wewnętrznej niezależności. Podmiotowość bardzo ściśle wiąże się też z respektowaniem potrzeb dziecka, ich zaspokajanie stanowi istotny warunek jego rozwoju, jak też osiągania efektów w pracy pedagogicznej¹³.

Przyznawanie dziecku praw w procesie wychowania nie jest, jak się okazuje, domeną naszych tylko czasów. O wiele wcześniej dostrzeżono, że takie właśnie traktowanie wychowanków jest obraniem słusznej drogi pedagogicznej. Przyjrzyjmy się zatem źródłom tej idei.

Wielki czeski pedagog Jan Amos Komeński (1592-1670) wypowiadając się na temat wychowania uważał, że zaczyna się ono od razu po urodzeniu, a jednym z istotnych warunków powodzenia pedagogicznego jest indywidualizacja, uwzględniająca możliwości rozwojowe¹⁴. Znajdujemy w tym stanowisku odniesienia do potrzeb dziecka.

Również J. Locke doceniał rolę potrzeb w rozwoju dziecka. Według niego człowiek jest takim, jakim czyni go wychowanie. W toku tego procesu istotne jest zaspokajanie potrzeb dziecka – fizycznych, umysłowych i emocjonalnych¹⁵.

Z kolei Jan Jakub Rousseau (1712-1778) podkreślał, że w edukacji ważne są prawa dziecka. Jest ono indywidualnością i podmiotem wymagającym szacunku i delikatności ze strony dorosłych.

¹¹ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.

¹² M. Łobocki, *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Lublin 1998, s. 16.

¹³ J. Lysek, *Podmiotowe traktowanie ucznia jako zaspokajanie jego potrzeb*. [w:] *Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. H. Moroz, Katowice 1995; G. Paprotna: *Problematyka potrzeb dzieci w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola*. [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*. Red. G. Paprotna, Mysłowice 2006.

¹⁴ J. Karbowniczek, *Z historii...*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże.

Podobnie sądził J. H. Pestalozzi, który uznawał prawa dzieci i apelował o szacunek do nich¹⁶.

Trzeba przyznać, że poglądy te brzmią bardzo współcześnie.

Poszanowania dla potrzeb dzieci – i w związku z tym traktowania ich podmiotowo – możemy się też doszukać w poglądach Jana Władysława Dawida (1859-1914), wybitnego pedagoga polskiego. Uważał on, że pedagog pracujący z dziećmi od 3 do 6 lat powinien brać pod uwagę: warunki rodzinne, rozwój fizyczny, stan zdrowia dziecka, wrażliwość narządów zmysłowych, właściwości procesów poznawczych, zainteresowania i doświadczenie. Również w zadaniach dostosowania wymagań do możliwości dziecka oraz odejścia od pedantyzmu i rygoryzmu w prowadzeniu zajęć widać u tego pedagoga dbałość o traktowanie dziecka jako podmiotu w edukacji¹⁷.

Interesujące stwierdzenie znajdujemy u J. Deweya, który uważał, że dzieciństwo jest równie ważne, jak inne okresy rozwojowe. Już z tego wynika odpowiednie – podmiotowe właśnie – postrzeganie dziecka. W toku wychowania należy szanować wolność dziecka. Ważne jest też indywidualne podejście do wychowanków.

Znaczenie dzieciństwa podkreślała też Maria Montessori (1870-1952), włoska lekarka twierdząc, że nadaje ono kształt całej osobowości człowieka. A jeśli tak jest, to okres ten (a właściwie dziecko) wymaga odpowiedniego traktowania – z szacunkiem i docenieniem tego, co kształtuje małego człowieka.

Wspieranie rozwoju indywidualności i samodzielności dziecka, co jest wyrazem podmiotowego doń podejścia to idee, które przebijają z systemu Celestyna Freineta (1896-1966) francuskiego pedagoga i nauczyciela. Miejsce dla swobodnej ekspresji, dla inwencji twórczej to wyznaczniki jego myślenia o dziecku w edukacji jako podmiocie¹⁸.

Na koniec należałoby przywołać myśl pedagogiczną Janusza Korczaka. Analizy jego poglądów dokonała K. Duraj-Nowakowa, która stwierdza, że u podstaw jego koncepcji pedagogicznej „leżała idea wychowania dziecka w czci dla triady najszczytniejszych ideałów: dobra, piękna i prawdy. Podstawą tych koncepcji była orientacja pąjdcentryczna, personalistyczna i humanistyczna, wskazujące na dziecko jako podmiot procesów wychowania”¹⁹.

Głównymi zasadami pedagogiki J. Korczaka są: poznanie, szacunek i miłość dziecka. Poznaniu służą: obserwacja i bezpośrednie kontakty z nim. Szacunek to nielekceważenie dziecka, uznanie jego praw. Miłość objawia się w rozumnym podejściu, serdeczności i zaufaniu. Dobro dzieci, ich równo

¹⁶ Tamże.

¹⁷ W. Bobrowska-Nowak: *Zarys dziejów...*, dz. cyt.

¹⁸ J. Karbowniczek, *Z historii...*, dz. cyt.

¹⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Wychowawca i opiekun rozumny*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3-4 (44-45), s. 11.

uprawnienie, zaspokajanie potrzeb, stworzenie warunków do pełnego rozwoju osobowości wyznaczało postrzeganie dziecka²⁰.

K. Duraj-Nowakowa trafnie podsumowuje: „Główna idea praw dziecka w nauczaniu brzmi: dziecko to człowiek”²¹. I dalej autorka przytacza słowa samego Korczaka, który apelował, by w dzieciach widzieć ludzi nie w perspektywie przyszłości, ale teraźniejszości. „Nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi”²².

Trudno chyba o lepszą syntezę wyznaczników podmiotowego traktowania dziecka. W tych poglądach jest wszystko to, co dziś uznajemy za pożądane w relacjach z dziećmi. To najlepsza wykładnia podmiotowości i inspiracja dla współczesnej pedagogiki. To jednocześnie twórczość, która budzi uznanie dla wnikliwości w postrzeganiu dziecka oraz życzliwości i serdeczności, połączonych z rozsądkiem i stawianiem granic.

Poglądy J. Korczaka oraz myśl wcześniejszych pedagogów to źródło, z którego należy czerpać, poszukując odpowiedzi na pytanie o sens podmiotowego traktowania wychowanków.

Specyfika dziecięcego uczenia się

Proces uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym zajmował w pracach wielu pedagogów i psychologów poczesne miejsce. Również dziś próbujemy wytyczyć zasady, według których powinno przebiegać dziecięce uczenie się. Wiemy, że najlepiej, gdy ma ono charakter okolicznościowy, okazjonalny, że dobrze jest, gdy dziecko samodzielnie dochodzi do poznania świata, w toku bezpośredniego uczestnictwa w różnych sytuacjach. Towarzyszy temu wielozmysłowe zaangażowanie, które jest niezbędne w trakcie nabywania wiedzy, umiejętności i postaw.

Specyfikę uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym wyjaśnia M. Kielar-Turska. Autorka pisze: „dziecko w wieku przedszkolnym jest poznawczo odmienne od dorosłego. Uczy się spontanicznie, okazjonalnie. Rozwiązuje problemy, działając bądź to na rzeczywistych przedmiotach, bądź to na ich symbolicznych zastępnikach. Posiada pewną wiedzę o świecie, to jest o cechach przedmiotów i zjawisk oraz relacjach między nimi. Zainteresowane jest nie tyle regułami, prawami, co ich przejawianiem się w otoczeniu. Próbuje porządkować wiedzę o świecie, kierując się intuicją i prawami wyobraźni, a nie prawami logiki. Cechuje je intensywny rozwój zdolności do symbolicznego ujmowania rzeczywistości. Zabawa w role jest dla niego drogą do poznania znaczeń oraz zrozumienia ról społecznych”²³.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 13.

²² Tamże.

²³ M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, s. 27-28.

Podobnie o uczeniu się dziecka wypowiada się A. Matczak, według której uczy się ono „w sposób niezamierzony, zdobywa różne wiadomości i umiejętności w toku interesującej je działalności zabawowej, jako jej uboczny skutek”²⁴. Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko staje się zdolne do uczenia intencjonalnego, ale przechodzenie od jednej do drugiej formy uczenia się to proces, który postępuje stopniowo²⁵.

Studiując historię wychowania przedszkolnego, można dojść do przekonania, że i w obszarze dydaktyki widoczne jest odwołanie do przeszłości.

I tak – J. A. Komeński, autor „Wielkiej dydaktyki”, sformułował zdumiewająco trafne zalecenia dotyczące postępowania dydaktycznego wobec małych dzieci. Autor twierdził bowiem, że nauczanie powinno być zgodne z naturą, że najpierw kształci ono zmysły, a potem – pamięć i myślenie. W toku poznania ważna jest obserwacja i to z niej powinno się również czerpać wiedzę, a nie tylko z książek. Poznanie słów i rzeczy powinno być równoważne. Wraz z tą zasadą autor łączył dostosowanie nauczania do okresu rozwoju dziecka²⁶.

To początki teorii nauczania pogładowego, które i dziś jest jedną z podstawowych zasad pracy z małymi dziećmi.

Podobnie sądził J. H. Pestalozzi, według którego proces wychowania powinien uwzględniać przyrodzone właściwości jednostki, a nauczanie elementarne winno być oparte na podstawach psychologii. Nauka powinna się łączyć z zabawą. I ten pedagog podkreśla rolę obserwacji i bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością w procesie uczenia się²⁷.

Również J. Locke zauważył, że znajomość świata zewnętrznego rodzi się z poznania zmysłowego, a w toku poznania należy uwzględnić obserwację.

F. Fröbel w ogródkach dziecięcych, jak podaje W. Bobrowska-Nowak, uwzględnił podstawowe zasady dydaktyczne: pogładowości, aktywności, dostępności, systematyczności, logicznej kolejności²⁸.

O obserwacji naturalnego środowiska mówiła też Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa (1858-1944).

Z kolei J. W. Dawid w nauce o rzeczach zaznaczał, że zajęcia dzieci powinny być oparte na poznawaniu przedmiotów w naturalnym środowisku i we wzajemnym powiązaniu.

Uczenie się przez działanie to też najlepsza droga poznania według J. Deweya.

M. Montessori również podkreślała rolę bezpośredniego kontaktu dziecka z rzeczywistością.

²⁴ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 263.

²⁵ Tamże.

²⁶ K. Bartnicka, J. Szybiak: *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.

²⁷ J. Karbowiczek, *Z historii...*, dz. cyt.

²⁸ W. Bobrowska, *Zarys dziejów...*, dz. cyt.

Aktywność, samodzielność to warunki skutecznego uczenia się według C. Freineta²⁹.

Uczenie się dzieci w wieku przedszkolnym ma charakter holistyczny. Zauważył to już J. A. Komeński, mówiąc, że przedmioty nauki szkolnej powinny mieć związek z życiem, wiedza zaś ma mieć zastosowanie w praktyce.

O wzajemnym powiązaniu przedmiotów w procesie poznawania mówił też J. W. Dawid.

Również w poglądach Owidiusza Decroly'ego (1871-1932) odnajdujemy myślenie o kształceniu jako procesie zintegrowanym. Propagował on metodę ośrodków pracy i nauczania według bloków tematycznych. Podstawą zaś programu pracy z dziećmi powinny być treści życia codziennego.

Trzeba też zauważyć, że u wielu wybitnych pedagogów czy psychologów proces uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym nierozzerwalnie łączy się z zabawą. W tym wieku trudno bowiem przeprowadzić granicę pomiędzy tymi formami aktywności.

Jak widać, już wieki temu kształtowała się świadomość odmienności dziecięcego uczenia się. To dzięki historycznym koncepcjom zostały wypracowane aktualne metody, formy, zasady nauczania małych dzieci. Zawarto w nich dorobek przeszłości, tak by proces ten mógł przebiegać z jak największym pożytkiem dla dzieci, z poszanowaniem ich natury.

Z tego niewielkiego przeglądu rodzi się refleksja, że już od dawna, krok po kroku, odkrywano potrzeby dzieci i poszukiwano dróg ich zaspokajania.

Zakończenie

„Historia (est) magistra vitae – historia (jest) nauczycielką życia”³⁰ – głosi łacińska maksyma. Trudno się z tym nie zgodzić, gdy w tak wyraźny sposób widać, jak współczesne wychowanie przedszkolne czerpie z dorobku przeszłości.

Historia uczy pokory. Nie wszystko bowiem można przypisać współczesnym, trzeba się podzielić osiągnięciami z tymi, którzy wcześniej tworzyli podwaliny pod aktualny kształt wychowania przedszkolnego.

Historia prowadzi do refleksji – nad tym co było, co jest, co przetrwało, co zostało odrzucone, co należy zmienić i w jakim kierunku może pójść rozwój wychowania przedszkolnego.

Historia uświadamia, że pomiędzy przeszłością a współczesnością w wielu obszarach pracy z dzieckiem istnieje pewna forma ciągłości, która pozwala ocalić najcenniejsze zdobycze tak teorii, jak i praktyki wychowania przedszkolnego.

²⁹ W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów...*, dz. cyt. J. Karbowiczek: *Z historii...*, dz. cyt.

³⁰ *Słownik Wyrazów Obcych*, Wydanie Nowe. Red. E. Sobol, Warszawa 1999, s. 438.

Bibliografia

- Bartnicka K., J. Szybiak J., *Zarys historii wychowania*. Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku.
- Bobrowska-Nowak W., *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego, część I – Teorie pedagogiczne i rozwój praktyki*. Warszawa 1978, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Duraj-Nowakowa K., *Wychowawca i opiekun rozumny*, „*Nauczyciel i Szkoła*” 2009, nr 3-4 (44-45).
- Dymara B., *Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*. Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karbowniczek J., *Z historii wychowania przedszkolnego [w:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu [w:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2011, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki M., *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej [w:] Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Red. M. Łobocki, Lublin 1998, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łysek J., *Podmiotowe traktowanie ucznia jako zaspokajanie jego potrzeb [w:] Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. H. Moroz, Katowice 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Paprotna G., *Problematyka potrzeb dzieci w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola [w:] Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)* Red. G. Paprotna, Mysłowice 2006, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Słownik Wyrazów Obcych, Wydanie Nowe*. Red. E. Sobol, Warszawa 1999, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.