



Monika Wiśniewska-Kin\* 

Jolanta Bonar\* 

---

## Dyskursywnie o dziecku i dzieciństwie – wprowadzenie w problematykę

### Abstrakt

We wprowadzeniu omawiamy kluczowe kategorie profilujące problematykę numeru tematycznego poświęconego refleksji nad zagadnieniem dzieciństwa jako obszaru inspirujących i opresywnych dyskursów kulturowych. Inicjujemy pytania o źródła stagnacji i środki zaradcze niezbędne do uruchomienia namysłu nad dyskursywnie pojmowanymi wypowiedziami dzieci.

**Słowa kluczowe:** dyskursy, dyskurs edukacyjny, perspektywa krytyczno-emancypacyjna.

### Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue

#### Abstract

In the introduction, we discuss the key categories profiling the themes of the thematic issue dedicated to reflecting on the question of childhood as an area of inspiring and oppressive cultural discourses. We initiate questions about the sources of stagnation and the remedies necessary to undertake reflection on children's discursive expressions.

**Keywords:** discourses, educational discourse, critical-emancipatory perspective.

---

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 10.09.2023; akceptacja: 26.09.2023.

Zainicjowanie naukowej refleksji i działań badawczych w obszarze problematyki skupionej na dziecku i dzieciństwie w perspektywie inspirujących i opresywnych dyskursów kulturowych może pomóc przełamać długotrwały impas w podejmowaniu istotnych przekształceń edukacyjnych. Szansę przezwyciężenia schematów, nawyków i uprzedzeń oraz znalezienia konstruktywnych rozwiązań otwierają przemyslenia i doświadczenia badawcze, które rozwijanie dyskursu dziecięcego postrzegają jako pilne zobowiązanie edukacyjne.

Pojęcie dyskursu edukacyjnego definiowane jest wieloaspektowo, jako „proces przekazywania wiedzy” (Labocha 1996: 9–15), „praktyka dyskursywna, służąca osiągnięciu porozumienia między obiema stronami” (Żydek-Bednarczuk 1996: 17–30) oraz jako „wypowiedź o określonych regułach modelowych, w której uwzględnia się wymiar podmiotowy – aktorów dyskursu, oraz czynnościowy – procesy komunikacji” (Rittel 1996: 31–40). W dyskursie edukacyjnym (szkolnym i dziecięcym) opisuje się wybrane typy interakcji o charakterze nauczającym: dorosły–dziecko, dziecko–dziecko, nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń. W dyskursie szkolnym jest to „uczenie” lub nauczanie, czyli proces przekazywania wiedzy, a w dyskursie dziecięcym – „uczenie się” w ramach dyskursu działaniowego lub tematycznego.

Sposoby badania wybranego dyskursu, podejmowane interpretacje rzeczywistości świadomościowej same stają się dyskursem, rodzajem metadyskursu, który odzwierciedla nastawienie i przeświadczenia badaczy, wytwarza repertuar pojęć, terminów i narzędzi, styl pracy analitycznej (Krauz, Gajda 2005; Kowalski 2010; Wodak 2011). Dyskurs pojmujemy jako sposób artykułowania istniejących intersubiektywnie przekonań, wyobrażeń, ocen, norm, wartości wytworzonych w praktyce społecznej, a szerzej – jako zbiór praktyk komunikowania przeświadczeń, zakorzenionych w osobistym doświadczeniu i kontekście kulturowym, związanych z rozumieniem jakiegoś obszaru rzeczywistości.

Dla podjętych badań interesujące jest podejście krytyczno-emancypacyjne – jak dotąd niedocenione, wręcz nieobecne w koncepcji edukacji wczesnoszkolnej. Dotychczasowe – jak zauważa Dorota Klus-Stańska – dość wąskie i tradycjonalistyczne zaplecze teoretyczne uprawianej dydaktyki, czy inaczej: niedostatek refleksji teoretycznej, skutkuje „permanentną pedagogią” kultury potocznej (Klus-Stańska 2018). Zachowawczość w myśleniu o możliwościach dzieci wciąż daje pierwszeństwo myśleniu odtwórczemu, preferuje przyswajanie gotowej wiedzy.

W rezultacie współczesna szkoła – kurczowo podtrzymująca model pedagogizacji opartej na systemie wartości ustalonym poza uczniem, narzuconym, bez uwzględnienia jego motywacji, zainteresowań i przede wszystkim autentycznych możliwości – osłabia i ostatecznie wypiera istotne z punktu widzenia formatywnego postawy:

- poznawczą otwartość,
- odwagę w formułowaniu własnych sądów,
- świadomość jednostkowej odpowiedzialności za dokonywane wybory i kształtowanie własnego modelu życia,
- uwrażliwienie na destrukcyjny wpływ wszelkich bezrefleksyjnie akceptowanych i upowszechnianych stereotypów.

Sytuująca się w opozycji do tego stanu rzeczy perspektywa krytyczno-emancypacyjna powinna spowodować zwrot w myśleniu o edukacji wczesnoszkolnej i wskazać kierunek zmian w działaniach dydaktycznych. Warunkiem wstępnym jest refleksja nad źródłami niedowładu systemu i praktyki, rozpoznanie siatki ograniczeń mentalnych i organizacyjnych. Trzeba zdawać sobie sprawę, że program oficjalny sankcjonuje konserwatywny tryb postępowania pedagogicznego, a w ślad za tym sfera przeświadczeń, którą zawiera program ukryty (Janowski 1995: 50–52), zyskuje status obowiązywalności. To generuje i umacnia postawy i przekonania uczniów rozmijające się z oczekiwaniami współczesności, przede wszystkim jednak bezprzykładnie marnotrawi potencjał rozwojowy i szanse dziecka. Sfera znaczeń narzuconych zamyka dzieci, odgradza je, odbiera im motywację do wysiłku towarzyszącego odkrywczości; niweczy szansę wzbogacania obrazu samego siebie dzięki satysfakcji płynącej z zajmowania się sprawami poważnymi i istotnymi. Wyłączenie z zakresu zobowiązań szkoły znaczeń osobistych uczniów, związanych z ich zainteresowaniami i doświadczeniami konstytuującymi ich własny obraz świata, powoduje wygaszanie w nich zaciekawienia światem.

Warto więc zdążyć do tego, by szkoła stawała się miejscem prawdziwie wzbogacających doświadczeń intelektualnych i duchowych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swój potencjał i znajdują satysfakcję w odkrywaniu prawd istotnych dla ich życia, a wyposażone w zdolność krytycznego myślenia, powiązaną z ciekawością poznawczą, potrafią wybrać między światem miłych przyjemności i złudzeń a przywilejem twórczego używania własnego intelektu i czerpania z dziedzictwa kultury. Wyjaśnienie oraz rozpoznanie dziecięcych sposobów ujmowania rzeczywistości ma bowiem zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego, w wymiarze zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Czy szkoła może podjąć to wyzwanie? Jak sprostać oczekiwaniom i postulatam, by edukację uczynić doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem? Jakie podjąć inicjatywy, by nie marnował się ogromny potencjał i znaczący w rozwoju czas dziecka? Czy znajdziemy odwagę, by wyjść z klatki utartych schematów?

Analizy teoretyczne, wyniki najnowszych badań i pogłębione refleksje, mogące stanowić przyczynek dla formułowania odpowiedzi na postawione pytania, zawarliśmy w kilkunastu artykułach zgrupowanych w trzech częściach numeru tematycznego: Studia i rozprawy, Prace z warsztatu, Dyskusje/polemiki/recenzje. Pierwszą z nich rozpoczyna tekst Moniki Wiśniewskiej-Kin, która, przedstawiając wyniki badań projektu edukacyjnego poświęconego metaforom wizualnym w zainicjowanym dyskursie dziecięcym, zachęca do rozszerzenia środowiska edukacyjnego w polskiej kulturze edukacji.

Angela Enders, Rudolf Hitzler i Christian Gößinger z Uniwersytetu w Ratyźbonie dzielą się swoimi doświadczeniami związanymi z aktualnymi wyzwaniami dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, dotyczącymi efektywnego włączania do systemu edukacyjnego uczniów różnych narodowości i posługujących się różnymi językami.

Krzysztof Szmidt, podejmując wątek diagnozowania twórczości dzieci, podaje argumenty łagodzące opozycyjne stanowiska przedstawiane w literaturze i proponuje oddanie głosu tworzącym dzieciom poprzez rozwijanie modelu diagnozy zintegrowa-

nej, łączącej w sobie badania wszystkich aspektów twórczości: wytworów, osoby, procesu tworzenia i środowiska twórczego, z wykorzystaniem dialogu i narracji dziecięcej.

Małgorzata Kowalik-Olubińska przedstawia osadzoną w ramie posthumanizmu koncepcję pedagogii wspólnych światów dzieci i zwierząt, rozumianą jako praktykę edukacyjną, która umożliwia dzieciom utrzymywanie niehierarchicznych relacji ze zwierzętami podczas spotkań międzygatunkowych. Oferuje niekonwencjonalny sposób poznawania i działania, pozwala nie tyle na uczenie się „o” świecie, co raczej na uczenie się razem „ze” światem.

W drugiej części numeru umieściliśmy artykuły, które zostały przygotowane na podstawie badań jakościowych:

- Małgorzata Pilecka prezentuje wyniki badań nad obrazem edukacji instytucjonalnej obecnym we współczesnych polskich piosenkach dziecięcych. Ujawnia tendencję do ukazywania tych placówek edukacyjnych jako miejsc ukierunkowanych na kształtowanie tzw. „dzieci organizacji” – w pełni podporządkowanych instytucji.
- Jolanta Bonar i Joanna Dziekońska podejmują podobną problematykę, a ich teksty to raporty z badań pozwalających lepiej poznać i zrozumieć dziecięcą codzienność. Wyrastają z przekonania, iż to właśnie dzieci, będące aktywnymi podmiotami rozumiejącymi i interpretującymi rzeczywistość społeczną wokół siebie, stanowią najbardziej wiarygodne źródło informujące dorosłych o tym, jakie znaczenie mają dla nich sytuacje z ich życia codziennego. Takie stanowisko uprawomocnia nowa socjologia dzieciństwa, której integralnym elementem jest myślenie o dzieciach jako kompetentnych podmiotach sprawczych, odgrywających istotną rolę w kreowaniu własnego dzieciństwa.
- Magdalena Bartoszewicz opisuje autorski projekt inspirowany psychologią pozytywną, dotyczący budowania poczucia własnej wartości dzieci i wspierającej roli dorosłych, realizowany w przedszkolu w Białymstoku.

Trzecia część numeru ma charakter dyskusji i polemik, otwierających namysł wokół podstawowych pytań, regulujących od zawsze sposób organizowania edukacji: czego, jak, dlaczego i po co uczyć. Renata Michalak i Marta Kwella prezentują własne stanowisko dotyczące narracji przedstawicieli klasycznych koncepcji edukacji alternatywnej dotyczącej dziecka i jego pozycji w procesie kształcenia. Edyta Gruszyk-Kolczyńska stawia tezę, iż udostępnianie urządzeń mobilnych jest szczególnie groźne dla małych dzieci, które jeszcze nie stworzyły w swoich umysłach zarysów reprezentacji trójwymiarowych obiektów oraz trójwymiarowej przestrzeni, w której funkcjonują. Deformacje w zarysach reprezentacji tworzonych w trakcie oglądania obiektów na ekranie tabletu lub smartfonu trudno naprawić w późniejszym czasie, gdyż następne doświadczenia poznawcze jedynie uzupełniają i wzbogacają posiadane już reprezentacje. Katarzyna Kmita-Zaniewska i Aleksandra Maj pokazują autorską koncepcję funkcjonowania Przedszkola Uniwersyteckiego w Gdańsku, inspirowaną założeniami filozofii edukacyjnej Reggio Emilia. Przedstawiają rozwiązania służące budowaniu wspólnoty, w której dorośli słuchają dzieci i towarzyszą im w ich rozwoju. Jolanta Gątecka dzieli się wynikami fenomenograficznych badań przekonania epistemologicznych nauczycieli. Analizując ich wypowiedzi, zwraca

uwagę na obecne w nich elementy związane z opresyjnością wobec uczniów, wynikającą m.in. z ich (poczucia) uwikłania w system. Cześć trzecią kończą Aktualia, w których Monika Wiśniewska-Kin streszcza ustalenia omówione na seminarium naukowym, na którym podsumowany został uczelniany projekt wdrożeniowy o zasięgu wojewódzkim.

Serdecznie dziękujemy wszystkim Autorom, którzy zechcieli podzielić się z nami swoimi dokonaniem naukowymi, oraz Recenzentem za współpracę, bez której nie byłoby kolejnego numeru NOWIS. Wdzięczne jesteśmy Pani Profesor Ewie Marynowicz-Hetce, Redaktor Naczelnej NOWIS-u oraz doktorowi Piotrowi Soszyńskiemu, Sekretarzowi Redakcji, za życzliwą pomoc w planowaniu i przygotowaniu tego numeru czasopisma do druku.

## **Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue**

The notion of educational discourse is defined in a multi-faceted way as “a process of transferring knowledge” (Labocha 1996: 9–15), “a discursive practice enabling to achieve an understanding between both sides” (Żydek-Bednarczuk 1996: 17–30), and as “a statement about specific model rules, which takes into account the subjective dimension – the actors of the discourse, and the functional dimension – the processes of communication” (Rittel 1996: 31–40). The educational discourse (related to school and childhood) describes selected types of teaching interactions: adult–child, child–child, teacher–student, student–student. In the school discourse, it is “teaching” or instructing, i.e. the process of knowledge transfer, and in the child discourse, it is “learning” as part of the action or thematic discourses.

The ways of studying a chosen discourse, the attempted interpretations of conscious reality, become a discourse in itself, a type of meta-discourse which reflects the researchers’ attitudes and beliefs, produces a repertoire of notions, concepts and tools, a style of analytical work (Krauz, Gajda 2005; Kowalski 2010; Wodak 2011). We define discourse as a way of articulating existing intersubjective beliefs, perceptions, assessments, norms, values created in social practice, and more broadly – as a set of practices for communicating beliefs, rooted in personal experience and cultural context, connected with the understanding of a given area of reality.

The critical-emancipatory approach is interesting for the conducted research studies – so far underestimated, indeed almost absent from the concept of early childhood education. The existing – as Dorota Klus-Stańska notes – rather narrow and traditionalist theoretical background of didactic practice, or, in other words: a dearth of theoretical reflection, results with “a permanent pedagogy” of common culture (Klus-Stańska 2018). Conservative thinking about children’s capabilities still gives priority to reproductive thinking and favors the acquisition of already-existing knowledge.

As a result, modern schools – tightly upholding a pedagogical model based on a system of values founded and imposed without any consideration of the students' motivations, interests, and most importantly their actual capabilities – weakens and ultimately supersedes attitudes that are important from the formative point of view:

- cognitive openness,
- courage in formulating one's own opinions,
- awareness of the individual responsibility for choices one makes and the shaping of one's own model of life,
- recognition of the destructive influence of any thoughtlessly accepted and disseminated stereotypes.

The critical-emancipatory perspective, situated in opposition to this state of affairs, should bring about a turn in the way we think about early childhood education, and indicate the necessary direction of changes in teaching activities. A prerequisite is a consideration of the sources of stagnation in the system and in practices, recognizing the network of mental and organizational limitations. We must be aware that the official curriculum sanctions a conservative mode of pedagogical conduct, and the accompanying sphere of beliefs present in the hidden curriculum (Janowski 1995: 50–52) is effectively enforced. This both generates and strengthens students' attitudes and beliefs that do not meet the expectations of contemporary life, but most importantly, it completely wastes the child's development potential and opportunities. The sphere of imposed meanings isolates children, it deprives them of the motivation to make the effort that comes with discovery; it negates the possibility to enrich one's own image thanks to the satisfaction stemming from dealing with serious and important issues. Excluding the personal meanings important for students, related to their interests and experiences constituting their own world, from the scope of school obligations quenches their curiosity about the world.

It is therefore crucial to strive to transform the school into a place of truly enriching intellectual and spiritual experiences, a place in which children discover, use and develop their potential and find satisfaction in discovering truths important for their lives, and when equipped with the ability of critical thinking, connected with cognitive curiosity, they know how to choose between the world of shallow pleasures and illusions and the privilege to creatively use their own intellect and benefit from the heritage of culture. Indeed, explaining and recognizing children's way of understanding reality is essential for pedagogical recognition, both in the dimension of theoretical knowledge, as well as pedagogical practice. Can the school take up this challenge? How to deal with these expectations and postulates to make education a more meaningful experience, of great importance in the process of becoming a full human? What kinds of initiatives should be undertaken not to waste the enormous potential and time essential for the child's development? Can we find the courage to break free from the constraints of well-established patterns?

Theoretical analyses, results of most recent research studies, and in-depth reflections, which can contribute to formulating answers to these questions, were presented in a number of articles divided into three parts of this thematic issue: *Studies*

*and Dissertations, Research Reports, Discussions/Polemics/Reviews.* The first section opens with a text by Monika Wiśniewska-Kin who presents the results of an educational project devoted to visual metaphors in the initiated child discourse, encouraging to broaden the educational environment in the Polish educational culture.

Angela Enders, Rudolf Hitzler and Christian Gößinger from the University of Regensburg share their experiences related to current challenges facing elementary and primary school education connected with how to effectively introduce students of different nationalities and languages into the educational system.

Krzysztof Szmidt, writing about the issue of diagnosing children's creative work, offers an argument that tempers the oppositional approaches presented in literature, and instead proposes to give voice to children through developing a model of integrated diagnosis, combining studies on every aspect of creativity: products, persons, the creative process and environment, with the use of dialogue and children's narratives.

Małgorzata Kowalik-Olubińska discusses the concept of a common world of children and animals, situated within the posthumanist framework, which allows children to uphold non-hierarchical relations with animals during interspecies contact. It offers an unconventional method of recognizing and taking action, allowing not only to learn "about" the world, but rather to learn together "with" the world.

The second part of the issue consists of articles based on qualitative research:

- Małgorzata Pilecka presents the results of a research study on the image of institutional education present in contemporary Polish children's songs. She reveals a tendency to portray these institutions as places focused on so-called "children of organizations" – entirely subordinated to the institution.
- Jolanta Bonar and Joanna Dziekońska both address a similar problem, and their articles are reports from studies that allow us to better understand the everyday reality of children. Both grow from a belief that it is children who – being active subjects who understand and interpret the social reality around them – are the most reliable source of information for adults about the meanings of everyday situations. This approach is validated by the new sociology of childhood, whose integral elements is thinking about children as competent agents who play an important role in creating their own childhood.
- Magdalena Bartoszewicz characterizes her own project inspired by positive psychology, related to constructing children's own sense of self-worth and the supporting role of adults, realized in a preschool in Białystok.

The third part of the issue consists of a range of discussions and polemics, offering reflections on basic questions that have always regulated the way education was organized: what, how, and why should we teach. Renata Michalak and Marta Kwella present their own approach to the narratives of classic alternative education about the child and its position in the learning process. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska puts forwards a thesis that access to mobile devices is especially harmful for small children who have not yet created outlines of representations of three-dimensional objects or three-dimensional space in their minds. Deformations in these outlines

of representations created as a result of watching objects on screens of tablet computers and smartphones are difficult to correct later, since consecutive cognitive experiences only supplement and enrich already existing representations. Katarzyna Kmita-Zaniewska and Aleksandra Maj demonstrate their own concept for the functioning of the University Preschool in Gdansk, inspired by the educational philosophy of Reggio Emilia. They discuss ideas for building a community in which adults listen to children and accompany them in their development. Jolanta Gałęcka shares the results of a phenomenographic study of teachers' epistemological beliefs. By analyzing their statements, she points to elements related to oppressiveness towards children, resulting e.g. from their (feeling of) entanglement in the system. The third part ends with *Current Issues*, in which Monika Wiśniewska-Kin offers a synopsis of the findings discussed at a scientific seminar, which summarized the university's regional implementation project.

We would like to thank all of the Authors who agreed to share their academic achievements with us, as well as to Reviewers for their contributions without which this issue of NOWIS would not come to fruition. We are also very grateful to Professor Ewa Marynowicz-Hetka, the Editor-in-Chief of NOWIS, and doctor Piotr Soszyński, the Secretary of the journal, for their kind assistance in planning and preparing this issue for publication.

## Bibliografia/Bibliography

- Janowski A. (1995) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski M. A. (2010) *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wydawnictwo DiG.
- Krauz M., Gajda S. (red.) (2005) *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Labocha J. (1996) *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy w: Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 9–15.
- Rittel S. J. (1996) *Modelowanie dyskursu edukacyjnego w: Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 221–231.
- Wodak R., Krzyżanowski M. (red.) (2011) *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B. (1996) *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym w: Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 39–51.



## O Autorkach

Monika Wiśniewska-Kin – pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Katedry Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Prodziekan ds. nauki na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Pedagog przedszkolny i wczesnoszkolny, filolog. Na jej dorobek naukowy składają się liczne artykuły oraz osiem prac zwartych. Autorka nowatorskiego projektu początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Rozwijająca myślenie nauka czytania*. Za swoją działalność naukowo-badawczą i wdrożeniową otrzymała nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz Ministra Nauki i Edukacji, a także Łódzkie Eureka i Skrzydła Wyobraźni. Projekt zdobył też odznaczenia międzynarodowe: złoty medal International Invention and Innovation Show oraz nagrodę World Invention Intellectual Property Associations WIIPA.

Jolanta Bonar – dr hab. prof. Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Zakładu Współczesnych Strategii Wczesnej Edukacji. Specjalizuje się w problematyce kształcenia zintegrowanego oraz w metodyce twórczego wychowania dzieci i młodzieży. Jest autorką i współautorką wielu książek i artykułów naukowych, a także współautorką pakietów edukacyjnych dla pierwszego etapu kształcenia w szkole podstawowej.

## About the Authors

Monika Wiśniewska-Kin – scientific and didactic employee of the University of Lodz. Head of the Department of Pedagogy of the Childhood Age, Vice-Dean for Science at the Faculty of Education Sciences. Preschool and early childhood educator, philologist. Her scientific achievements consist of numerous articles and eight compact works. She is the author of the innovative project of initial literacy learning *Effective surprise. Thought-developing reading instruction*. For her scientific and research and implementation activities, she has received awards from the Rector of the University of Lodz and the Minister of Science and Education, as well as Lodz Eureka and Wings of Imagination. The project also won international honors: a gold medal from the International Invention and Innovation Show and a World Invention Intellectual Property Associations WIIPA award.

Jolanta Bonar – dr hab. prof. University of Lodz, head of the Department of Contemporary Strategies of Early Education. She specializes in integrated education and methodology of creative education of children and teenagers. She is the author and co-author of many books and scientific articles, as well as co-author of educational packages for the first stage of primary school education.

## Cytowanie / To cite this article

Wiśniewska-Kin M., Bonar J. (2023) *Dyskursywnie o dziecku i dzieciństwie – wprowadzenie w problematykę*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(17), s. 8–16.

Wiśniewska-Kin M., Bonar J. (2023) *Discursively about the Child and Childhood – An Introduction to the Issue*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 2(17), pp. 8–16.