

Bożena Matyjas

Dzieciństwo jako kategoria badań w pedagogice społecznej – kierunki, nurty, współczesne obrazy

Wprowadzenie

Punktem wyjścia rozważań pedagogicznych dotyczących dzieciństwa jest stwierdzenie, iż jest ono bardzo ważnym okresem w życiu każdego człowieka, determinującym jego dalsze życie, a także czasem intensywnych oddziaływań socjalizacyjnych i wychowawczych kształtujących osobowość dziecka. Pedagoga społecznego interesują różnego typu środowiska (rodzina, szkoła, środowisko lokalne i globalne), które w tych oddziaływaniach uczestniczą, a także w jakim stopniu dziecko/wychowanek w nich partycypuje.

Dzieciństwo i związane z nim pojęcie „dziecka” stanowiło (i nadal stanowi) przedmiot poznania naukowego wielu dyscyplin naukowych: filozofii, historii, psychologii, socjologii oraz pedagogiki, która korzystając z dorobku wcześniej wymienionych, stworzyła polikategorialną definicję dzieciństwa. Pedagogiczna perspektywa dzieciństwa, łącząc perspektywy wyróżnionych nauk, tworzy własną narrację dotyczącą dziecka i dzieciństwa, poszerza ją i wzbogaca własnymi treściami. Przyjęcie na użytek analiz i badań empirycznych pojęcia „dziecko” implikuje rozumienie dzieciństwa, są one bowiem nierozdzielnie ze sobą związane. Ważna jest także perspektywa ich opisu, ponieważ w każdej proponuje się inny paradygmat – różne znaczenia nadawane dzieciństwu i dziecku.

M. Szczepska-Pustkowska (2009, s. 81–119) wskazuje, że dzieciństwo wskutek odmiennych podstaw ontologicznych i epistemologicznych przeszło skomplikowaną drogę przeobrażeń. Można je rozpatrywać w dwóch perspektywach: horyzontalnej i wertykalnej, w których wykorzystuje się różnego typu konteksty rozwoju dziecka, różne jego wizje. Perspektywa horyzontalna łączy w sobie podejście psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, historyczne, antropologiczne, etnograficzne, religijne i wiele innych (tamże, s. 79). Natomiast perspektywa wertykalna podkreśla dynamiczne podejście do badań nad dzieciństwem,

wskazuje na punkty zwrotne, przejścia, od których rozpoczęły się znaczące zmiany w rozumieniu dzieciństwa jako kategorii społeczno-kulturowej. B. Smolińska-Theiss wyróżniła trzy takie przejścia, a każde z nich powiązała z nowym paradygmatem w podejściu do dzieciństwa (Smolińska-Theiss 2010, s. 16–23).

Wyróżnione powyżej perspektywy podejścia do dzieciństwa przyczyniły się do multidyscyplinarnych i wielokontekstowych badań poświęconych dziecku i dzieciństwu na gruncie pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki społecznej. Wskazują one na holistyczne ujmowanie dzieciństwa, sytuując je w czasie, przestrzeni, kulturze, społeczeństwie. Wynika z niego nowe spojrzenie na dziecko i dzieciństwo (Matyjas 2012, s. 21–22). Przewartościowano w nim problematykę związaną z dzieckiem i dzieciństwem. W takim podejściu dzieciństwo rozumiane jest jako konstrukt społeczny tworzony przez dzieci i dla dzieci – jest więc faktem biologicznym, posiadającym też wymiar społeczny. Wymaga ono od dorosłych dbałości o zachowanie dziecięcej przestrzeni życia i jej walorów (Marszałek 2015, s. 118).

Współczesne pedagogiczne rozważania na temat dzieciństwa sytuują się w orientacji podmiotowo-humanistycznej. Szczególne zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem jest widoczne w pedagogice społecznej, gdzie prowadzone są badania teoretyczno-poznawcze, empiryczno-diagnostyczne oraz praktyczno-projektowe wskazujące na „niesprawiedliwą kwestię dziecka, dziecięcego losu, warunków życia dzieci” (Segiet 2011, s. 128), a także dbałość o warunki oświatowe, kulturowe, opiekuńcze, wychowawcze oraz socjalne rodzin i ich dzieci. Takie podejście przyczynia się do diagnozy stanu i poziomu zagrożeń rozwojowych, dojścia do ich źródeł, wyjaśnienia skutków, czyli podjęcia działań naprawczych w małej skali (Marynowicz-Hetka 1985, 1987; Matyjas 2008; Segiet 2000). Z badań tego typu wyłaniają się różne obrazy dzieciństwa (Matyjas 2008, s. 156–334; Smolińska-Theiss 2014, s. 193–252), zawsze rozpatrywane w kontekście środowiskowych uwarunkowań rozwoju, wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci, najczęściej jednak w odniesieniu do różnego typu środowisk rodzinnych różnicujących jakość dzieciństwa (Matyjas 2009, s. 512).

W dalszej części rozważań dotyczących problematyki dzieciństwa jako kategorii badań w pedagogice społecznej podjęte zostaną takie kwestie, jak: eksplikacja pojęcia „dzieciństwo”, interdyscyplinarne podejście do dzieciństwa uwzględniające perspektywę nauk humanistycznych i społecznych, dzieciństwo w pedagogice – kierunki i nurty badań, podejścia badawcze, a także współczesne obrazy dzieciństwa.

Dzieciństwo – metamorfoza pojęcia, interdyscyplinarny zakres znaczeniowy

Współczesne rozumienie i podejście do dzieciństwa jest wynikiem wielowiekowego stosunku do niego oraz traktowania dziecka w dziejach ludzkości, które ewoluowały wraz z rozwojem historii kultury, stosunków społecznych czy wiedzy o człowieku i jego rozwoju.

Stosunek do dziecka był inny w starożytności egipskiej (podejście spartańskie i ateńskie) i pozaeuropejskiej (azjatyckie, np. w państwie Uhr), inne w średniowieczu (restrykcyjny charakter stosunku do dziecka), odrodzeniu i oświeceniu (silne nurty humanistyczne), inny w kolejnych epokach i współcześnie (Matyjas 2008, s. 13).

Prawdopodobnym początkiem zainteresowania dzieciństwem, naukowej refleksji nad nim był wiek XVII – widoczne to jest m.in. w malarstwie, literaturze, architekturze, twórczości sakralnej. Ale dopiero wiek XIX (jego połowa) rozpoczął systematyczną, naukową refleksję nad dzieciństwem. W tym czasie zaczęły się rozwijać nauki społeczne (Matyjas 2008, s. 22).

Należy podkreślić, że z pojęciem dzieciństwa nierozzerwalnie związane jest pojęcie dziecka. Dziecko to osoba/człowiek znajdujący się w okresie rozwojowym, który określa się dzieciństwem. W polskim ustawodawstwie i literaturze pedagogicznej dzieckiem jest osoba do 18. roku życia (Łopatka 2000, s. 8). W ujęciu słownikowym (pedagogicznym) dziecko to „człowiek w pierwszym okresie rozwoju osobniczego, od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania” (Milerski, Śliwerski [red.] 2000, s. 51). W ujęciu pedagogicznym dziecko traktowane jest jako psychofizyczna całość, na którą składają się wszystkie sfery rozwojowe: biologiczna, fizyczna, intelektualna, psychiczna, emocjonalna, społeczno-kulturowa i duchowa (Matyjas 2017, s. 37). Widoczne jest również podmiotowe traktowanie dziecka – jako podmiotu rozwoju i wychowania, jako wartości autotelicznej, a także osoby, której przypisana jest godność (tamże, s. 36–37).

Współczesne podejście do dzieciństwa wynika z rozumienia pojęcia „dziecka”. Dzieciństwo powiązane jest bowiem z okresami rozwojowymi w życiu dziecka. Według B. Śliwerskiego „kategorie dziecka i dzieciństwa wpisują się w okresy rozwojowe człowieka” (2007, s. 24). Dzieciństwo (i traktowane jako synonim pojęcie dziecka) rozpatrywane jest na gruncie pedagogiki społecznej interdyscyplinarnie, uwzględnia się tutaj różne perspektywy poznania naukowego: antropologiczno-filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną oraz pedagogiczną (Segiet 2011, s. 19–160).

Pierwsza z wymienionych, tj. perspektywa antropologiczno-filozoficzna, prowadzi do zdefiniowania dzieciństwa jako kategorii wyrastającej z koncepcji człowieka, świata, życia, spojrzenia na podstawowe wartości, a tym samym

spojrzenia na dziecko jako osobę. M. Szczepska-Pustkowska dowodzi, że studia dotyczące dziecka i dzieciństwa należy skierować ku filozofii jako nauce o człowieku, namysłu nad człowiekiem jako osobą (2012, s. 36). Pojęcie osoby ludzkiej w odniesieniu do pojęcia „człowiek” jest kluczowe dla zrozumienia dzieciństwa. K. Segiet podkreśla, że na określenie człowieka jako osoby miało wpływ wiele nurtów filozofii: klasyczna, fenomenologia, egzystencjalizm, personalizm, antropologia (2011, s. 19–38). Szczególną rolę w określeniu dzieciństwa miało, zdaniem wymienionej autorki, chrześcijaństwo, które wniosło nową koncepcję człowieka – wynika z niej, że dziecko jest osobą, ma nieocenioną wartość, uznajemy w nim prymat ducha, nie może być ono urzeczowione, ma niezbywalne prawa, które tkwią w naturze ludzkiej, jako osoba oczekuje powinności od osób opiekujących się nim (tamże, s. 37). Przedstawiona wizja dziecka/dzieciństwa ma charakter uniwersalny, powszechnie społecznie uznawany, implikuje także rozumienie kategorii dziecka i dzieciństwa w pedagogice.

Dzieciństwo rozpatrywane w perspektywie historycznej, historyczno-biograficznej odnoszone jest do epok i form stosunków społecznych. Ujmuje dzieciństwo w aspekcie zmieniających się wartości kulturowych i religijnych. K. Segiet, nakreślając problematykę dziecka i dzieciństwa – począwszy od starożytności, poprzez czasy nowożytne (renesans, oświecenie), aż do czasów najnowszych – skupiła się na zaakcentowaniu idei kształtowania się podmiotowości dziecka (Segiet 2011, s. 64). Należy podkreślić, że to wiek XVIII został określony jako „odkrycie dzieciństwa”, zaczęto bowiem zauważać dziecko i jego potrzeby, specyficzne cechy (wpływ poglądów J. Locke’a i J.-J. Rousseau) (Matyjas 2017, s. 79). Natomiast przewartościowanie problematyki dzieciństwa w kulturze europejskiej dokonało się na przełomie XVIII i XIX wieku. To zwolennicy tzw. Nowego Wychowania postawili w centrum zainteresowania dziecko, jego możliwości, zainteresowania, potrzeby. Jako przykład może posłużyć praca E. Key pt. *Stulecie dziecka*, w której przedstawiona została nowa wizja szczęśliwego dzieciństwa, nowych szans rozwojowych i edukacyjnych (tamże, s. 79).

Ponowne odkrycie dziecka i dzieciństwa nastąpiło w drugiej połowie XX wieku (w Polsce w latach 80.), natomiast dynamiczny rozwój badań w tym zakresie przypada na XXI wiek.

Dzieciństwo historycznie konstruowane należy odnosić do wyobrażeń o tym, jakie powinny być dzieci i jakie znaczenie miały one dla dorosłych w różnych epokach, czasach oraz jak te idee ulegały zmianie aż do czasów nam współczesnych (Matyjas 2017, s. 79).

Dla współczesnego dyskursu pedagogicznego nad dzieciństwem ważne są również perspektywy: socjologiczna i psychologiczna. W pierwszej z wymienionych rozpatruje się dzieciństwo w aspekcie społecznym, procesów socjalizacji, które kształtują osobowość dziecka. Dzieciństwo uznawane jest tutaj jako konstrukt

społeczny, społeczno-kulturowy (Smolińska-Theiss 2003, s. 870). Wskazuje się na oddziałujące na dziecko różne instytucje społeczne (rodzina, szkoła, środowisko lokalne, mass media) oraz własną aktywność dziecka w kształtowaniu siebie i swojej przestrzeni życia. Dzieciństwo jest w tym ujęciu obrazem dziecięcej kreacji – tworzą je dziecięce przeżycia, doświadczenia związane z rodziną, grupą rówieśniczą, szkołą czy instytucjami społecznymi. Socjalizacja w ujęciu socjologicznym ujmowana jest jako przygotowanie dziecka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, nabywania kompetencji społecznych, dzięki którym uzyskuje ono społeczną dojrzałość (Segiet 2011, s. 79–80).

Z kolei psychologiczna perspektywa dzieciństwa wiąże się z rozwojem dziecka, poszczególnych sfer jego rozwoju. Szczególne znaczenie w charakteryzowaniu dziecka/dzieciństwa ma psychologia rozwojowa. Określa się tutaj dzieciństwo jako etap rozwoju biografii, w którym dziecko osiąga kompetencje z punktu widzenia zaspokajania potrzeb osobistych i społecznych (Matyjas 2012, s. 23). Zdaniem A. Brzezińskiej psychologa interesuje albo poziom (zakres) rozwoju jakiejś wybranej właściwości dziecka (wybrany aspekt jego funkcjonowania), albo całość tego funkcjonowania ze wszystkimi uwarunkowaniami podmiotowymi i sytuacyjnymi (za: Segiet 2011, s. 69–70). W psychologii rozwojowej wyróżnia się cztery czynniki rozwoju człowieka, które są także pomocne w rozpatrywaniu kategorii dziecka i dzieciństwa. Należą do nich:

1) zadatki biologiczne (predyspozycje, wyposażenie genetyczne, cechy wrodzone);

2) środowisko fizyczne (materialne), społeczne (obcowanie z ludźmi i przedmiotami), organizacja przestrzenna i czasowa środowiska, stymulacja zewnętrzna, zewnętrzne wpływy niezamierzone;

3) wychowanie: wpływy intencjonalne, socjalizacja, kształcenie, nauczanie, modelowanie;

4) aktywność podmiotu: własna, spontaniczna, wewnętrznie zmotywowana działalność (Segiet 2011, s. 69–70).

Zainteresowanie dzieciństwem w psychologii rozwojowej wynika z ważności tego okresu dla dalszego rozwoju człowieka, a także dynamiki tego rozwoju. B. Smolińska-Theiss podkreśliła w psychologicznym ujęciu dziecka i dzieciństwa dwa ważne ośrodki badawcze i nazwiska uczonych (2014, s. 24 i n.). Pierwszym był Jean Piaget, twórca tzw. genewskiej szkoły psychologii rozwojowej dziecka, który poszukiwał prawidłowości i mechanizmów rozwoju. W wyniku jego badań powstały opisy/charakterystyki faz, przez jakie przechodzi dziecko – chodziło głównie o fazy rozwoju myślenia, które są istotne w procesie uczenia się, konstruowania przez dziecko swojej wiedzy.

Drugi z wyróżnionych ośrodków psychologicznych badających rozwój dziecka należy wiązać z takimi badaczami, jak Karl i Charlotte Bühler oraz Hildegarda Hetzer (Smolińska-Theiss 2014, s. 25). Wymienieni badacze, wychodząc od

biologicznego, behawioralnego spojrzenia na dziecko, poszukiwali obiektywnej linii jego rozwoju: od urodzenia do 6. roku życia. Właśnie z tych badań wyłoniło się pięć faz rozwojowych dziecka, które później rozwinięto i nazwano. Były to następujące fazy: wiek niemowlęcy, poniemowlęcy, przedszkolny, młodszy wiek szkolny i wiek dorastania.

Ujmowanie dzieciństwa w perspektywie pedagogicznej ma wymiar interdyscyplinarny, łączą się tutaj perspektywy badań nad dzieckiem/dzieciństwem wyróżnione i opisane powyżej, tj. perspektywa antropologiczno-filozoficzna, historyczna, socjologiczna oraz psychologiczno-biograficzna. Dzieciństwo określa się tutaj jako

etap psychologiczno-rozwojowy, wychowawczy oraz społeczno-historyczny w życiu człowieka; w szerszym znaczeniu obejmuje okres od urodzenia do dorosłości; w węższym od urodzenia do adolescencji; suma doświadczeń dziecka stanowi fundament wspomagający okresy po nim następujące; realizuje się w określonych warunkach biologiczno-rozwojowych, społeczno-kulturowych, religijno-sakralnych wpływających na jakość i wartość życia człowieka; zjawisko historyczno-społeczno-kulturowe opisujące sytuacje oraz warunki społeczne w różnego typu środowiskach społecznych (Izdebska 2016, s. 305).

Przytoczona definicja reprezentuje punkt widzenia pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, akcentując społeczno-kulturowe uwarunkowania dzieciństwa oraz ujmując je integralnie w aspekcie jednostkowym i środowiskowym. Dzieciństwo w perspektywie pedagogicznej postrzegane jest holistycznie, uwzględnia się w niej wszystkie czynniki/środowiska kształtujące osobowość dziecka. Uwzględniając zadatki wrodzone (natura człowieka), wskazuje się też na uwarunkowania społeczne, kulturowe, środowiskowe, które konstruują dzieciństwo. Podkreśla się w nich rolę samego dziecka jako aktywnego podmiotu kreującego własną biografię (Matyjas 2017, s. 84). Pedagogika społeczna jest tutaj postrzegana jako nauka podkreślająca wartość dzieciństwa – ważny etap w rozwoju człowieka, który należy wspierać w integralnym i wszechstronnym rozwoju (Marszałek 2015, s. 118).

Kierunki, orientacje i nurty badań nad dzieciństwem

Kierunki badań nad dzieciństwem i dokonujące się tutaj zmiany wynikają z nadawania pojęciu dzieciństwa nowych znaczeń, wynikających z przyjmowanych na gruncie pedagogiki teoretycznych paradygmatów. W pedagogice społecznej niezwykle istotny jest społeczny/środowiskowy kontekst badań nad dzieciństwem. Szczególną uwagę zwraca się w nich na powiązanie zmiany społecznej z indywidualnym rozwojem dziecka. Dziecko (*humanum*) stawiane jest tutaj w centrum zainteresowania. Współczesne badania dzieciństwa skierowane są „na”

dziecko i „ku” dziecku; nadają mu nowy status, ponieważ akcentują podmiotowość dziecka.

Dziecko i dzieciństwo łączone są w pedagogice z rozumieniem i interpretacją procesu wychowania, z zadaniami wychowawczymi przypisanymi temu etapowi życia/biografii człowieka (Śliwerski 2007, s. 24–25). W literaturze pedagogicznej wyróżnione zostały trzy modele określające relacje między koncepcją dziecka a zadaniami wychowania (tamże, s. 102–112). Pierwszy model dotyczy deficytów – bazuje na tym, czym dziecko „jeszcze nie jest”. Podkreśla się tutaj zależność dziecka od dorosłych: rodziców, nauczycieli, innych osób znaczących. B. Śliwerski wskazuje, iż ów stan „jeszcze nie” jest dowodem na to, iż dziecko nie osiągnęło jeszcze (tak jak dorosły) dojrzałości do bycia (w pełni) człowiekiem: nie jest jeszcze samodzielne, mądre, kulturalne, nie może współdecydować o sprawach własnych i społecznych (tamże, s. 102).

Drugi wyróżniony przez cytowanego autora model opiera się na równości (izonomii) w relacjach dziecka z dorosłymi, z poszanowaniem podmiotowości obydwu. Wskazuje się tutaj na partnerstwo, dialog, wspólnotę, wzajemną wymianę uczuć, wiedzy i doświadczeń pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Natomiast trzeci model określający relacje pomiędzy koncepcją dziecka z zadaniami wychowania określić można jako autonomiczny (samowychowanie, autosocjalizacja). Dziecko „jest pojmowane jako więcej niż” dorosły (Śliwerski 2007, s. 108). Jego rozwój jest konsekwencją własnych planów, wyborów i działań, ponieważ jest suwerennym podmiotem, tak jak dorosły, chociaż w innym wymiarze i zakresie.

Modele wyróżnione przez B. Śliwerskiego wpisują się w dyskurs badań nad dzieciństwem/badania dzieciństwa w aspekcie naukowym, metodologicznym, empirycznym. Różne modele badań dzieciństwa, uwzględniające różne jego perspektywy, wymiary, aspekty czy też konteksty, wynikają z kierunków zmian w podejściu do dziecka i dzieciństwa. B. Smolińska-Theiss wyróżniła ich aż siedem:

- pierwszy związany jest ze zmieniającym się podmiotem badań (orientacja na dzieci jako grupę społeczną, mniejszość społeczną, np. dzieci biedne, bogate, zdrowe, chore, uczące się, wiejskie, miejskie, uzdolnione, dzieci – cudzoziemcy, migranci, żołnierze, żebracy, prostytutki itd. Każda z tych grup żyje w innych warunkach, boryka się z innymi problemami, inaczej planuje przyszłość, ma inne perspektywy życiowe i zawodowe);
- drugi wskazuje, że dzieciństwo traci swój mitologiczny urok (dzieci tracą przywileje i ochronę, wtapiają się w strukturę społeczną, budują własną biografię, korzystają z różnych zasobów rodziny i środowiska, poznają konsekwencje własnych wyborów, uczą się odpowiedzialności za własne działania, są nośnikami zmiany społecznej, coraz mniej w nich dzieciństwa, coraz więcej obywatelstwa);
- trzeci wyznacza zmieniającą się przestrzeń i czas dzieciństwa (wkraczanie dziecka do polityki, religii, w różne obszary przestrzeni publicznej);

- czwarty wskazuje, że istnieje specjalna dziecięca przestrzeń publiczna, oddzielona od świata dorosłych, np. szkoła, która przesuwa współczesne dzieciństwo z obszaru rodziny w obszar instytucji z obowiązującymi dzieci regułami i normami (od charakteru szkoły zależy podejście do dzieciństwa);

- piąty wskazuje, że zmienia się czas dziecka i dzieciństwa (w aspektach historycznym i realnym); pozwalają na to nowe media, wizualizacja przekazów, które mogą przesuwać wektory czasu, jednak konkretne dziecko należy do określonej kultury i danego czasu i nie sposób zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od nich;

- szósty wskazuje na zmieniający się czas biograficzny dziecka; tradycyjnie dzieciństwo było określane w kategoriach psychologicznych, odnoszono je do etapów rozwoju dziecka, okres adolescencji oznaczał w zasadzie koniec dzieciństwa, następował etap młodości; w badaniach pedagogicznych pojawiała się także kategoria tzw. wieku społecznego (9–11 lat) – etapu wchodzenia dziecka w życie społeczne;

- siódmy wyznacza granice dzieciństwa (np. w programach europejskich, w działaniach Rady Europy, UNESCO, UNICEF); akcentowane jest najwcześniejsze dzieciństwo związane z okresem płodowym i pierwszymi miesiącami życia, a także późne dzieciństwo na granicy dorosłości; w tym drugim przypadku dzieciństwo traktowane jest jako status społeczny osób, które są zależne od rodziny, późne dzieciństwo stanowi wyraz efektów socjalizacyjnych rodziny, pokazuje zasoby, z których młody człowiek buduje swoją biografię i w rezultacie wnosi indywidualny oraz zbiorowy wkład w zmianę społeczną (Smolińska-Theiss 2010, s. 24–25).

Wyróżnione przez cytowaną autorkę kierunki zmian w podejściu do dzieciństwa wynikają nie tylko z nadawania temu pojęciu nowych znaczeń na podstawie paradygmatów, które formułowane są na gruncie nauk społecznych, w tym pedagogiki, ale wyrastają też z praktyki społecznej i wychowawczej.

W pedagogice społecznej występuje perspektywa teoretyczna i interpretacyjna, w których badając dzieciństwo, zwraca się uwagę na powiązanie zmiany społecznej z indywidualnym rozwojem dziecka. Współczesna myśl pedagogiczna próbuje wnikliwie opisać sytuację dziecka, jego dzieciństwo, ukazując jednocześnie bogactwo powiązań ze światem społecznym, kulturowym, a także powiązać je z własną aktywnością umożliwiającą osiągnięcie kompetencji społecznego uczestnictwa czy bycia twórczym w swoim środowisku życia (por. Segiet 2011, s. 15).

W centrum badań nad dzieciństwem na gruncie pedagogiki społecznej znajduje się krytyczna analiza nierówności i różnicowań społecznych, ale też pytanie o warunki życia, oraz (także) o indywidualne strategie rozwiązywania problemów, z którymi mierzą się dziecko i rodzina. „Zmiany w tej sferze mają przede wszystkim charakter praktyczny. Ich celem jest usprawnienie i racjonalizacja

pomocy oraz pracy socjalnej” (Smolińska-Theiss 2010, s. 23). Tego typu badania prowadzi wielu teoretyków i praktyków dzieciństwa – koncentrują się oni na opisie i analizie zróżnicowanych warunków życia i rozwoju dziecka, ukazując m.in. problemy dotyczące szans i barier wychowawczo-edukacyjnych oraz zagrożeń, na które narażone są przede wszystkim dzieci.

Badania nad dzieciństwem mają charakter przedmiotowy (orientacja ilościowa), podmiotowy (orientacja jakościowa) lub przedmiotowo-podmiotowy (tzw. triangulacja, orientacja „mieszana”). Orientację jakościową w badaniach dzieciństwa proponuje D. Lalak (2010, s. 17). W takim ujęciu dzieciństwo to jeden z etapów w biografii człowieka (po nim następują kolejne: młodość, dorosłość, starość). Biografia stanowi w badaniach nad dzieciństwem bardzo ważne źródło naukowe dające wgląd w zdarzenia, obrazuje przebieg życia i procesy indywidualnego kształtowania. W biografii, jak dowodzi cytowana autorka, mieści się zawsze ujęcie indywidualne, w tym aktywna rola podmiotu – jednostki/ dziecka w procesie wychowania i socjalizacji, a także uwarunkowania środowiskowe (punkt widzenia pedagogiki społecznej). Badania dzieciństwa zarówno w orientacji ilościowej, jak i jakościowej (o charakterze przedmiotowym lub podmiotowym), posiadające status badań teoretycznych lub empirycznych, wynikają z zakresu znaczeniowego pojęcia „dzieciństwo”, który wyznaczają odmienne nurty badań. B. Śliwerski wyróżnił trzy nurty badań nad dzieckiem i dzieciństwem:

1) nurt etnologiczny – koncentrujący się na odrębnych badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem (w strukturze grup wiekowych i generacyjnych); chodzi tutaj zwłaszcza o status rodzinny dziecka, a także o zmiany zachodzące w obrębie rodzinnego i społecznego traktowania dzieciństwa;

2) nurt konstruktywistyczny – skupia uwagę na dzieciach jako autorach czy konstruktorach ich własnego życia, własnego środowiska i własnego rozwoju; poszukuje się tutaj odpowiedzi na pytanie: „w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko?”;

3) nurt historyczny – skupia się na historii dzieciństwa, na historycznych aspektach społecznego konstruowania dzieciństwa, które zapoczątkował w swoich badaniach P. Ariès; znajduje się w tym nurcie uporządkowana chronologicznie wiedza o koncepcjach dziecka w różnych epokach i okresach historycznych (Śliwerski 2007, s. 83–84).

Wyróżnione powyżej nurty badań nad dzieckiem i dzieciństwem stanowią punkt wyjścia do różnego typu badań pedagogicznych, ponieważ określają ich paradygmat teoretyczny, orientację metodologiczną, a tym samym model podejmowanych przez pedagogów społecznych badań.

Obrazy współczesnego dzieciństwa – próba kategoryzacji

Dzieciństwo jako kategoria badań pedagogiki społecznej, teoretycznie i empirycznie zorientowanej, ujmowane jest wielodyscyplinarnie i wieloaspektowo. Badania teoretyczne obejmują głównie rozważania historyczne wskazujące na współczesne rozumienie dziecka i dzieciństwa – jego społeczne i podmiotowe konstruowanie. Przykładem są tutaj badania M. Jacyno i A. Szulżyckiej (1999), M. Szczepskiej-Pustkowskiej (2012) czy E. Jarosz (2010). W badaniach empirycznych dominują badania prowadzone w orientacji ilościowej – mają one charakter diagnostyczny (Izdebska 2007, 2015; Jarosz 2001; Matyjas 2003, 2012, 2017; Segiet 2000, 2011; Smolińska-Theiss 1993, 2014 i in.). B. Smolińska-Theiss (1993) i W. Theiss (1996) wskazują w przypadku tego typu badań na szeroki wymiar (rozpatrywania) dzieciństwa – odnoszenie się do sytuacji i położenia społecznego dzieci jako grupy społecznej. Natomiast badania dzieciństwa w orientacji jakościowej, rzadko podejmowane w „czystej” formie (Ostrouch-Kamińska 2011), odnoszą się do indywidualnego dziecięcego świata doświadczeń, znaczeń i wartości; jest to dziecięcy świat przeżywany, dziecięce doświadczenia związane z rodziną, grupą rówieśniczą, z instytucjami społecznymi, zjawiskami i procesami, które dziecko usiłuje zdefiniować, poznać, zrozumieć. „Częściowe” badania empiryczne dzieciństwa w orientacji jakościowej występują w typie badań mieszanych (ilościowo-jakościowych), które prowadzili B. Smolińska-Theiss (1993, 2014), B. Matyjas (2003, 2012, 2017) czy K. Segiet (2000, 2011).

Wyróżnione powyżej badania obejmowały środowisko życia dziecka, warunki, w jakich ono żyje (czy zaspokajane są jego potrzeby rozwojowe), a także cechy niekorzystnych dla życia i rozwoju warunków (nierówności oświatowe, kulturalne, opiekuńcze, wychowawcze i socjalne). Diagnoza owych warunków stanowi podstawę oddziaływań pedagogicznych, kompensacyjnych, profilaktycznych, reedukacyjnych i innych. Są one szczególnie istotne w pedagogice społecznej, w której jednym z podstawowych zadań jest taka organizacja środowiska dziecka, aby stwarzało mu ono jak najlepsze warunki do integralnego rozwoju. Zwracała na to uwagę H. Radlińska (1961) – twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce. We wszystkich publikacjach podkreślała ona środowiskowy kontekst wszelkich procesów opiekuńczych, wychowawczych, socjalizacyjnych czy edukacyjnych. Na podstawie diagnozy sytuacji dzieci tworzone są różne obrazy dzieciństwa. Wyłaniają się one z prac konkretnych badaczy i mają autorski charakter. Przedstawili je w swoich monografiach tacy autorzy, jak: B. Matyjas (2008, 2017), B. Smolińska-Theiss (1993, 2014), K. Segiet (2000, 2011), E. Jarosz (2013, 2017), J. Izdebska (2015) i inni. Badania wspomnianych przedstawicieli pedagogiki społecznej dotyczące sytuacji dzieci/dzieciństwa prowadzone były głównie w aspekcie uwarunkowań rodzinnych, ale też szerzej – szkolnych, środowiska lokalnego. Wyłaniające się z badań obrazy współczesnego dzieciństwa są różnicowane; wskazują na korzystne (prawidłowe) warunki rozwoju, wychowania i edukacji dzieci, lecz także warunki niekorzystne (nieprawidłowe),

które stwarzają zagrożenie dla biosocjokulturalnego rozwoju dzieci. Przedstawiony dychotomiczny podział na dzieciństwo korzystne rozwojowo, wychowawczo i edukacyjnie oraz dzieciństwo niekorzystne, które nie gwarantuje prawidłowego rozwoju dzieci, stanowi jedną z kategoryzacji różnych obrazów dzieciństwa. Jest ona bardzo ważna w pedagogice społecznej, ponieważ wskazuje na środowiskowe uwarunkowania nieprawidłowo przebiegających procesów socjalizacyjno-wychowawczych i edukacyjnych dzieci, którymi należy się zająć oraz tak zorganizować i zmodyfikować owe środowiska, aby stwarzały korzystne warunki dla rozwoju dzieci (to jedno z podstawowych zadań pedagogiki społecznej).

Innym kryterium kategoryzacji obrazów dzieciństwa może być rodzaj środowiska, w którym dziecko się wychowuje czy edukuje. I tak można wyróżnić: dzieciństwo w rodzinie (należy wskazać na konkretne rodziny: bezrobotne, z problemem alkoholizmu, niepełne, np. wskutek rozvodu, migracyjne, z chorobą i niepełnosprawnością, i inne), dzieciństwo w szkole (równych bądź nierównych szans edukacyjnych), a także dzieciństwo w środowisku lokalnym (wieś, małe miasto, duże miasto; możliwości partycypacji społecznej dzieci). W każdym z wymienionych środowisk da się wyróżnić obrazy dzieciństwa w zależności od charakterystyk poszczególnych środowisk i ich cech.

Na koniec chciałabym zaproponować kryterium kategoryzacji dzieciństwa, które odnosi się do dwóch rodzajów czynników: makro- i mikrospołecznych. W pierwszej grupie czynników można wyróżnić: dzieciństwo globalne, dzieciństwo medialne (telewizyjne, komputerowe, tabletowe), dzieciństwo nadkonsumpcji (reklama). W drugiej grupie czynników determinujących dany obraz dzieciństwa należy wymienić rodzinę jako podstawowe środowisko życia dziecka. To rodzina i jej status kreują dzieciństwo, dlatego można mówić o dzieciństwie statusowym (Smolińska-Theiss 2014; Matyjas 2017). Może to być dzieciństwo bogate, dostatnie, a nawet nadmiaru, tzw. cukierkowe oraz dzieciństwo biedne, zagrożone (Smolińska-Theiss 1993; Segiet 2000; Matyjas 2003, 2017). W obydwu wyróżnionych grupach czynników makro- i mikrospołecznych można przedstawić bardziej szczegółowe obrazy dzieciństwa, które zależą od określonych warunków społecznych, kulturowych, środowiskowych, konkretnej sytuacji/statusu rodzin, w jakich wzrastają dzieci (Brągiel, Matyjas, Segiet 2019).

Należy podkreślić, że wymienione obrazy dzieciństwa nie funkcjonują autonomicznie. Czynniki determinujące dzieciństwo przenikają się, tworząc „ogólną” przestrzeń wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Czynniki globalne przenikają się z rodzinnymi czy środowiska lokalnego, tworząc mozaikę oddziaływań socjalizacyjnych, kulturowych i edukacyjnych determinujących dany obraz dzieciństwa. B. Smolińska-Theiss podkreśla, iż tym, co różnicuje dzieciństwo, tworząc różne jego obrazy, jest kultura rodzinna, środowiskowa, etniczna wyniesiona z domu rodzinnego i przenoszona na teren szkoły, grup rówieśniczych czy towarzyskich (Smolińska-Theiss 2014, s. 45).

Autorka wskazuje na różne wartości, kody kulturowe i komunikacyjne, na różne sieci powiązań społecznych, religijnych, kulturowych, które pełnią funkcję *Ressourcen*, budują codzienność dzieci, ich plany edukacyjne i społeczne (Matyjas 2017, s. 91).

Rodzina jako podstawowe i niezastąpione środowisko rozwoju dzieci stanowi w pedagogice społecznej bardzo ważny obszar badań (Matyjas 2009). W niej skupiają się bowiem, jak w soczewce, czynniki makro- i mikrospołeczne, wpływy globalne, lokalne, społeczne czy kulturowe. To właśnie rodzina stanowi, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, najważniejszy punkt odniesienia dla dziecka, jego systemu wartości, wzorców zachowań społecznych, kultury bycia i życia. Odmienne obrazy dzieciństwa będzie tworzyć rodzina prawidłowo wypełniająca swoje funkcje i zadania wobec rodziny, niż ta, która wypełnia je nieprawidłowo. Dla pedagogów społecznych ważna jest diagnoza sytuacji dzieci w danej rodzinie, zwłaszcza tej funkcjonującej nieprawidłowo, aby móc podjąć oddziaływania (socjalne, pedagogiczne, kompensacyjne, profilaktyczne, resocjalizacyjne) zmierzające do reorganizacji, zmiany danego środowiska rodzinnego (na podstawie jego zasobów) na „korzystne” wychowawczo.

Podsumowanie

Dzieciństwo jako jedna z kategorii badań w pedagogice społecznej to ważny obszar analiz i interpretacji. Zawsze jest ono sytuowane w kontekście środowiskowych uwarunkowań rozwoju, wychowania, socjalizacji i edukacji dzieci. Zainteresowanie dzieciństwem wynika z faktu, iż stanowi ono pierwszy etap w rozwoju człowieka, który określa jego przyszłość.

Dzieciństwo ujmowane jest na gruncie pedagogiki społecznej interdyscyplinarnie (dorobek wielu nauk, w tym humanistycznych i społecznych), holistycznie/integralnie i podmiotowo (dziecko jako *humanum*, aktywny podmiot własnego rozwoju, własnej biografii). Prowadzone na gruncie tej subdyscypliny badania dzieciństwa/nad dzieciństwem mają charakter przedmiotowy (orientacja badań ilościowych), rzadziej podmiotowy (orientacja badań jakościowych), a także przedmiotowo-podmiotowy (łączenie obydwu orientacji badawczych, tj. ilościowej i jakościowej). Wyłaniają się z nich różne obrazy dzieciństwa, które można skategoryzować według różnych kryteriów, co czyni w swoich badaniach wielu przedstawicieli pedagogiki społecznej (B. Smolińska-Theiss, B. Matyjas, K. Segiet, E. Jarosz, J. Izdebska i in.). Najczęściej problematyka dzieciństwa opisywana jest w kontekście środowiska rodzinnego, szkolnego i środowiska lokalnego. Zawsze jednak charakteryzowane i oceniane są owe środowiska w aspekcie ich prawidłowych lub nieprawidłowych (tj. „korzystnych” lub „niekorzystnych”) warunków rozwoju, wychowania i socjalizacji dzieci.

Bibliografia

- Aries P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Brągiel J., Matyjas B., Segiet K. (2019), *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Izdebska J. (2007), *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Izdebska J. (2015), *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok.
- Izdebska J. (2016), *Dzieciństwo*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 305–315.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jarosz E. (2001), *Dom, który krzywdzi*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Jarosz E. (2010), *Krzywdzenie dzieci – piętno społeczne*, „Chowanna”, t. 1 (34), s. 62–76.
- Jarosz E. (2013), *Spoleczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne”, nr 24, s. 89–102.
- Jarosz E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzec o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2 (64), s. 57–81.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Łopatka A. (2000), *Dziecko. Jego prawa człowieka*, Wydawnictwo Prawnicze Iris, Warszawa.
- Marszałek L. (2015), *Aksjologiczny kontekst dzieciństwa*, „Seminare”, t. 36, nr 3, s. 117–126.
- Marynowicz-Hetka E. (1985), *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka E. (1987), *Dziecko w rodzinie problemowej. Pomoc w rozwoju*, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa.
- Marzec-Holka K. (2004), *Dzieciobójstwo: przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*, Wydawnictwo AB im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Matyjas B. (2003), *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta (na przykładzie Pińczowa)*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Matyjas B. (2009), *Pedagogika społeczna i rodzinna – obszary badań*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 505–517.
- Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Matyjas B. (2017), *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Milerski B., Śliwierski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Segiet K. (2000), *Dziecko w wielkim mieście*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań.

- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2003), *Dzieciństwo*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna”, t. 1 (34), s. 13–26.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009), *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 79–122.
- Szczepska-Pustkowska M. (2012), *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa w tle*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1 (21), s. 35–49.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Theiss W. (1996), *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.