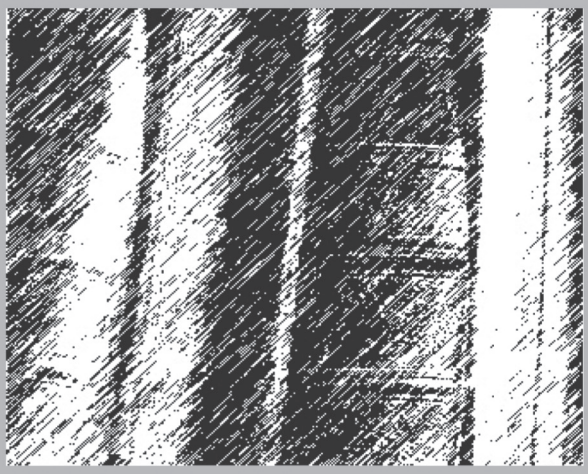

BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS

Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia

Research on childhood development — turning points and transitions

Abstract: The paper presents development of childhood research. There are perspectives of studying child situation described as the first. Than three turning points in child perspective that exist in research are analyzing; the first — child as a star and a hope, the second — emancipated child, child as a subject and the third — child as a citizen and childhod as multidimensionality. Finally, future fields of childhood study are drawn at the end of the paper.

Key words: childhood, research.

Czy potrzebne są studia nad rozwojem badań o dziecku i dzieciństwie?

W dzisiejszych warunkach otwartego dostępu do bibliotek zagranicznych i polskich, możliwości szerokich studiów nad dzieciństwem stają się praktycznie nieograniczone. Skutkują one często różnymi pracami zawierającymi bardzo szczegółową dokumentację stanu badań nad wybranym zagadnieniem bez odpowiednich typologii, syntez i wniosków. Trudno się zorientować, czemu służy taka analiza, jaką tezę potwierdza, jakie pytania z niej wynikają. Tego typu praktyka badawcza budzi opór środowiska pedagogicznego. Badania nad dzieciństwem są bardzo obszerne, rozległe, wielowątkowe. To wielki międzydyscyplinarny dorobek obrazujący różne zagadnienia, różne stanowiska teoretyczne, różne związki. Jednak badania nad dzieciństwem mają swoją dynamikę, wyrastają z określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań.

Jak odnieść się do dotychczasowych prac traktujących o dziecku i dzieciństwie? Jak uniknąć — z jednej strony, błędu ignorancji, niedostrzegania dotychczasowych osiągnięć, a z drugiej — jak nie dać się porwać „urokowi" przesadnej detalicznej, niekończącej się dokumentacji dotychczasowych prac?

Rysują się tutaj dwa podstawowe rozwiązania. Można przyjąć analizę strukturalną, która pozwoli objąć cały rozległy obszar badań, uporządkować go według przyjętych kategorii analitycznych. Można też podjąć analizę dynamiczną, skupioną na rozwoju tych badań. Pierwsze rozwiązanie przyjął w swoich badaniach Bogusław Śliwerski. Praca tego autora *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu* (2007) jest szczególną książką. Studium to niejako wypełnia dotychczasowe badania nad dzieciństwem. Autor pokazał, czym były te dociekania, w jakich głównych kontekstach teoretycznych i metodologicznych wystąpiły, jakie jest ich miejsce w pedagogice, co wniosły do pedagogiki, jaka była ich recepcja. To analiza bardzo obszerna, sięgająca do różnych odniesień i uzasadnień, prowadzona w języku współczesnej pedagogiki humanistycznej, otwartej. *Pedagogika dziecka* to publikacja wyjątkowa nie tylko dlatego, że cechują ją wnikliwość, erudycja, pluralizm i wielowymiarowość analiz skoncentrowanych wokół kategorii „pajdocentryzm". To książka syntetyczna, zamykająca dotychczasowe badania nad dzieckiem i dzieciństwem. Można powiedzieć, że ta praca wypełnia całą przestrzeń badań, porządkuje ją i jeszcze wpisuje w dyskurs współczesnej pedagogiki.

Podobny, całościowy, syntetyczny charakter ma opracowanie Ewy Jarosz *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna* (2008). Ta praca także wyczerpuje i zamyka temat badań. Ani *Pedagogiki dziecka* ani *Ochrony dzieci przed krzywdzeniem* nie da się już rozwinąć, znacząco uzupełnić, zachowując strukturalny model analizy. Po tych lekturach dalsze rozpoznania badań nad dzieciństwem, nad przemocą wobec dzieci wymagają zastosowania innych kategorii analitycznych, innych kodów, innych rozwiązań metodologicznych

Dla pedagoga społecznego szczególnie bliskie są analizy sięgające do kontekstów społecznych. Są to pytania nie tyle o strukturę badań, ale o ich rozwój. Z jakich źródeł, z jakich przemian społeczno-kulturowych wypływają badania nad dzieciństwem? Na jakie zapotrzebowanie odpowiadają? Jak są przyjmowane? Jaką rolę odgrywają? Jakie siły społeczne kreują, wspierają i legitymizują owe badania? Za takimi pytaniami kryje się określona metateoria na temat roli nauki i sposobu jej uprawiania.

W ogólnym założeniu jest to stwierdzenie, iż nauka stanowi strukturę dynamiczną i społeczną (Ziman, 1972). Rozwija się dzięki siłom wewnętrznym związanym z teorią i epistemologią oraz siłom zewnętrznym dającym się sprowadzić do różnorakich uzasadnień socjologicznych bądź psychologicznych. Rozwój nauki nie jest ani liniowy, ani kumulatywny. Jest to zmiana skokowa, przejście graniczne, jak określa Michał Haller (2009). W badaniach pojawiają się nowe założenia, reinterpretacje pojęć, inne pytania i inne odpowiedzi. Stare teorie, stanowiska nie tyle odchodzą w przeszłość, ile raczej są wchłaniane przez nowe interpretacje. Metodą kuli śnieżnej następuje akumulacja wyników badań, które w jakiś sposób korespondując z sobą, wyznaczają kierunek postępu. Ta zmiana może być także niespodziewana, nieprzewidywalna, emergentna.

Przejścia graniczne oznaczają nowe paradygmaty rozumiane, jak podaje Thomas S. Kuhn, jako społecznie akceptowane, podzielane wzory uprawiania nauki obejmujące określone teorie, prawa, pojęcia. Można się ich dopatrzeć — może nie w postaci rewolucji naukowej, ale jako miękkiej zmiany — także w badaniach nad dzieciństwem.

Badania nad dzieciństwem wyrastają z określonego typu myślenia o dziecku, dzieciństwie, o ich roli społecznej. Nakłada się na to określona wizja pedagogiki i psychologii, a także wiara w narzędzia poznania i moc naukowego dotarcia do tajemnic rozwoju dziecka. Najważniejsza jednak dla tych badań jest sama praktyka społeczna i wychowawcza. Dziecko i dzieciństwo są odkrywane, nazywane, a jednocześnie jednak w najnowszej historii pojawiają się wydarzenia, które tworzą odpowiedni klimat do wyartykułowania badań nad dzieciństwem i jego rozwoju.

Pedagog, polityk społeczny powie, że dziecko i dzieciństwo w odpowiedniej sytuacji i klimacie stają się problemem społecznym i badaw-

czym. Są one stanowione, wynoszone przez odpowiednie warunki, zdarzenia, interesy. O tym procesie M. Heller, astrofizyk i filozof, powie: „[…] nauka jest bardziej Wielką Grą niż poznawaniem Prawdy o świecie" (Heller, 2009, s. 77). Ta wielka gra społecznych, kulturowych uwarunkowań, akademickich możliwości, ambicji i kapitałów ujawnia się w kolejnych przejściach, w których ustala się linia badań nad dzieciństwem. Widać w nich, jak konstytuuje się przedmiot badań, gdzie kładzie się główne akcenty tematyczne, jakie pytania się stawia, jak się je analizuje i interpretuje.

Pierwsze przejście — dziecko gwiazda, dziecko nadzieja

Zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem ma swoją długą historię. Dopiero jednak Nowe Wychowanie wyraźnie pozwoliło odkryć wielkie zasoby i możliwości dziecka. Zgodnie z tym, co twierdziła Ellen Key, dziecko miało w XX wieku zbawić świat, wyzwolić ludzkość od zła wojen, okrucieństwa przemocy, zbudować raj na ziemi. Kluczem do tego mitycznego świata miała być nauka. Uczone grono psychologów i pedagogów zgromadzone w laboratoriach Genewy, Brukseli z wielką wiarą i naiwnością mierzyło, ważyło, badało rozwój dziecka. Uczonym wydawało się, że potrafią wyrwać Panu Bogu tajemnice rozwoju małego człowieka i dzięki naukowym metodom pielęgnacji i wychowania zbudują dziecięcy twór wolny od wszelkiego zła i ludzkich słabości.

Dziecko znalazło się w centrum zainteresowania. Wyszło z ukrycia, z niebytu, stało się widoczne i cenne. Budziło nadzieję. To było już inne, realne dziecko. Ono rosło, myślało, działało, tworzyło. Jak powiedział Korczak: „[…] raptem tego dziecka zrobiło się pełno". Dziecko nie tylko zostało zauważone, ale Nowe Wychowanie umieściło je w centrum całego procesu wychowania i rozwoju. Dziecko stało się „słońcem", wokół którego kręciły się różne podmioty i instytucje, dziecko stało się cenną świecącą gwiazdą, o którą dorośli dbali i zabiegali.

Ta zmiana, potocznie nazywana przewrotem kopernikańskim, wprowadziła dziecko i badania nad dzieciństwem na pierwszy plan zainteresowań naukowych. Już nie tyle powinności, dyscyplina, karność, plany, obowiązki dziecka, ucznia, ile przede wszystkim rozwój dziecka, dziecięce myślenie, twórczość dziecka przyciągały uwagę uczonych, rodziców, nauczycieli. Dziecko stało się coraz wyraźniej osobą, badaczem, filozofem.

Nowe Wychowanie odkrywało dziecko, badało prawidłowości jego rozwoju, szukało psychologicznego klucza do poznania i kierowania człowiekiem. Dostrzeżono dziecięce człowieczeństwo i ludzkie dzieciństwo. Dziecko stało się ważne. Zyskało prawo by być tym, kim jest, prawo do szacunku dla jego trudów biologicznego rozwoju, wysiłków poznawania świata. Dziecko przestało być wartością odłożoną, zadatkiem na przyszłe, dorosłe życie. Dzieciństwo nie było już okresem terminowania do dorosłości. Stało się istotne tu i teraz. Nabrało realnych kształtów, wypełniło się treściami dziecięcych pytań, zdziwień, zwątpień, ale także zwykłych codziennych zachowań: sprzeczek, bójek, różnych nieudanych prób. Dziecko zaistniało w przestrzeni publicznej wraz z różnymi atrybutami dziecięcego świata: kapslami, sznurówkami, muszelkami.

Dziecko zyskało człowieczeństwo. Nie ma dziecka, jest człowiek — dowodził Janusz Korczak. O to człowieczeństwo w każdym dziecku — polskim i żydowskim, chorym, biednym, po swojemu przebiegłym, cwanym — walczył Korczak. To człowieczeństwo odkrywał jako lekarz, wychowawca w Domu Sierot, jako pisarz dla dzieci, przyjaciel dziecka, adwokat dziecka, trybun dziecięcych spraw.

Ruch Nowego Wychowania, jak i całe grono działaczy okresu międzywojnia: Janusz Korczak, Stefania Sempołowska, Józefa Joteyko, Maria Librachowa, Maria Grzegorzewska, Helena Radlińska, zrobili wiele, aby świat dorosłych dostrzegł dziecko, szanował dziecko i akceptował je wraz ze wszystkimi dziecięcymi siłami i słabościami. Dziecko miało zyskać godność, szacunek i prawa. Postawione w centrum życia rodzinnego i społecznego, miało nie tylko oświetlać codzienność, ale dawać nadzieję na zbudowanie lepszego świata przez nie i wokół niego. To pierwsze przejście w badaniach nad dzieciństwem ufundowane było na naiwnym scjentyzmie. Proste narzędzia diagnozy, pomiaru rozwoju myślenia i mowy miały odkryć tajemne, ukryte prawidłowości rozwoju dziecka. Behawioryzm, nowa psychologia rozwojowa budziły fascynacje i nadzieje na naukowe metody wychowania.

Wiara w naukę mieszała się z różnymi mitami o dziecku, matce, rodzinie. Wyraźnie przeceniano znaczenie czynników biologicznych i psychologicznych dziecka. Rozwojowi dziecka nadawano przesadny dynamizm i elastyczność. Wydawało się wtedy, że za pomocą odpowiednich metod uda się tak pokierować rozwojem dziecka, aby docelowo wyeliminować ludzkie słabości.

Nurt Nowego Wychowania czerpał także z różnych ideologii wychowawczych. Jego przedstawiciele nie doceniali jednak znaczenia czynników środowiskowych, wypaczali rolę sfery duchowej i wychowania religijnego dzieci. Nowe Wychowanie odkrywało dziecko i dzieciństwo. Dziecko było człowiekiem, było gwiazdą, ale to była samotna gwiazda. W nurcie

tym bardzo mało uwagi poświęcano rodzinie, matce, nauczycielowi. Założenia tego nurtu z jednej strony były bardzo pragmatyczne, metodyczne, z drugiej — nie uchroniły się przed myśleniem życzeniowym, nieuzasadnionymi oczekiwaniami i wizjami. Pajdocentryzm doceniał, ale i przeceniał możliwości, role i znaczenie dziecka, budował nieuzasadnione mity i wizje. Najpierw kryzys gospodarczy lat trzydziestych XX wieku, potem II wojna światowa boleśnie zweryfikowały te mity dziecięce. Dziecko nie stanowiło centrum zainteresowania, nie świeciło na wojennej mapie Europy, nie było bohaterem tej wojny. Stało się w pierwszej kolejności sierotą, ofiarą głodu, poniewierki, sposobem na eksterminację całych narodów.

Drugie przejście — dziecko wyemancypowane, dziecko podmiot

Po raz drugi sprawy dziecka i dzieciństwa pojawiły się w kontekście ruchu studenckiego i lewackiej rewolty studenckiej, która przetoczyła się przez zachodnie uniwersytety pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku. Była ona także atakiem na skostniałe tradycyjne instytucje: szkołę, Kościół, rodzinę. W ogniu krytyki znalazła się pedagogika, a zwłaszcza zachodnia pedagogika społeczna. Alternatywnym rozwiązaniem dla tych zdominowanych przez władze i establishment instytucji edukacyjnych była emancypacja grup społecznie zniewolonych, mniejszości społecznych. Zaliczono do nich m.in. kobiety i dzieci.

Dziecko znowu stało się nadzieją krytycznych pedagogów, krytycznych rodziców, alternatywnych dziennikarzy. Po raz wtóry ożywiły się różne ośrodki i podmioty, którym marzyło się uporządkować świat według nowych emancypacyjnych reguł. Zmiana emancypacyjna zasadniczo wpłynęła na obraz uniwersytetu, studiów społecznych i samej pedagogiki. Odrzucono formalizm dydaktyczny, zanegowano dominację statystycznych badań weryfikacyjnych. Do nauki wprowadzono kategorię *praxis* i społeczne zaangażowanie. Spójne z ową zmianą emancypacyjną stały się — z jednej strony wspólnotowość i kolektywizm, z drugiej strony — personalizm i podmiotowość.

Dziecko, które ponownie znalazło się w centrum zainteresowania jako najważniejszy podmiot, trzeba było przede wszystkim emancypować i chronić przed przemocą rodziny, szkoły i państwa. Badania nad dzieckiem na powrót zajęły bardzo istotne miejsce w pedagogice. Towarzyszyły

im wielkie programy międzynarodowe (badania porównawcze w Europie i w Ameryce, w Chinach, w kibucach izraelskich). Tematyka dzieciństwa zanurzona w społeczno-politycznym i kulturowym kontekście kusiła wieloma nowymi zagadnieniami. Była atrakcyjna i nowatorska.

Te idee nie znajdywały jednak zainteresowania w Polsce. Polska pedagogika — z jednej strony względnie otwarta i komunikująca się z uniwersytetami zachodnimi, z drugiej strony ściśle kontrolująca, co się bada, jak się bada i jakie wyniki się otrzymuje — wąsko i tradycyjnie traktowała problemy dziecka i dzieciństwa. Nieliczne prace z tego zakresu (m.in. Janiny Komorowskiej, Janiny Koblewskiej, Ireny Lepalczyk, Ewy Marynowicz-Hetki) były w dużej mierze kontynuacją wcześniejszych badań nad rozpoznawaniem środowiska, w którym wychowywały się dzieci. Docierały do nas wprawdzie zachodnie idee pedagogiczne, ale były niezbyt czytelne, wręcz niezrozumiałe. Należały do innego obszaru teorii społecznych, reprezentowały inny paradygmat metodologiczny.

Rzecz w tym, że rewolta młodzieżowa zbiegała się z krytyką dotychczasowej, empirycznej pedagogiki. Tradycyjnym badaniom statystycznym zarzucano małą użyteczność praktyczną, służenie interesom establishmentu, a nawet powielanie obcych wzorów. Alternatywnym rozwiązaniem dla pedagogiki empirycznej stawały się pedagogika emancypacyjna i teoria codzienności. Oba te nurty składały się na tzw. przełom antypozytywistyczny. Zarówno pedagogika emancypacyjna, jak i teoria codzienności, potoczności, przenikały do polskiej pedagogiki w sposób niekompletny, okrojony. Pedagogikę emancypacyjną pokazywano w perspektywie akademickiej, bez jej naturalnego kontekstu, którym był społeczny ruch emancypacyjny alternatywnych profesorów, nauczycieli, rodziców, dziennikarzy i artystów. Jeszcze większy problem był z recepcją teorii codzienności (potoczności — *Alltagstheorie*) w polskiej pedagogice. Pionierskie prace z tego zakresu Z. Krasnodębskiego (1989), E. Zakrzewskiej-Manterys (1998) nie znalazły zainteresowania wśród pedagogów. Teoria codzienności z interpretacjami interakcjonistycznymi, fenomenologicznymi, a przede wszystkim z analizą hermeneutyczną i etnometodologiczną traktowana była incydentalnie. Pojawiła się jako efemeryda i szybko zniknęła z pola zainteresowania.

Tymczasem bez tych odniesień do emancypacji i potoczności nie da się odczytać renesansu badań nad dzieciństwem, który dokonał się w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku w pedagogice zachodniej, zwłaszcza niemieckiej. Badania te wyrosły z ruchu społecznego skoncentrowanego na problemach dziecka. Znalazły oparcie w teoriach i stanowiskach adekwatnych do głoszonych idei i oczekiwań społecznych. Fundamentalną kategorią stał się tutaj dziecięcy świat społeczny (*Lebenswelt*). Badania nad dzieckiem zwróciły się w stronę fenomenologii. Miała ona przywró-

cić tym pracom walory praktyczności, potoczności, nastawienia naturalistycznego oraz związać je z życiem.

Splot różnych uwarunkowań społecznych, przełomów metodologicznych i zmiany paradygmatu doprowadził do wyłonienia się nowej kategorii analitycznej, którą było dzieciństwo. Tym razem straciło ono swoje odniesienia psychologiczne charakterystyczne dla Nowego Wychowania. Na plan pierwszy wysunęły się analizy społeczno-kulturowe i historyczne. Nie było to również dziełem przypadku. Dzieciństwo stało się dobrym tematem dla francuskiej szkoły socjologii historycznej. Zgodnie z tradycją tej szkoły sięgnięto do średniowiecza jako historycznej kolebki współczesnego społeczeństwa. Czy w średniowieczu były dzieci? — takie pozornie absurdalne pytanie postawił w swojej pracy Philippe Aries. Jego książka *Historia dzieciństwa* (1993) — tłumaczona na wiele języków — należy dzisiaj do klasyki badań i kanonu lektur studentów pedagogiki w większości uniwersytetów europejskich. Nie mogła jednak przez lata przebić się na polski rynek[1].

W wieku XVIII odkryto dziecko (Postman, 2001). W wieku XIX przypisano dziecko do rodziny i szkoły. W XX wieku, jak by powiedział Korczak, „tego dziecka raptem zrobiło się pełno". Konkluzją badań Ariesa jest stwierdzenie, że to nie dziecko się zmieniało. Zmieniał się kulturowy obraz dziecka i jego miejsce w rodzinie, w Kościele, w szkole, w społeczeństwie. Bardzo ważnym elementem tej zmiany okazało się upowszechnienie oświaty i połączenie dzieciństwa ze szkołą.

Dzieciństwo stanowi twór kultury. To zmieniająca się kultura odkryła i wykreowała obraz dziecka. Dzieciństwo wpisane jest w czas. Jest to czas historyczny i biograficzny. Dzieciństwo wpisane jest w przestrzeń: domu, szkoły, miasta, społeczeństwa. Dzieciństwo ma swoje ramy, ale jest jednocześnie kategorią dynamiczną, zmienną, tworzoną przez same dzieci. Jest światem społecznym dziecka, przez nie naznaczonym i wykreowanym dziecięcym myśleniem, działaniem, doświadczeniem.

W tych określeniach widać bardzo wyraźnie kontekst teoretyczny dzieciństwa, jego związki z fenomenologią oraz odniesienia do pedagogiki emancypacyjnej i teorii potoczności. Dziecko stanowi podmiot czynnie kreujący swój świat społeczny. Aktywnie zakorzenia się w przestrzeni domu, podwórka, szkoły. Naznacza tę przestrzeń swoim działaniem. Buduje swoją biografię, wypełnia czas historyczny.

Ten etap nowej narracji nad dzieciństwem zbiega się z ruchem społecznym na rzecz emancypacji dziecka. Towarzyszy mu krytyka rodziny, szkoły, innych instytucji oświatowych i samego procesu wychowania. Główną osią tej krytyki staje się kategoria „przemoc". Pojawiają się różne

[1] Ostatecznie ukazała się w 1993 roku w wersji prawie albumowej. Zob. Aries, 1993.

alternatywne pomysły na edukację dziecka. Praktyka społeczna znacznie ściślej splata się z nauką, która nie tylko diagnozuje i opisuje zmiany. Środowiska akademickie włączają się w kreowanie zmiany społecznej, wspierają ruchy dziecięce, inicjują różne akcje praktyczne i programy badawcze. W badaniach nad dzieciństwem ujawnia się kategoria *praxis*, która łączy praktykę z nauką, uogólnia działanie społeczne i poddaje je refleksji.

Jakie było znaczenie tego etapu rozwoju badań nad dzieciństwem? Ponownie upomniano się o wartość, godność dziecka, jego człowieczeństwo. Po raz drugi wyartykułowane zostały korczakowskie prawa dziecka do szacunku i do tego, aby dziecko było tym, kim jest. Ten etap badań pokazał wyraźnie negatywne strony dziecięcego losu, przemoc, wykorzystanie seksualne, zniewolenie. Pokazał brak wolności dziecka i zabiegi o dziecięcą partycypację w życiu społecznym. Wyemancypowane dziecko stało się aktywnym podmiotem. Tworzyło swój dziecięcy świat, naznaczało go własnymi doświadczeniami. Budowało kulturę dziecięcą.

Dziecko wkraczało w przestrzeń publiczną. Pytało o politykę, religię, ekonomię. Po swojemu interpretowało życie społeczne.

Trzecie przejście — zróżnicowane dzieciństwo, dziecko obywatel

W rozwoju badań rzadko wyodrębnia się cezury czasowe. Zmiany są procesem, mają charakter wielowymiarowy. Różne tendencje na ogół nakładają się na siebie, uzupełniają. Zmiana jest powolna, a kolejne paradygmaty wymagają społecznego uznania. Wydaje się jednak, iż znaczącym przełomowym okresem dla badań nad dzieciństwem był obrachunek ze stuleciem dziecka. Światowy Szczyt Dziecka, wielkie konferencje naukowe stanowiły okazję do podsumowania różnych działań i badań związanych z nim i jego dzieciństwem.

Wyartykułowane zostały wyraźne podstawy tych badań opierające się na czterech głównych założeniach. Przyjęto, iż:

1. Dzieciństwo jest kategorią społeczną.
2. Dzieciństwo jest ważnym czynnikiem różnicującym analizy społeczne.
3. Różne relacje i światy społeczne dziecka mają swoje specyficzne kształty i wymagają specjalnego podejścia metodologicznego.
4. Dzieci są aktywne w konstruowaniu i rozumieniu swojej biografii (Quortrup, 1993, s. 121).

Jens Quortrup mówi o paradygmatach, które weszły do praktyki badawczej i znalazły odzwierciedlenie w podstawowych typach badań nad dzieciństwem. Na pierwszym miejscu wymienia się tutaj badania porównawcze. Pokazują one dzieciństwo w różnych perspektywach czasowych i przestrzennych. Są wśród nich bardzo rozwinięte, zwłaszcza na zachodzie, badania nad historią dzieciństwa oraz różnorodne analizy etnograficzne pokazujące wychowanie dziecka w różnych krajach, kulturach i cywilizacjach.

Do drugiego typu należą badania nad biografią i socjalizacją dziecka i dorosłego. Ten nurt badań ma wyraźne odniesienia teoretyczne. Sięga zarówno do psychologicznych teorii rozwoju całożyciowego człowieka, w którym nakładają się na siebie doświadczenia dzieciństwa i dorosłości, jak i elementów socjologii dzieciństwa i oświaty dorosłych. Analizuje związki między biografią szkolną dziecka a przyszłymi rolami zawodowymi i społecznymi.

W innej perspektywie badania biograficzne odwołują się także do ekologicznych teorii rozwoju dziecka. Model Urie Bronfenbrennera znajduje uniwersalne i powszechne zastosowanie w różnych badaniach. Pokazuje socjalizację dziecka całościowo, holistycznie. Przenikają się w nim i wzajemnie uzupełniają oddziaływania różnych systemów — rodziny, szkoły, instytucji lokalnych i ponadlokalnych, z kulturą, religią i polityką włącznie.

Rozwinięta perspektywa biograficzna pozwala pójść jeszcze dalej. Łączy analizy ekologiczne i socjalizacyjne. Życie ludzkie sytuuje na przecięciu wertykalnej osi biograficznej i horyzontalnej osi charakteryzującej środowisko życia czy niszę ekologiczną. Jest to ujęcie strukturalne i dynamiczne. W biografii dziecka i dorosłego poszukuje się przede wszystkim faz, etapów, szczególnych doświadczeń edukacyjnych i społecznych, które wykorzystywane są w pokonywaniu trudności i projektowaniu życia, uwzględnia się zawsze kategorie przestrzeni i czasu, i to zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Czas biograficzny miesza się tu z czasem historycznym. Przestrzeń życia naznaczona jest indywidualnym działaniem i uniwersalnym wpływem kultury, religii, polityki.

Trzeci wreszcie typ badań nad dzieciństwem — obok analiz historycznych i biograficznych — lokuje się na pograniczu pedagogiki, pracy socjalnej i polityki społecznej. Są to różne diagnozy, raporty, lokalne i międzynarodowe opracowania obrazujące sytuację socjalną dziecka, warunki jego życia, zmiany prawne. Odsłaniają one rozwiązania systemowe i indywidualne wybory. Mają postać stałego monitoringu, ewaluacji wybranych problemów czy też węższych diagnoz społecznych.

W badaniach z tego zakresu powstają pytania właściwe polityce społecznej. Szuka się wskaźników i miar sytuacji socjalnej dziecka. W pierw-

szej kolejności wymieniane są międzynarodowe miary odpowiednie dla badań porównawczych (HDI — Human Development Index, różne wskaźniki skolaryzacyjne przyjmowane przez OECD i Eurostat). W dalszej kolejności podaje się różnorodne dane na temat warunków, potrzeb, a przede wszystkim możliwości i kompetencji w pokonywaniu trudności i szukaniu racjonalnych wyborów przez dzieci i dorosłych w trudnej sytuacji socjalnej. Politycy społeczni czy pracownicy socjalni szukają w tych badaniach modeli instytucjonalnych powiązań, modeli pokazujących, jak pracować z dzieckiem i rodziną, jak kierować indywidualnym przypadkiem.

Pedagodzy koncentrują się przede wszystkim na interpretacjach związanych z rozumieniem istoty wychowania. Bogusław Śliwerski wymienia trzy modele określające relacje między koncepcją dziecka a zadaniami wychowania. Jest to — po pierwsze — model deficytów akcentujący przede wszystkim to, czego dziecku brakuje, czego ono jeszcze nie ma, co pojawia się w sferze jego oczekiwań. Po drugie — może to być model równości, wspólnoty, partnerstwa i dialogu dorosłego z dzieckiem. Ta równość jest jednocześnie wzajemną wymianą uczuć, wiedzy, doświadczeń między dziećmi i dorosłymi. Trudno mówić o symetrii tej relacji, ale każdy jest w niej podmiotem, ma do zaoferowania określone zasoby, kapitały. Trzeci model odrywa się od świata dorosłych. Dziecko jest autonomiczne. Jego rozwój to konsekwencja własnych planów wyborów i działań. Śliwerski określa to mianem samowychowania lub samosocjalizacji (Śliwerski, 2007, s. 102—110).

Pedagodzy społeczni zwracają z kolei uwagę na powiązanie zmiany społecznej z indywidualnym rozwojem. Na plan pierwszy wysuwa się krytyczna analiza nierówności i zróżnicowań społecznych, ale w centrum uwagi staje pytanie nie tylko o warunki życia, ale o indywidualne strategie rozwiązywania problemów, z którymi zmierzają się dziecko i rodzina. Zmiany w tej sferze mają przede wszystkim charakter praktyczny. Ich celem jest usprawnienie i racjonalizacja pomocy oraz pracy socjalnej. Towarzyszy im także inna perspektywa teoretyczna i interpretacyjna skierowana na indywidualizację pracy socjalnej i aktywizację dzieci oraz dorosłych w pokonywaniu swoich trudności.

Co dalej?

Zmienia się model dziecka i dzieciństwa, zmieniają się idee i style wychowania. Zmienia się praktyka wychowawcza, badania i różne narracje

dzieciństwa. Jaki jest kierunek tych zmian? Co nowego pojawia się i zapowiada w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem?

1. Zmienia się sam podmiot badań. To już nie tylko dziecko — człowiek, osoba ludzka widziana w perspektywie filozoficznej, teologicznej czy psychologicznej. Nie tylko twórcza, aktywna istota, o której prawa upominał się Korczak. To także nie tylko ogólna społeczno-kulturowa kategoria „dzieciństwo". Współczesne badania orientują się raczej na dzieci jako grupę społeczną, mniejszość społeczną. To z jednej strony generacja charakteryzująca się w miarę wspólnymi doświadczeniami i wartościami. Nie można jej jednak rozpatrywać *en block*. Dzieci, tak jak i dorośli, są zróżnicowaną grupą społeczną (Betz, 2006). Nie ma abstrakcyjnych dzieci. Są chłopcy, dziewczynki, dzieci biedne, bogate, zdrowe, chore, uczące się, dzieci wiejskie, miejskie, uzdolnione, dzieci cudzoziemcy, migranci, żołnierze, żebracy, prostytutki etc. Każda z tych grup żyje w innych warunkach, boryka się z innymi problemami. Inaczej buduje swoją codzienność, inaczej planuje przyszłość. Ma inne perspektywy życiowe i zawodowe.

2. Dzieciństwo traci swój mitologiczny urok. Dzieci coraz bardziej tracą ochronę i przywileje. Dzieciństwo przestaje być okresem terminowania, moratorium do dorosłości. Dzieci wtapiają się w strukturę społeczną i mają w niej określone zadania. Budują własną biografię, korzystając 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.

3. Zmienia się przestrzeń i czas dzieciństwa. Współczesne dziecko widziane jest już nie tylko w domu, rodzinie, w objęciach matki. Dziecko wkroczyło w przestrzeń publiczną. Pojawiło się w polityce, ekonomii, religii, w kulturze. Porusza się w różnych instytucjach. Jest w markecie, w banku, w restauracji. Z jednej strony ta przestrzeń publiczna otworzyła się na dziecko, w jakiś sposób dała mu miejsce. Badacze dzieciństwa zwracają uwagę, że w tej otwartej przestrzeni dziecko porusza się prawie jak dorosły konsument, prawie dorosły odbiorca, prawie dorosły pasażer, prawie dorosły obywatel.

4. Istnieje specjalna dziecięca przestrzeń publiczna, oddzielona od świata dorosłych. Jest to przestrzeń zbudowana dla dzieci, w której obowiązują reguły i normy skierowane do dzieci. Taką instytucją jest szkoła (Bois-Reymond, Krüger, Sünker, 2001). Współczesne dzieciństwo przesuwa się wyraźnie z obszaru rodziny w obszar szkoły. Szkoła na ogół jest instytucją tradycyjną, raczej konserwatywną, nieskorą do szybkich zmian podstawowych funkcji i cech. Ten konserwatyzm może być także odczytywany jako siła szkoły. Dzięki niemu szkoła zachowuje swoj typo-

wy charakter, klimat, hierarchiczne relacje społeczne właściwe uczniom i nauczycielom. Szkoła kultywuje tradycyjny charakter dzieciństwa, staje się jego fundamentem lub reliktem. Szkoła jest obok rodziny, bardzo ważną przestrzenią i instytucją pielęgnującą dzieciństwo i wymuszającą zachowania na miarę dziecka.

5. Zmienia się czas dziecka i dzieciństwa. Dotyczy to zarówno czasu historycznego, jak i realnego. Abstrakcyjne globalne dziecko żyje w świecie nieograniczonych możliwości. Nowe media, wizualizacja przekazów pozwalają mu niemal dowolnie przesuwać wektory czasu. Jednak konkretne dziecko należy do określonej kultury i określonego czasu, jest dzieckiem okresu wojny, czasów kryzysu, konsumpcji. Nie sposób zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od tego temporalnego kontekstu i wyznacznika.

6. Zmienia się czas biograficzny dziecka. Tradycyjnie dzieciństwo określane było w kategoriach psychologicznych. Odnoszono je do etapów rozwoju dziecka. Okres adolescencji oznaczał w zasadzie koniec dzieciństwa. Po nim następował etap młodości. W badaniach pedagogicznych pojawiała się także kategoria tzw. wieku społecznego (9—11 lat) określająca etap wchodzenia dziecka w życie społeczne. Na tym okresie przez wiele lat koncentrowały się badania nad dzieciństwem.

7. W dzisiejszych programach europejskich, w działaniach Rady Europy, UNESCO, UNICEF nakierowanych na politykę społeczną wobec dziecka zwraca się uwagę na przeciwległe punkty wyznaczające granice dzieciństwa. Akcentowane jest najwcześniejsze dzieciństwo związane z okresem płodowym i pierwszymi miesiącami życia, a także późne dzieciństwo na granicy dorosłości. W tym drugim przypadku dzieciństwo jest traktowane jako status społeczny osób, które są zależne od rodziny. Oba te okresy, najwcześniejszy i najpóźniejszy, przyciągają dzisiaj uwagę badaczy. Pierwszy z nich nawiązuje do europejskich programów pozytywnego rodzicielstwa. W drugim z kolei odbijają się najważniejsze cechy współczesnego dzieciństwa. Widać w nim autonomię dzieci, ich projekty, plany składające się na różne wizje przyszłości indywidualnej i zbiorowej. Późne dzieciństwo stanowi wyraz efektów socjalizacyjnych rodziny, pokazuje zasoby, z których młody człowiek buduje swoją biografię i w efekcie wnosi indywidualny i zbiorowy wkład w zmianę społeczną.

Można się zastanawiać, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, te kolejne przełomy i zmiany odzwierciedlają społeczną *praxis* związaną z obecnością dzieci w życiu społecznym, z ich partycypacją w różnych decyzjach i działaniach podejmowanych dla dzieci, z dziećmi, w imię ochrony ich praw. Można także stawiać pytania o uzewnętrznianie się tych tendencji w warsztatach badawczych i akademickim dyskursie dzieciństwa. Najtrudniej jest rozstrzygnąć, w jakim stopniu te przełomy, tendencje

i zmiany odnoszą się do tego wybranego obszaru badań, w jakim zaś odzwierciedlają i pokazują ogólne prawidłowości rozwoju nauk społecznych oraz zmieniające się paradygmaty w pedagogice.

Bibliografia

Aries Ph., 1993: *Historia dzieciństwa*. Przeł. M. Ochab. Warszawa.

Betz T., 2006: *Ungleiche Kindheit, Ein (erziehungwissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung*. Zeitschrift für Sozologie der Erziehung, No. 1.

Bois-Reymond du M., Sünker H., Krüger H.-H., 2001: *Childhood research, the politics of childhood, and children's lives in Europe: An introduction*. In: *Childhood in Europe. Approaches — trends — finding*. Hrsg. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.-H. Krüger. New York—Washington.

Krasnodębski Z., red., 1989: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Warszawa.

Heller M., 2009: *Filozofia nauki. Wprowadzenie*. Kraków.

Postman N., 2001: *W stronę XVIII stulecia*. Przeł. R. Frąc. Warszawa.

Quortrup J., 1993: *Soziale Definition der Kindheit*. In: *Handbuch der Kindheitsforschung*. Hrsg. M. Markewka, B. Nauck. Luchterhand.

Śliwerski B., 2007: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk.

Zakrzewska-Manterys E., 1998: *Hermeneutyczne inspiracje*. Warszawa.

Ziman J., 1972: *Społeczeństwo nauki*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa.