



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem

Author: Iwona Samborska

Citation style: Samborska Iwona. (2018). Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem. “Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (Vol. 13, No. 4 (2018), s. 13-25), doi 10.14632/eetp.2018.13.50.13



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Iwona Samborska

ORCID: 0000-0002-5633-7994
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem

The Perspective of “the Good of the Child” in Childhood Research

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

dziecko, dzieciństwo,
dobro dziecka, ba-
dania nad dzieciń-
stwem, dobro dziecka
z perspektywy
dziecka, doświadcze-
nie indywidualne

Celem artykułu jest zaprezentowanie kategorii dobra dziecka w badaniach nad dzieciństwem. Przedstawiono w nim wyniki eksploracji nad tym zagadnieniem, którą przeprowadzono z perspektywy samego dziecka. Tło tych badań stanowi przegląd współczesnych rozważań nad dzieckiem i dzieciństwem, z zaznaczeniem dominujących w nich perspektyw oraz dyskursów. Do pożądaných współcześnie perspektyw należą badania „z dziećmi”. Pedagodzy podkreślają też koncepcję dziecka jako obywatela, a także wskazują na potrzebę prowadzenia badań w zakresie partycypacji dzieci w procesie budowania demokracji.

Dyskurs o dobru dziecka w badaniach nad dzieciństwem został zaprezentowany w nawiązaniu do koncepcji Wendy Stainton Rogers, według której rozpatruje się je przez pryzmat potrzeb, praw i jakości życia dziecka. W dalszej części artykułu przedstawiono rozumienie kategorii dobra dziecka w pedagogice, zaś w ostatniej części zarysowano propozycję badań w zakresie doświadczania jakości życia przez dziecko. Przyjęto, że dobro dziecka z jego osobistej perspektywy jest uchwytne w doświadczeniu indywidualnym. W takim znaczeniu stanowi ono wartość subiektywną i może być analizowane w kontekście poznawczo-przeżyciowej teorii „ja” Seymoura Epsteina.

KEYWORDS ABSTRACT

child, childhood, the good of the child, childhood research, the good of the child from a child's perspective, individual experience

The purpose of the text is to present the category of the good of the child in research on childhood. The author proposes a study of the category of the "good of the child" from the child's perspective. The background for the proposed approach is a review of contemporary research on the child and childhood with the indication of the dominant perspectives and discourses within them. The prospect of research "with children" is a highly desirable one nowadays. The literature refers to the concept of a child as a citizen and the need to conduct research in the field of children's participation in the process of building democracy. The discourse of the good of the child in childhood research is presented in reference to the concept of Wendy Stainton Rogers. Against the background of the concept, the good of the child was considered through the prism of his needs, rights and quality of life. An understanding of the category of the good of the child in pedagogy is also presented. In the last part of the article, a proposal for a study in the field of experiencing the quality of life by a child is outlined. It was assumed that the good of the child from the child's perspective is available in individual experience. In this understanding, it is a value in a subjective sense and can be analyzed in the context of the cognitive-experiential theory of the self of Seymour Epstein.

Współczesne badania nad dzieciństwem – próba zarysu

Badania nad dzieciństwem noszą cechy działań interdyscyplinarnych. Prowadzone są w perspektywie historycznej, socjologicznej, kulturowej, politycznej, pedagogicznej i prawnej. W ujęciu pedagogicznym koncentrują się na dziecku i dzieciach¹ oraz obejmują wymiar indywidualny i społeczny. W zależności od prezentowanego podejścia autorzy prowadzą badania z uwzględnieniem dominujących dyskursów w jego obrębie. Koncentrują się między innymi na ujmowaniu dzieciństwa przez pryzmat czasu, uwarunkowań socjokulturowych² i normatywnych. Zauważa się również łączenie kilku perspektyw badawczych, co jest korzystne zarówno dla danego projektu

¹ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, oprac. M.J. Kehily, Kraków 2008, s. 16; J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Kraków 2018, s. 60.

² Por. K. Segiet, *Dzieciństwo jako konstrukt socjokulturowy i pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016, s. 271–283.

(biorąc pod uwagę rezultaty prowadzonych badań), jak i – w znaczeniu szerszym – dla kreowania zmiany w podejściu do badań nad dzieckiem i dzieciństwem³. Autorzy zgodnie podkreślają doniosłość badań nad dzieciństwem w przestrzeni naukowej oraz konieczność ich dalszego prowadzenia, gdyż przyczyniają się one do lepszego poznania i rozumienia tego, kim jest współczesne dziecko oraz jak wygląda dzisiaj obraz dzieciństwa. Studia nad tym wczesnym okresem życia obejmują kategorię pojęciową dzieciństwa oraz jego społeczny aspekt⁴. Podkreśla się, że jest ona postrzegana jako społeczny konstrukt, świat społeczny dziecka⁵, i budowana z uwzględnieniem perspektywy odnoszącej się do socjalnych „znamion” dzieciństwa⁶. Takie podejście uwidacznia koncentrację na deficytach, co w efekcie prowadzi do stygmatyzacji, ukazywania środowiska życia dziecka jako zagrożonego wykluczeniem społecznym. Ujęcie socjologiczne dzieciństwa nawiązuje do teorii socjalizacji, a badania koncentrują się na relacjach, w jakie dziecko wchodzi w trzech głównych obszarach (środowiskach) jego życia: rodzinie, grupie rówieśniczej, szkole⁷. Społeczny konstruktywizm rozpatruje dzieciństwo w ramach rzeczywistości społecznej, w której dzieci samodzielnie tworzą znaczenia w interakcjach z innymi⁸. W jego obrębie sytuowane są też badania obejmujące „społeczne konstrukcje troski o dziecko”⁹, w ramach których wskazywane są dominujące dyskursy: „potrzeb”, „praw” i „jakości życia”¹⁰. Idea promowania szczęśliwego dzieciństwa w kontekście wymienionych płaszczyzn staje się trudna do zrealizowania w rzeczywistości z uwagi na ogromne zróżnicowanie środowisk życia dzieci (w ujęciu lokalnym i globalnym). Zdaniem J.M. Garbuli i M. Kowalik-Olubińskiej przyczyn niepowodzeń w tym względzie, w odniesieniu do wszystkich dzieci, należy upatrywać w czynnikach ekonomicznych i politycznych, między innymi w działalności wielkich korporacji, nierównościach w podziale dóbr, a przede wszystkim w ukrytych

³ Na uwagę zasługuje, szczególnie w ostatnim czasie, łączenie perspektywy pedagogicznej i prawnej w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, co przynosi korzyści zarówno z punktu widzenia teorii, jak i praktyki. Takie zróżnicowane podejście uwidacznia się w pracach wielu autorów, między innymi: E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008; M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Warszawa 2013; M. Arczewska, *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*, Kraków 2017; J. Kusztal, *Dobro dziecka*, dz. cyt.

⁴ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo* dz. cyt., s. 15.

⁵ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014, s. 43.

⁶ Tamże, s. 46–55.

⁷ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, dz. cyt., s. 120–121.

⁸ Tamże, s. 126–127.

⁹ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, dz. cyt., s. 173–197.

¹⁰ Tamże, s. 176.

mechanizmach władzy¹¹. Autorzy podejmujący problematykę dziecka i dzieciństwa podkreślają, że współcześnie istnieje ogromna potrzeba badań, w których dzieci występowałyby w roli aktywnych podmiotów, a więc mogły się wypowiadać na temat swoich doświadczeń oraz aktywnie uczestniczyć w procesie badawczym¹². Taka perspektywa badań „z dziećmi” (a nie „nad dziećmi” i ich „dzieciństwem”) umożliwiała poznanie dziecka w zakresie jego postrzegania, rozumienia i przeżywania świata¹³.

W pedagogicznych badaniach nad dzieciństwem coraz wyraźniej podkreśla się znaczenie partycypacji dzieci w procesie budowania demokracji, i to już od najmłodszych lat, oraz koncepcje dziecka jako obywatela¹⁴. Na zagrożenia, jakie wywołuje „alienacja wychowania” od sfery społeczno-politycznej w odniesieniu do rozwoju moralnego i obywatelskiego, zwraca uwagę A. Męczkowska-Christiansen¹⁵. Uważa ona, że takie działania powodują brak zaangażowania oraz stanowią źródło „obojętności na sprawy społeczne i kwestię dobra wspólnego”¹⁶.

„Dobro dziecka” jako kategoria analityczna w badaniach nad dzieciństwem

W badaniach nad dzieciństwem zaznacza się też kategoria „dobra dziecka”¹⁷. Podejmując się próby przybliżenia tego pojęcia, należy wyjaśnić jego znaczenie, co – jak się okazuje – wcale nie jest łatwe. Podkreślają to autorzy podejmujący problematykę „dobra dziecka” nie tylko z perspektywy pedagogicznej, ale także w ujęciu na przykład socjologicznym czy politycznym. Jest ono niezwykle pojemne, niedookreślone, a jego znaczenie tylko częściowo ujawnia się w odniesieniu do przyjętej perspektywy stanowiącej kryterium i kontekst rozważań oraz prowadzonych analiz. Dzieje się tak dlatego, że jest to kategoria o charakterze interdyscyplinarnym, której rozumienie wymyka się pojmowaniu w ramach jednej dyscypliny naukowej. Na taki charakter kategorii

¹¹ J.M. Garbula, M. Kowalik-Olubińska, *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 205.

¹² Tamże, s. 206.

¹³ Tamże.

¹⁴ K. Gawlicz, B. Röhrborn, *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Warszawa 2014; E. Jarosz, *Dziecko – aktywny obywatel*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016, s. 257–270.

¹⁵ A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiedzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 190.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, dz. cyt., s. 113.

badawczej, jakim jest „dobro dziecka” w pedagogice, zwraca uwagę J. Kusztal, wskazując, że jest ona obecna w wielu dyskursach naukowych: w filozofii, pedagogice, antropologii czy naukach prawnych. Jej zdaniem we współczesnej pedagogice ma ona status autonomiczny, będąc zarazem „skutkiem rozwoju tej dyscypliny”, jak i wyjściem poza aspekt pedagogiczny, gdyż obejmuje też kwestie filozoficzne, antropologiczne, społeczne i prawne¹⁸. Autorka ta podkreśla ponadto, że kategoria „dobro dziecka” może pełnić w pedagogice funkcje poznawcze i praktyczne¹⁹. W warstwie poznawczej (teoretycznej) pojawia się trudność z opisem i wyjaśnieniem tego zjawiska z uwagi na brak precyzji w sformułowaniu jego cech i właściwości. Są one ukontekstwowione i stanowią odzwierciedlenie przyjętych wcześniej koncepcji. W pedagogice ponadto dobro dziecka – zdaniem przywoływanej badaczki – posiada wartość szczególną, ponieważ pełni funkcje postulatywne i wartościujące. W warstwie praktycznej omawiana kategoria stanowi kryterium oceny i wartościowania działań opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych oraz procesu wychowania i jego elementów²⁰. Należy zgodzić się ze stanowiskiem prezentowanym w literaturze, że „dobro dziecka” jako pojęcie wartościujące nie powinno być używane w pedagogice bezrefleksyjnie, natomiast w obszarze praktyki edukacyjnej konieczne jest stosowanie precyzyjnej terminologii w jej obrębie. Jednocześnie należy mieć na uwadze fakt, że obecność tej kategorii w pedagogice „to warunek rozwoju refleksji teoretycznej, innowacji w pedagogice, ale często także argument ostateczny we wszelkich dyskursach w edukacji, resocjalizacji czy polityce”²¹.

W badaniach nad dzieciństwem pojęcie dobra dziecka może być ujmowane w szerokim kontekście indywidualnym i społecznym. Jako kategoria badawcza powinno być rozpatrywane w ujęciu statycznym i dynamicznym, a także w ujęciu osobistym i obiektywnym. Dobro dziecka jest bowiem postrzegane przez pryzmat umiejscowienia dziecka w grupie społecznej, w środowisku wychowawczym i kulturowym, w instytucjach edukacyjnych i w rodzinie. Badacze podejmujący tę problematykę sytuują swoje rozważania i analizy w kontekście odpowiednich koncepcji teoretycznych²².

Za użyteczną w sensie poznawczym i aplikacyjnym można uznać – podobnie jak uczyniła to J. Kusztal – koncepcję Wendy Stainton Rogers. Stanowi ona połączenie różnych kategorii badawczych w obrębie zagadnienia „troski o dziecko”²³. Dyskurs prowadzony w jej ramach może przybierać formę troski o zaspokajanie jego potrzeb

¹⁸ J. Kusztal, *Dobro dziecka*, dz. cyt., s. 42–44.

¹⁹ Tamże, s. 45.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 46.

²² Justyna Kusztal badania nad dobrem dziecka w procesie resocjalizacji sytuuje między innymi w kontekście koncepcji Wendy Stainton Rogers, traktując tę metodę jako użyteczną dla prowadzonych rozważań i analiz: J. Kusztal, *Dobro dziecka*, dz. cyt., s. 61–71.

²³ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*, s. 173–197.

stanowienia i przestrzegania praw, a także doświadczanej przez nie jakości życia²⁴. Badania nad dzieciństwem prowadzone z perspektywy potrzeb dziecka znajdują odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu w odniesieniu do psychologicznych teorii rozwojowych (podejścia ewolucyjne, psychodynamiczne, poznawcze), ujmujących dziecko jako istotę niemającą własnej autonomii, zależną od otoczenia i której rozwój uzależniony jest od „ofert” w środowisku życia²⁵. Z punktu widzenia pedagogiki troska o dziecko definiowana przez pryzmat jego potrzeb łączy się z koniecznością zapewnienia mu warunków do rozwoju i edukacji, aby mogły ujawnić się jego możliwości rozwojowe. Na tym tle dobro to należy rozpatrywać w kontekście potrzeb i możliwości współczesnych dzieci. Ich kształt determinują względy osobnicze, społeczne i kulturowe w odniesieniu do danego miejsca i czasu w życiu konkretnej jednostki.

Troska o dziecko przejawia się również w dyskursie odnoszącym się do jego praw. Taka perspektywa badań nad dzieciństwem ujmuje je jako obywateli mających swoje prawa. Dziecko postrzegane jest jako zdolne do działania we własnym interesie. Oznacza to, że ma głos w sprawach, które go dotyczą. Zostały one określone w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku i sprowadzają się do trzech głównych: *provision, protection, participation* (w literaturze przedmiotu są one określane jako „3P”)²⁶. W obecnym czasie szczególnie mocno podkreśla się konieczność wdrożenia w życie społeczne trzeciej z wymienionych zasad, co dobitnie podkreśla E. Jarosz²⁷. Na dobro dziecka rozpatrywane w dyskursie jego praw należy patrzeć pod kątem prawa do różnych form pomocy, w tym wspierania go w rozwoju, prawa do ochrony przed krzywdzeniem oraz prawa do udziału w decyzjach dotyczących spraw dziecka²⁸. W takim ujęciu jego dobro należy postrzegać poprzez pryzmat praw i wolności dziecka²⁹: do edukacji³⁰, w systemie wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich, do wyrażania własnych poglądów, do wolności od wszelkich form przemocy, do jak najwyższego poziomu zdrowia, do zabezpieczenia jego najlepiej pojętego interesu czy do wypoczynku, czasu wolnego,

²⁴ Tamże, s. 176; J. Kusztal, *Dobro dziecka*, dz. cyt., s. 63–71.

²⁵ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*, s. 177–180.

²⁶ E. Jarosz, *Dziecko – aktywny obywatel*, dz. cyt., s. 260.

²⁷ Tamże.

²⁸ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 184–186. Cytowane prawa zostały określone na podstawie Konwencji o Prawach Dziecka. Por. *Twoje prawa (według Konwencji o Prawach Dziecka)*, Warszawa 2008.

²⁹ Chodzi o prawa i wolności ujęte w regulacjach prawnych prawa międzynarodowego (dokumenty ONZ, RE, prawa UE oraz Międzynarodowej Organizacji Pracy) oraz prawa wewnętrznego (polskiego), w tym przede wszystkim Konstytucji RP, KRO, Ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Analizy dokumentów prawa pod kątem kategorii „dobro dziecka” dokonały w swoich pracach Magdalena Arczewska oraz Justyna Kusztal: M. Arczewska, *Dobro dziecka*, dz. cyt., s. 99–236; J. Kusztal, *Dobro dziecka*, dz. cyt., s. 152–158.

³⁰ M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji*, dz. cyt.

zabawy³¹. Zdaniem przywoływanej powyżej badaczki omawiany dyskurs zaznacza się w wymiarze polityczno-prakseologicznym, ale także w obrębie tak zwanej nowej socjologii dziecka, podkreślającej, że dziecko i dorosły to „równoważne podmioty społeczne” w kontekście idei obywatelstwa oraz idei partnerstwa³².

Troska o dziecko i o jego dobro przejawia się również w kwestii „jakości jego życia”. Jest ona całkowicie zależna od kontekstu, uwzględnia świat wartości oraz akceptuje ich zmienność³³. Odnosi się do subiektywnie pojmowanej kategorii dobrobytu, która obejmuje aspekty materialne i niematerialne składające się na doświadczaną jakość życia. Z kolei S. Rogers uważa – odwołując się do stanowiska prezentowanego przez prekursora takiej metody F. Casasa – że ową jakość tworzy stopień zadowolenia, szczęśliwości, osiągnąty dzięki poprawie warunków życia i elastyczności w radzeniu sobie z przeciwnościami³⁴. Chodzi więc o to, aby wspomóc dziecko w jego działaniu i myśleniu na rzecz poprawy jakości jego życia w niesprzyjających warunkach. Działania takie, wykorzystujące potencjał tkwiący w środowisku życia, to kwestia podstawowa w omawianym podejściu. Elastyczne reagowanie na to, czego aktualnie dziecko doświadcza, przy jednoczesnym „radzeniu sobie” z problemami, ma pozytywny wpływ na jakość jego życia aktualnego i przyszłego. Wśród pozytywnych aspektów takiej metody autorzy wskazują na możliwość uwolnienia od stygmatyzacji zagrażającej dziecku na skutek przebywania w środowisku naznaczonym ubóstwem, biedą, patologią³⁵. Zamiast wskazywania słabości, obciążeń i niedostatków, aktywność koncentruje się na możliwościach, na tym, co pozytywne, na poszukiwaniu potencjału dobra tkwiącego w rodzinie, w bliskich relacjach i więziach z innymi. Podejście to uwzględnia także punkt widzenia dziecka, jego ocenę danego stanu rzeczy w perspektywie „najlepiej pojętego interesu samego dziecka”. Okazuje się bowiem, że punkt widzenia dziecka i dorosłego najczęściej bywają rozbieżne; obydwa podmioty odmiennie definiują to, co dla nich jest ważne. Przywoływany przez S. Rogersa i zajmujący się tym zagadnieniem Hill dowodzi, że dziecięce obawy w tym względzie związane są z tym, że nie zostaną wysłuchane przez dorosłych (rodziców) oraz że dorośli zbagatelizują to, co one mają do powiedzenia³⁶. W świetle rozważań nad jakością życia możliwe staje się więc rozpatrywanie kategorii dobra dziecka z perspektywy jego samego. Metoda ta koncentruje się na tym, jak ono doświadcza siebie i świata, w którym żyje. Dostrzega

³¹ *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, zbiór i oprac. P.J. Jaros, M. Michalak, Warszawa 2015, passim.

³² E. Jarosz, *Dziecko – aktywny obywatel*, dz. cyt., s. 260–263, 268.

³³ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 188–189.

³⁴ Tamże, s. 189–190; J. Kusztal, *Dobro dziecka*, dz. cyt., s. 68–71.

³⁵ W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa*, dz. cyt., s. 190–191.

³⁶ Tamże, s. 191–192.

świat wartości dziecka, możliwości, jakimi dysponuje ono, jego rodzina i najbliższe środowisko. Troska o dziecko w perspektywie dyskursu o jakości życia obejmuje obszar aktywności dziecka, jego sprawstwo w zakresie działania, porozumiewania się, współdziałania i współpracy z innymi na rzecz jak najlepiej pojętego interesu dziecka, promując przy tym odwagę oraz odpowiedzialność.

„Dobro dziecka” z perspektywy dziecka – propozycja badania i rozpoznania³⁷

Badania nad doświadczaniem jakości życia przez dziecko dają możliwość poznania dziecka jako bytu samodzielnie konstytuującego siebie i swój świat w perspektywie subiektywnej oraz w relacjach z innymi. Dzięki nim badacz może poznać różnorodne konteksty sytuacyjne doświadczeń dziecka. W takim ujęciu w centrum badania pozostaje dziecko i konstruowany przez niego świat. Postrzeganie, interpretowanie, przeżywanie zjawisk tego świata oraz komunikowanie własnych doświadczeń staje się szczególnie ważne dla uchwycenia specyfiki doświadczania życia (ważny w tym względzie będzie zarówno opis świata i zachodzących w nim zjawisk oraz sposób jego funkcjonowania, jak i odszyfrowanie znaczeń przypisywanych obiektom świata fizycznego i społecznego). Badanie doświadczania jakości życia przez dziecko będzie możliwe, jeśli uda się dotrzeć do różnych wymiarów jego przestrzeni, określanych w literaturze przedmiotu jako „przestrzeń i miejsca dzieciństwa”³⁸. Przyjęcie założenia, że doświadczanie jakości życia następuje w doświadczaniu codzienności, ułatwia to zadanie. Można przyjąć za J. Zwiernik, która z kolei odwołuje się do typologii B. Smolińskiej-Theiss, że codzienność jako pojemna kategoria, w której lokowane są doświadczenia, może mieć trzy znaczenia. Pierwsze mówi, że jest to środowisko codziennego życia (przestrzeń terytorialno-społeczna), drugie nawiązuje do koncepcji *świata życia*, a trzecie odnosi się do wymiaru społecznego, w tym kwestii porządku społecznego oraz znaczeń nadawanych sytuacjom społecznym³⁹. W tak pojmowanej codzienności doświadczanie jakości życia odnosić się będzie do „środowiska życia” dziecka, które przez Z. Kwiecińskiego określane jest zarówno jako „świat przeżywany” (procesy i relacje),

³⁷ Przedstawiona propozycja sprowadza się jedynie do zwięzłego zaprezentowania pomysłu na badanie oraz głównych założeń metodologicznych. Dokładne omówienie procedury badania, a także jego wyników będzie przedmiotem odrębnego opracowania autorki tekstu.

³⁸ Jolanta Zwiernik wskazuje tu na przestrzeń publiczną i prywatną, przestrzeń fizyczną i społeczną; J. Zwiernik, *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, [w:] *Pedagogika uczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 404–407.

³⁹ Tamże, s. 407–409.

jak i świat tworzący obiektywne otoczenie, czyli warunki życia⁴⁰. Badanie tego obszaru będzie się opierać na obserwacji doświadczenia indywidualnego. Podstawę teoretyczną dla badań prowadzonych w perspektywie pedagogicznej stanowić może poznawczo-przeżyciowa teoria „ja” S. Epsteina⁴¹. Odniesienie się do zaproponowanej koncepcji teoretycznej pozwala na szerokie ujęcie doświadczenia indywidualnego, co jest ważne z punktu widzenia pedagogiki.

Prezentowane badanie stanowi próbę dokładnego przyjrzenia się temu, jak wygląda świat dziecka z perspektywy samego badanego z uwzględnieniem aspektów jego dobra, czyli „dobra dziecka” postrzeganego przez nie i przeżywanego. Procedura badania wymaga przyjęcia dalszych założeń teoretycznych i empirycznych. *Wielki słownik języka polskiego* definiuje „dobro” w trzech znaczeniach. Jako „wartości zgodne z kodeksem moralnym człowieka”, jako „kierowanie się w postępowaniu życzliwością dla otoczenia; dobroć”, oraz jako „zadowolenie, szczęście, pożytek”⁴². Dobro w ujęciu nowożytnej filozofii podmiotu stanowi „wartość ustanawianą i urzeczywistnianą przez człowieka”⁴³. Wskazując na różne oblicza dobra we współczesnym świecie, A. Sołtys stwierdza, że te pojmowane jako wartości są sytuowane w sferze subiektywnej⁴⁴. Dobro jako wartość z perspektywy subiektywnej może być analizowane przez pryzmat poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”⁴⁵. Jej autor wskazuje na dwusystemowe ujęcie procesów poznawczych, którymi są: przedświadomy system przeżyciowy oraz świadomy system racjonalny. Pierwszy z nich odnosi się do emocji, które kierują zachowaniem, drugi to system analityczny i abstrakcyjny⁴⁶. Zdaniem Seymoura Epsteina doświadczenia człowieka są organizowane w ramach osobistej teorii rzeczywistości, do której zalicza teorię „ja” i teorię świata. Badacz ten wyróżnia cztery podstawowe jej funkcje: tworzenie spójnego systemu pojęciowego w oparciu o asymilowanie danych o rzeczywistości; zapewnienie równowagi między przyjemnością a przykrością; utrzymywanie

⁴⁰ Zdaniem Kwiecińskiego rozpoznanie w tym względzie stanowi podstawę do projektowania i realizacji zmian „na rzecz rozkwitu możliwości rozwojowych”; Z. Kwieciński, *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?*, [w:] Zbigniew Kwieciński *Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*, Katowice 2014, s. 80.

⁴¹ Poznawczo-przeżyciowa teoria „ja” (CEST) Seymoura Epsteina w odniesieniu do doświadczenia indywidualnego w ujęciu psychologicznym została zaprezentowana w pracy pod redakcją Krzysztofa Krzyżewskiego (*Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*); J. Neckar, *Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego*, [w:] *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, Kraków 2003, s. 173–178.

⁴² E. Dereń, E. Polański, *Wielki słownik języka polskiego*, red. nauk. E. Polański, Kraków 2008, s. 153.

⁴³ A. Sołtys, *Różne oblicza dobra*, [w:] *Etyka i dobro*, red. D. Probuca, Kraków 2015, s. 133.

⁴⁴ Tamże, s. 139–142.

⁴⁵ S. Epstein, *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1990, s. 11–32.

⁴⁶ J. Neckar, *Ujęcia dwusystemowe*, dz. cyt., s. 173–174.

związków z osobami znaczącymi; dbałość o odpowiedni poziom samooceny⁴⁷. Dobro jest wartością uniwersalną, w aspekcie subiektywnym odnosi się do każdego człowieka, ale wypełnia też przestrzeń jego relacji ze światem. Jako wartość dotyka sfery godności osobistej oraz szacunku dla innych⁴⁸.

Proponowana procedura badania odnosi się do dzieci w starszym wieku przedszkolnym (pięcio- i sześciolatków). Dobro dziecka rozpatrywane z jego osobistej perspektywy należy rozumieć jako doświadczenie dobra w przestrzeni osobistej, społecznej i publicznej. Badanie będzie miało na celu próbę odpowiedzi na pytanie, czym jest dobro dla dziecka i jak się ono ujawnia w jego życiu. Nakreślony problem wymagać będzie odpowiedzi na szereg pytań dotyczących między innymi tego, jak dzieci w wieku przedszkolnym rozumieją „dobro”, w jakiego rodzaju doświadczeniach staje się ono dostępne dziecku i jest przez niego identyfikowalne, a zatem z czym dzieci utożsamiają dobro oraz jak je wyrażają. Będzie to próba ujawnienia sposobów oraz kontekstów doświadczania dobra przez dziecko oraz prezentacji jego przejawów w zewnętrznych formach aktywności. W takim znaczeniu stanowić będzie ilustrację prezentowanej przez dziecko postawy wobec dobra jako szczególnej dla niego wartości, w tym również takich jego przejawów, które odnoszą się do ujęć dynamicznych związanych ze sferą relacji i związków ze światem. Będzie to próba uchwycenia sensu dobra konstytuowanego w umyśle dziecka na podstawie jego doświadczeń i wiedzy, w tym również osobistej refleksji i przemyśleń. Doświadczanie dobra jako wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym znajduje odzwierciedlenie w jego działalności symbolicznej – w języku, rysunku, zabawie jako formach komunikowania ze światem. Wszelkie przejawy dobra stanowiące treść doświadczeń dziecka są jednocześnie odzwierciedleniem preferowanych i uznawanych wartości.

Poznanie tego, czym jest dobro dziecka z perspektywy dziecka, będzie możliwe przy zastosowaniu w badaniach podejścia jakościowego, gdyż dotyczą one sfery rzeczywistości, która jest trudno mierzalna, a przy tym wymaga „głębszego” rozumienia badanych zjawisk⁴⁹. Dotarcie do wytworów działalności symbolicznej dziecka zapewni odpowiednio przemyślana i zorganizowana procedura badania. Wymagać ona będzie zastosowania odpowiednich metod zbierania i analizy danych⁵⁰. Planuje się przeprowadzić swobodne wywiady z dziećmi⁵¹, ich obserwacje podczas zabaw dowolnych,

⁴⁷ S. Epstein, *Wartości*, dz. cyt., s. 16.

⁴⁸ Por. D. Tillman, D. Hsu, *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Warszawa 2004, s. 8.

⁴⁹ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa 2009, s. 59.

⁵⁰ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa 2012, s. 35–36.

⁵¹ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Warszawa 2012, s. 121–123.

a także analizę dziecięcych wytworów⁵². Uchwycenie elementów strukturalnych i funkcjonalnych doświadczeń dzieci umożliwi ocena treści⁵³. Będą to analizy sytuacji doświadczanych przez konkretne dziecko, które pozwolą na ujawnienie z jednej strony wszelkich aspektów dobra jako dobrostanu dziecka, z drugiej – na ujęcie przejawów dobra zaznaczających się w relacjach i odnoszeniu do świata.

Podsumowanie

Zaprezentowana kategoria „dobra dziecka” wpisuje się w nurt prowadzonych współcześnie badań nad dzieciństwem. Jej rozpoznanie z perspektywy pedagogicznej jest szczególnie ważne z punktu widzenia teorii oraz praktyki. Przedstawiony projekt badania koncentruje się na podmiotowości dziecka. Jest to propozycja, która pozwala na zidentyfikowanie indywidualnych doświadczeń dziecka w sensie osobistym i społecznym, a tym samym rozpoznanie kategorii „dobra dziecka” z perspektywy dziecka. Każde dziecko doświadcza świata na swój własny sposób i samo określa, które z jego doświadczeń są dla niego znaczące i dające.

Bibliografia

- Arczewska M., *Dobra dziecka jako przedmiot troski społecznej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2017.
- Dereń E., Polański E., *Wielki słownik języka polskiego*, red. nauk. E. Polański, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2008.
- Epstein S., *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Zakład Narodowy im. Ossolińskich i Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1990.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M., *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Gawlicz K., Röhrborn B., *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2014.

⁵² D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Warszawa 2010, s. 162–164.

⁵³ Analiza treści jest traktowana tutaj jako metoda analizy danych obejmująca jakościową analizę tekstu. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, dz. cyt., s. 148–150; S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, dz. cyt., s. 172–174.

- Jarosz E., *Dziecko – aktywny obywatel*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Jenks Ch., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, oprac. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Kehily M.J., *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, oprac. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Kozak M., *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.
- Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kwieciński Z., *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?*, [w:] *Zbigniew Kwieciński Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Męczkowska-Christiansen A., *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiedzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Neckar J., *Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego*, [w:] *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, red. K. Krzyżewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, zbiór i oprac. P.J. Jaros, M. Michalak, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.
- Segiet K., *Dzieciństwo jako konstrukt socjokulturowy i pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczuk, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Sołtys A., *Różne oblicza dobra*, [w:] *Etyka i dobro*, red. D. Probuca, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Stainton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, oprac. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

- Tillman D., Hsu D., *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2004.
- Twoje prawa (według Konwencji o Prawach Dziecka)*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2008.
- Zwiernik J., *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Iwona Samborska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki
e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl