Iwona Samborska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Instytut Pedagogiki

**Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem**

**THE "CHILD'S GOOD" PERSPECTIVE IN RESEARCH ON CHILDHOOD**

**Abstrakt**

Celem tekstu jest zaprezentowanie kategorii dobra dziecka w badaniach nad dzieciństwem. Przedstawiono propozycję badania kategorii „dobro dziecka” z perspektywy dziecka. Tło dla proponowanego ujęcia badań stanowi przegląd współczesnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem z zaznaczeniem dominujących perspektyw oraz dyskursów w ich obrębie. Do pożądanych współcześnie należy perspektywa badań „z dziećmi”, podkreśla się też koncepcję dziecka jako obywatela oraz potrzebę prowadzenia badań w zakresie partycypacji dzieci w procesie budowania demokracji. Dyskurs dobra dziecka w badaniach nad dzieciństwem został zaprezentowany w nawiązaniu do koncepcji Wendy Stainton Rogers. Na tle koncepcji, dobro dziecka rozpatrywano poprzez pryzmat jego potrzeb, praw, jakości życia. Przedstawiono rozumienie kategorii dobro dziecka w pedagogice. W ostatniej części artykułu zarysowano propozycję badania w zakresie doświadczania jakości życia przez dziecko. Przyjęto, że dobro dziecka z perspektywy dziecka jest uchwytne w doświadczeniu indywidualnym. W takim znaczeniu stanowi ono wartość w ujęciu subiektywnym i może być analizowane w kontekście poznawczo-przeżyciowej teorii „ja” Seymoura Epsteina.

**Słowa kluczowe:** dziecko, dzieciństwo, dobro dziecka, badania nad dzieciństwem, dobro dziecka z perspektywy dziecka, doświadczenie indywidualne

**Abstract**

The purpose of the text is to present the category of the good of the child in research on childhood. The author proposed a study of the category of the “child's good” from the child's perspective. The background for the proposed approach to the study 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" belongs to the ones desired today. The literature refers to the concept of a child as a citizen and the need to conduct research in the field of child participation in the process of building democracy. The child's good discourse in childhood research was 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. The understanding of the category of the child's good in pedagogy is 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 child's good from the child's perspective is available in individual experience. In this sense, it is a value in a subjective sense and can be analyzed in the context of the cognitive-experiential self-theory Seymour Epstein.

**Keywords**: child, childhood, child's good, childhood research, child's good from a child's perspective, individual experience

**Współczesne badania nad dzieciństwem – próba zarysu**

Badania nad dzieciństwem należą do badań o charakterze interdyscyplinarnym. Prowadzone są w perspektywie historycznej, socjologicznej, kulturowej, politycznej, pedagogicznej, prawnej. W ujęciu pedagogicznym badania nad dzieciństwem koncentrują się na dziecku i dzieciach[[1]](#footnote-1). Obejmują wymiar indywidualny i społeczny. W zależności od prezentowanego podejścia autorzy prowadzą badania z uwzględnieniem dominujących dyskursów w jego obrębie. Koncentrują się m.in. na ujmowaniu dzieciństwa poprzez pryzmat czasu, uwarunkowań socjokulturowych[[2]](#footnote-2), normatywnych. Zauważa się również łączenie perspektyw badawczych, co jest korzystne zarówno dla danego projektu badawczego (biorąc pod uwagę rezultaty prowadzonych badań), jak i w znaczeniu szerszym dotyczącym kreowania zmiany w podejściu do badań nad dzieckiem i dzieciństwem[[3]](#footnote-3). Autorzy zgodnie podkreślają doniosłość badań nad dzieciństwem w przestrzeni naukowej oraz konieczność ich prowadzenia. Badania te przyczyniają się do lepszego poznania i rozumienia kim jest współczesne dziecko oraz jak wygląda obraz współczesnego dzieciństwa. Studia nad dzieciństwem obejmują kategorię pojęciową dzieciństwa oraz społeczny aspekt dzieciństwa[[4]](#footnote-4). Podkreśla się, że kategoria dzieciństwa postrzegana jako społeczny konstrukt, jako świat społeczny dziecka[[5]](#footnote-5), budowana jest z uwzględnieniem perspektywy odnoszącej się do socjalnych „znamion” dzieciństwa[[6]](#footnote-6). Takie podejście uwidacznia koncentrację na deficytach, na brakach, co w efekcie prowadzi do stygmatyzacji, ukazywania środowisk życia dziecka jako defaworyzowanych. Socjologiczne ujęcia składające się na konstrukcję dzieciństwa nawiązują do teorii socjalizacji, a badania koncentrują się na relacjach, w jakie dziecko wchodzi w obrębie trzech głównych obszarów (środowisk) jego życia: rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły[[7]](#footnote-7). Społeczny konstruktywizm rozpatruje dzieciństwo w ramach rzeczywistości społecznej, w której dzieci samodzielnie tworzą znaczenia w interakcjach z innymi[[8]](#footnote-8). W jego obrębie sytuowane są też badania obejmujące „społeczne konstrukcje troski o dziecko”[[9]](#footnote-9), w ramach których wskazywane są dominujące dyskursy: „potrzeb”, „praw” i „jakości życia”[[10]](#footnote-10). Idea promowania szczęśliwego dzieciństwa w kontekście wymienionych dyskursów staje się trudna do zrealizowania w rzeczywistości z uwagi na ogromne zróżnicowanie środowisk życia dzieci (w ujęciu lokalnym i globalnym). Przyczyn niepowodzeń w tym względzie, w odniesieniu do wszystkich dzieci – zdaniem J. M. Garbuli i M. Kowalik-Olubińskiej – należy upatrywać w czynnikach ekonomicznych, politycznych, w tym m.in. w działalności wielkich korporacji, nierównościach w podziale dóbr, a przede wszystkim w ukrytych mechanizmach władzy[[11]](#footnote-11). Autorzy podejmujący problematykę dziecka i dzieciństwa podkreślają, że współcześnie potrzeba badań, w których dzieci występowałyby w nich w roli aktywnych podmiotów, a więc takich, które wypowiadają się na temat swoich doświadczeń oraz aktywnie uczestniczą w procesie badawczym[[12]](#footnote-12). Jest to perspektywa badań „z dziećmi” (a nie „nad dziećmi i ich dzieciństwem”), umożliwiająca poznanie w zakresie postrzegania, rozumienia i przeżywania świata przez dziecko[[13]](#footnote-13). W pedagogicznych badaniach nad dzieciństwem coraz wyraźniej podkreśla się znaczenie partycypacji dzieci w procesie budowania demokracji od najmłodszych lat oraz koncepcje dziecka jako obywatela[[14]](#footnote-14). Na zagrożenia jakie wywołuje „alienacja wychowania” od sfery społeczno-politycznej w odniesieniu do rozwoju moralnego i obywatelskiego, zwraca uwagę A. Męczkowska-Christiansen[[15]](#footnote-15). Uważa ona, że takie działania powodują brak zaangażowania oraz stanowią źródło „obojętności na sprawy społeczne i kwestię dobra wspólnego”[[16]](#footnote-16).

**„Dobro dziecka” jako kategoria analityczna w badaniach nad dzieciństwem**

W badaniach nad dzieciństwem zaznacza się też „dyskurs dobra dziecka”[[17]](#footnote-17). Podejmując się próby jego przybliżenia, należy wyjaśnić znaczenie złożonego konstruktu „dobro dziecka”, co – jak się okazuje – wcale nie jest łatwe. Podkreślają to również autorzy podejmujący problematykę „dobra dziecka” nie tylko z perspektywy pedagogicznej, ale także w ujęciu np. socjologicznym czy politycznym. Jest to konstrukt niezwykle pojemny, niedookreślony, którego 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 interdyscyplinarny charakter kategorii badawczej „dobro dziecka” w pedagogice zwraca uwagę J. Kusztal wskazując, że jest to kategoria obecna w wielu dyskursach naukowych: w filozofii, pedagogice, antropologii czy naukach prawnych. Jej zdaniem kategoria ta we współczesnej pedagogice ma status autonomiczny, będąc zarazem „skutkiem rozwoju tej dyscypliny”, jak i wyjściem poza aspekt pedagogiczny, gdyż obejmuje też aspekt filozoficzny, antropologiczny, społeczny, prawny[[18]](#footnote-18). Autorka podkreśla ponadto, że kategoria „dobro dziecka” może pełnić w pedagogice funkcje poznawcze i praktyczne[[19]](#footnote-19). W warstwie poznawczej (teoretycznej) pojawia się trudność opisu i wyjaśnienia zjawiska „dobro dziecka” z uwagi na brak precyzji w sformułowaniu jego cech i właściwości. Są one ukontekstowione i stanowią odzwierciedlenie przyjętych wcześniej koncepcji. W pedagogice ponadto dobro dziecka – zdaniem przywoływanej Autorki – posiada wartość szczególną, pełniąc funkcje postulatywne i wartościujące. W warstwie praktycznej omawiana kategoria stanowi kryterium oceny i wartościowania działań opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych oraz procesu wychowania i jego elementów[[20]](#footnote-20). Należy zgodzić się ze stanowiskiem prezentowanym w literaturze, że „dobro dziecka” jako kategoria wartościująca nie powinna być używana w pedagogice w sposób bezrefleksyjny, natomiast w obszarze praktyki edukacyjnej konieczne jest stosowanie precyzji terminologicznej 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]](#footnote-21).

W badaniach nad dzieciństwem kategoria dobra dziecka może być ujmowana w szerokim kontekście indywidualnym i społecznym. Jako kategoria badawcza może być rozpatrywana w ujęciu statycznym i dynamicznym, w ujęciu osobistym i obiektywnym. Dobro dziecka może być postrzegane poprzez pryzmat umiejscowienia dziecka w grupie społecznej, w środowisku wychowawczym i kulturowym, w instytucjach edukacyjnych, w rodzinie. Badacze podejmujący problematykę dobra dziecka sytuują swoje rozważania i analizy w kontekście odpowiednich koncepcji teoretycznych[[22]](#footnote-22). 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 konstrukcji „troski o dziecko”[[23]](#footnote-23). Dyskurs prowadzony w jej ramach może przybierać formę troski o dziecko w zakresie zaspokajania jego potrzeb, stanowienia i przestrzegania praw, a także w zakresie doświadczania jakości życia dziecka[[24]](#footnote-24). Badania nad dzieciństwem prowadzone poprzez pryzmat 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 życia[[25]](#footnote-25). Z punktu widzenia pedagogiki troska o dziecko definiowana poprzez pryzmat jego potrzeb łączy się z koniecznością zapewniania warunków do rozwoju i edukacji dzieci, aby mogły ujawnić się ich możliwości rozwojowe. Na tym tle dobro dziecka 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 konkretnego dziecka. Troska o dziecko przejawia się również w dyskursie odnoszącym się do praw dziecka. Taka perspektywa badań nad dzieciństwem ujmuje dzieci jako obywateli mających swoje prawa. Dziecko postrzegane jest jako zdolne do działania we własnym interesie. Oznacza to, że w tej perspektywie badań dzieci mają głos w sprawach ich dotyczących. Ich prawa zostały określone w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku sprowadzając się do trzech głównych zasad: *provision, protection, participation* (są one określane w literaturze przedmiotu jako „3P”)[[26]](#footnote-26)*.* W obecnym czasie szczególnie mocno podkreśla się konieczność wdrożenia w życie społeczne trzeciej z wymienionych zasad, co dobitnie podkreśla E. Jarosz[[27]](#footnote-27). Na dobro dziecka rozpatrywane w dyskursie jego praw należy patrzeć pod kątem prawa do różnych form pomocy, w tym wspierania dziecka w rozwoju, prawa do ochrony przed krzywdzeniem oraz prawa do udziału w decyzjach dotyczących spraw dziecka[[28]](#footnote-28). Dobro dziecka w takim ujęciu należy postrzegać poprzez pryzmat praw i wolności dziecka[[29]](#footnote-29), m.in. w kontekście jego prawa do edukacji[[30]](#footnote-30), prawa w systemie wymiaru sprawiedliwości dla nieletnich, prawa do wyrażania własnych poglądów, prawa do wolności od wszelkich form przemocy, prawa do jak najwyższego poziomu zdrowia, prawa do zabezpieczania jego najlepiej pojętego interesu, czy też prawa do wypoczynku, czasu wolnego, zabawy[[31]](#footnote-31). Zdaniem przywoływanej powyżej Jarosz, omawiany rodzaj dyskursu zaznacza się w wymiarze polityczno-prakseologicznym, ale także w obrębie tzw. nowej socjologii dziecka, podkreślając, że dziecko i dorosły to „równoważne podmioty społeczne” w kontekście idei obywatelstwa oraz idei partnerstwa[[32]](#footnote-32).

Troska o dziecko, o jego dobro przejawia się również w dyskursie „jakości życia dziecka”, będącym rodzajem dyskursu, który jest całkowicie zależny od kontekstu, uwzględnia świat wartości oraz akceptuje zmienność w tym względzie[[33]](#footnote-33). Odnosi się on do subiektywnie pojmowanej kategorii dobrobytu obejmującej aspekty materialne i niematerialne składające się na doświadczaną jakość życia. Stainton Rogers uważa – odwołując się w tym względzie do stanowiska prezentowanego przez prekursora takiego podejścia Ferrana Casasa – że ową jakość tworzy stopień zadowolenia, szczęśliwości osiągany dzięki poprawie warunków życia i elastyczności w radzeniu sobie z przeciwnościami[[34]](#footnote-34). Chodzi więc o to, aby wspomóc dziecko w jego działaniu i myśleniu na rzecz poprawy jakości życia. Poprawa funkcjonowania w niesprzyjających okolicznościach z wykorzystaniem potencjału tkwiącego 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 życia aktualnego i przyszłego. Wśród pozytywnych aspektów takiego podejścia autorzy wskazują na możliwość uwolnienia od stygmatyzacji zagrażającej dziecku na skutek życia w środowisku naznaczonym ubóstwem, biedą, patologią[[35]](#footnote-35). Zamiast wskazywania słabości, obciążeń, niedostatków, dyskurs koncentruje się na możliwościach, na tym, co pozytywne, na poszukiwaniu potencjału dobra tkwiącego w rodzinie, w bliskich relacjach, więziach z innymi. Podejście związane z doświadczaniem jakości życia przez dziecko uwzględnia punkt widzenia dziecka, jego ocenę danego stanu rzeczy w perspektywie „najlepiej pojętego interesu samego dziecka”. Okazuje się bowiem, że perspektywa dziecka i perspektywa dorosłego najczęściej bywają rozbieżne, obydwa podmioty odmiennie definiują to, co dla nich jest ważne. Zajmujący się tym zagadnieniem Hill (przywoływany przez Staintona Rogersa) dowodzi, że dziecięce obawy w tym względzie związane są – po pierwsze z tym, że dzieci boją się tego, że nie zostaną wysłuchane przez dorosłych (rodziców), a po drugie, że dorośli zbagatelizują to, co oni mają do powiedzenia[[36]](#footnote-36). W świetle dyskursu jakości życia możliwe staje się rozpatrywanie kategorii dobra dziecka z perspektywy samego dziecka. Dyskurs ten koncentruje się na dziecku, na tym jak ono doświadcza siebie i świata, w którym żyje. Dostrzega świat wartości dziecka, możliwości jakimi dysponuje ono, jego rodzina i najbliższe środowisko. Troska o dziecko w perspektywie dyskursu jakości życia obejmuje obszar aktywności dziecka, jego sprawstwo w zakresie działania, porozumiewania, 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 rozpoznania**

Badania w zakresie doświadczania jakości życia przez dziecko dają możliwość poznania dziecka jako bytu samodzielnie konstytuującego siebie i swój świat w perspektywie subiektywnej oraz w relacjach z innymi. Dają możliwość poznania różnorodnych kontekstów sytuacyjnych 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, 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 przestrzeni życia dziecka, określanych w literaturze przedmiotu jako „przestrzenie i miejsca dzieciństwa”[[37]](#footnote-37). Ułatwieniem będzie przyjęcie założenia, że doświadczanie jakości życia następuje w doświadczaniu codzienności. Można przyjąć za J. Zwiernik (która odwołuje się do typologii B. Smolińskiej-Theiss), że codzienność jako pojemna kategoria, w której lokowane są doświadczenia, może mieć trzy znaczenia: pierwsze to środowisko codziennego życia (przestrzeń terytorialno-społeczna), drugie nawiązuje do koncepcji *świata życia*, trzecie odnosi się do wymiaru społecznego, w tym kwestii porządku społecznego oraz znaczeń nadawanych sytuacjom społecznym[[38]](#footnote-38). 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), jak i świat tworzący obiektywne otoczenie, czyli warunki życia[[39]](#footnote-39). Badanie tego świata opierać się będzie na badaniu doświadczenia indywidualnego. Podstawę teoretyczną dla badań prowadzonych w perspektywie pedagogicznej stanowić może Poznawczo-Przeżyciowa Teoria Ja Seymoura Epsteina[[40]](#footnote-40). Odniesienie się do zaproponowanej koncepcji teoretycznej, pozwala na szerokie ujęcie doświadczenia indywidualnego, co jest ważne z punktu widzenia pedagogiki.

Projektowane badanie stanowi próbę dokładnego przyjrzenia się jak wygląda świat dziecka z perspektywy dziecka z uwzględnieniem aspektów jego dobra, czyli „dobra dziecka” postrzeganego i przeżywanego przez dziecko. *Wielki Słownik Języka Polskiego* definiuje „dobro” w trzech znaczeniach. W znaczeniu pierwszym jako „wartości zgodne z kodeksem moralnym człowieka”, w znaczeniu drugim jako „kierowanie się w postępowaniu życzliwością dla otoczenia; dobroć”, w znaczeniu trzecim jako „zadowolenie, szczęście, pożytek”[[41]](#footnote-41). Dobro w ujęciu nowożytnej filozofii podmiotu stanowi „wartość ustanawianą i urzeczywistnianą przez człowieka”[[42]](#footnote-42). A. Sołtys wskazując na różne oblicza dobra we współczesnym świecie, stwierdza, że te pojmowane jako wartości, są sytuowane w sferze subiektywnej[[43]](#footnote-43). Dobro jako wartość z perspektywy subiektywnej może być analizowane poprzez pryzmat poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”[[44]](#footnote-44). Jej autor wskazuje na dwusystemowe ujęcie procesów poznawczych, którymi są: przedświadomy system przeżyciowy oraz świadomy system racjonalny. Pierwszy z tych systemów odnosi się do emocji, które kierują zachowaniem, drugi to system analityczny i abstrakcyjny[[45]](#footnote-45). Zdaniem Seymoura Epsteina doświadczenia człowieka są organizowane w ramach osobistej teorii rzeczywistości, do której zalicza teorię „ja” i teorię świata. Twórca tej teorii wyróżnia cztery podstawowe jej funkcje: tworzenie spójnego systemu pojęciowego w oparciu o asymilowanie danych o rzeczywistości; zapewnienie równowagi między przyjemnością a przykrością; utrzymywanie związków z osobami znaczącymi; dbałość o odpowiedni poziom samooceny[[46]](#footnote-46). W zaproponowanym podejściu badawczym możliwe staje się 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 dlaczego.

**Bibliografia**

Arczewska M., *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej,* Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2017.

Dereń E., Polański E., *Wielki Słownik Języka Polskiego*, Redakcja naukowa Edward 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.

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.

Jarosz E., *Dziecko – aktywny obywatel*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, 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. ks. Marek 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. ks. Marek 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.

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. Pomiędzy 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-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

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. Probucka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.

Stainton Rogers W., *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem,* Tłum. ks. Marek Kościelniak, oprac. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

*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.

1. M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia,* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem,* Tłum. ks. Marek Kościelniak, oprac. M.J. Kehily, Kraków 2008, s. 16; J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* Kraków 2018, s. 60. [↑](#footnote-ref-1)
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. [↑](#footnote-ref-2)
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, m.in.: 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 w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* dz. cyt. [↑](#footnote-ref-3)
4. M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia,* dz. cyt., s. 15. [↑](#footnote-ref-4)
5. B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej,* Warszawa 2014, s. 43. [↑](#footnote-ref-5)
6. Tamże, s. 46-55. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa,* [w:] M.J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem,* dz. cyt., s. 120-121. [↑](#footnote-ref-7)
8. Tamże, s. 126-127. [↑](#footnote-ref-8)
9. W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* [w:] M.J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem,* dz. cyt., s. 173-197. [↑](#footnote-ref-9)
10. Tamże, s. 176. [↑](#footnote-ref-10)
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. [↑](#footnote-ref-11)
12. Tamże, s. 206. [↑](#footnote-ref-12)
13. Tamże. [↑](#footnote-ref-13)
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. [↑](#footnote-ref-14)
15. A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem,* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia,* red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 190. [↑](#footnote-ref-15)
16. Tamże, s. 190. [↑](#footnote-ref-16)
17. Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa,* [w:] M.J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem,* dz. cyt., s. 113. [↑](#footnote-ref-17)
18. J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* dz. cyt., s. 42-44. [↑](#footnote-ref-18)
19. Tamże, s. 45. [↑](#footnote-ref-19)
20. Tamże. [↑](#footnote-ref-20)
21. Tamże, s. 46. [↑](#footnote-ref-21)
22. Justyna Kusztal badania nad dobrem dziecka w procesie resocjalizacji sytuuje m.in. w kontekście koncepcji Wendy Stainton Rogers traktując ją jako użyteczną dla prowadzonych rozważań i analiz: J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* dz. cyt.,s. 61-71. [↑](#footnote-ref-22)
23. W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* dz. cyt., s. 173-197. [↑](#footnote-ref-23)
24. Tamże, s. 176; J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* dz. cyt., s. 63-71. [↑](#footnote-ref-24)
25. W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* dz. cyt., s. 177-180. [↑](#footnote-ref-25)
26. E. Jarosz, *Dziecko – aktywny obywatel*, dz. cyt., s. 260. [↑](#footnote-ref-26)
27. Tamże. [↑](#footnote-ref-27)
28. W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* dz. cyt., s. 184-186. Cytowane prawa zostały określone na podstawie Konwencji o Prawach Dziecka. Por. też: *Twoje prawa (według Konwencji o Prawach Dziecka),* Warszawa 2008. [↑](#footnote-ref-28)
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 Konstytucja RP, KRO, ustawa 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 jako przedmiot troski społecznej,* dz. cyt., s. 99-236; J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* dz. cyt., s. 152-158. [↑](#footnote-ref-29)
30. M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne,* dz. cyt. [↑](#footnote-ref-30)
31. *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Zbiór i oprac. P.J. Jaros, M. Michalak, Warszawa 2015, s. 555 i n., s. 607 i n., s. 639 i n., s. 681 i n., s. 707 i n., s. 765 i n.. [↑](#footnote-ref-31)
32. E. Jarosz, *Dziecko – aktywny obywatel*, dz. cyt., s. 260-263, 268. [↑](#footnote-ref-32)
33. W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* dz. cyt., s. 188-189. [↑](#footnote-ref-33)
34. Tamże, s. 189-190; J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne,* dz. cyt., s. 68-71. [↑](#footnote-ref-34)
35. W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko,* dz. cyt., s. 190-191. [↑](#footnote-ref-35)
36. Tamże, s. 191-192. [↑](#footnote-ref-36)
37. Jolanta Zwiernik w omawianym zakresie wskazuje na przestrzeń publiczną i prywatną, przestrzeń fizyczną i społeczną: J. Zwiernik, *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka,* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania,* red.D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 404-407. [↑](#footnote-ref-37)
38. Tamże, s. 407-409. [↑](#footnote-ref-38)
39. Rozpoznanie w tym względzie, zdaniem Kwiecińskiego, 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. [↑](#footnote-ref-39)
40. Poznawczo-Przeżyciowa Teoria Ja (CEST) Seymoura Epsteina w odniesieniu do doświadczenia indywidualnego w ujęciu psychologicznym została zaprezentowana w pracy pod redakcją Krzysztofa Krzyżewskiego pt. „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. [↑](#footnote-ref-40)
41. E. Dereń, E. Polański, *Wielki Słownik Języka Polskiego*, Redakcja naukowa Edward Polański, Kraków 2008, s. 153. [↑](#footnote-ref-41)
42. A. Sołtys, *Różne oblicza dobra*, [w:] *Etyka i dobro*, red. D. Probucka, Kraków 2015, s. 133. [↑](#footnote-ref-42)
43. Tamże, s. 139-142. [↑](#footnote-ref-43)
44. 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. [↑](#footnote-ref-44)
45. J. Neckar, *Ujęcia dwusystemowe a nabywanie i funkcjonowanie doświadczenia indywidualnego*, dz. cyt., s. 173-174. [↑](#footnote-ref-45)
46. S. Epstein, *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, dz. cyt., s. 16. [↑](#footnote-ref-46)