SEJ
SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 22/2025, ss. 96-118
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2025.22(9)
www.sej.mazowiecka.edu.pl
Otrzymano: 09.07.2025
Zaakceptowano: 15.10.2025
Opublikowano: 31.12.2025

CC BY

Danuta Waloszek
UKEN Kraków

CZY KONCEPTUALIZACJA DZIECIŃSTWA JEST MOŻLIWA CZY KONIECZNA. JEŚLI TAK TO DLA KOGO I PO CO? PYTANIA NIE TYLKO RETORYCZNE

DOES THE CONCEPTUALIZATION OF CHILDHOOD IS POSSIBLE OR NECESSARY? IF SO, FOR WHOM AND WHY? QUESTIONS THAT ARE NOT ONLY RHETORICAL

„Nie ma większego utrapienia nad brak odpowiedzi na pytanie: co robić?"

Paracelsus

Streszczenie
Konceptualizacja dzieciństwa, rozumiana jako porządkowanie wiedzy w konstrukty/definicje/pojęcia, budzi wiele moich wątpliwości przede wszystkim natury metodologicznej. Wątpliwości dotyczą rozproszenia wiedzy potocznej/przed teoretycznej jak i naukowej/teoretycznej, utrudniającej opracowanie klarownej badawczo przestrzeni problemów/zagadnień, jak i metod jej wypełniania. Na podstawie szerokiej i pogłębionej analizy dostępnej mi wiedzy przed-teoretycznej, potocznej, literatury przedmiotu refleksji pokazuje, że dzieciństwo od wielu lat, w różnych okresach historycznych traktowane było, i nadal jest, przedmiotowo. Jest skolonizowane, zawłaszczone, zniewolone i zagrożone. Kolonizowanie rozpoczęło się w okresie oświecenia, to wówczas zostało opanowane przez projekty edukacyjne oparte

na nauce głównie czytania i pisania (w wyniku wcześniejszego wynalezienia druku, dzieciństwo uznano za dogodny okres do jego nauczania tak by już jako dorośli nie musieli tego opanowywać). Ponieważ zabawę uznawano jako stratę czasu, dzieciństwo traktowano również jako czas przygotowania do pracy). Z dostępnych mi źródeł przeanalizowałam kierunki i treści dyskursu o koncepcjach dzieciństwa co pozwoliło mi na wyłonienie kilku możliwości ujęcia jego istoty jako a) esencji, b) fenomenu, c) istoty romantycznej, d) niewolnika cywilizacyjnego postępu. W opracowaniu próbuję dokonać ich charakterystyki i określać możliwości naukowego, badawczego zredefiniowania pojęcia dzieciństwo. Z uwagi na wielkozakresowość i rozproszenia wiedzy jest to jedynie propozycja uporządkowania zagadnienia najważniejszego dla życia indywidualnego człowieka jak i społeczeństwa (zgodnie z myślą J. Zamoyskiego: takie będą Rzeczypospolite jakie ich młodzieży chowanie). Jest to także próba opanowania wielości sądów, przekonań i pewności w opisie tego etapu życia w kierunki w miarę jasnych konstruktów zebranej dotychczas wiedzy zarówno potocznej (najobszerniejszej) jak i naukowej (znacznie rozproszonej). Jestem przekonana, ze należy podjąć trud badawczy, studyjny w tym zakresie a konsekwencji opracować podstawy interdyscyplinarnej metodologii badań dzieciństwa

Abstract

The conceptualization of childhood, understood as the ordering of knowledge into constructs/definitions/concepts, raises many of my concerns, primarily of a methodological nature. These concerns involve the dispersal of both common/pre-theoretical knowledge and scientific/theoretical knowledge, which complicates the development of a clear research space for problems/issues and methods for filling it. Based on a broad and in-depth analysis of the pre-theoretical, common knowledge available to me, and the literature on the subject, I demonstrate that for many years, across various historical periods, childhood has been, and still is, treated as an object. It has been colonized, appropriated, enslaved, and endangered. This colonization began during the Enlightenment when childhood was taken over by educational projects focused primarily on teaching reading and writing (due to the earlier invention of the printing press, childhood was deemed a suitable period for such education, so that adults would no longer need to master it). Since play was considered a waste of time, childhood was also regarded as a time of preparation for work. From the sources available to me, I analyzed the directions and content of the discourse on concepts of childhood, which allowed me to identify several possibilities for understanding its essence as a) an essence, b) a phenomenon, c) a romantic essence, and d) a slave to civilizational progress. In this work, I attempt to characterize these and determine the possibilities for scientifically, research-wise redefining the concept of childhood. Given the broad scope and dispersal of knowledge, this is merely a proposal for organizing the issue, which is crucial for both the individual human life and society (in line with the thought of J. Zamoyski: "Such will the Republics be as the upbringing of their youth"). It is also an attempt to manage the multitude of judgments, beliefs, and certainties in the description of this life stage toward relatively clear constructs based on both common (the most extensive) and scientific (highly dispersed) knowledge. I am convinced that research efforts should be undertaken in this area, and as a consequence, the foundations of an interdisciplinary methodology for childhood research should be developed.

Wstęp

Wypowiedź moją, która ma charakter refleksji na temat konceptualizacji/koncepcji dzieciństwa, osadzam na doświadczeniu bycia nauczycielką, na wiedzy potocznej (wypowiedzi rodziców, studentek) i na wiedzy naukowej zebranej w toku badań własnych, wielozakresowych, i w toku pogłębionej, szerokiej analizy dostępnej mi literatury zawierającej różnego rodzaju treści i ogólne przemyślenia autorów o wartości dzieciństwa, sposobów jego definiowania, przydatności życiowej[1].

W nakreśleniu pola rozważań dotyczących dzieciństwa swoistą przeszkodą może być mój pogląd na tę kwestię wyrażający się w uznaniu jego niekwestionowanej wartości w biografii każdego człowieka i w historii społeczeństwa, „nakazający" mi buntowanie się przeciw zarządzaniu dzieckiem, przekształcaniu go na miarę oczekiwań i programów dorosłych i czynienia z dzieci zakładników naszych tzw. dobrych intencji w czynieniu wszystkiego dla ich dobra. Deklaracja ta jest ważna dla mnie jako autorki tego tekstu, bowiem w kontekście takiego podejścia do dziecka mogę nieświadomie kierować większą uwagę na opracowania na korzyść dzieciństwa. W opracowaniu korzystam także z tekstów znajdujących się (Levi-Strauss 2001) pod ręką, czyli w zasięgu moich możliwości pozostawiając wiele, zapewne ważnych, na uboczu bądź niezauważonych. Korzystam z wiedzy potocznej, także znajdującej się pod ręką w postaci powszechnych przekonań ludzi, przysłów, opisów doświadczeń ludzi zajmujących się dziećmi i dzieciństwem[2].

W celu poszukiwania w miarę obiektywnych odniesień refleksję moją oparłam także na wypowiedziach podmiotów mojej wypowiedzi, czyli dzieci na temat 1) kto to jest dziecko, 2) kto to jest dorosły, 3) co wolno dziecku a co wolno dorosłemu człowiekowi, z których wynika, iż one same wyraźnie odróżniają swój świat od świata dorosłych, pokazują i odczuwają mniejszą jego wartość zakodowaną w zachowaniu dorosłych wobec nich[3]. Ich wypowiedzi ogólnie rysują rozpowszechnione podejście

[1] Bibliografia jest w tym obszarze zagadnień bardzo obszerna i nie sposób wymienić tu nawet ważne pozycje. Ułatwi to każdy katalog w bibliotekach.

[2] Jak stwierdzają studentki pedagogiki - uczą się różnych nawet ciekawych teorii/koncepcji dzieciństwa, rozwoju i edukacji dzieci, ale tak naprawdę nawet podczas praktyki w instytucjach poddają się sugestiom praktycznym nauczycieli opiekujących się nimi uznając ich autorytet. Stąd u nich przekonanie o odrębności teorii i praktyki.

[3] Oto kilka charakterystycznych przykładów: kto to jest dziecko? - 1. dziecko to nie wiadomo jeszcze co. Tak mówi mój tata. Ale nie jestem już dzieckiem tylko starym koniem, bo mam 6 lat; Dziecko? 2) to taki mały człowieczek, który jeszcze nic nie umie. A ja umiem różne rzeczy na tablecie czego moja mama nie umie; 3) dziecko? To taki człowiek „zamknięty w swoim pokoju", wtedy, gdy są goście w domu; 4) dziecko to ktoś potrzebny na świecie, no bo kto jadłby szpinak i pił mleka? Dorośli tego nie lubią więc zmarnowałoby się. 5) dziecko to człowiek od wyrzucania śmieci i wyprowadzania psa, 6) ja już nie chcę być dzieckiem, chcę iść już do szkoły, bo będę odrabiała lekcje a nie wynosiła śmieci. Kto to są dorośli? 1) maszyny do zarabiania kasy; 2) ludzie od rządzenia dziećmi; 3) robią co chcą, chodzą spać, kiedy chcą. Nic im nikt nie każe, mogą kłamać i nikt ich karze; 4) myślą ze wszystko wiedzą a nie wiedzą; 5) dorosły to taki człowiek, ze podskoczyć mu lepiej nie warto. Kiedyś nie posłuchałem taty to tak krzyknął ze mamie szklanka z ręki wypadła; 6) dorosły może nie myć zębów, nawet myć się nie musi, bo wszystko wolno a dzieciom to nic.

do dzieci i dzieciństwa i utrwalają w nim mało pozytywny obraz tego etapu w życiu[4]. Także w zakodowanych z/w przeszłości przysłowiach, metaforach (w ramach tzw. pedagogii widzialnej), obraz dzieciństwa jest w przeważającej części niezbyt pozytywny.

W rozważaniu o konceptualizacji dzieciństwa wątków powyższych nie można pominąć, bowiem przede wszystkim współczesna pedagogika (co stanowi jej główny problem tożsamościowy) (Lewowicki 2008), jest zbyt mocno zależna od obrazu człowieka sugerowanego przez doświadczenia pokoleń a nie naukowego, dostarczanego przede wszystkim przez psychologię i biologię. Zależność ta cofa niestety pedagogikę, w tym głównie akademicką przedszkolną i wczesnoszkolną, na etap przed-naukowy, magiczno-praktyczny (Kwieciński 2014, 51). Konceptualizacja dzieciństwa byłaby możliwa na uczelni ale jedynie pod warunkiem powrotu do pedagogiki naukowej czyli oderwania się od zbyt głębokiej zależności od wiedzy potocznej i tzw. prawidłowości rozwojowych jako podstawy do stanowienia celów we wspieraniu człowieka w jego rozwoju/uczeniu się i próby przetworzenia istniejącej wiedzy (potocznej i naukowej) w konkretne pojęcia, definicje porządkującej rozważania o dzieciństwie. Pytanie ważne- *czy da się to zrobić?* Spróbujmy rozważyć takie możliwości.

1. Zarys pola rozważań. Wiedza zastana

Uwagi wstępne pokazują ogólne trudności w rozważaniach o koncepcji dzieciństwa współczesnych ludzi. Wskazują, że rozmowę paradoksalnie utrudnia a) nagromadzona wiedza potoczna i naukowa/teoretyczna wokół jego istoty, treści, cech, b) stan badań istoty, genezy, „zagospodarowania" jego czasu i przestrzeni, c) zbyt głęboka ingerencja w świat dziecka, blokująca jego naturalne skłonności do zaciekawienia i przeżywania czasu teraźniejszego i dotykalnej przestrzeni – teraz i tutaj, d) przepychaniem czasu teraz do czasu potem, głównie w sferze edukacji. Sądzić można, iż wiedza potoczna (budowana a -posteriori*)* zakodowana w doświadczeniach społeczeństwa w jakimś stopniu porządkuje pole poszukiwań istoty dzieciństwa przez fakt jej rozpowszechnienia, swoistej pewności w orzekaniu o wadach i zaletach bycia człowiekiem w dzieciństwie – można rzec, że wiemy na tyle dużo, by się specjalnie nie przejmować dalszym opisem tego etapu, Każde pytanie byłoby pytaniem retorycznym a odpowiedź, jeśli byłaby – to miałaby cechy zdawkowości, ogólnikowości, zgodnie ze stwierdzeniem nauczycielki: kto to jest dziecko każdy widzi i wie[5].

[4] Zob. dostępne księgi przysłów . Przeanalizowałam, przy pomocy studentek pedagogiki, ponad 2.000 przysłów z różnych rejonów świata i prawie 90% z nich opisuje dzieci, dzieciństwo z pobłażaniem, z wyraźną niekompetencją, przyczyną złych zdarzeń, wyrzeczeń, poświecenia się rodziców, zła, które wyrządzają swoja obecnością, nieuctwa, niemoralności w zachowaniu

[5] Co ciekawe, badane nauczycielki i kandydatki na nauczycielki nie potrafiły odnieść się do pojęcia dzieciństwa, utożsamiając je z pojęciem dziecka. Jeśli zaś wskazywały to odnosiły wyłącznie do etapu przed-szkolnego i wczesnoszkolnego mimo zaliczonego kursu z psychologii rozwoju

1.1 Periodyzacja życia a konceptualizacja dzieciństwa

W zakresie wiedzy zastanej tak potocznej jak i naukowej mieści się skrupulatnie, od wielu lat, wypracowana periodyzacja życia człowieka, czyli panowania nad jego czasem ujętym liniowo w sekwencje, bez wskazywania jasnych związków i zależności między etapowych. W odniesieniu do konkretnego człowieka wskazuje na dzieciństwo jako początek jego życia, jasno określa czas trwania, momenty przejścia od jednego etapu do drugiego. Najbardziej jaskrawo widać to w organizacji i strukturze edukacji najmłodszych, w oznaczeniach sal w przedszkolu i klas w szkole. Nie ulega też wątpliwości, iż periodyzacja pozwala objaśniać/wyjaśniać sposób w jaki ludzkość organizowała /organizuje się i ewoluuje w trwaniu i czasie (Goff 2022, 8). Periodyzacja pozwala uchwycić to, co możemy umownie nazwać dzieciństwem i to co nim już nie jest. Myślę, że nie przeszkadza dotąd dopóki nie więzi i nie zamyka poszukiwań. W odniesieniu do dzieciństwa chyba przekroczyliśmy te granice o czym przekonują 1) tendencje do szczegółowego dzielenia czasu jego trwania na rok czy półrocza, 2) opisy czasu przechodzenia od jednego okresu do drugiego bez zachowania ciągłości i dynamiki zmiany w jego definiowaniu. Być może jest to kwestia wybiórczego przedstawiania tych kwestii przez autorów, głównie historyków wychowania, co robi wrażenie odrębności różnych koncepcji[6] czy swoistej ich mozaiki zagadnień (informują także o tym studenci), bez ukazania zależności (korelacji i integracji) między okresami czy wskazania wyraźnych tendencji.

Ogólnie rzecz ujmując domniemamy, że dzieciństwo zaczyna się z chwilą narodzin i trwa ok. 16/18 lat jednak bez podkreślania momentów krytycznych i optymalnych, z akcentem na edukowanie młodego człowieka do zadań w dorosłości. Spieramy się o to, kiedy rozpocząć wychowanie, nauczanie i dla kogo oferty takie kierujemy. Co znaczy bowiem określenie jednej z kuratorek oświaty, że 6 latek nie jest gotowy do nauki pisania i czytania? Mimo wszystkich pozytywów periodyzacja utrudnia konceptualizację, bowiem opiera się na doktrynalnie wyznaczonym czasie przejścia od fazy do fazy a nie na faktycznych osiągnieciach człowieka w tym etapie w życiu[7]. Periodyzacja utrwala przekonanie, że dzieciństwo to głównie wiek przed-szkolny a dzieci mają być szczęśliwe z powodu nic nierobienia, na naukę przyjdzie czas w szkole, gdy staną się uczniami. Wielu dorosłych przekonuje ich, że wraz z pójściem do szkoły skończy się swoboda, zabawa a zacznie się prawdziwe życie. W literaturze przedmiotu odnaleźć można także sugestie, że dzieciństwo (nazywane uzupełniająco jako młodzieńczość) trwa nie do 16r.ż. lecz do 18 r.ż. czyli do czasu uzyskania konstytucyjnej dojrzałości.

---

[6] Niektórzy Autorzy dzielą czas wczesnego dzieciństwa na roczne i półroczne okresy co z jednej strony pokazuje dynamikę zmiany w rozwoju, z drugiej jednak określa sferę jedynych, zadekretowanych możliwości dziecka.

[7] Od wielu lat utrwala się przekonanie, np. że trzyletni człowiek nie może jeść widelcem bo się skaleczy a 5 letni nie może jeszcze podejmować działania z wykorzystaniem gry;

Widać więc, ze niemalże jednogłośnie stwierdzamy, że dzieciństwo rozpoczyna ontogenezę, ale już co do czasu jego trwania spotkać możne różne podejścia, sumując, dzieciństwo to czas: od urodzenia do 7 r.ż.; do ukształtowania świadomości dojrzałości w sobie; do rozpoczęcia aktywności seksualnej; do podjęcia pracy; od urodzenia do starości zmieniający jedynie formę istnienia bo dzieciństwie nie znika, jest w nas do śmierci; oczekiwania na prawdziwe, dorosłe życie (Lievegoed 1993, 59 i nast., Kant 1999, 41 i nast., Kant 1995, 26-27). Ta wielość podejść nie ułatwia konceptualizacji bowiem dzieci w różnych wieku dojrzewają do różnych sprawności, zaś społeczne uwarunkowania życia wyzwalają konieczność włączania dzieci do pracy[8].

Wiele przemawia za niedostatecznie ukształtowanym porozumieniem co do czasu zaistnienia etapów życia i ich trwania, co niewątpliwie stanowi trudność w przetwarzaniu wiedzy w pojęcia charakteryzujące wyłącznie i specyficznie dzieciństwo. Pozostaje pytanie, chyba na razie bez odpowiedzi, czy, komu i po co potrzebna jest periodyzacja życia ze wskazaniem na dzieciństwo jeśli nie potrafimy opracować całościowej jego koncepcji?, gdy zmieniają się diametralnie warunki życia człowieka decydujące o przyspieszaniu rozwoju współczesnych dzieci i na ile taka uznana od lat periodyzacja nie jest czynnikiem hamującym/opóźniającym indywidualny rozwój człowieka w dzieciństwie. Jest to więc podstawowe pytanie dotyczące konceptualizacji dzieciństwa.

Gdyby poszukiwać uzasadnień pozytywnych na rzecz periodyzacji czasu życia człowieka to uważam, że warto zwrócić uwagę na pomysł D.J. Levinsona, który życie ludzkie ujął w cykle i wynikające z nich ery[9]. Koncepcja ta nie zamyka, nie ogranicza i nie prowokuje do szukania tzw. prawidłowości rozwojowych w konkretnie opisanych latach życia. Cykle i ery są bowiem rozpięte w dość szerokich ramach czasowych. Takie „rozpisanie" początku historii człowieka może sprzyjać konceptualizacji przez swą otwartość. Ciekawa jest także periodyzacja życia zaproponowana przez L.S. Wygot-

[8] Najnowsze odkrycia archeologów (odnalezione groby dzieci w bliskości miast i wielkich budowli) pokazały, ze w Starożytnym Egipcie dzieci 6 letnie ciężko pracowały: źródło: portal informacyjny Internetu; ogólnie znane są usytuowania dzieci w XIX wieku, dzieci pracujących w fabrykach, a także współcześnie pracujących w kopalniach metali wykorzystywanych do produkcji aparatów telefonicznych. Wiele informacji na ten temat upowszechnia UNICEF.

[9] Wykorzystałam informacje Wikipedii pod hasłem *D.Levinson* oraz krótkie opracowanie L.Misia, pt. *Fazy rozwoju człowieka w koncepcji D.Levinsona.* znajdującego się w Internecie. 1) formowania się, niedojrzałości; trwa ona do 15.-20. roku życia; 2) wczesnej dorosłości, trwa od 15.-20. do około 40. roku życia. Jest to era życia w której dochodzi do zawarcia małżeństwa, założenia rodziny i podjęcia aktywności zarobkowej. Natężenie sił młodości osiąga w niej maksymalne wartości; 3) środkowej dorosłości, trwa od 40 do 60. roku życia, charakteryzującej się szczytowym nasileniem intelektualnych i moralnych zasobów człowieka; 4) późnej dorosłości; zaczynającej się od około 60. roku życia i charakteryzuje ją zmniejszanie się sił i zasobów. D. Levinson przyjmuje, że życie człowieka stanowi pewną całość, składającą się z cykli. W ramach każdego cyklu istnieje uporządkowany układ następujących po sobie faz nazywanych erami. Każda era ma swoją własną specyfikę biopsychospołeczną. Każda z nich stanowi swoisty wkład w całość, jaką stanowi ludzkie życie. Między erami występują okresy przejścia. Kiedy jedna era się kończy, nie następuje gwałtowne i nagłe cięcie, lecz raczej wyłania nie się następnej fazy. Okresy przejścia między jedną a drugą erą trwają przeciętnie pięć lat

skiego, która jest najszerzej opisana przez współczesną psychologię i częściowo przyjęta przez pedagogikę. Wedle autora życie dzieli się na fazy, z których pierwszą jest faza prenatalna a końcową dorosłość. Dzieciństwo określa jako wczesne (do 3.r.z), następnie wiek przedszkolny (do 6 r.ż.), wiek szkolny (do 13 r.ż.) i dorastania (do 18 r.ż.). Takie ujęcie daje możliwości wprowadzania zmiany w podejściu do osiągnieć ludzi w poszczególnych fazach, generowanych rozwojem i postępem cywilizacyjnym, a wzmocnione przez teorie stref rozwojowych (aktualnego i najbliższego) umożliwia analizę osiągnieć konkretnych ludzi, w zindywidualizowanym czasie i przestrzeni. Wątpliwości może budzić wiązanie określenia dzieciństwa z instytucją przedszkola i szkoły.

Z moich badań wynika, że w edukacji dominuje periodyzacja zaproponowana jeszcze w ub. wieku przez M. Żebrowska i M. Przetacznik-Gierowska i utrzymywana jest również przez współczesną psychologii. Taka tendencja wywołuje niekorzystne skutki dla wspierania dzieci w ich rozwoju przez powtarzane, niezmienne od lat programy, plany, harmonogramy, „odcinające dzieci zdolne do bardziej złożonych czynności aniżeli przypisane im do ich wieku.

1.2 Dwa podejścia dzieciństwa: naturalizm versus racjonalizm w tle konceptualizacji

Odziedziczona/zastana wiedza o dzieciństwie jest bardzo zróżnicowana co do źródeł, celów, treści. Rozmowę tę najogólniej rozpinamy w przestrzeni i czasie między naturalistami, którego podstawą jest szeroko pojęta wolność i racjonalistami, którzy podkreślają wartość uspołecznienia, socjalizacji dzieci. Z koncepcji tych można czerpać inspiracje do dokonania charakterystyki dzieciństwa, bowiem ogólnie rysują odrębność jego cech od innych etapów życia.

Ujęcia te mają najszerszą bibliografię, od Starożytności począwszy. Przez różne okresy historyczne przewijały się spory o dominacje czynnika naturalnego i społecznego w rozwoju człowieka w jego dzieciństwie. Do najbardziej zapamiętanych i obecnych także we współczesnych rozważaniach należy filozofia naturalisty J.J. Rousseau, i racjonalisty J. Locka. Te dwa podejścia do dzieciństwa rzutują na możliwości/lub ich braku opracowania spójnej jego koncepcji, w każdym bowiem znajdziemy argumenty na rzecz jego „poprawności" czy nawet wyłączności. Wypunktujmy najbardziej eksponowane przez zwolenników obu podejść cechy dla tego etapu życia, które tworzą ogólne dwa konstrukty wiedzy: 1. Naturaliści dostrzegali/ją w dzieciństwie wartości osobo twórcze, kreacyjne zaś racjonaliści ekonomiczne, społeczne, polityczne. 2. Naturaliści proponują uznanie dzieciństwa jako okresu swobodnego poznawania siebie i świata, nieskrepowanej aktywności wyznaczanej siłami natury każdego dziecka, zaś racjonaliści zwracają uwagę na „przydatność społeczną i ekonomiczną tego okresu" w związku z czym kierują uwagę ku rodzinie, szkole, rządowi. W tych trzech instytu-

cjach zarządzania dzieciństwem upatrują porządku społecznego, przyszłości państwa, społeczeństwa. 3. Naturaliści zwracają uwagę na umożliwienie ludziom w dzieciństwie procesu „stawania się" coraz bardziej sprawnym w toku aktywności własnej (dla dzieciństwa przedszkolnego jest to zabawa), dawanie dzieciom szansy na spokojne poznawanie własnego potencjału dyskretnie kierowanego przez obecnego w jej przestrzeni i czasie dorosłego, uważnego przyglądanie się strefom rozwoju aktualnego i określania najbliższego (niezwykle ważna jest tu diagnostyczno-prognostyczna funkcja przedszkola), racjonaliści podkreślają wartość doświadczania i wypełniania „czystej tablicy" treściami przydatnymi społecznie przez wywieranie wpływu na dzieci[10] przez rodzinę, szkołę, państwo/rząd. 4. Zwolennicy naturalizmu podkreślają wartość środowiska naturalnego w poznawaniu siebie i świata, racjonaliści uważają, że przejawem troski o dzieci jest jasno określona rola/znaczenie szkoły w rozwoju człowieka i rządowe oczekiwania skutków edukacji.

Podejście racjonalistyczne jest szerzej rozpowszechnione aniżeli naturalistyczne co ma niebywałe znaczenie dla tworzenia koncepcji dzieciństwa, bowiem powszechnie uważa się, ze młodych ludzi, przez ich edukacje, należy przygotować do pracy, do udziału w wytwarzaniu dóbr i konsumowania wytworów przemysłu i usług. Zaś najmłodszych ludzi należy nauczyć czytania i pisania tak wcześnie jak to możliwe po to, by uczestniczyli jako dorośli, z tymi umiejętnościami, w życiu państwa, narodu. W ten sposób zaczęto odróżniać dzieciństwo od dorosłości: dziecko uczy się tych umiejętności, dorosły z nich w pełni korzysta[11]. Szkoła, przedszkole, w wyniku wyraźnego osłabienia roli rodziny w wychowaniu najmłodszych, przejęły również aktywność w tym zakresie, co zdecydowanie prowadzi do przyjęcia koncepcji dzieciństwa jako okresu zarządzania ich rozwojem i edukacją. Współczesne badania nad rodziną pokazują zakres bezradności rodziny, jej „poddanie się" wpływom mediów w różnych zakresach nie-radzenia sobie z dzieckiem, tym samym osłabiania autorytetu rodziców. Jak wykazały moje badania rodzice poddają się wzorcom takich programów jak Super niania, Rodzinka pl, Współczesna rodzina, bezrefleksyjnie stosują prezentowane w nich „modele" wychowania. Nawet studenci pedagogiki przytaczają je jako konkretne „ciekawe rozwiązania" wychowawcze. W ten sposób dorośli zgadzają się na zagłuszanie cech/natury dzieciństwa.

[10] Wyrazem takiego podejścia do dzieciństwa jest przedmiotowa, orzekająco- transmisyjna organizacja wpływów rodzinnych i instytucjonalnych; moje badania pokazały rozpowszechnioną w Polsce tendencję do zaliczania przeróżnych kursów „opanowywania dziecięcego sposobu poznawania siebie i otoczenia" w kierunku jego przekształcania na sposoby działania nauczyciela. Takie sygnały kierowane są do rodziców dzieci na spotkaniach w przedszkolach, żłobkach, szkołach. Nie ma w nich dziecka. Są plany, harmonogramy, oceny, sprawozdania. Wyrazem tej marginalizacji indywidualnych osiągnieć, bez porównywania i uprzeciętniania jest szeroko stosowana w instytucjach edukacji (także niestety w przedszkolach) technika procentowego/słupkowego przedstawiania wyników edukacji, zadawalająca wyłącznie jej organizatorów.

[11] Kwestia *dydaktyzacji dzieciństwa* okazuje się być nadal aktualna. Najnowsze informacje z Kuratorium Małopolskiego dotyczą sporu władz, nauczycieli, rodziców w tym zakresie a dotyczy on zakazu nauki pisania w przedszkolach przez Kuratorkę, sporu opartego na wiedzy potocznej o „niesprawności ręki dziecka 6 letniego do pisania", bez odwołania się do wiedzy naukowej.

Do racjonalistycznej koncepcji dzieciństwa rządy dorzucają kodeksy praw dziecka, ustaw o ochronie dzieciństwa, które niewiele zmieniają w samym podejściu do jego wartości, a wręcz przeciwnie podkreślają odrębność tego okresu od bycia człowiekiem. Tworząc system edukacji rząd podkreśla absolutną dominacje szkoły w rozwoju człowieka przez obowiązek edukacji szkolnej i uniwersalnych, zunifikowanych programów kształcenia w zuniformizowanej strukturze szkoły, bez uwzględnienia wieku przedszkolnego, a jeśli już, to z dyskusją o obniżeniu obowiązku szkolnego. Działania te osłabiają bezdyskusyjną wartość wczesnego dzieciństwa (ale również pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej), akcentują obowiązek uczenia się bez wskazania na przyjemność poznawania. Obniżają wartość sztuki, smaku, myślenia naukowego/krytycznego obecnego/ kształtowanego już w dzieciństwie (Waloszek 2015)[12]. Wyrazem tego zawłaszczania, swoistej kolonizacji dzieciństwa przez państwo dla wyraźnych celów ekonomicznych jest pominięcie wartości wczesnego dzieciństwa w reformowaniu edukacji przez obecne władze oświatowe[13]. Wyznacza także konieczność tworzenia prawa na rzecz dzieci, w ich obronie do prawa głosu, do wolności, do edukacji powszechnej. Są tu tez przykłady obrony przed przemocą, cierpieniem. Praw spisanych jest wiele. Mimo tej wielości wiele jest niestety przejawów jego łamania.

Prześledzenie historii obrony dzieci przed przemocą, niedopełnianiem obowiązków dorosłych wobec nich, od co najmniej 1900 roku – Manifestu Ellen Key, Genewskiej deklaracji…(z 1924 roku), Deklaracji Praw człowieka (z 1948 r.), ratyfikowania tych dokumentów w 1959, 1968, 1974, 1979 r., powołaniu Konwencji o prawach Dziecka w 1989 r. , do zakresów działalności różnych fundacji, organów o statusie międzynarodowym UNICEF-u, UNESCO, krajowym - RzPDz, Rz PO, zapisów Konstytucji RP, czy ostatniej *Ustawy Kamilka* (o ochronie dzieci przed złem) jasno pokazuje, naszą jako dorosłych, niemoc, brak skuteczności w stanowieniu prawa i odpowiedzialności za dzieci, obowiązków wobec nich. Gdyby było inaczej wystarczyłyby zapisy 25 art. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Uważam, że trudności w zakresie ochrony dzieciństwa i dziecka wywołane są właśnie brakiem spójnej jego koncepcji, przekonaniu dorosłych, że dziecko to jeszcze nie człowiek.

Naturaliści często (może zbyt często) odwołują się do romantycznych wizji dzieciństwa np. jako czasu elfów, do porównywania tego etapu w życiu człowieka do świata kolorowych motyli, kwietnej łąki, do Alicji w krainie czarów czy Siedmiomilowego lasu. Porównania te świadczą o emocjonalnym stosunku do dzieciństwa, bez odpowiedzialności za jego wartość całożyciową. Pozostają w przestrzeni oczekiwań, nastawień,

[12] Moje badania (zawarte w monografii: *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie- kompetencja -refleksja,* Kraków 2015) wykazały marginalizację tych obszarów edukacji w przedszkolach i szkołach, co zdaniem G.H. Gadamera jest niewybaczalne. Zob. G.H. Gadamer, *Prawda. Metoda*. Kraków

[13] Zaproponowałam ministerstwu udział w opracowaniu spójnej, z dalszymi etapami edukacji, podstawy programowej. Propozycji nie przyjęto.

życzeń[14]. Świat dziecka wedle wizji naturalistów w opinii dorosłych jest niedookreślony, samowolny, nieuporządkowany i niezorganizowany. Trudno w nim zaistnieć, bo świat głównie zabawy, której jak stwierdzają nauczycielki przedszkolne nie da się „policzyć", ująć w tematy, zapisać w dzienniku i sprawozdawać. Racjonalne uporządkowanie czasu i przestrzeni dzieciństwa jest według nich oznaką profesjonalizmu i wyraża troskę o rozwój dzieci.

Dyskurs ten toczy się w kontekście obowiązkowej edukacji, która z zasady wyklucza naturalistyczne podejście do dzieciństwa.

Wiele wiec pokazuje, ze rozmowa o dzieciństwie toczy się ponad głowami tych najbardziej zainteresowanych – dzieci, polega na przerzucaniu się argumentami, emocjonalizmami w obronie własnych racji i oczekiwań dorosłych i nie przekłada się na poprawę usytuowania dzieci. to jest to „człowiek jeszcze nie teraz", wielu uważa także, ze dziecko jest ich własnością[15].

Ten krótki, z konieczności, mozaikowy, przegląd najważniejszych problemów związanych z podejściem do dzieciństwa pokazuje, że poruszamy się na gruncie co najmniej dwóch rodzajów wiedzy/informacji, a) potocznej, przed - teoretycznej i b) naukowo -teoretycznej, z przewagą tej pierwszej.

2. Wiedza potoczna o dzieciństwie – przeszkoda czy pomoc w konceptualizacji?

Wiedza potoczna, która ma najczęściej postać gadaniny dotyczy wyrażanych w codzienności opinii o dzieciństwie, będących podstawą przekonań rodziców i nauczycieli co do jej wartości. Zawiera wiele opinii, dogmatów, pewników, domniemań i zasad powtarzanych przez pokolenia utwierdzających w przekonaniu, że wszystko wiemy o wychowaniu dzieci, o warunkach życia dzieci. Przekonuje, ze wszystko możemy zadekretować, ze wszystko lub wiele wiemy o dziecku i dzieciństwie, ze mamy wobec nich wiele jeszcze mądrych i ciekawych pomysłów na ich obecność obok nas w przestrzeni prywatnej, publicznej i społecznej. Krótko mówiąc oczekujemy od dzieci wdzięczności za troskę o nie i ułatwianie im życia. Decydujemy za nie o nich bez nich.

[14] Raczej rozdrażniają nauczycieli czy rodziców aniżeli uspokajają i nie prowadzą do zmiany w podejściu do dziecka w społeczeństwie/szkole/rodzinie i rozumieniu powagi dzieciństwa. Niejednokrotnie stawiano mi pytania o sens tych dywagacji w kontekście realnych możliwości działania w przedszkolu, szkole, rodzinie. „Wymyślać można tylko że tych pomysłów nie da się wprowadzić w życie" (wyp. nauczycielki). Kwitowano stwierdzeniem: praktyka sobie, teoria sobie" (wyp. studentki po praktyce).

[15] Poza nielicznymi opisami podejścia naturalistycznego do dzieci w edukacji, np. R. Łukaszewicza, czy emancypacyjnego mego autorstwa, w organizacji edukacji w dzieciństwie dla dzieciństwa dominuje formuła racjonalistów.

Osaczamy je naszymi oczekiwaniami, wyobrażeniami, planami, projektami, terapiami różnego kalibru ponad ich głowami nie pytając o nic[16].Określamy te dążenia mianem troski, opieki, pielęgnacji, czynienia im dobra, a jest to zwyczajnie mówiąc ubezwłasnowolnianie, zaborczość, zniewalanie, kolonizacja.

Retoryka dzieciństwa umożliwia wchodzenie w jego czas i przestrzeń z każdą wymyśloną metodą, formą, pomysłem, z każdą terapią. Bez spójności – mamy projekty matematyczne dla dzieci, muzyczne, plastyczne, językowe (powstają przedszkola a nawet żłobki o takich profilach) z argumentacją korzyści dla ich przyszłości[17] Dlaczego to czynimy? Odpowiadamy - dla dobra dzieci, dla dobra, które jest niezdefiniowane i jest najbardziej rozciągliwą kategorią moralna. Pytanie pozostaje bez odpowiedzi bowiem „każdy wie o co w nim chodzi". Z tego powodu w przestrzeń dzieciństwa wprowadzono posłuszeństwo, podporządkowanie, odpowiadanie na projekty dorosłych, ograniczanie wolności wyboru.

Podobne pytania bez odpowiedzi/ retoryczne dotyczą zawłaszczenia dzieciństwa przez rynek, media, głównie reklamę. Dzieciństwo jest najbardziej pewną i stabilną przestrzenią do działalności wielkich korporacji odzieżowych, zabawkowych, spożywczych. Jest kategorią ekonomiczną. Nauczyciele, rodzice osaczeni tymi propozycjami, programami wyrażają zadowolenie z powodu ich dostępności i staja się także pewni w podejściu do dzieci - ktoś opracował coś, ktoś to coś podejmie i rozpropaguje. Nie jest ważny brak potwierdzeń badawczych poprawności projektów, nie jest ważne że nie sprawdzono ich przydatności dla dzieci. Podobnie rzecz ma się w stosunku do pytania o to kim jest dziecko. Jak stwierdzają nauczyciele i studenci pedagogiki – każdy widzi co to za istota. Pytanie o cechy i właściwości „tej istoty" pozostaje najczęściej

[16] Zakres tego osaczania widać prawie na każdej konferencji pedagogicznej czy psychologicznej. Rozmawiamy wycinkowo o, zapewne ważnych rozwojowo i edukacyjnie, problemach, ale całościowego obrazu edukacji w dzieciństwie dla dzieciństwa nie proponujemy. Badania moje pokazały, ze wielu nauczycieli odwołuje się do uznanych ogólnie i opisanych w literaturze, szczególnie psychologicznej tzw. prawidłowości rozwojowych czyli uprzecietnionych w opisie praw rozwoju i przenoszenie ich do edukacji, co wywołuje nastawienie na tzw. Efekt Halo czyli oczekiwania natychmiastowych rezultatów, z zajęcia na zajęcia, z lekcji na lekcje, „realizacji celów" w krótkim odcinku czasu. Ważniejszy jest projekt nauczyciela, jego koncepcja dzieciństwa aniżeli faktyczne rozpoznanie możliwości współdziałania z dzieckiem. Wielu nauczycieli jest przekonanych, ze *zna dzieci bowiem pracuje w przedszkolu już 30 lat* (wypowiedź nauczycielki w sporze o naukę pisania). Setki publikacji zawierają pomysły na „osaczanie dzieci", „osadzanie dzieci w czasie i przestrzeni zdefiniowanych przez dorosłych, wedle ich kryteriów porządkowania", a nie dzieci. Pomysły dorosłych zawierają projekty opanowania niewiedzy i niesprawności dzieci jako niepełnowartościowych przedstawicieli bioklasy, przeciętnej jej reprezentacji bez uwzględnienia różnic indywidualnych. Na ich podłożu powstają programy edukacyjne dla 1-2-3-4-5-6- latków w żłobkach, w przedszkolach, programy nauczania starszych dzieci w szkole.
Z moich badań wynika, ze pewność w działaniu czyni z nich profesjonalistów a niepewność w działaniu, uzasadniona cechami i właściwościami rozwojowymi dzieci, ją obniża (Zob.: *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka. Doświadczenie- kompetencja-refleksyjność.* Kraków 2014)

[17] Z ogromną łatwością klasyfikujemy je do przestrzeni specjalnych potrzeb edukacyjnych, ADHD, terapie sensoryczne, regulowania nastroju bez pogłębionych badań czy odwoływania się do już istniejących. Szerzy się psychobiznes, pedagogbiznes oferujący „cudowne projekty wspomagania uczenia się", wmawianie rodzicom sensowności ich zastosowania bez pogłębionej diagnozy i badawczego potwierdzenie ich wartości

na poziomie ogólników. Dzieci, jakie są, każdy widzi – ale, kto to jest ten każdy, co widzi, w jakich sytuacjach, dla jakich celów? Te pytania pozostają najczęściej bez odpowiedzi[18]. I tak naprawdę wielu ludziom to wystarczy, bowiem dzieciństwo mija, jest niesprawnością, infantylnością, efemerycznością.

Pytania retoryczne mimo wszystko powodują zwrócenie uwagi na różne problemy, wywołują je, nagłaśniają, wzmacniają siłę wypowiedzi o dzieciństwie, o dziecku. Pytania retoryczne mają głównie ładunek emocjonalny, mniej merytoryczny. Czy mają wartość dla konceptualizacji? Odpowiedź jest oczywista – tak, bo zawiera doświadczenia i wiedzę społeczną, nagromadzoną w historii ludzkości, o czym świadczy literatura. Ale tak naprawdę niewiele możemy powiedzieć o metodologii tych badań, o ich całościowym obrazie po badawczym a przede wszystkim o wnioskach z nich płynących. Nie – bowiem wiedza potoczna uzależniona jest regionu, tradycji, kultury społeczności, które są swoiste, niepowtarzalne i porównywać i uogólniać ich nie można. Z moich badań wynika, iż taka gadanina dominuje w poglądach współczesnych ludzi, także nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. W wiedzy potocznej jest dziecko i człowiek. Tak jakby dziecko nie było człowiekiem**.** Oto przykład zawłaszczenia dzieciństwa przez dorosłych:

Żłobkowa oferta dla dzieci w wieku od roku do trzech lat, tam przebywających: 10 godzinna opieka, z możliwością nocnej, muzykoterapia, bajkoterapia, koncerty muzyki klasycznej, język angielski, zajęcia sensoryczne, plastyczne, ruchowe, dogoterapia, dni tematyczne, np. dzień pizzy, Kubusia puchatka, fotorelacje zajęć. Wszystko prowadzone przez zapraszanych „specjalistów". Każdy dzień to nowa przygoda: Muzyczny poniedziałek, Sensoryczny wtorek, Psia środa z Nelą[19], Motoryczny czwartek, Bajkopiątek. I dotyczy to dzieci czy zaspokojenia oczekiwań ich rodziców? Jak ta oferta ma się do idei wielostronnego rozwoju? Dzień pizzy dla kształtującego się metabolizmu małego człowieka? Rodzice dzieci zgadzają się na taki porządek tygodnia i takie propozycje, w tym żywieniowe…zaś opiekunki natrudziły się w wymyślaniu, wedle ich poglądów, „dobrych rozwojowo" zakresów aktywizacji młodego człowieka.

[18] Wiele razy stawiałam nauczycielom pytania o ich absolutne przekonanie co do wartości rozwojowo- edukacyjnej programu postepowania z dziećmi w przedszkolu, przekonania o wartości programów „wspierającej rozwój dziecka" -zunifikowanych, uniwersalnie zestawionych treści, pytania o to dla kogo treści te są przeznaczone. Z koncepcji dzieciństwa i w ślad za nią koncepcji edukacji wynika ich jedna odpowiedź: DLA DZIECI przedszkolnych. Pytałam dalej: czyli dla kogo? dla dziewcząt czy chłopców? Dla dzieci przejawiających uzdolnienia muzyczne, plastyczne? Dla dzieci wyciszonych społecznie, dla tzw. spokojnych czy tych „nadpobudliwych" czyli aktywnych? Nauczycielki odpowiadały: po to by zrealizować program. Nie po to, by wspierać dzieci w ich rozwoju? W odpowiedzi wskazywały na sposób ich metodycznego kształcenia na uczelni, na unifikację programów, na zalecenia władz, na „tradycję", na niewiedzę dzieci, ich infantylność wyznaczającą konieczność

[19] Zagadnęłam mamę płaczącej dziewczynki po wyjściu z tego żłobka, o powód smutku dziewczynki. Otóż, okazało się ze ma na imię Nela i nie chce być psem…Gdyby opiekunka była empatyczna nie zaprosiłaby psa o imieniu Nela do grupy dzieci w której jest dziewczynka o takim imieniu

Wiedza potoczna powstaje *a`posteriori* i z tego powodu opisywana jest przez wypowiadających się jako bardziej prawdziwa, pewna aniżeli wiedza wyprowadzona z poglądów *a` priori*, uznawanej przez nich za zbiór dywagacji, domniemań, przypuszczeń, twierdzeń odległych od rzeczywistości, rysującej uprzeciętniony obraz dzieciństwa (to takie teoretyzowanie niemające nic wspólnego z faktami- wyp. nauczycielki). „Zagnieżdżona", utrwalona i uznana za poprawną w społeczeństwie wiedza potoczna, tzw. doświadczeniowa, utrudnia docieranie do ludzi z argumentami badawczymi, teoretycznymi na rzecz wartości dzieciństwa, powoduje bagatelizowanie i lekceważenie różnych problemów tego etapu życia.

Można przyjąć, że ten rodzaj wiedzy ogólnie rzutuje na płaszczyznę rozważań, kreśli jej ramy ale o nich nie decyduje, nawet je utrudnia przez ogromną rozrzutność postaw i poglądów. Konceptualizacja wiedzy przed teoretycznej o dzieciństwie, o dziecku w pojęcia i definicje jest zatem niemożliwa. A czy konieczna? W pewnym zakresie pewnie tak, np. kulturowych opisów dzieciństwa pojawiających się w konkretnych regionach, bez możliwości ich uogólniania, ale dla swoistego zebrania w podobieństwa i różnice (Waloszek 2015)[20].

3. Wiedza teoretyczno-naukowa jako źródło konceptualizacji. Obszary wątpliwości

Jeśli nie wiedza potoczna, przed-teoretyczna nie stanowi dostatecznego argumentacji na rzecz budowania koncepcji dzieciństwa to spójrzmy na argumenty naukowe. Dzieciństwo wedle nauki, jest biologicznym faktem. O tym przekonuje głównie biologia. Jego początek to biologiczny fakt narodzin. N. Postman określa je jednak mianem artefaktu biologicznego, kulturowego wymysłu dla odróżnienia dorosłości od czasu bycia mało sprawnym, zwracając uwagę na niemożność uchwycenia czasu jego zakończenia (Postman 2001), trudne jest do przewidzenia, do zaprogramowania. Jest bowiem jednorazowością. Wiemy, kiedy się zaczyna (chociaż spory o tę kwestie trwają, szczególnie w kontekstach dyskusji o aborcji) ale już zupełnie nie wiemy kiedy się kończy. Geny nie określają kto jest dzieckiem a kto nim nie jest. U Eco przekonuje, ze dzieciństwo zostało wymazane z przestrzeni społecznej przez media, które nie różnicują programów i ich odbiorców. Dzieciństwa już nie ma (Eco 1996). W analizie treści

[20] W monografii (*Nauczyciel w dzieciństwie*…) zawieram rozdział poświęcony „wspomnieniom dzieciństwa" kandydatów na nauczycieli. Jego lektura wskazuje na a) niemożliwość dokonania uogólnienia tych informacji, są zindywidualizowane, zatomizowane, wspomnieniowe, b) z uwagi na wspomnieniowość trudno orzekać o ich prawdziwości i rzetelności w opisie tego okresu przez dorosłych, są to bowiem raczej emocjonalne obrazy oczekiwań, nieprzyznawania się do złych doświadczeń, mające postać wyidealizowanych stanów, często rozmytych, efemerycznych, c) wypowiedzi zbudowane są z reminiscencji wyimków, silnie przeżytych zdarzeń, poczucia niesprawiedliwości, często traumy przedszkolna/ szkolnej, d)występuje przekonanie o nauczaniu dzieci wszystkiego od początku, od podstaw, bez udziału samego dziecka w tworzeniu sytuacji aktywności, bowiem dzieci to *stan tabula rasa.*

dzieciństwa P. Aries poszukuje związku wynalezienia druku i jednocześnie wynalezienia dzieciństwa (Aries 2003). Dzieciństwo istnieje zatem wyłącznie w binarnej relacji z dorosłością, zaś B.Walther uważa iż jest konstruktem wymyślonym przez dorosłych dla pokazania niedorosłości i braku odpowiedzialności a podkreślenia sprawności dorosłych (Scott i Walther 2005). Wcześniej I,Kant określił dzieciństwo jako czas napięcia między byciem dzieckiem a dorosłym, które niweluje wychowanie czyli „wyciagnięcie człowieka z czasu przesądów, bycia istotą prymitywną (Kant 1995). Z Freud wskazuje na dzieciństwo jako ślad lub piętno konkretnej osoby, zwracając uwagę na indywidualny rys jego treści i cech. To czas powstawania osobowości[21].

Jeśli przyjmiemy ogólnie rozumianą konceptualizację jako proces przetwarzania wiedzy w konkretne pojęcia i definicje, porządkowanie wiedzy w konstrukty decydujące o kierunku rozważań to kreślimy przestrzeń możliwych poszukiwań, ukierunkowujemy wyjaśnienia. Od precyzyjności pojęć i definicji, jasności konstruktów zależy proces wyjaśniania istoty badanego/analizowanego przedmiotu/zjawiska.

3.1 wsteczne lusterko

Co pozostawiła nam historia? Prawdopodobnym okresem zainteresowania się dzieciństwem, jego swoistym wynalezieniem, czy raczej odkryciem (J.Piaget) czyli zauważeniem w przestrzeni społecznej i czasie życia człowieka jest wiek osiemnasty, głównie w wyniku zwrócenia uwagi na rozum, doświadczenie, dążenia do poznania prawdy na bazie naturalizmu, racjonalizmu optymizmu reformizmu (Postman 2001)[22] To w tym wieku po raz pierwszy poświęcono dziecku wiele uwagi co uwidacznia literatura poświęcona tylko dzieciom, malarstwo przedstawiające młodych bez obecności dorosłych, a o dzieciach zaczynają wypowiadać się szeroko filozofowie. To wtedy narodziła się sentymentalna i całościowa wizja dzieciństwa jako *epoki niewinności*. Negatywnym skutkiem detalicznego zajmowania się dzieckiem, jest jednak postępujący zanik dzieciństwa w wyniku jego wchłonięcia przez edukację, pozbawiającą dzieciństwo cech naturalności na rzecz uspołeczniania. Ta spuścizna jest obecna we współczesności i dość wyraźnie kształtuje poglądy na tę kwestię. Brzmi to prowokująco, ale jeśli spojrzymy na oferty mediów, programy/treści edukacji, działania/oczekiwania rodziców to zauważymy, że nie ma w nich dziecięcego adresata a tzw. dziecięcy świat sprowadzony został do pomniejszonego świata dorosłych. Uczymy głównie dla przyszłości mniej dla teraźniejszości (a teraźniejszością dzieciństwa jest zabawa), reklamowane towary nie różnią się od podobnych kierowanych dla dorosłych[23]. Nic więc dziwnego, że w sytuacji postępującego ograniczania dziecięcego świata, jego zabawy, nastąpiło przekształcenie

[21] Wikipedia, *Sigmund Freud*

[22] Taką charakterystykę głównych podstaw Oświecenia znajdzie czytelnik w opracowaniach encyklopedycznych czy podręcznikach do nauki historii, także w szkole średniej.

[23] W tym miejscu można przywołać dyskusję o „sześciolatki w szkole" z argumentem szybszego włączenia ludzi do pracy…

dzieciństwa w *kulturowy artefakt* zamknięty w tomach spisanych opowieści, baśni, archiwach czy muzeach, np. zabawek, które ma niewiele wspólnego z rzeczywistymi potrzebami tego etapu życia. Znaczny wpływ na postrzeganie i definiowanie dzieciństwa, głównie dziecka, wywarł J.J. Rousseau, podpowiadając społeczeństwu jego koncepcje jako czasu „szlachetnego dzikusa", którego trzeba ucywilizować. Dziecko tym samym dzieciństwo, skolonizowane zostało przez szkoły, klasztory, ale także – co stało się wielkim odkryciem tamtych czasów – udorośla się je w manufakturach, kopalniach, fabrykach jako tanią siłę roboczą. Oświecenie odkrywa dziecko, ale jako wyabstrahowaną ideę; prawdziwe dzieci poddaje przyspieszonym kursom z dorosłości.

Moment kolonizacji dzieciństwa nie był przypadkowy, bowiem jak można wyczytać ze źródeł historycznych, większość europejskich państw miała gotowe techniki radzenia sobie nie tylko z efektywnym edukacyjnym wykorzystaniem dzieciństwa (w szkole, koszarach, klasztorze), ale coraz skuteczniej zwalczano też inne formy „nieróbstwa" (żebractwo, włóczęgostwo, kłusownictwo, zbieractwo). Oświeceniowe dylematy odkrywców dzieciństwa przejawiają się przede wszystkim z jednej strony w sugestiach zagospodarowania tego czasu przez formy przymusu nauczania, z drugiej w ustosunkowaniu się do oczekiwań społecznych odnoście włączenia dzieci w różne formy pracy. Współcześnie, coraz większą popularnością także cieszą się podobne rozwiązania, wedle których nauka i praca (odpowiednia) dzieci jest najlepszym narzędziem/sposobem ich wychowania (Waloszek 2014, 73-76)[24]. Upublicznia się przykłady aktywnych dzieci, także w wieku przedszkolnym w zakresie organizowania „własnego biznesu" podkreślając ich ekonomiczne i wychowawcze aspekty[25]. Zabawa, cecha konstytutywna dzieciństwa, uznawana jest bowiem powszechnie, także przez nauczycieli przedszkolnych jako strata czasu lub wypełniacz czasu po zajęciach. Na tym tle powstaje kolejne pytanie o przetrwanie dzieciństwa jako etapu przed-dorosłości, czy zostanie przez nią wchłonięte, co widać już np. w reklamie? Nie pytamy już co dzieci lubią, co potrafią a czego nie, nie diagnozujemy indywidualnych skłonności, preferencji[26]. Serwujemy im świat dorosłych rozwiązań. Określenie „dziecięcość" jest passe[27].

[24] Odwołuję się tu do dokumentów UNESCO, UNICEF-u, w których pokazano, ze tysiące dzieci pracuje w różnych sektorach gospodarki, często kosztem nauki w szkołach.

[25] Dwoje młodych ludzi (6 letni i 11 letni) nadmiar zebranych grzybów postanowili sprzedawać na Starym Kleparzu w Krakowie, za zgodą rodziców i ludzi odpowiedzialnych za rejestrację stoisk. Pokazuje się publicznie, w prasie lokalnej jako pozytywny przykład aktywności. Mniej ważne stało się opuszczanie przez nich części zajęć edukacyjnych. Można tu podać wiele przykładów sprzedaży darów lasów przy drogach, nawet ruchliwych, opieki nad rodzeństwem czy prac w gospodarstwach rolnych.

[26] Określanie strefy najbliższego i aktualnego rozwoju będącej podstawą planowania edukacji 'na potem i na teraz", przez nauczycieli określane są jako teorematy; lepszym sposobem, wedle badanych rodziców jest udostepnienie dziecku tablet, aniżeli posiedzenie z nim nad ciekawą grą czy albumem.

[27] Analiza literatury przedmiotu (głównie historycznej), pozwoliła mi na wyróżnienie sześciu punktów zwrotnych na linii historii dzieciństwa w opisie jego cech i właściwości: Są to

1. Do XV wieku – dzieciństwo poza uwagą społeczną; łączone jest z matką, bez opisu cech i właściwości; dzieci upostaciowane są jako amorki w religijnych architekturze
2. Wiek XVI- prawdopodobne „dostrzeżenie" wartości dzieciństwa dla kondycji społeczeństwa, dla obec-

Historia dzieciństwa, w tym różnych jego koncepcji opisana jest najszerzej przez historyków wychowania i filozofów z różnych epok. Stanowi swoistą listę działań podejmowanych przez ludzi w przeszłości, ale też wskazuje na *idee-fix*, utopijne poglądy, na indywidualne spojrzenia na dzieci, ich miejsce w przestrzeni społecznej Dotychczas zgromadzona wiedza o dzieciństwa prowadzi do kilku ważnych konkluzji.

Wypunktujmy najważniejsze z nich po to „obniżyć stopień owego utrapienia" z powodu trudności poszukania odpowiedzią na wiele postawionych tu pytań:

1. W podejściu do dzieciństwa dominuje wiedza potoczna, gadanina, na bazie której umocnił się pogląd o dzieciństwie jako etapu w żuciu który mija na co wskazuje jego periodyzacja.
2. Dzieciństwo wczesne, średnie i późne jest potrzebne dla organizowania edukacji, głównie przez naukę i pracę, z pominięciem wartości zabawy w jej przebiegu. Na tym tle powstał w społeczeństwie pomysł. by dzieci już w żłobku uczyć w sposób ujednolicony, zunifikowany i zuniformizowany, co grozi powstawaniem zaburzeń w rozwoju (kwestie te badała I. Obuchowska) .
3. Dzieciństwo to okres braku sprawności, dojrzałości i odpowiedzialności co skłania dorosłych do kierowania nim, zarządzania dzieckiem, narzucania mu programów opracowanych przez dorosłych
4. Dzieciństwo to artefakt społeczny, który nie ma umocowania w wiedzy biologicznej o człowieku, trudno jest bowiem określić, kiedy jest jeszcze dzieckiem, a kiedy już nie. Geny nie określają tego faktu
5. Naukowo opisujemy dzieciństwo w postaci prawidłowości w rozwoju i uczeniu się wskazując jednocześnie na prawo każdego dziecka do bycia sobą, prawa do podejmowania decyzji o własnej aktywności, prawa do głosu. Prawa te powinny stanowić podstawę organizacji edukacji.

ności wypełniającej przestrzeń dorosłych. Wskazuje na to np. ikonografia dzieł znanych malarzy –np. Petera Bruegla Starszego *Chłopskie wesele.*

3. Wiek XVII określam jako czas dzieciństwa wynalezionego co odbija się w projektach architektonicznych pałaców iż zamków (projektowane są odrębne pokoje dla dzieci i ich opiekunek; pojawiają się również nagrobki na mogiłach zmarłych dzieci, czy upamiętnienie ich obecności w wierszach, trenach (np. znany powszechnie tren autorstwa Jana Kochanowskiego)
4. Wiek XVIII, określony przez N. Postmana jako czas odkrycia dzieciństwa, co najprawdopodobniej przyczyniło się do rozpoczęcia jego kolonizacji; wiele wskakuje na to, ze stało się ono obiektem wielu koncepcji „osaczania dzieciństwa" przez rozbudowane projekty wychowania.
5. Wiek XIX to okres zniewolenia dzieciństwa przez edukacje, przez rozpowszechnianie nagromadzonych wcześniej różnych koncepcjach wychowania, wykorzystywania dzieci do pracy, która z nadania ma walory wychowawcze; wnet uznano dzieci jako tania siłę roboczą.
6. Wiek XX określam jako czas zagrożeń dla dzieciństwa przez udział dzieci w konfliktach militarnych, w pracy w kopalniach metali rzadkich, przedmiotowym ich traktowaniu w rozwijających się koncepcjach edukacji orzekająco- transmisyjnej. Ale jest to czas znanych deklaracji, manifestów, konwencji na rzecz obrony dzieci przed wyzyskiem, niesprawiedliwością, marginalizacją, nierównością, udziału w castingach.
7. Co przyniesie wiek XXI? Dalsze zawłaszczanie przez rynek? A może spróbujemy opisać koncepcję dzieciństwa, spójną dla tego okresu, szanującą wartość całożyciową?

6. Historia sugeruje wiele różnych koncepcji wychowania/przygotowania do życia, wiele różnych określeń dzieciństwa, z których można wyprowadzać podpowiedzi dla organizacji jego czasu i przestrzeni we współczesności. Nie powinny jednak być stosowane na zasadzie zwykłej, prostej aplikacji z powodu różnic cywilizacyjnym i kulturowym. Mamy w dorobku historycznym niezwykle mądra myśl Arystotelesa o tym, że dzieciństwo to materia życia, której nie wolno niszczyć. Każdy myśl tę rozumie po swojemu. Trudność związana jest z pojęciem tej materii.
7. Dzieciństwo ma wiele wspólnego z nauką czytania, jak dowodzi N. Postman, ma bowiem podstawy biologiczne ale do rozwinięcia potrzebuje środowiska społecznego (Postman 2001, 138).

3.2 przestrzeń pytań naukowych

Dochodzimy do momentu szukania odpowiedzi na pytania, nie-retoryczne, o to co możliwe. 1. Dlaczego w ogóle zadajemy pytania o wartość dzieciństwa podczas gdy od wielu lat stwierdzamy, ze nie ma nic ważniejszego niż dbałość o nie. Co nam, dorosłym „nie wychodzi w tym zakresie"? 2. Czy istnieje dziecko jako człowiek, skoro mamy odrębnie deklaracje praw człowieka i konwencję o prawach dziecka? 3. Od czego, od kogo, od kiedy zaczęło się wmawianie dzieciom ich niepełnowartościowości – od chęci pomocy dzieciom w uzyskiwaniu prawa do życia w godnych warunkach czy od potrzeb dorosłych od chęci wykorzystania dzieci do wykonywania zadań opisanych przez nich? 4. Czy dziecko jest istotą rozumną, jeśli ciągle edukację pojmujemy jako nauczanie od zera, jeśli odmawiamy mu prawa do głosu, lekceważymy jego udział w społeczeństwie, w umożliwianiu mu aktywności własnej? 5. Czy da się przewidzieć jego przyszłość najbliższą, dalszą przy ogromnej dynamice rozwoju? 6. Czy wiemy co się dzieje w dziecku po naszych interwencjach, zabiegach, programach, czy w ogóle nas to obchodzi? 7. Czy nadal powinniśmy tak jawnie i usilnie kolonizować dzieciństwo, wyraźnie rozpoczętą w Oświeceniu? (Aries 2005). 8. Jak postrzegać dzieci szczególnie zdolne/uzdolnione/genialne? Czy to jeszcze dzieci wedle przyjętych przez nas standardów i periodyzacji? 9. Co oznacza kategoria „przedwcześnie dojrzałe" (Siaud-Facchin 2020, 16 i nast.)[28]? Wedle jakich kryteriów je opisywać? 10. Jeśli dzieci stanowią szeroką publiczność środków masowego przekazu to jakie treści powinny mieścić się w programach kierowanych do nich? 11. Jak poradzić sobie z agresywną reklamą produktów kierowanych do okresu dzieciństwa, z ich wątpliwą jakością? 12. W opisie wczesnego i średniego dzieciństwa ważne są nie tylko cechy intelektualne, ale przede wszystkim cechy emocjonalne - jak je diagnozować, wspierać, jeśli każdy człowiek przeżywa je

[28] Autorka analizuje losy szkolne dzieci z zespołu Dzieci Zebry i dochodzi do wniosku że przebieg nauki szkolnej dzieci nad-inteligentnych jest chaotyczny, nie oparty na diagnozie co prowadzi do braku rozeznania w sobie mocnych stron, osłabianiu zdolności. W toku moich badań także stwierdzam takie fakty dlatego w koncepcji edukacji z lat 90-tych ub. wieku, zaprezentowanej w ówczesnym ministerstwie edukacji zaproponowałam trzy główne obszary zadań dzieci i nauczyciela: kim- jaki- i gdzie jestem

osobliwie i indywidualnie? 13. Jak przebudować programy wychowania/nauczania – edukacji? 14. Jeśli po ukończeniu 15 r.ż. młody człowiek może rozpocząć współżycie seksualne to jest jeszcze dzieckiem czy już nie?

Pytań zapewne jest o wiele więcej aniżeli postawionych przeze mnie. Odpowiedzi są ważne dla konceptualizacji dzieciństwa, głównie o to czy wobec tak rozlicznych, niewyjaśnionych kwestii jest ona możliwa, czy jest konieczna? „Nie ma większego utrapienia nad brak odpowiedzi na pytanie: co robić? Co zrobić by nie popełnić błędu ponownej, jeszcze głębszej niż obecnie, kolonizacji, zawłaszczania czy zniewalania dzieciństwa przez nadmierną troskę o uporządkowania wiedzy na jego temat.

3.3 możliwości wyjścia – zarys

Dotarłam do momentu zaproponowania odpowiedzi na pytanie co zrobić? I nie jest to zadanie ani łatwe, ani proste. Obarczone jest ryzykiem nierozpoznanych przeze mnie uwarunkowań społecznych, kulturowych, ryzykiem nietrafności, nieskuteczności, barku jasności, niewystarczającego stanu wiedzy naukowej, a także ograniczonymi możliwościami sformułowania celów. Propozycje te poddaję pod uważną i krytyczną opinie czytelnika zatroskanego dość trudnym zabiegiem metodologicznym, spowodowanym rozproszeniem wiedzy naukowej i mocno ugruntowaną wiedzą potoczna w społeczeństwie i niestety w pedagogice. Jestem skłonna przyjąć, że z uwagi na ogromna różność i rozproszenie wiedzy nie ma możliwości przedstawienie jednej, wystarczającej dla jej ujęcia ogólnej konstrukcji dzieciństwa. Byłaby to bowiem bardzo rozbudowana definicja opisowa nieskuteczna dla uchwycenia jego niepowtarzalności. Można spróbować ująć wiedzę w dość ogólne, ale specyficzne kategorie. Oto pierwsza propozycja konstruktów:

1. Esencjalistyczny - czyli poszukiwania istoty/esencji dzieciństwa, najistotniejszych dla dalszego życia. To kategoria naukowa. W jej efekcie uznać trzeba dzieciństwo jako czas ekspozycji/rozwoju/ćwiczenia/utrwalania trzech procesów a) somatycznych, tkwiących w organizmie, decydujących o jego mocy i kondycji, b) tożsamościowych, EGO, czyli wyraźnego obrazu siebie, własnych preferencji, zdolności, organiczne, przynależności, c) uspołeczniania się czyli rozpoznawania własnego miejsca w grupie społecznej, odpowiedzi wstępnej na pytania o umiejscowienie. Taki konstrukt nie wartościuje cech dzieciństwa, lecz je przekazuje i jest raczej kulturowo niezmienny. Przeszkodą może być założenie, że zawiera skończony zbiór cech, które powinien posiadać człowieka w dzieciństwie by do tej kategorii należeć. Jest przeszkodą dlatego, ze jak wynika z przeprowadzanej analizy trudno jest niezwykle je wypunktować z powodu zmienności warunków życia dzieci., rozwoju nauki, np. nie każdy mały człowiek jest dzieckiem, także nie każdy kto nie chodzi do szkoły także nie musi być dzieckiem, czy ktoś kto składnie mówić, myśleć tez nie ma

istoty dziecka. To co ważne to założenie, że dzieciństwo ma z natury ukrytą esencję/istotę bycia dzieciństwem. Jak można sądzić sporządzenie tego konstruktu wymaga zintegrowania wiedzy psychologicznej, biologicznej, pedagogicznej, społecznej, prawnej. Takie specjalistyczne podejście mogłoby by się stać podstawą prac badawczych, studiowania pedagogiki wedle myśli mniej, ale lepiej jako przeciwieństwo – wszystko co wiem dla wszystkich. Jako badaczka zagadnień dzieciństwa opowiadam się za włączeniem tego podejścia do metodologii jego badań. Zakłada bowiem, ze dziecko a tym samym dzieciństwo można poznać, wnikać w jego istotę. Dodam, że wyłącznie w wyniku nieinwazyjnych metod rozpoznawania.

2. Fenomenologiczny – jako konstrukt przeciwstawny specjalistycznemu, porządkujący wiedzę o fenomenie dzieciństwa w odróżnieniu od dorosłości. To wiedza o niepowtarzalności, niecodzienności, zmysłowości dzieci, ich ciekawości świata i siebie. Obraz dzieciństwa wynikający z takiego uporządkowanie wiedzy jest raczej zmysłowy, emocjonalny, niepewny, ulotny. Bez tzw. *liberii*. Przeszkoda jest przekonanie, iż kreślenie obrazu dzieciństwa nie jest potrzebne. To obraz przyjęty bez oczekiwań, nastawień, uprzedzeń, bo budowany jest na podłożu wnioskowania a`*posteriori* czyli doświadczania bycia razem z dzieckiem. Obserwacja zachowania się dzieci i siebie przez dorosłego umożliwia sporządzenie listy cech charakterystycznych dla owego *fenomenu* - zadziwienie, zdziwienie, wzruszenie, szczerość, otwarcie, zaciekawienie, oczekiwanie ruchu, kontaktu z innymi dziećmi, jednak w istotę dzieciństwa nie można wnikać. Dziecko i dzieciństwo jawi się najpełniej w zabawie i to w jej toku poznaje siebie i może być poznawany przez innych i w tym sensie niekoniecznie odnosi się do dzieciństwa biologicznego – w zabawie dorosły także często staje się dzieckiem. Do jego konstruowania może być pomocna wiedza potoczna, przed-naukowa, która razem z naukową, teoretyczną mogłaby współtworzyć obraz dzieciństwa. Jednak bez założeń, bez porównań Uczestniczenie w doświadczeniach wymaga czasu, cierpliwości, zestawiania cech i metodologicznie nie jest działaniem prostym. Porządkowanie wiedzy wedle fenomenologii może się udać badaczom małych grup, przez uczestnictwo i porozumienie z dziećmi.
3. Romantyczny – zawierałby wiedzę o niskiej sprawności dzieci, ich niedojrzałości, niesamodzielności, zachowaniu kierowanemu przez popędy. Dzieci to tajemnicze istoty, efemerycznej. Dziecko jako szlachetny dzikus (J.J Rousseau) a dzieciństwo jako cywilizowanie tego dzikusa tak by w dorosłości wyzbył się negatywnych, prymitywnych cech. To wiedza zawierająca postulaty/twierdzenia o stanie umysłu dziecka jako czystej, niezapisanej karty *(Tabula rasa),* zapisywanej przez edukację/ wychowanie/nauczanie skierowanej na poszukiwanie „*ducha w ma-*

szynie". W tym obszarze pojawiają współcześnie koncepcje dzieci elfów, rozwijających się pąków/kwiatów czy porównania do zwierzątek, kierowania baśni dla dzieci. To kierowanie uwagi na duchowość, emocje, uczucia podkreślanie ich odrębności nad rozumem dziecka, który nie jest w pełni ukształtowany. To opowiadanie dzieciństwa i dziecka w nim. Ten rodzaj wiedzy ważny byłby dla filozofów, pedagogów filozoficznie zorientowanych z możliwością uzasadnienia konieczności odejścia od idei czystej tablicy, w kontekście współczesnych zmian w życiu dzieci, ich dostępności do różnych źródeł informacji.

4. Emancypacyjny – zawierałby wiedze dotyczącą wyzwalania się dzieci z popędów, przesadów, egocentryzmu na rzecz uczenia się wspólnotowości, wyzwalania w sobie zmysłu łączenia się przede wszystkim gromadzenia odpowiedzi na pytania egzystencjalne kim-jaki- gdzie jestem jako dziecko-człowiek, jako kobieta, mężczyzna, kolega, koleżanka. To wiedza dotycząca przynależnością, ciekawością, emocjonalności jako podstawy doświadczeń społecznych, autosocjalizacji. Ten konstrukt leży w kręgu moich zainteresowań badawczych, na jego treści opracowałam koncepcje dzieciństwa w edukacji (nie: edukacji w dzieciństwie). Jej podstawowe cele i zadania, odniesione do współczesnych cech cywilizacyjnych i oczekiwanych cech i właściwości człowieka jako uczestnika zmiany, z centralną pozycją zabawy- gry- zadań rozpięte są pomiędzy wolnością człowieka do samostanowienia i powinnością respektowania zasad i norm regulujących zżyciem społecznym. Ich opis i wyjaśnienia zawieram w monografiach, cytowanych także w opracowaniu. Korzystam z podpowiedzi naturalistów i racjonalistów a także rozważam pierwiastki esencjalizmu i fenomenologii. Odniesieniem są zmiany cywilizacyjne III fali.
4. Cywilizacyjny. Zmiany cywilizacyjne, dostępność młodych ludzi do różnych dóbr wytworzyło tendencje do osłabiania tradycyjnej roli wychowawczej rodziców, szczególnie w dzieciństwie średnim i późnym chociaż dzieci we wczesnym dzieciństwie także narażone są na niekontrolowane wpływu rynku. Pojawiają się tu takie określenia jak globalny dzieciak, dzieci bilbordowi, smartfonowi niewolnicy, dzieci z kluczem na szyi, dzieci ulicy, galerianki, wirtualne dzieci, dzieci w sieci. Dzieciństwo wymaga przewartościowania z celów dla wszystkich takich samych na cele zróżnicowane, zaś edukacja powinna stawiać na antycypację i partycypację. Współczesne dzieci same się wychowują przy pomocy Internetu, mediów społecznościowych. Narażone są na niebezpieczeństwa psychiczne i fizyczne. Wiedza o współczesności dzieciństwa jest otwarta i półki co dość chaotyczna. Gromadzą ją informatycy, psychologowie informacji, organizacje pozarządowe, pedagodzy medialni. Cywilizacyjnie dzieciństwo jest zawłaszczone przez korporacje, przez rynek i do podjęcia jest próba zdefiniowania pojęcia zawłaszczenie i jego skutków.

Druga z możliwości porządkowania wiedzy o dzieciństwie w konstrukty dotyczy zgromadzenia jej treści w konstrukt biologiczny, historyczny, psychologiczny, socjologiczny, pedagogiczny czy polityczny[29]. Byłoby to przedmiotowe, dyscyplinarne ujęcie definicyjne zawierające w sobie znane już nam zakresy treści, tylko inaczej zebrane. Z racji ram tego opracowania pominę ich rozwinięcie, także z powodu ich przedmiotowego ujęcia. Ważniejsza wydaje mi się opcja pierwsza. Niezależnie od wyboru obie propozycje wymagają jednak opracowań interdyscyplinarnych, podłużnych, badań panelowych, o co osobiście zabiegam już od kilku lat i jak na razie bez powodzenia[30].

Podsumowanie

W celu poszukiwania w miarę obiektywnych odniesień refleksję moją oparłam także na wypowiedziach dzieci na temat 1) kto to jest dziecko, 2) kto to jest dorosły, 3) co wolno dziecku a co wolno dorosłemu człowiekowi, z których wynika, iż same dzieci wyraźnie odróżniają swój świat od świata dorosłych, pokazują i odczuwają mniejszą jego wartość zakodowaną w zachowaniu dorosłych wobec nich. Ich wypowiedzi ogólnie rysują rozpowszechnione podejście do dzieci i dzieciństwa i utrwalają w nim mało pozytywny obraz tego etapu w życiu. W nagromadzonej wiedzy potocznej warto zwrócić uwagę na jej kulturowe wątki czyli przysłowia, metafory, porównania, przenośnie. Przeanalizowałam, także przy pomocy studentek pedagogiki, ponad 2.000 przysłów z różnych rejonów świata i prawie 90% z nich opisuje dzieci, dzieciństwo z pobłażaniem, z wyraźną niekompetencją, przyczyną złych zdarzeń, wyrzeczeń, poświecenia się rodziców, zła, które wyrządzają swoja obecnością, nieuctwa, niemoralności w zachowaniu. W rozważaniu o konceptualizacji dzieciństwa wątków powyższych nie można pominąć, bowiem przede wszystkim współczesna pedagogika, co stanowi jej główny problem tożsamościowy, jest zbyt mocno zależna od obrazu człowieka sugerowanego przez doświadczenia pokoleń a nie naukowego dostarczanego przede wszystkim przez psychologię i biologię. Zależność ta cofa niestety pedagogikę, w tym głównie akademicka przedszkolną i wczesnoszkolną, na etap przed-naukowy, magiczno-praktyczny.

Rozmowę na temat koncepcji dzieciństwa współczesnych ludzi, wedle mojego poglądu na ten problem, paradoksalnie utrudnia a) nagromadzona wiedza potoczna i naukowa/teoretyczna wokół jego istoty, treści, cech, b) stan badań istoty, genezy, „zagospodarowania" jego czasu i przestrzeni. Sądzić można, iż wiedza potoczna (budowana *a -posteriori*) zakodowana w doświadczeniach społeczeństwa w jakimś stopniu

[29] Wedle takiego uporządkowania zaproponowałam encyklopedie dzieciństwa on-line (www.encyjklopediadziecinstwa) jako wstępny sposób na zebranie istniejącej wiedzy/informacji o dziecku i dzieciństwie. Uważny czytelnik haseł wnet zorientuje się o ogromnym rozrzucie tematycznym haseł i obecności wiedzy potocznej. Dzieciństwie jako swoistym worku pojęciowym.

[30] Osobom ewentualnie zainteresowanym włączeniem się do tworzenia metodologii badań dzieciństwa pozostawiam adres internetowy do kontaktu: dwaloszek@o2.pl

porządkuje pole poszukiwać istoty dzieciństwa przez fakt jej rozpowszechnienia, swoistej pewności w orzekaniu o wadach i zakresach bycia człowiekiem w dzieciństwie – można rzec, ze wiemy na tyle dużo, by się specjalnie nie przejmować dalszym opisem tego etapu, zgodnie ze stwierdzeniem nauczycielki: *kto to jest dziecko każdy widzi i wie.*

Utrapienie z powodu niedostatecznej odpowiedzi na pytanie co zrobić nadal pozostaje we mnie. To co przedstawiłam stanowi zarys różnych problemów do podjęcia, dróg poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania. Jednostkowo trudne do opanowania. Próbowałam namówić ludzi zainteresowanych poruszaniem się w obszarze dzieciństwa do włączenia się w pracę zespołu na rzecz opracowania metodologii badań dzieciństwa, z natury rzeczy pojęcia interdyscyplinarnego, niestety bez rezultatu zarówno wśród nauczycieli akademickich (z powodu tak a nie inaczej kształtowanej ścieżki awansu naukowego) i nauczycielek przedszkolnych i wczesnoszkolnych (w wyniku pojmowanej przez nie rozdzielności teorii/badań i praktyki). Obawiam się, że na długo jeszcze pozostaniemy w swoistym klinczu wiedzy potocznej a tym samym w sferze niemocy realnej, spójnej konceptualizacji dzieciństwa. Badanie wyimków/wycinków/fragmentów jest szybsze i łatwiejsze w organizacji.

Rzeczą do zrobienia od teraz, zaraz, jest np. przyjrzenie się organizacji różnych konferencji, seminariów i odstąpienie od wszystkoizmu tematycznego, bez zachowania jasnej idei porządkującej wypowiedzi. Bo jak dotąd jest to swoista giełda odczytanych pomysłów, podejść, zatomizowanych rozwiązań, czasami sprzecznych wobec siebie, nie powiązanych z sobą, bez możliwości dyskutowania z powodu ram czasowych. A rozmawiamy przecież o człowieku/podmiocie i jego dzieciństwie a nie o przedmiocie, którym można manipulować, któremu można dopisywać ciągle jakieś nowe oczekiwania, wymagania bez uwzględniania specyficznych cech u właściwości.

Konceptualizacja wiedzy o dzieciństwa jest potrzebna, jest bowiem konstytutywną cechą metodologii badań, jest wręcz konieczna, jeśli chcemy zaliczać się do krajów sprzyjających dzieciom. Czy jest możliwa? Myślę, że tak ale potrzebne jest porozumienie interdyscyplinarne, polityczne/rządowe, bowiem nie jest to wyłącznie problem pedagogiczny.

Literatura

Aries, Philippe. 2003. *Historia dzieciństwa i rodziny w dawnych czasach*. Gdańsk: Wydawnictwo Aletheia.

Eco, Umberto. 1996. *Semiologia życia codziennego.* Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.

Kant, Immanuel. 1995. *Przypuszczalny początek ludzkiej historii.* Toruń: Wydawnictwo Comer.

Kant, Immanuel. 1999. *O pedagogice*. Łódź: Wydawnictwo Dajas.

Kwieciński, Zbigniew. 2014. *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*. Wrocław – Toruń.

Le Goff, Jacques. 2022. *Czy naprawdę trzeba dzielić historię na epoki*? Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Levi-Strauss, Claude. 2001. *Spojrzenie z oddali*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Lievegoed, Bernardus Cornelis Johannes. 1993. *Fazy rozwoju dziecka*. Toruń: Akademia.

Postman, Neil. 2001. *W stronę XVIII stulecia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Scott Ridley, Dale i Bill Walther. 2005. *Jak nauczyć dziecko odpowiedzialności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Siaud- Facchin, Jeanne. 2020. *Zbyt inteligentni żeby żyć szczęśliwie*. Przekład: Monika Szewc-Osiecka. Łódź: Feeria.

Waloszek, Danuta. 2014. *Miedzy przedszkolem i szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

Waloszek, Danuta. 2015. *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Waloszek, Danuta. 2021. *Vade mecum. Pójdź za mną nauczycielu*. Warszawa: Elipsa Dom Wydawniczy.