



Pedagogical Contexts 2020, No. 2(15)  
www.kontekstypedagogiczne.pl  
ISSN 2300-6471  
pp. 9–24  
<https://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.266>



## REVIEW PAPER

Received: 14.05.2020

Accepted: 11.06.2020



Bogusław Śliwerski

<https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie, Polska  
[bsliwerski@aps.edu.pl](mailto:bsliwerski@aps.edu.pl)

## BADANIA NAD MAŁYM DZIECKIEM I DZIECIŃSTWEM

### RESEARCH ON THE YOUNG CHILD AND CHILDHOOD

**Słowa kluczowe:**  
dziecko, dzieciństwo,  
pajdocentryzm,  
przedszkolak, pedagogika  
przedszkolna,  
psychologia dziecka,  
socjologia dzieciństwa

**Keywords:**  
child, childhood,  
paidocentrism,  
kindergarten teacher,  
pre-school pedagogy,  
child psychology, sociology  
of childhood

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu jest analiza stanu współczesnych badań nad małym dzieckiem, dzieckiem w wieku przedszkolnym, które prowadzone są w naukach społecznych. Wskazuję na kluczowe w pedagogice przedszkolnej przedmioty i problemy badawcze oraz źródła i najnowsze wyniki badań w paradygmacie ilościowym i jakościowym. Zachęcam do prowadzenia interdyscyplinarnych badań nad małym dzieckiem, by aktualizować stan wiedzy o akceleracji jego rozwoju.

**Summary:** The subject of the article is the analysis of the state of contemporary research on small children of preschool age, which has been conducted in social sciences. I point out the key subjects and research problems in preschool pedagogy as well as the sources and latest research results in the quantitative and qualitative paradigm. The paper encourages interdisciplinary research on small children in order to update the state of knowledge about the acceleration of their development.

*Jak się okazuje, odpowiedź na pytanie: „Kim jest dziecko?”  
nie jest wcale jednoznaczna.  
(Schaffer, 2005, s. 56)*

## **Wprowadzenie**

Świat małego dziecka od ponad wieku jest jednym z głównych tematów podejmowanych w naukach humanistycznych, społecznych i medycznych. Dzieciństwo jest lubianym motywem literatury pięknej (Żurakowski, 1999a; 1999b), której twórcy sięgają często do własnych korzeni, historii pełnych epizodów, fragmentów, z minionego już świata, jego magicznej przestrzeni, klimatu, kultury (Dymara, 2004). Niektórzy kreują mit dzieciństwa jako czasu sielskiego, anielskiego, pełnego radości, wolności i możliwej nieodpowiedzialności, ale zarazem okresu doświadczanej bezradności, niemocy, cierpienia, bólu, destrukcji czy przemocy. Niemalże każda autobiografia zawiera w narracji dużą część poświęconą właśnie dzieciństwu, w odniesieniu do którego odkrywa się zręby powstawania własnej tożsamości, rozwoju światopoglądu, kształtowania się sumienia, duchowości i cech określanych jako instrumentalne, a więc zdobywania mądrości, rozpoznawania i kształtowania umiejętności oraz sprawności. Dziecko ma swoje miejsce w hagiografii, w legendach, bajkach i baśniach (Bettelheim, 1985). Do tych ostatnich sięga się współcześnie, by dzięki nim wyleczyć dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi czy społecznymi, wesprzeć ich psychikę w walce z problemami ich codziennego dramatu. Jak pisał Bruno Bettelheim, dziecko głodne szuka pokarmu, a dziecko z problemami – bajki.

Według Philippe'a Ariès (1995) uwagę na dzieciństwo zwrócono dopiero w renesansie, kiedy zaczęto traktować człowieka jako podmiot, dostrzegając zarazem, że skoro najmłodsze istoty ludzkie przychodzą na świat jako *tabula rasa*, to trzeba je wychować, wpoić im pożądane normy i wartości.

Wychowanie oświeceniowe stało się zatem buntem przeciwko tradycji i od tego czasu nasze zasady wychowawcze są w sposób nieunikniony wewnętrznie sprzeczne. Z jednej strony idea socjalizacji i słabnąca, ale wciąż istniejąca wiara w rolę autorytetu nakazująca nam wychowywać dziecko według wzorów z poprzednich pokoleń. Z drugiej strony chcemy, by dziecko nie powtarzało dawnych błędów, mniemamy czy łudzimy się, że jego świat będzie lepszym światem (Król, 1998, s. 10).

Jednak historycy nie godzą się z tezą Ariès, jakoby dzieciństwo odkryto dopiero po średniowieczu. Nie jest bowiem prawdą, że w mrocznych czasach tej epoki nie dostrzegano dziecka. Mediewiści przywołują jako dowód zainteresowania dzieckiem i dzieciństwem literaturę medyczną, dydaktyczną i religijną, wskazując na obecną w niej troskę rodziców i środowiska o dziecko już od niemowlęstwa oraz opiekę nad ciężarną kobietą. Francuski historyk dzieciństwa musiał ulec argumentacji mediewistów i skorygować nowe wydanie swojej książki (Lenderová i Rýdl, 2006). Badania brytyjskiego historyka rozwoju społeczeństw od starożytności do współczesności Hugh Cunninghama także wskazują na to, że polityka wobec dzieci wcale nie jest odkryciem XIX w., jak to utrzymywano przez dłuższy czas (Cunningham, 2006).

Ariès przyznał w drugim wydaniu swoich studiów nad historią dzieciństwa, że pominął w pierwszej edycji ślady zainteresowania dziećmi już w pierwszych czterech wiekach naszej ery w Rzymie, Galii i Nadrenii, gdzie o dzieciach wiele mówią ich wizerunki umieszczane na nagrobkach. W ciągu następnych stuleci one wprawdzie znikły, ale w XIV w. powróciły portrety małych dzieci, głównie królewskiego rodu, rzeźbione na grobowcach. Były one w tych czasach zastrzeżone dla wielkich rodzin. „Dopiero w XVII wieku zaczęto przedstawiać dziecko realnie istniejące jako nagie putto. Przedtem zawsze występowało w koszulce albo ubraniu. Wiadomo skądinąd, że od czasów średniowiecza dusza była przedstawiana w postaci nagiętego dziecka” (Ariès, 1995, s. 18).

Do badań nad dzieckiem wkroczyła też filozofia, a z kolejnymi stuleciami wyłaniające się z niej nauki szczegółowe – pedologia (Miksza, 2005), psychologia pedagogiczna, wychowawcza (Śliwerski, 2014), rozwojowa (Vasta, Haith i Miller, 1995; Hurlock, 1985; Bokus i Shugar, 2007; Vágnerová, 2012; Schaffer i Kipp, 2015), pedagogika prenatalna (Kornas-Biela, 2009), pedagogika przedszkolna (Waloszek, 2006), pedagogika pąjdocentrycznego nurtu (Śliwerski, 2007; Szczepska-Pustkowska, 2011) czy socjologia dzieciństwa (Jacyno i Szulżycka, 1999). W oświeceniu podkreślano konieczność zainteresowania się dzieckiem w nieco innym wymiarze, a mianowicie jako istotą, która z racji tego, że jeszcze nie ma wiedzy, nic nie potrafi, musi być właściwie wychowana, kształcona w odpowiednio stworzonych ku temu warunkach, środowisku. Jednak do przełomu XIX i XX w. dziecko było przedmiotem instrumentalnych oddziaływań świata ludzi dorosłych, zdecydowanie traktujących je jako obiekt koniecznego podporządkowania się osobom starszym. Dzieciństwo staje się dla badaczy nie tylko fenomenem biologicznym, ale socjologiczno-historycznym i pedagogicznym. O ile w XIX w. dziecko było także producentem, siłą roboczą,

o tyle wraz z wprowadzaniem obowiązku szkolnego następowała zmiana jego roli w kierunku konsumenta, którego wykształcenie musi kosztować.

## Dzieciństwo wieku XX

Wiek XX zamiast stać się stuleciem dziecka, jak zapowiadała to Ellen Key (1928), doprowadził do sytuacji, w której wyniku zaczęła się zacierać granica między dzieciństwem a dorosłością. Nadal są na świecie miliony tzw. gorszych dzieci, będących ofiarami odrzucenia uczuciowego, przemocy fizycznej, zaniedbań wychowawczych i opiekuńczych (Smolińska-Theiss, 2014; Bińczycka i Smolińska-Theiss, 2005), dzieci bezdomne, określane jako „dzieci kukułcze” czy „dzieci ulicy” (Olszewska-Baka, 2000; Kurzeja, 2008), hospitalizowane, cierpiące, umierające (Helios i Jedlecka, 2019), żyjące w ubóstwie, głodne (Matyjas, 2008; Smolińska-Theiss, 2016), zmuszane do ciężkiej, często niewolniczej pracy fizycznej (Attané, 2002), wykorzystywane seksualnie (Zwoliński, 2012), wykorzystywane do celów politycznych przez totalitarne partie władzy (Knopp, 2008) oraz do transplantacji organów, uzależnione od narkotyków, alkoholu, dopalaczy (Karczewski i Warecki, 2004), internetu (Twenge, 2019), ale i konsumpcji (Kosowski, 1999; Murzyn, Cibor i Michałowski, 2010; Bakan, 2013), dzieci-nosiciele chorób zakaźnych, porywane dla okupu, wynarodowiane (Albański, 2020), zniewalane w sektach (Mountacir, 2000), poniżane (Hirigoyen, 2002), torturowane i bite w domach rodzinnych (Maćkiewicz, 2009) lub w środowiskach opieki zastępczej (Łopatkowa, 2001; Sołtyśiak, 1998), zniewalane w przedszkolach (Siarkiewicz, 2000) i szkołach (Jarosz, 1998), bursach i internatach, a także dzieci żyjące w świecie przestępczym (Matyjas, 2008) czy uczestniczące w lokalnych wojnach (Büttner, 1989; Januszevska, 2019).

Dzieci stają się obiektem mody, a nawet przedmiotem umowy dotyczącej kupna-sprzedaży, jak również obiektem wpływowych agencji reklamowych, globalnych agencji artystycznych, biznesu ukierunkowanego na nowy typ konsumenta, w wyniku czego są przesadnie hołubione, pieszczone czy gloryfikowane przez opiekunów (Kosowski, 1999). Zapewne lepsze, bardziej racjonalne odżywianie, eliminacja wielu chorób oraz wzrastający dobrostan codziennego życia w wielu rodzinach sprawiły, że w ostatnich dziesięcioleciach nastąpił przyspieszony rozwój dzieci i młodzieży (Woynarowska, 2018). Dzieci są albo nadmiernie chronione, albo nadmiernie opresjonowane. Niszczone przez dorosłych dzieciństwo, naznaczone dramatyзмом egzystencjalnym, fazami głębokiego cierpienia, z towarzyszącymi mu nowymi chorobami psychosomatycznymi

i zaburzeniami w zachowaniu, przestało być wprzęgnięte tylko w systemy totalitarne, lecz także w życie dzieci w społeczeństwach o ustroju demokratycznym. Są to dzieci, które stają się dla cywilizowanego społeczeństwa niczym wyrzut sumienia, mają bowiem wypisany wyrok na całe życie. Kiedy osiągają dorosłość, odtwarzają najgorsze postawy dorosłych: rodziców, pseudonauczycieli, toksycznych wychowawców czy opiekunów. Prowadzi to do zanikania dzieciństwa, które to zjawisko jest następstwem nadużywania nieletnich do niegodnych celów, wciągania ich w świat brudnych interesów ludzi dorosłych (Karczewski i Warecki, 2004).

Nie ulega już dzisiaj wątpliwości, że świat „czarnej pedagogiki” (Szkudlarek i Śliwerski, 1991; Śliwerski, 1992; 1998; Miller, 1999), a więc pedagogiki przemocy dorosłych wobec dzieci (Miller, 1991; 1994; 1999; 2006a; 2006b; Theiss, 1996), wiąże się u części populacji z reprodukcją dziecięcej przemocy wobec innych – dzieci, dorosłych lub wobec samych siebie (Stawicka, 2001). Rzecz dotyczy „dzieci-potworów”, bestii, morderców, terrorystów (Wittbrot, 1997), dzieci toksycznych (Forward, 1992) i dzieci tyranów (Prekop, 1993), lecz także dzieci kontestatorów, buntowników (Blusz, 1992; Fatyga, 1999; Lessing-Pernak, 2012).

Dzieciństwo jest tylko jednym z etapów ontologicznego rozwoju człowieka, krótkotrwałym czasem w jego życiu, wypreparowanym z polityczności i możliwości egzekwowania swoich praw (Śliwerski, 2018). Nikt nie odda człowiekowi dzieciństwa, jeśli było ono pełne bólu, cierpienia, niesprawiedliwości, zaniedbań itp. Na początku lat 90. XX w. Czesław Miłosz napisał esej o ludzkości niszczącej świat dziecka, które – obserwując świat ludzi dorosłych – uczy się go, naśladuje zachowania i skłonności wypaczające jego psychikę.

I oto ludzkość jedna, zjednoczona kultura filmu, telewizji, kaset, globalna wioska, w której na kontynentach i wyspach miliony białych, żółtych, brunatnych widzą to samo i zachowują się tak samo. Nie przychodzi im do głowy, że są we władzy niewidzialnego demona, że ich potrzeby i odruchy są obserwowane i kształtowane. (...) Możemy śmiać się, kiedy u Gombrowicza brzydki chłopiec mentalnie gwałci czystego chłopca, wykrzykując mu w ucho nieprzyzwoite wyrazy, podczas gdy inni chłopcy trzymają wyrrywającą się ofiarę. Jest jednak coś taniego i w tym gatunku humoru, i w naszym śmiechu. Pomyślmy, że odbywa się to ciągle, i nie przy pomocy słuchu, ale wzroku. Czy niewinni nie mają żadnych praw? Pewnie, że dzieci nie potrafią protestować, przeciwnie – są zafascynowane (Miłosz, 1993, s. 9).

Jak pisze Cunningham, wiek XXI niesie ze sobą jako główny motyw kategorię niepewności, nieprzejrystości sytuacji dziecka.

Dzieci są osobami posiadającymi prawa oraz doświadczającymi pewnego rodzaju autonomii, ale z drugiej strony, staje to w opozycji do romantycznych opinii, że dziecko ma prawo do bycia dzieckiem. Znaczenie tej pierwszej pozycji tkwi we wzajemnym przenikaniu świata dzieci i dorosłych, zaś ten drugi porzostaje na oddzielaniu ich od siebie (Cunningham, 2006, s. 285).

Współcześnie dla pedagogów wczesnej edukacji kluczowa staje się odpowiedź na pytanie, w jaki sposób dotrzeć do świata wyobrażeń, myśli i uczuć dziecka. Jak osiągnąć jego marzeń, potrzeb czy oczekiwań, by zapewnić mu szczęśliwe dzieciństwo, najczęściej lepsze od tego, jakie mieli jego rodzice? Przyjrzyjmy się temu, jak odpowiada na te pytania współczesna pedagogika pajdocentryczna, która w niemieckich naukach o wychowaniu nosi nazwę pedagogiki adekwatnie zorientowanej na dziecko (*Kindgemäß*). Odkrywanie dziecka nie zakończyło się w XX w. (Kehily, 2008). Aktualizowane są rozprawy z psychologii rozwojowej dziecka, podejmowane liczne badania socjologiczne, ale i pedagogiczne, które pozwalają lepiej poznawać i rozumieć zmieniającą się naturę dzieci wraz z podlegającym głębokim transformacjom codziennym światem ich życia.

Od opublikowanej przez Key w 1901 r. książki *Stulecie dziecka* życie dzieci nie zmieniło się pod względem sposobu ich traktowania przez dorosłych i usytuowania ich w społeczeństwie. Nadal ma miejsce opisana wyżej patologia, dorośli zaś, w tym rodzice, nauczyciele, opiekunowie itp., wciąż idealizują dzieciństwo, stają się tylko może nieco bardziej wrażliwi na przeżycia i emocje własnych – ale już nie obcych – dzieci. W polityce publicznej utrzymuje się potężna hipokryzja dorosłych, którzy skrywają wypychanie dzieci z ich świata i pozorują troskę o ich jak najlepszy rozwój, podmiotowość, prawo do godnego życia itp. Kult dziecka i dzieciństwa nie wyeliminował dzieci w „kulturze wojennej”, a więc wykorzystywania ich w konfliktach, zbrodniczych aktach współczesnego terroryzmu, w których dzieci są ofiarami przemocy i/lub obronnymi „tarczami” (Pawlak i Wlazło, 2014). W społeczeństwie wydajności i konsumpcji, wzrastającej zamożności i kultury indywidualizmu rodzicielstwo, chęć posiadania dzieci, przestaje być wynikiem naturalnej potrzeby, jest ograniczane w wyniku różnego rodzaju kalkulacji, stąd radykalny spadek płodności. Sposób funkcjonowania społeczeństw może zatem pozbawiać dzieci szans na bycie dzieckiem.

Uczeni zwracają uwagę na zróżnicowanie istoty dzieciństwa w różnych krajach. Inaczej wygląda ono w wielkim mieście, w stolicy, a inaczej w małym

mieście czy na wsi. Dzieciństwo trwa krócej lub dłużej w zależności od poziomu rozwoju jednostkowego i jego akceleracji lub dysfunkcji. Dojrzałość seksualna skraca wiek dzieciństwa, toteż w nieskończoność podnoszone są w debacie publicznej spory o edukację seksualną dziecka, o jakość i prawo do ingerowania instytucji szkolnej w tę sferę jego życia i kultury wychowania w rodzinie. Z jednej strony istnieje modus dziecka „gnębionego”, opresjonowanego, a z drugiej modus dziecka liberalnego, wycemancypowanego, wolnego. Konflikt między tymi orientacjami kulturowymi skutkuje narastającą instytucjonalizacją ochrony praw dziecka i jego rodziców.

### O współczesnych badaniach nad małymi dziećmi

Co takiego wydarza się we wczesnym dzieciństwie, że kiedy dzieci trafiają do szkoły, są już w części populacji dotknięte różnego rodzaju przemocą? Część z nich nie lubi swojego domu, rodzinnego środowiska, a później dochodzi do tego jeszcze lęk przed szkołą, nauczycielami i rówieśnikami. Jak zatem wyrównywać szanse edukacyjne tych dzieci, skoro są one już na wejściu do systemu edukacyjnego wypalone? „Dzieci są dla nas jednocześnie niezwykle fascynujące i ważne – mamy więc dwa wystarczająco dobre powody, by chcieć dowiedzieć się o nich jak najwięcej. Fascynujące są między innymi dlatego, że przypominają dorosłych, a mimo to różnią się od nich” (Schaffer, 2005, s. 19). Psycholodzy usiłują przez wyeksponowanie własnej kategorii badawczej, jaką jest psychologia dziecka, wskazać na wyjątkową rolę naukowego wglądu w rozwój i zachowanie tych istot, tak by uniknąć subiektywnego podejścia do ich poznania.

Psycholodzy starają się opisać i wyjaśnić zachowanie dzieci oraz zmiany, jakim ulegają one wraz z wiekiem, przy czym robią to w sposób, który nie ma nic wspólnego z ogólnymi wrażeniami, spekulacjami lub teoriami snutymi w wygodnym fotelu, ale w sposób opierający się na skrupulatnie i systematycznie sporządzanych zbiorach danych empirycznych (Schaffer, 2005, s. 22).

Warto dostrzec, że psychologia dziecka unika jakichkolwiek związków z badaczami innych nauk społecznych i humanistycznych, by odcinając się od rzekomego spekulatywizmu, wskazać na wartościowe poznawczo wyniki jej badań. Tak też są one przyjmowane w naukach społecznych, w tym w pedagogice wieku dziecięcego.

Najbardziej wartościowe są badania podłużne, prowadzone na populacji tych samych dzieci we wszystkich fazach wyróżnionych modelowo okresów

ich życia i rozwoju. Czy pedagodzy przedszkolni prowadzą tego typu badania? Nie znam ich, ale być może wynika to z niedoskonałej kwerendy literatury przedmiotu. Cóż nam pozostaje do analiz? Badania prowadzone metodą obserwacji, z wykorzystaniem wywiadu, a więc badania etnonaukowe, jakościowe oraz eksperymentalne, które wpisują się w klasykę badań ilościowych. Niestety, i w tym wypadku badań jest mało, gdyż wymagają spełnienia dla wszystkich dzieci tych samych warunków prowadzenia eksperymentu oraz wprowadzenia do jednej z grup eksperymentalnych zmiennej interweniującej w ich rozwój, by można było uzyskać wymierne dowody na zaistnienie zmiany w co najmniej jednej ze struktur ich osobowości (fizycznej, umysłowej, psychicznej i społecznej).

Przeważają zatem badania przekrojowe odnoszone do jednej ze specyficznych grup wiekowych. Badacze diagnozują różne grupy dzieci w różnym wieku, przy czym analiza i ocena stanu ich rozwoju za pomocą tych samych metod i narzędzi badawczych powinna uwzględniać relatywnie te same warunki. To też nie jest możliwe. Dzieci różnią się między sobą nie tylko wiekiem życia, lecz także wiekiem rozwojowym, a przy tym ich socjalizacja pierwotna przebiegała w zupełnie innych, nieporównywalnych ze sobą warunkach. Są więc jako podmiot badań pozornie takie same, ale nie te same. Istnieje wiele czynników, zmiennych niezależnych i pośredniczących, które nie są kontrolowane przez badaczy, a często znajdują się u nich poza świadomością możliwego czy nawet koniecznego ich uwzględnienia we własnym badaniu.

Niestety, empirycy dość pogardliwie podchodzą do teorii psychologicznych, socjologicznych, a tym bardziej antropologiczno-kulturowych, koncentrując się w założeniach badawczych przede wszystkim na kategorii wiekowej osób badanych oraz problemie, na który usiłują znaleźć odpowiedź. Tymczasem tak w psychologii, jak i w pedagogice nie jest bez znaczenia źródło pochodzenia wiedzy o dziecku, a mianowicie: czy ma ono korzenie w behawioryzmie, psychoanalizie, psychologii poznawczej czy humanistycznej? Zdaniem Rudolpha Schaffera „teorię należy pojmować tylko jako narzędzie – narzędzie, które ma pomóc w rozważaniach na temat tego, co znane, i w szukaniu tego, co jeszcze pozostaje nieznanne. Podobnie jak w przypadku innych narzędzi, teorie mogą być wykorzystane tylko w ograniczonym zakresie” (Schaffer, 2005, s. 35).

Co ciekawe, współcześni badacze nawiązują w projektach eksperymentalnych do psychologicznych teorii sprzed kilkudziesięciu lat. Są im one potrzebne jako punkt wyjścia do sformułowania własnego problemu badawczego. Tak się stało w przypadku badań eksperymentalnych Urszuli Szuścik, która bazując



na teorii z końca lat 70. XX w. Viktora Lowenfelda i W. Lamberta Brittaina dotyczącej wrażliwości percepcyjnej dziecka w przypadającej na 2–4 rok życia fazie bazgroł, przeprowadziła eksperyment z dziećmi w wieku 2–3 lat, by sprawdzić, czy porównanie formalne bazgroły swobodnie wykonanej przez dziecko i bazgroły powstałej w wyniku oddziaływania percepcji wzrokowej pozwoli na określenie struktury bazgroły i zmian w pracach w wyniku takiej stymulacji (Szuścik, 2019). Jak wynika z jej badań, u małych dzieci dał się zauważyć paradoks rozwojowy polegający na tym, że wprawdzie mniejsza jest u nich dynamika bazgrania, ale dzieci aż pałą się w jej toku do eksterioryzacji własnego „ja”.

Dzieci spostrzegają świat w sposób mimowolny, ale celowe kształtowanie ich percepcji wzrokowej pozwoliło im skupić się, choćby chwilowo, na danej jakości wizualnej. (...) Są zafascynowane samą wartością wizualną i plastyczną, jej materią fizyczną, fakturą, jakością wizualną dla nich samych. Dziecko przeżywa świat przez pryzmat bazgrania i powstałej w wyniku tego bazgroły (Szuścik, 2019, s. 211).

Eksperyment śląskiej pedagog był o tyle istotny, że pozwolił na sformułowanie wniosków dla nauczycieli przedszkolnych, by pozwolili dzieciom bazgrać i nie narzucali im gotowych schematów rysunkowych ani książeczek do kolorowania. Eksperyment dowiódł potrzeby unikania komercyjnych, a bezmyślnie produkowanych kolorowanek dla małych dzieci, których stosowanie niszczy w dzieciach poczucie wolności, radości, odwagi z ich własnej aktywności i fascynowania się samym aktem ekspresji plastycznej (Szuścik, 2019).

W Polsce prowadzi się bardzo mało empirycznych, a tym bardziej eksperymentalnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Jesteśmy natomiast w światowej czołówce, jeśli chodzi o studia pajdocentryczne w nurcie badań teoretycznych, analiz historycznych, idei i współczesnej myśli. Wśród najnowszych dociekań naukowych w Polsce na temat dziecka i dzieciństwa znajduje się rozprawa Katarzyny Segiet, w której pedagog społeczna podjęła się wielostronnej analizy wiedzy o dziecku i dzieciństwie z punktu widzenia uwarunkowań jego życia w środowisku rodzinnym, szkolnym, kulturowym i społecznym. Ona także pisze o tym, że świat, „w którym przyszło żyć i rozwijać się współczesnym dzieciom, jest źródłem wielu radosnych, ale i smutnych wydarzeń, globalnych przemian i wyzwań, i niejednokrotnie stawia współczesne dzieci przed trudnymi i niezrozumiałymi dla nich wymaganiami” (Segiet, 2011, s. 11). Pedagog z UAM w Poznaniu prowadziła badania ilościowe (objęła

dość powierzchowną diagnozą 299 rodzin) i jakościowe. W tym ostatnim paradygmacie badania dotyczyły 12 przypadków, ich analiza odnosi się zaś w warstwie interpretatywnej do danych z obserwacji, swobodnych wypowiedzi dzieci badanych za pomocą testów projekcyjnych i wywiadu narracyjnego, by dociekać istoty dzieciństwa z perspektywy dzieci.

Jednakże są to badania nad pamięcią dzieciństwa nastolatków w wieku 11–12 lat, a nie diagnozy dzieci w wieku przedszkolnym, chociaż do niego się odnoszą. Wynika z nich ostra antynomia między indywidualistyczną strategią życia, dążeniami dzieci do większej swobody a procesami familializacji, instytucjonalizacji oraz mediatyzacji dzieciństwa. Nie ma możliwości uniknięcia uwarunkowań życia dziecka od rodziny, szkoły i szkolnego życia, ale nie ma to znaczenia, gdyż badane osoby zaświadczały o pozytywnym postrzeganiu swojego dzieciństwa. Co ciekawe, przyjemną stroną dzieciństwa, do której przyznaje się 75% badanych nastolatków, niszczą przykre doświadczenia z uczęszczania do szkoły, w której „boją się nauczycieli, ich niezadowolenia, gniewu oraz niepowodzeń szkolnych” (Segiet, 2011, s. 335).

W kraju przeprowadzono liczne badania dotyczące przedszkolaków na progu edukacji szkolnej. Badaczy interesuje ich dojrzałość szkolna i gotowość do podjęcia nauki w systematyczny sposób (Wiatrowska i Dmochowska, 2013; Smogorzewska i Szumski, 2015; Kruszevska, 2018), ale nie jest to grupa dzieci będąca przedmiotem niniejszego studium. Zupełnie nowy problem badawczy w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym sformułowała natomiast Agnieszka Zalewska-Meler, którą interesowała kwestia tego, czy przejawy doświadczeń ruchowych wyzwalają specyficzną dla dziecka przedszkolnego kulturę ruchu i w jaki sposób praktyka użycia języka staje się tworzywem struktury postrzegania, interpretowania oraz sytuowania siebie w jej obrębie (Zalewska-Meler, 2019, s. 79). Badania zostały skoncentrowane na języku przedszkolaka, który staje się odzwierciedleniem świata kultury fizycznej obecnego w umyśle dziecka-narratora. Autorka projektu przeprowadziła badania w paradygmacie jakościowym, interpretatywnym, odczytała w wypowiedziach dzieci ich kognitywny potencjał.

Wyniki szczegółowej dokumentacji dziecięcych narracji (konstruowanych w relacji dialogicznej z dorosłym/badaczem) oraz analizy zebranego materiału badawczego za pomocą metody ciągłego porównywania (z zewnątrz i wewnątrz przypadków) uzmysławiają, że **świat ruchu dziecka przedszkolnego**, przez bogactwo form aktywności ruchowej, a także zróżnicowanie kontekstu

sytuacyjnego i specyfiki językowej dziecka tego okresu, przybiera postać kalejdoskopowego obrazu (Zalewska-Meler, 2019, s. 8).

Mimo paradygmatu badań jakościowych, w tym osadzenia projektu badawczego i analizy uzyskanych danych w kognitywnej teorii przestrzeni językowej, uchwycono przedstawianie doświadczeń ruchowych 60 dzieci (po 15 z każdej grupy wiekowej), rekonstruuując treść przeprowadzonego wywiadu, by uzyskać odpowiedź na pytanie: Jakie kompleksy doświadczeniowe, czyli zdarzenia i wydarzenia, epizody ruchowe, dostępne w narracjach dziecka przedszkolnego, łączą, różnicują, dynamizują, ograniczają ich zaangażowanie ruchowe? Projekt jest o tyle interesujący, że coraz częściej narzeka się w dyskursie publicznym na zbyt małą aktywność ruchową dzieci. Badaczka wykorzystała różne pomoce (materiały badawcze), które stały się dla jej małych rozmówców bodźcami do rozmowy o ich aktywności ruchowej. Wyodrębniła z pozyskanych narracji kompleksy doświadczeniowe typowe i wspólne dla dzieci trzy- i czteroletnich oraz starszych, pięcio- i sześćoletnich – kompleksy doświadczeniowe różnicujące, dynamizujące i ograniczające podejmowane przez dzieci aktywności ruchowe.

Na zakończenie odwołam się do rzadko podejmowanych badań eksperymentalnych z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym, jakie przeprowadziła pod kierunkiem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej jej doktorantka Aneta Teresa Babiuk-Massalska (Babiuk-Massalska, 2020). Z wykształcenia psycholog, przygotowała i przeprowadziła eksperyment diagnostyczny mający na celu zbadanie możliwości heteronomicznego tutoringów rówieśniczego jako czynnika uczenia się rozwiązywania zadań przez przedszkolaków. Dobór zadań eksperymentalnych pozwolił na uchwycenie – także dzięki zastosowaniu filmowej rejestracji aktywności 16 par dzieci – wymiernych wskaźników zaangażowania w realizację zadań przez każde dziecko. W każdej z par jedno dziecko było „małym nauczycielem” (tutorem) dla drugiego, „małego ucznia”, który miał rozwiązać określone zadanie. Badaczka poddała analizie i ocenie zaangażowanie każdego uczestnika społecznego uczenia się z tutorem-rówieśnikiem, przedstawiając graficznie za pomocą wykresów sposób komunikowania się dzieci ze sobą oraz ustalając efekty końcowe ich aktywności.

W czasie eksperymentu zachowano konieczne warunki – dobrowolności udziału, zapewnienia dzieciom adekwatnego do ich motywacji i koncentracji czasu na wykonanie zadań, przygotowania odpowiedniego otoczenia (miejsce aktywności zadaniowej) oraz właściwego dla celów badawczych usytuowania kamery, by rejestracja nie zakłócała aktywności dzieci. Uzyskano też aprobatę

rodziców do udziału ich dzieci w tym doświadczeniu. Gdybym był psychologiem, uwzględniłbym jeszcze oprócz wieku dzieci i płci także to, czy tutorzy i ich uczniowie mają rodzeństwo, a zatem, czy w naturalnym, pierwotnym środowisku socjalizacyjnym doświadczały relacji uczenia się od naturalnego tutora. Podsumowując eksperyment, autorka na pytanie: Co nowego wnoszą wyniki badań do wiedzy o sytuacji, w której dziecko uczy drugie dziecko tego, co samo potrafi? odpowiedziała: „Najważniejszą przesłanką moich badań jest to, że dorosły nauczyciel nie musi wszystkiego uczyć dzieci sam” (Babiuk-Massalska, 2020). Można zapytać, czy rzeczywiście badaczka chciała znaleźć odpowiedź na pytanie, czy dziecko odpowiednio wcześniej przygotowane przez nauczyciela do roli tutora (małego nauczyciela) może wyręczyć dorosłego nauczyciela z pełnienia przez niego w jakimś wybranym zakresie nauczycielskich zadań. Odpowiedź na to pytanie brzmi:

przedszkolak o imponujących wiadomościach jest w stanie zastąpić dorosłego nauczyciela. Celowy proces uczenia dzieci w formie tutoringu dziecięcego wymaga przygotowania przez dorosłą osobę odpowiednich do tego warunków nauki oraz wspierania małych tutorów. Może stanowić praktyczną formę realizacji założeń indywidualizacji procesu nauczania przedszkolaków, która stanowi poważne wyzwanie dla wszystkich nauczycieli (Babiuk-Massalska, 2020, s. 250).

## Podsumowanie

Podsumowując niniejszy zarys przeglądu badań nad małym dzieckiem i dzieciństwem, pragnę zachęcić pedagogów przedszkolnych do tego, by powoływali interdyscyplinarne zespoły badawcze, odchodząc od monodyscyplinarnych diagnoz. Rozwój nauk o wychowaniu i rozwoju małego dziecka jest już na tak wysokim poziomie, że warto zacząć integralnie, wielostronnie i holistycznie postrzegać życie i rozwój małego dziecka w świecie pełnym napięć, paradoksów, zagrożeń i ryzyka oraz ustawicznych strat, jakich muszą one doświadczać w wyniku różnego rodzaju wojen, sporów czy konfliktów w środowiskach życia i pracy zawodowej osób dorosłych, mniej lub bardziej im bliskich i przyjaznych. Może nadszedł już czas, by spróbować zdemistyfikować przeświadczenie, jakoby dorośli mówili o dzieciach wyłącznie z andragogicznej pozycji, a więc o dziecku jako kimś, kim oni sami już nie są, ale zarazem jako tym, którym sami byli.

## Bibliografia

- Albański, Ł. (2017). Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii. *Studia Edukacyjne*, 46, 73–88.
- Albański, Ł. (2020). *Společno-pedagogiczne i kulturowe konteksty migracji dzieci. Między globalnym wykluczeniem a walką o godność*. Kraków: Impuls.
- Ariès, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Attané, I. (2002). *Tam, gdzie dzieci są luksusem. Chiny wobec katastrofy demograficznej*, tłum. A. Bilik. Warszawa: Studio Emka.
- Babiuk-Massalska, A.T. (2020). *Jak dzieci uczą inne dzieci tego, co same potrafią. Tutoring rówieśniczy w edukacji przedszkolnej*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (nieopublikowana praca doktorska).
- Bakan, J. (2013). *Dzieciństwo w obłęzieniu. Łatwy cel dla wielkiego biznesu*, tłum. H. Janowska. Warszawa: MUZA.
- Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek. Warszawa: PIW.
- Bińczycka, J. i Smolińska-Theiss, B. (red.) (2005). *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Impuls.
- Blusz, K. (red.) (1992). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Impuls.
- Bokus, B. i Shugar, G.W. (red.) (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, tłum. E. Haman et al. Gdańsk: GWP.
- Büttner, Ch. (1989). *Mit aggressiven Kindern leben*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Cunningham, H. (2006). *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*, tłum. H. Ehrhardt. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Dymara, B. (2004). Dziecko i dziecięcość w pedagogice i literaturze pogranicza. W: B. Dymara et al. (red.), *Wspólnota dziedzictwa kulturowego*, t. 1: *Dialog bez granic*. Kraków: Impuls.
- Fatyga, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*, tłum. R. Grażyński. Warszawa: J. Santorski and Co. Agencja Wydawnicza.
- Helios, J. i Jedlecka, W. (2019). *Diagnoza i ochrona dziecka z traumą rozwojową w polskim systemie prawa*. Warszawa: Difin.
- Hirigoyen, M.-F. (2002). *Molestowanie moralne. Perwersyjna przemoc w życiu codziennym*, tłum. J. Cackowska-Demirian. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska i B. Rosemann, t. 1–2. Warszawa: PWN.

- Jacyno, M. i Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Januszczyńska, J. (2019). *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa. Syryjczycy w Libanie*. Kraków: Impuls.
- Jaroszyński, E. (1998). *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Karczewski, S. i Warecki, K. (2004). *Dzieci bez dzieciństwa. O dramatycznej sytuacji dzieci we współczesnym świecie*. Szczecinek: Fundacja „Nasza Przyszłość”.
- Kehily, M.J. (red.) (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Key, E. (1928). *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”.
- Knopp, G. (2008). *Dzieci Hitlera. Historia pokolenia, które pozbawiono wyboru*, tłum. S. Lisiecka. Warszawa: Świat Książki.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kosowski, P. (1999). *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Król, M. (1998). Dzieci i dzieciofilia. *Życie*, 1.06.1998.
- Kruszczyńska, A. (2018). *Emocje, uczucia i społeczne zachowania emocjonalne dzieci na progu szkolnym. Z teorii i badań*. Siedlce: AKKA.
- Kurzeja, A. (2008). *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*. Kraków: Impuls.
- Lenderová, M. i Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Ladislav Horáček-Paseka.
- Lessing-Pernak, J. (2012). *Dziecko zbuntowane między miłością a wolnością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Łopatkowa, M. (2001). *Dziecko a polityka, czyli walka o miłość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Maćkowiak, J. (2009). *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*. Kraków: Impuls.
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Miksza, M. (2005). Pedagogia jako nauka o dziecku – (nie)spełniona nadzieja dla nauk o wychowaniu (?). W: S. Guz i J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole* (s. 287–295). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, tłum. J. Hockuba. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, A. (1994). *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, tłum. N. Szymańska. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Miller, A. (1999). *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, tłum. B. Przybyłowska. Poznań: Media Rodzina.

- Miller, A. (2006a). *Bunt ciała*, tłum. A. Gierlińska. Poznań: Media Rodzina.
- Miller, A. (2006b). *Gdy runą mury milczenia. Prawda faktów*, tłum. J. Hockuba. Poznań: Media Rodzina.
- Miłosz, C. (1993). W skórze małpy. *Tygodnik Powszechny*, 51–52, 9.
- Mountacir, H.E. (2000). *Dzieci w sektach*, tłum. W. Dzieża. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Murzyn, A., Cibor, R. i Michałowski, S. (2010). *Dziecko w świecie pokus*. Kraków: Impuls.
- Olszewska-Baka, G. (red.) (2000). *Dzieci ulicy. Problemy, Profilaktyka. Resocjalizacja*. Białystok: Wydawnictwo eRBe.
- Pawlak, Z. i Wlazło, J.A. (2014). *Pęknięte miasto. Bielsztan*. Kraków: Znak.
- Prekop, J. (1993). *Mały tyran. Kochaj i wymagaj!*, tłum. N. Szymańska. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co.
- Schaffer, D.R. i Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, tłum. P. Sørensen i M. Wojtaś. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Schaffer, R. (2005). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: PWN.
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siarkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Impuls.
- Smogorzewska, J. i Szumski, G. (2015). *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria, metodyka, efekty*. Warszawa: PWN.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2016). Dzieci w Polsce – najbiedniejsza grupa społeczna. *Pedagogika Społeczna*, 4, 77–95.
- Sołtysiak, T. (red.) (1998). *Sieroctwo społeczne – przyczyny, objawy, skutki i sposoby jego zapobiegania w aktualnej rzeczywistości społecznej kraju*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.
- Stawicka, M. (2001). Autodestruktywność dziecięca – zarys zjawiska. *Forum Oświatowe*, 2, 75–91.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls.
- Szkudlarek, T. i Śliwerski, B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szuścik, U. (2019). *Bazgrota w twórczości plastycznej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Śliwerski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.

- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2014). Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych. W: W. Żłobicki (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 1 (s. 13–29). Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2018). Children's Right to Their Own Rights. Prawo dziecka do swoich praw. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska. The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow – the Korczak Perspective*, t. 1 (s. 92–141). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Tarnowski, J. (1991). Zrzucić odwieczne brzemię wychowania. *Katecheta*, 4, 212–214.
- Theiss, W. (1996). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Twenge, J.M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*, tłum. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Vasta, V., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch, A. Ciecchanowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska i Z. Toeplitz. Warszawa: WSiP.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wiatrowska, L. i Dmochowska, H. (2013). *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków: Impuls.
- Wittbrot, M. (1997). Dzieci-potwory? *W drodze*, 8, 79–81.
- Woynarowska, B. (red.) (2018). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: PWN.
- Zalewska-Meler, A. (2019). *Kultura ruchu dziecka przedszkolnego*. Kraków: Impuls.
- Zwoliński, A. (2012). *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żurkowski, B. (1999a). *Literatura – wartość – dziecko*. Kraków: Impuls.
- Żurkowski, B. (1999b). *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków: Impuls.