

Redakcja
Jadwiga Daszykowska, Andrzej Luczyński

Dziecko

w przestrzeni życia społecznego



Redakcja
Jadwiga Daszykowska, Andrzej Łuczyński

Dziecko

w przestrzeni życia społecznego

Stalowa Wola 2013



Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II
w Stalowej Woli

Redakcja:
Jadwiga Daszykowska, Andrzej Łuczyński

Recenzja naukowa
dr hab. Marek Rembierz

ISBN: 978-83-61307-73-0

© Jadwiga Daszykowska, Andrzej Łuczyński

Redakcja techniczna i projekt okładki
Rafał Podleśny

Stalowa Wola 2013

Spis treści

Słowo od Redaktorów	7
Agnieszka Salamucha – Pojęcie dziecka i dzieciństwa w naukach społecznych. Analiza semiotyczna	11
Piotr Magier – O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”	27
Iwona Szewczak – Dziecko i dzieciństwo w wymiarze moralnym	51
Marian Wolicki – Potrzeby szczęśliwego dzieciństwa	71
Magdalena Przyszek – Dziecko w rodzinie współczesnej.	81
Barbara Kiereś – Dziecko a jakość życia rodziny. Kontekst cywilizacyjny	95
Bożena Sidor-Piekarska – Dziecko z niepełnosprawnością w rodzinie	109
Anna Lendzion – Patologia środowiska życia dziecka	129
Dorota Bis – Świat gier komputerowych i bajek dziecięcych – zabawa czy zagrożenie?	155
Barbara Borowska – Kształtowanie charakteru nastolatków w grupie rówieśniczej.	181

Roman Pelczar – Realizacja wychowania chrześcijańskiego w szkołach parafialnych w Polsce w okresie przedrozbiorowym (na przykładzie diecezji przemyskiej)	198
Katarzyna Braun – Edukacyjno-wychowawczy wymiar pomocy dziecku	218
Małgorzata Marć – Ochrona prawna dziecka niepełnosprawnego. . .	232
Małgorzata Zaborniak-Sobczak – Postawy nauczycieli jako wybrane uwarunkowania edukacyjne integracji psychospołecznej dzieci z niepełnosprawnością	253

O pedagogicznym rozumieniu „dobrej dziecka” Pedagogical definition of “best interests of the child”

Wprowadzenie

Analizy dotyczące dobra dziecka rozpoczniemy od uwagi o charakterze metodologicznym, tworzących formalne (lecz istotne) tony dla podjętych eksploracji. Chodzi o doprecyzowanie przedmiotu, a w konsekwencji specyfikę przedstawionych w niniejszym tekście badań. Już na wstępie należy dokonać rozróżnienia w aspekcie zakresów zainteresowań badawczych pedagogiki. Zauważmy mianowicie, że w jej pole wchodzi dwa obszary przedmiotowe: pierwszy z nich odnosi się do edukacji (wychowania), drugi – dotyczy samej pedagogiki. Pierwszy z przedmiotów badań, tzn. zjawiska określane mianem wychowania (lub zależnie od tradycji: edukacji), można uznać za podstawowy, „naturalny” i powszechny w pedagogice (naukach edukacyjnych). Badania dotyczące pedagogiki jako nauki prowadzone są natomiast jedynie w ramach niektórych subdyscyplin pedagogicznych (jak np. pedagogika ogólna) i mimo że niespecyficzne (można wręcz powiedzieć: rzadkie czy niepopularne¹) są niezwykle istotne dla niej samej. Pojawienie się oraz stopień zaawansowania badań tego typu decyduje o metodologicznej i teoretycznej spójności wiedzy pedagogicznej. Dzięki nim określane są także aspekty (elementy) nauki jak: cele, struktura, metod badawcze, czy język. Ostatecznie, badania meta-przedmiotowe uznawane są za wskaźnik świadczący o dojrzałości metodologicznej każdej nauki – w tym pedagogiki (zob. Magier, 2012: 31–49).

Jak wspomniano wyżej, wprowadzona uwaga nie ma jedynie charakteru ogólnego, lecz jest istotna dla niniejszego artykułu. Chodzi mianowicie o to, że badania dotyczące dobra dziecka prowadzone być mogą na dwóch, wymienionych wyżej poziomach. Badać można zarówno zjawisko – odpowiadając na pytanie: czym jest dobro dziecka?; jak i pojęcie (pojęcia) – opisując funkcjonowanie kategorii „dobra dziecka” na terenie (języka) pedagogiki. Pierwsze podejście jest podejściem

¹ O opóźnieniu w rozwoju badań meta-przedmiotowych w stosunku do postępu wiedzy przedmiotowej w pedagogice mówi np. R. Szulc (2009: 25–27, 35).

przedmiotowym, drugie metaprzekmiotowym. W pierwszym chodzi o opis, wyjaśnienie i/lub uzasadnienie dobra dziecka; w drugim o odpowiedź na pytanie: jak w języku pedagogiki termin ten jest rozumiany, jakie posiada pojęcia i jakie pełni funkcje w strukturze wiedzy pedagogicznej (w jakim celu jest używany).

Niniejszy tekst pozostaje na drugim z wymienionych wyżej poziomów. Nie chodzi w nim o opis i wyjaśnienie zjawiska, lecz o zdanie sprawy z rozumienia i funkcjonowania kategorii „dobra dziecka” w pedagogice (a właściwie o sformułowanie uwag dotyczących tej kategorii). Autor, jako pedagog ogólny, uznaje swe kompetencje w tej właśnie dziedzinie, choć i w tym zakresie, prezentowane treści mają charakter elementarny, wprowadzający.

Innym powodem uzasadniającym przyjęte rozwiązanie są trudności z określeniem metody badań. Już na wstępie stwierdzić można, że badanie dobra dziecka przysparza niejakich komplikacji. Próba określenia adekwatnej względem niego metody badań napotyka szereg problemów. Trudności metodologiczne pozostają konsekwencją dość specyficznego przedmiotu, jakim jest dobro dziecka. Przy założeniu, że w podjętej analizie chodzi o poznanie istoty² zjawiska określanego „dobro dziecka” – co, wydaje się odpowiadać oczekiwaniom Czytelnika – stwierdzić należy, że przedmiot ten sytuuje się w zakresie zainteresowań filozofii. Ujęcie takie wprowadza konieczność zastosowania metod badawczych właściwych dla filozofii (np. metody fenomenologicznej), których zakres zastosowania w pedagogice wydaje się ograniczony, zarówno ze względu na specyfikę badawczą obu nauk jak i dlatego, że wymaga od pedagogów posiadania kompetencji filozoficznych³.

² „My zaś chcemy poszukiwać takich cech, które są wspólne dla wszystkich wymienionych określeń i które wspólnie oddają cechy dzieciństwa i wieku dziecięcego” (Nowak, 2001: 165).

³ Autor wyraża przekonanie, iż każda dziedzina wiedzy jako specyficzny typ aktywności badawczej wymaga gruntownego przygotowania. Sceptycznie ocenia sytuację, w której przenosi się w prosty (nawinny) sposób kompetencje z jednej dziedziny na inną. Sytuacja zwrotnej (dwukierunkowej) interpolacji kompetencji ma niewątpliwie miejsce w przypadku relacji między pedagogiką a filozofią a ich zasadność wymaga uzasadnienia: „O ile heurystyczna obecność filozofii w pedagogice nie nastrocza wątpliwości, o tyle pytania może wywołać obecność systemowa, kiedy pedagog wykorzystuje merytorycznie tezy (i rozumowania filozoficzne) we własnych rozważaniach. Odmawianie pedagogice prawa do podejmowania na gruncie własnej dyscypliny rozważań filozoficznych, oznaczałoby wprowadzenie częściowo przecież umownych barier między problematyką filozoficzną i pedagogiczną, co więcej, byłoby – ze względu na tradycyjnie bliskie związki pedagogiki z filozofią – przedsięwzięciem poznawczo szkodliwym. Chodzi o to, że uprawnienie wykorzystywania przez pedagogów poglądów (tez) filozoficznych należy do dyscypliny filozoficznej, z której zostały zaczerpnięte, a więc nie ma on kontroli nad ich prawdziwością. Chodzi także o to, by w sytuacji, kiedy pedagog usiłuje na własną rękę rozwijać problematykę filozoficzną, powstające pod szyldem pedagogiki teksty filozoficzne spełniały warunki istotności: nie powielają znanych filozofii poglądów, przyswajanych wtórnie, lecz wnoszą nowe treści, stawiając oryginalne, wiedzotwórcze pytania i znajdując dla nich uprawnione odpowiedzi” (Bronk, 2005: 24).

Ponadto wstępnie sądzić można, iż badania empiryczne (typowe w przypadku pedagogiki) posiadają tu ograniczony zasięg. Dobro dziecka nie istnieje bowiem fizycznie, nie jest zespołem czynności (jak wychowanie) faktem lub procesem. Stanowi konstrukt teoretyczny, natomiast zdania (tezy) przypisujące dziecku określoną wartość, jako teoretyczne (ogólne) nie posiadają wprost sensu empirycznego (por. Bronk, 2010: 65-68; Bocheński, 1992: 68-69). Rzecz zatem można, że dobro dziecka nie jest (z trudnością jest?) uchwytne empirycznie.

Właśnie dlatego przyjętym w tekście rozwiązaniem, stanowiącym próbę zajęcia stanowiska „pośredniego” w aspekcie metody badawczej, jest zastosowanie analizy pojęciowej. Co prawda opis (rekonstrukcja) pojęć „dobra dziecka” używanych w pedagogice, nie stanowi prostej odpowiedzi na pytanie o istotę tegoż dobra, niemniej analiza znaczeniowa pozwala na charakterystykę istniejących poglądów na ten temat. Umożliwia dodatkowo nazwanie argumentów używanych w dyskusjach oraz wskazanie teoretycznych trudności jakie wiążą się z przyjęciem określonego rozumienia (pojęcia) „dobra dziecka”. Badanie tego typu respektuje także jedno z podstawowych wymagań metodologicznych – a mianowicie postulat precyzji. Wydaje się wręcz, że analizy znaczeniowe są w tym aspekcie bliskie podejściu empirycznemu (pozytywistycznemu?)⁴, choć dotyczą specyficznego przedmiotu (tekst i zawarte w nim pojęcia, sensy, tezy) (por. Magier, 2012: 44-45).

Badanie kategorii „dobra dziecka” wymaga sformułowania dalszych, elementarnych rozróżnień meta-terminologicznych. Są one istotne zarówno ze względu na przedmiot niniejszej wypowiedzi, jak i szerszy kontekst – mianowicie obserwowaną u pedagogów niechęć do „dywagacji” tego typu⁵. Zwróćmy mianowicie uwagę na rozróżnienie między terminem (nazwą, symbolem) a pojęciem (inaczej znaczeniem lub rozumieniem terminu) (por. Kamiński, 1992: 11; Bronk, 2010: 58). Zazwyczaj⁶, w danej nauce funkcjonuje wspólny, powszechnie uznawany zbiór terminów. Niestety, sytuacja taka nie istnieje w aspekcie

⁴ Jak sądzę, o bliskości postulatów (kryteriów) filozofii analitycznej z postulatami (kryteriami) empiryzmu (czy wręcz pozytywizmu?), zajmującej się odkrywaniem znaczeń zawartych w języku nauki z pisze J.M. Bocheński (1993a: 138-146).

⁵ Na niefrasobliwość pedagogów w (nie)używaniu określonych dystynkcji terminologicznych zwraca m.in. uwagę: A. Bronk (2010: 58, 59-61).

⁶ Choć i tu pojawiają się pewne mody, trendy. Przykładem takiej sytuacji jest użycie terminu „edukacja” zamiast/obok „wychowania” (por. Magier, 2011b: 158-159).

Dr Piotr Magier

pojęć. Mimo (względnej) zgodności na poziomie nazw (czyli symboli), często nie ma zgodności co do znaczeń im przypisywanych. Wieloznaczność jest cechą nie tylko języka potocznego (gdzie nie wydaje się tak groźna), lecz także języka nauki – zwłaszcza nauk humanistycznych (społecznych), gdzie powoduje liczne trudności poznawcze. Prostą konsekwencją nierozróżniania terminu od pojęcia (lub odwrotnie) jest naiwne przekonanie, że partnerzy dialogu używając tych samych terminów mówią o tym samym zjawisku – tu: dobru dziecka. Tymczasem tożsamość nazewnictwa niekoniecznie pociąga za sobą tożsamość pojęciową. Brak świadomości wieloznaczności terminów powoduje chaos w komunikacji między naukowcami oraz nieporozumienia na poziomie teoretycznym (por. Urbaniak-Zajac, 2013: 13). Jak sądzi autor, pedagodzy (czy inni naukowcy) kierując się niechęcią wobec pozytywizmu⁷, lub (skądinąd istotną) troską o „dowartościowanie” wiedzy (języka) potocznej w nauce⁸, *de facto* narażają się na kłopoty z precyzją języka jakim się posługują. W konsekwencji, sytuacja taka może prowadzić do podważenia jednego z fundamentalnych kryteriów naukowości – a mianowicie postulatu intersubiektywnej komunikowalności (zob. Kamiński, 1992: 219; Nowak, 2008: 62-65).

Pomijanie analiz semiotycznych (a zapewne niekiedy i braki w kulturze semiotycznej) naraża pedagogów na jeszcze (przynajmniej) jedno niebezpieczeństwo. Chodzi o używanie pewnego terminu (tu: „dobro dziecka”) jako „słowa-wytrychu”, nagminne stosowanie go w różnych kontekstach i dla różnych celów (niekoniecznie poznawczych), przy niejasnym jego definiowaniu⁹. Sygnalizowana trudność wydaje się być konsekwencją nie rozróżnienia ejdetycznego i operacyjnego sensu terminu (znaku). Poprawne syntaktycznie posługiwanie się określoną kategorią nie jest równoznaczne z precyzyjnym jej rozumieniem – czyli posiadaniem przez użytkownika jasnego i ostrego pojęcia, a tym

⁷ Jak wiadomo neopozytywizm postulował precyzję, jednoznaczność języka nauki. Uznawał matematykę (logikę matematyczną) za wzór języka naukowego (Tatarkiewicz, 1993: 342).

⁸ Znaczenie wiedzy potocznej akcentują zwłaszcza w przedstawiciele ujęć humanistycznych, nie traktując jej jako „gorszego” niż naukowy sposobu poznawania rzeczywistości i komunikowania się. Problem relacji między językiem potocznym a naukowym w pedagogice analizuje m.in. T. Hejnica-Bezwińska (2008: 57-60, 258-265).

⁹ Ostrożność względem popularnych, powszechnie akceptowanych terminów i poglądów proponuje J.M. Bocheński, pisząc o humanizmie: „Co prawda samo stwierdzenie powszechności tego wierzenia zawiera już jakby zaczątek ujemnego o nim sądu. Bo kiedy wszyscy, albo prawie wszyscy zgodnie coś twierdzą owo coś jest z góry podejrzone. W każdym razie nieufność wobec takich rozpowszechnionych wierzeń jest jedną z kardynalnych zasad metody filozoficznej” (Bocheński, 1993b: 24-25).

samym prawidłowego odnoszenia nazwy do właściwego typu desygnatów (zjawisk). „Stosunek między tymi sensami znaku jest prosty: jeżeli dany jest sens ejdetyczny, wtedy zawsze obecny jest sens operacyjny, ale nie odwrotnie. [...] można do znaku dołączyć sens operacyjny nie dając mu przy tym żadnego sensu ejdetycznego” (Bocheński, 1992: 49). Z ostrożnością zatem trzeba podchodzić do sytuacji, w których utożsamia się poprawność syntaktycznego użycia terminu „dobra dziecka” z precyzyjnym jego rozumieniem. Mimo, stylistycznej poprawności (niekiedy „kwiecistości” języka) oraz wyraźnie pozytywnej konotacji, użycie nazwy „dobra dziecka” nie musi się wiązać z precyzją i poznawczym pożytkiem jaki ów termin, jak się wydaje, ze sobą niesie.

Podsumowując powyższe uwagi stanowiące uzasadnienia wyboru problematyki tekstu oraz wyjaśnienie przyjętego podejścia badawczego powiedzieć można, że analizy terminologiczne stanowią istotny aspekt rozwoju nauki, umożliwiając rozwój badań i wiedzy naukowej (por. Nowak, 2008: 63-64, 190-196). „Nauka jest dziełem pewnej wspólnoty, może dojść do skutku tylko dzięki trwającej w czasie współpracy wielu ludzi. Współpraca ta wymaga jednak dzielenia się wiedzą, które realizuje się poprzez znaki, szczególnie przez mówione i pisane słowa. Słowa nie są więc tylko czymś ubocznym, lecz są istotnym narzędziem nauki” (Bocheński, 1992: 42). Zatem zajmowanie się kategorią „dobra dziecka” autor uznaje za istotny element badań pedagogicznych, nie mniej znaczący niż badanie samego zjawiska.

Podejmując sprawozdawczą refleksję meta przedmiotową dotyczącą kategorii „dobra dziecka” sformułuję uwagi¹⁰ dotyczące kolejno: dziejów zainteresowania dzieckiem (historycznym kontekstem rozwoju pojęcia „dziecko”); terminu i pojęcia (pojęć) „dobra dziecka”, ich typów, koncepcji w ramach których są używane; oraz funkcji jakie pełni ta kategoria w pedagogice.

Uwagi historyczne

Historycznie rzecz biorąc kategoria „dobra dziecka” i jego bliskoznaczniki (synonimy), zwłaszcza: „dziecko”, „dzieciństwo” – jako kategorie pozytywne wartościujące (!)¹ – są określeniami pojawiającym się stosunkowo późno w kulturze europejskiej, w tym w pedagogice. Sądzić można, że powszechne

¹⁰ Zgodnie z poglądem A. Salamuchy (2010: 120), teksty naukowe mogą mieć charakter syntetyzujący, postulatywny bądź analityczny, problemowy. Niniejszy tekst stawia sobie cele analityczne.

Dr Piotr Magier

ich użycie przypada na XVIII i XIX wiek, a ich upowszechnienie warunkowane było rozwojem stanowisk naturalistycznych. Za nośnik przekonania o wyjątkowej wartości dziecka, jego odrębności i specyfice – głównie psychicznej (nie zawsze określanym terminem „dobro dziecka”) – uznać można zarówno naturalizm romantyczny (XVIII wiek) jak i przyrodniczy naturalizm XIX-wieczny. Niezależnie i uprzednio względem naturalistycznych stanowisk, sprzyjający „klimat intelektualny” dla pozytywnie wartościującego rozumienia „dziecka” i „dzieciństwa” stwarzało chrześcijaństwo, formując moralne i religijne aspekty mentalności Europejczyków (zob. Magier, 2011a: 210-221).

Przekonanie dotyczące specyficznej wartości dziecka pojawiało się już w starożytności żydowskiej oraz częściowo (w pewnych okresach) w starożytności greckiej. W okresie starożytności treść interesującego nas przekonania obejmowała przede wszystkim świadomość odrębności, specyfiki psychicznej dziecka oraz uznania jego (względnej) podmiotowości w relacji do człowieka dorosłego. Specyficzny typ pojęcia „dziecka”, bliskiego dzisiejszemu rozumieniu „dobra dziecka” wytworzyła kultura starożytnego Izraela. Tu kategoria „dziecko” posiadała wyraźne pozytywne konotacje. Wartość dziecka uzasadniała tradycja i przekaz religijny. Istotę dzieciństwa łączono z łaską, darem Boga, błogosławieństwem. Za cel rozwoju dziecka uznawano pobożność oraz mądrość, rozumianą zarówno jako sprawność w wykonywaniu zawodu, jak przede wszystkim znajomość Tory i posłuszeństwo nakazom religijnym zwłaszcza w aspekcie obrzędowym i moralnym (Adamski, 2002: 87-91, 92-94; Wilk, 2003a: 39).

Pozytywne przekonanie o wartości dziecka w okresie nowożytnym niosło ze sobą chrześcijaństwo. Chrześcijańskie rozumienie „godności dziecka” („dobra dziecka”) warunkowane było zarówno eschatologicznie jak i personalistycznie. Pozytywne wartościowanie dziecka¹¹ warunkowane było zarówno starotestamentalnym przekonaniem o symbolicznej wartości dziecka (znak łaski Boga), życiem i wypowiedziami Chrystusa, które świadczyły o Jego szacunku dla dziecka i dzieciństwa, dogmatem o stworzeniu człowieka na obraz Boga, jak i troską o powszechne zbawienie, zatem także dzieci. Chrześcijań-

¹¹ „Chrześcijaństwo natomiast wyraźnie charakteryzuje się postawą respektu wobec dziecka. Taka postawa wynika z faktu przyjęcia nauki Jezusa Chrystusa. Jezus nauczał o tym, aby dziecko i w ogóle dzieciństwo przyjąć za wzorzec. Postawił dziecko wśród Apostołów zważnionych w sporze o pierwszeństwo, zachęcając ich aby stawiali się jak dzieci: «Jeśli nie staniecie się jak dzieci, nie wejdziecie do Królestwa»” (Nowak, 2001: 174).

skie rozumienie dziecka skutkowało zarówno rozwojem działalności charytatywnej i edukacyjnej adresowanej do dzieci, jak i aktywnością ewangelizacyjną wpływającą na zmianę przekonań o dziecku jako istocie nie w pełni wartościowej (Ferry, 1998: 100-101; Krąpiec, 2003: 20; Wilk, 2003a: 40-41).

Mimo że podstawy formowania się doktryny praw człowieka sięgają okresu starożytnej Grecji, Rzymu (por. Szacki, 2007: 35-37), a przekonanie o godności człowieka stanowiło treść religijnej kultury Izraela i chrześcijaństwa, wydaje się że nowożytna cywilizacja europejska do XVIII wieku nie specyfikowała dzieciństwa i w związku z tym, zasadniczo nie określała treści „dobra dziecka” (Wilk, 2003a: 27-32). Sądzić można, że dziecko w tym okresie podlegało zasadniczej instrumentalizacji. Nie stanowiło ono wartości autotelicznej, lecz jego wartość była podporządkowana interesom rodu, społeczeństwa, indywidualnej korzyści czy przyjemności (Magier, 2011a: 211-215). Nawet humanistyczne przekonania Renesansu, stawiające człowieka w centrum świata, nie przekładały się wprost (zawsze, czy często) na uznanie autonomii dziecka¹².

Wydaje się, że zdecydowany zwrot w sposobie rozumienia i wartościowania dziecka, nastąpił dopiero w XVIII i XIX wieku¹³. Wpływ na jego powstanie miały zarówno stanowiska na terenie nauki (filozofii) jak i zmiany społeczne tego okresu. Naturalistyczna idea, mówiąca o pierwotnej dobroci człowieka, wprowadziła przekonanie, że dziecko jako najmniej zmienione przez wpływy społeczne, jest najbliższe ideałowi doskonałości i dobroci natury ludzkiej. Rozwój naturalizmu scjentystycznego w XIX wieku, doprowadził natomiast do zainteresowania się psychiczną specyfiką dziecka. Konsekwencją tego był lawinowy rozwój badań z zakresu psychologii, skutkujący na terenie pedagogiki rozwojem pajdocentrycznych przekonań określanych jako tzw. Nowe Wychowanie (Kunowski, 2001: 113-116; Śliwerski, 2007: 33-39; Wilk, 2003a:

¹² „miłość rodzicielska nie była sprawą pierwszorzędnej wagi, jak to jest w większości dzisiejszych par małżeńskich. Musiało upłynąć sporo czasu, aby tak się stało. Świadczy o tym następująca anegdota, krótka i dobrze znana, lecz najlepiej ukazująca mentalność, która między XVI a XVIII wiekiem zmieniła się bardzo powoli: Montaigne, nasz wielki humanista, przyznawał, iż nie pamięta dokładnej liczby swych dzieci zmarłych w wieku niemowlęcym! Wiele to mówi o przepaści jaka oddziela nas od Renesansu. Zwłaszcza że ta niepamięć, jak należy się domyślać, nie była rezultatem jakiegś właściwej filozofowi oschłości serca. Jego postawa ma raczej znaczenie jako symptom dominującego wówczas stosunku do tych jeszcze «potencjalnych» bytów, jakimi są dzieci” (Ferry, 1998: 100).

¹³ Jeśli za wskaźnik formowanie się pojęcia (idei) dobra dziecka uznać można pojawienie się świadomości obowiązków względem dzieci, to: „Idea tych obowiązków pojawia się bardzo powoli i nieśmiało począwszy od XVI wieku, a rozpowszechnia się dopiero w wieku XVIII” (Ferry, 1998: 101).

Dr Piotr Magier

32-34; Smolińska-Theiss, Theiss, 2003: 89-91). Zainteresowania dziecka, jego potrzeby, uzdolnienia i predyspozycje, rozwój stały się głównymi kategoriami opisującymi dzieciństwo, a przez to weszły w zakres określenia istoty dziecka (pojęcia „dobro dziecka”). Problematyka badawcza dotycząca dziecka przybrała w pedagogice tego okresu formę ustrukturalizowanej dyscypliny wiedzy, określanej jako pedologia (Śliwerski, 2007: 29-32).

W aspekcie społecznym, powszechne zainteresowanie dzieckiem pojawiło się jako konsekwencja nieludzkiego traktowania dzieci w zakładach przemysłowych, przypadków zaniedbywania oraz przemocy (w tym rodzinnej) wobec dzieci. Rozwój przemysłu spowodował zwrócenie uwagi na dzieci jako grupę zawodową, nadmiernie wykorzystywaną do pracy w kopalniach (Anglia) czy hutach (Szwajcaria). Dostrzeżenie wyzysku jakim podlegały dzieci jako grupa pracownicza, doprowadziło do szeregu uregulowań prawnych ograniczających możliwości zatrudniania dzieci oraz nakładających na państwo obowiązek elementarnego ich kształcenia (Grocholewski, 2003: 56-57).

Podobnie, zainteresowanie losem dzieci inspirowane było aktami przemocy fizycznej jakim podlegały, ich porzucaniem, zaniedbywaniem – zwłaszcza w okresie klęsk naturalnych i głodu. Przypadki maltretowania dzieci prowokowały dyskusje społeczne oraz postulaty ochrony przed nieograniczonym prawem rodziców. Makabryczne losy dzieci osieroconych, głodujących, zjadanych, wykorzystywanych seksualnie, nie mających prawa do edukacji promowały rozwój działań na rzecz dzieci oraz teoretyczną refleksję nad dobrem dziecka (zob. Kuźma, 2003: 73-74; Grocholewski, 2003: 61-63; Surdacki, 2011: 273-290; Mazur, 2011: 401-421).

Rozwój pedagogiki współczesnej, niezależnie od innych inspiracji teoretycznych ukierunkowany został przez wspomniane idee, promujące zainteresowanie dzieckiem oraz „dobro dziecka”. Współczesnym skutkiem zaistniałych zdarzeń jest przeświadczenie, że „dobro dziecka” stanowi naczelną kategorię pedagogiki, a na płaszczyźnie praktycznej główny cel edukacji. Nie sposób jednak nie zauważyć, że mimo zgody pedagogów i wychowawców, co do nadrzędności opisywanej kategorii, nie istnieje zgoda co do jej rozumienia, istoty. Właśnie w imię dobra dziecka każde ze stanowisk pedagogicznych promuje własne jego rozumienie, prowadząc niekiedy zagorzałe polemiki z przedstawicielami stanowisk odmiennie pojmujących jego istotę (Kunowski, 2000: 70-

-71). Można zaryzykować twierdzenie, iż pluralizm pedagogiki współczesnej pozostaje skutkiem wielu sposobów rozumienia „dobra dziecka”. Co więcej uwagi historyczne wskazują, iż kategoria ta tworzona była głównie w kontekście negatywnych społecznie odniesień do dziecka, w sytuacji niesprzyjających warunków dla dziecka i jego rozwoju. W związku z tym, że powstała dla ochrony dziecka wydaje się stanowić szczególnie drażliwą kategorię pedagogiczną. Tłumaczyć to może zaangażowanie pedagogów w obronę własnego stanowiska (poglądów) w aspekcie definiowania istoty dziecka, dzieciństwa, dobra dziecka, zgodę na wyraźne konotacje wartościujące i emocjonalne oraz jednoczesną niechęć dla uznania odmiennych poglądów za równoprawne – postrzeganie ich jako zagrażające „prawdziwemu” dobru dziecka¹⁴.

Termin

Zgodnie z zasadą mówiącą, iż w przypadku nazw złożonych (względem terminu podstawowego) zachodzi zawężanie zakresu oraz poszerzenie treści nazwy – zakres i treść są względem siebie odwrotnie proporcjonalne (Hajduk 2007: 33) – wnioskować można, iż „dobro dziecka”, jako termin złożony określa specyficzny rodzaj dobra. Jako typ dobra – jest węższe niż dobro „w ogóle”, lecz ma bogatszą od „dobra” treść. Chcąc zatem odpowiedzieć na pytanie: jaka jest treść terminu „dobro dziecka”, trzeba w pierwszej kolejności określić znaczenie terminu „dobro”, a następnie doprecyzować o jaki typ dobra chodzi, czyli co oznacza rzeczownik „dziecko” (tu użyty w dopełniaczu: „dziecka”).

„Dobro” podobnie jak inne terminy z zakresu humanistyki nie jest jednoznaczny a jego rozumienie uwikłane jest w różnego rodzaju poglądy (konceptcje) – głównie filozoficzne¹⁵. Podstawowe (bodaj najczęściej używane) użycie terminu „dobro” odnosi się do aspektu moralnego. W etyce funkcjonuje on jako kategoria oznaczająca pozytywną wartość czynu, ocenianą względem kryterium godności osoby – adresata bądź autora tegoż czynu. Niemniej kategoria „dobro”

¹⁴ Wydaje się, że jako przykład takiej zaangażowanej polemiki wskazać można teksty B. Śliwerskiego (por. np. 2007, s. 135-192).

¹⁵ Do głównych koncepcji warunkujących rozumienie (istotę, genezę) dobra należą: relatywistyczna koncepcja dobra – według której człowiek kreuje dobro, stanowi jego źródło i miarę (sofistę); emanacyjna koncepcja dobra – gdzie dobro stanowi najwyższą miarę, stanowi istotę bytu (Platon, Plotyn); teleologiczna koncepcja dobra – gdzie dobro rozumiane jest jako „przyczyna i cel wszelkiego dążenia” (Arystoteles); realistyczna koncepcja dobra – podkreślająca tożsamość bytu i dobra (Tomasz z Akwinu) (Maryniarczyk, 2001: 614-619).

funkcjonuje także w metafizyce, ekonomii czy mowie potocznej. W metafizyce określa cechę (własność) bytu – jest jednym z transcendentaliów. W znaczeniu ekonomicznym – funkcjonuje jako określenie przedmiotu lub stanu posiadania, jako czyjaś własność. Wreszcie „dobro” używane jest w szerokim (potocznym) znaczeniu, jako synonim wartości, czegoś cennego, pożądanego (por. Maryniarczyk, 2001: 614-619; Drabik i in., 2007: 141; Długosz-Kurczabowa, 2005: 104; Herbut, 1997: 116-117; Morszczyńska, 2001: 387-389). Właśnie w takim użyciu „dobro” pojawia się często jako składnik terminów złożonych. Jest dookreślane przez przymiotnik wskazujący na dziedzinę (przedmiot, treść) dobra. Użyte dookreślenia tłumaczą o jaki rodzaj dobra (wartości) chodzi, np. dobro materialne, biologiczne, psychiczne, duchowe, przyjemnościowe, utylitarne, etc. (Herbut, 1997: 116; Morszczyńska, 2001: 383-387).

Przechodząc do drugiego członu terminu „dobro dziecka” – tj. określenia: „dziecko” – również nie sposób nie zauważyć, że jest on wieloznaczny, a przez to nieostry. Teksty pedagogiczne niejednokrotnie zawierają tezę mówiącą, że dziecko jest „tajemnicą”, „istotą nieodgadnioną”, „nieodkrytą” (por. Wilk, 2003a: 26, 34; Wojcieszek, 2001: 23-24), a zatem „wymykającą się” zabiegom definicyjnym, trudno uchwytną w sensie językowym – istnienia jednego, precyzyjnego pojęcia „dziecka” (Waloszek, 2003: 883-884; 886-888).

Dodatkowo badanie dziecka i podjęte w związku z tym próby definiowania dziecka (dzieciństwa) skazane są na konieczność uwzględnienia różnych: metodologicznych i teoretycznych perspektyw. W konsekwencji definiowanie (istoty) dziecka przebiega według różnych kryteriów i w odniesieniu (na podstawie) do różnych aspektów dzieciństwa (cech bycia dzieckiem). Do podstawowych elementów definicyjnych (*definiensu*) należą kryteria: metrykalne (wiek kalendarzowy), biologiczne (poziom dojrzałości organizmu), psychologiczne (poziom rozwoju, dojrzałości psychicznej), społeczne (typ pełnionych funkcji i ról społecznych), kulturowe (zmienne historycznie i kulturowo rozumienie cechy specyfikujących dziecko) (por. Okoń, 1992: 49; Nowak, 2001: 162-171; Waloszek, 2003: 883-895; Śliwerski, 2007: 23-26).

Powyższe stwierdzenia, mimo że niewątpliwie istotne dla zrozumienia „dobra dziecka”, nadal nie niwelują szeregu wątpliwości i pytań. Pozwalają zdać sobie sprawę z trudności definicyjnych jakie to zjawisko i przypisane mu pojęcie posiadają. W kontekście wyżej opisanych trudności uwagę zwraca

fakt, iż sama interesująca nas nazwa wydaje się szczególna. Jako nazwa złożona jest wyjątkowa: dookreślenie „dziecko” nie tyle odnosi się do przedmiotu, treści „dobra” (jak to miało miejsce w przypadku innych określeń) – co wskazuje na „posiadacza” tegoż dobra. To ono (dziecko) determinuje jego (dobra) rozumienie (?). To, kto owo dobro posiada, decyduje o treści, aspekcie dobra. Sama nazwa nie pozwala jednak na precyzyjne określenie o jaki typ (treść) dobra chodzi. Dodatkowo pojawia się wątpliwość, dlaczego określenie „posiadacza” dobra jest istotne definicyjnie (analogicznie, czy istnieje: dobro marynarzy, dobro księży, dobro dorosłego, dobro kobiet itp.)? Dlaczego, na jakiej podstawie różnicuje on („posiadacz”) treść dobra i jego zakres? Czy w związku z tym, czym innym jest „dobro człowieka”, a czym innym „dobro dziecka”? – co, jak się wydaje określenie to właśnie sugeruje (lub wręcz zawiera). Czy w ogóle istnieje jakieś dobro dziecka, które jednocześnie nie jest dobrem dorosłych (nie-dzieci)? Co jest podstawą (uzasadnieniem) tej specyfikacji (różnicowania między dobrem, dobrem człowieka a dobrem dziecka)? Czy owa specyfikacja odnosi się do wszystkich przypisywanych terminowi „dobro dziecka” znaczeń lub aspektów, czy jedynie do niektórych? Czy dobro dziecka ma charakter uniwersalny czasowo i kulturowo czy przeciwnie jest zmienne, warunkowane kontekstem kultury i epoki?

Przyjmując, że o taką właśnie zależność chodzi (tzn. że treść, dobra jest zależny od tego komu ono przynależy), przy rozstrzyganiu czym jest „dobro dziecka” decydująca będzie odpowiedź na pytanie kim jest dziecko, a nie co to jest dobro? Pytanie to będzie w tym względzie uprzednie i warunkujące odpowiedź dotyczącą rozumienia „dobra dziecka”¹⁶.

Ponadto, precyzję w rozumieniu terminu „dobro dziecka” utrudnia fakt, iż w języku nauki (jak i potocznie) funkcjonuje on w kontekście (w związku znaczeniowym, w rodzinie znaczeniowej, bliskoznacznie, analogicznie) wielu innych terminów, takich jak: „prawa dziecka”, „godność dziecka”, „istota dziecka”, „wartość dziecka”, „podmiotowość dziecka”, „interes dziecka”, „szczęście dziecka” czy wręcz „dziecko” i „dzieciństwo” oraz inne¹⁷. Wydaje się także, iż

¹⁶ Z podobnymi problemami w trakcie badania istoty dziecka zdaje się borykać K. A. Wojcieszek (2001: 23-24).

¹⁷ Wymienione bliskoznaczniki używane są w tekstach wykorzystanych do napisania niniejszego artykułu a wykazanych w bibliografii.

Dr Piotr Magier

mimo, że termin „dobro dziecka” jest kluczowy dla pedagogiki, jego rozumienie często nie jest określane wprost¹⁸ – *explicite*, lecz podlega definiowaniu przez kontekst użycia lub przez supozycję do innych terminów, np. wymienionych wyżej nazw bliskoznacznych¹⁹.

Zauważmy wreszcie, iż jak się wydaje o co innego chodzi, gdy ktoś używa terminu „dobro dziecka”, niż wówczas gdy ktoś mówi, że dziecko jest dobrem (stanowi dobro - niekiedy najwyższe), np. dla społeczeństwa, narodu, Kościoła²⁰, dla pedagogiki, edukacji itd. „Dziecko będące wartością samą w sobie, jest także przedmiotem wartościowania dokonywanego przez poszczególnego człowieka oraz całe społeczeństwa” (Kołodziej, 2001: 151). „Dobro dziecka” i „dziecko jako dobro”, mimo że wydają się posiadać wspólny rdzeń znaczeniowy – przekonanie o wyjątkowości dziecka – trudno uznać za terminy tożsame. W pierwszym wypadku dziecku przypisuje się określoną, autonomiczną wartość (cechy, własności), niezależnie jak się ją treściowo definiuje. W drugim przypadku dziecku przypisuje się wartość bądź względu na interes pewnego podmiotu (np. społeczeństwa, narodu itp.) – a więc „dobro dziecka” uznaje się za względne, nieautonomiczne; bądź dziecku przypisuje się wartość autonomiczną (dobro), która jest jednocześnie pożądana, cenna dla innego podmiotu – są wspólne, tożsame, analogiczne względem siebie (por. Kołodziej, 2001: 151-155).

Podobnie niejasne jest, czy określenie „dobro dziecka” odnosi się do cech dziecka nadających mu specyfikę, wyjątkową wartość, czy do zjawisk świata materialnego, społecznego, kulturowego, które odpowiadają (respektują, afirmują) przynależne dziecku cechy, określają warunki w jakich dziecko żyje i się rozwija, czy może do obu aspektów jednocześnie (por. Łuczyński, 2008: 39). Odmienne pojęcia „dobra dziecka” wydają się zawierać zdania, w których

¹⁸ „Słownik pedagogiczny” W. Okonia (1992) nie zawiera odrębnego hasła: dobro dziecka, podobnie „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku” (2003). „Dobro dziecka” nie znalazło się również w opracowaniu J. Górniwicza (2001) analizującym wybrane kategorie pedagogiczne. Hasło dobro dziecka pojawia się natomiast w „Encyklopedii pedagogicznej” redagowanej przez W. Pomykała (Brejnak, 1996: 109-110).

¹⁹ Szczególnie często, termin „dobro dziecka” używany jest w kontekście prawnym i łączony jest z „prawami dziecka” lub „intereselem dziecka” (por. Brejnak, 1996; Kulczycka, 2005; Grocholewski 2003; Kuźma, 2003).

²⁰ Stwierdzenia mówiące o wartości (dobru) dziecka w kontekście rodziny, narodu, Kościoła zawierają np. dokumenty Kościoła katolickiego poświęcone małżeństwu i rodzinie (por. np. Jan Paweł II, 1999: 147-148, 162-163).

ktoś twierdzi, że dobro dziecka to przykładowo jego wolność, rozwój; niż te, w których twierdzi się, że coś (np. zabezpieczenie materialne, przepisy prawa) odpowiada (jest, służy) dobru dziecka²¹.

Pojęcie

Przechodząc na poziom analiz pojęciowych, zacznijmy od powtórzenia. Jak wspomniano wyżej, wyjaśnienie pojęcia „dobro dziecka” wymaga w pierwszej kolejności zdefiniowania samego „dobra”, a dopiero następnie wskazania specyficznych elementów treściowych „dobra dziecka” – tj. odniesienia do określenia „dziecko”. Ponieważ terminowi „dobro”, przypisuje się cztery podstawowe znaczenia: 1) szerokie, potoczne – jako wartość; 2) ekonomiczne – jako stan posiadania; 3) metafizyczne – jako cecha bytu (jeden z transcendentaliów) – w przypadku „dobra dziecka” raczej ontycznie; 4) etyczne – jako wartość moralna czynu; określenie „dobro dziecka” może funkcjonować w jednym z wyżej wymienionych znaczeń.

Analizując literaturę pedagogiczną – głównie z zakresu teorii wychowania – nasuwa się przypuszczenie, iż podstawowym (najczęściej spotykanym) sposobem rozumienia terminu „dobro dziecka” jest jego użycie w znaczeniu pierwszym – czyli jako typ wartości, specyficznych cech przypisywanych dziecku, nadających mu pewną wyjątkowość, cenność lub/i odpowiadające im elementy otoczenia. „Dobro dziecka” znaczy tu tyle co „wartość dziecka”, „specyfika dziecka”, „godność dziecka”. Chodzi zatem o zespół właściwości, nadających dziecku wyróżnioną, niepowtarzalną pozycję wśród ludzi (bytów?) lub/oraz gwarantujące tę pozycję zjawiska, rzeczy, stany, procesy (por. Kuźma, 2003: 78-79).

Określenie to („dobro dziecka” jako zbiór specyficznych, wyjątkowych właściwości dziecka i afirmujących je zjawisk, stanów) jest na tyle pojemne, iż obejmuje szereg typów dóbr przynależnych dziecku. Począwszy od najbardziej

²¹ Przykładowo: „Czymże wobec tego jest dobro dziecka? W przypadku dzieci będzie nas interesować dobro jako działanie na ich użytek, korzyść, szczęście i pomyślność oraz różne środki i wartości sprzyjające rozwojowi dziecka. Można postawić tezę, że czynienie dobra polega na zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci: W wąskim tego pojęcia znaczeniu przez dobro dziecka zwykle rozumiemy jego interes lub jakąś ewidentną korzyść. Natomiast Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Ligę Narodów w 1923 r. ujmuje dobro dziecka bardzo szeroko, a mianowicie w 1923 r. określiła na czym powinno polegać szczególne taktowanie dzieci – na ofiarowywaniu wszystkiego co najlepsze, na uznaniu, że «dziecko jest najwyższym dobrem»” (Kuźma, 2003: 78).

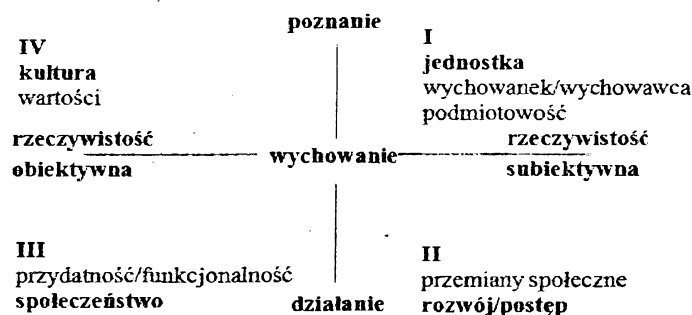
Dr Piotr Magier

podstawowych, wymienić można dobra: materialne, witalne, psychologiczne, społeczne, kulturowe, duchowe, osobowe i religijne. Dobra te układane są zazwyczaj hierarchicznie, w oparciu o uznanie określonego dobra naczelnego, nadrzędnego. Niemniej funkcjonują również takie ich systematyzacje, które uwzględniając dominację jednego z wymienionych typów dóbr, pomijają, deprecjonują inne, lub wprowadzają „demokratyczne” ich porządkowanie.

Jeśli utożsamimy kategorie „dobra dziecka” z kategorią „wartości” promowanych w procesie wychowania, zauważyć można że literatura pedagogiczna zawiera wiele sposobów porządkowania dóbr, jakie przynależą dziecku. Za przykład holistycznego i hierarchicznego modelu dóbr przynależnych dziecku (człowiekowi) posłużyć może warstwicowa koncepcja rozwoju reprezentowana przez W. Flitnera, S. Hessena, S. Kunowskiego (zob. Kunowski, 2001: 194-203). W jej ramach specyficzne cechy i potrzeby (dobra) dziecka opisuje się w odniesieniu do kolejnych etapów rozwoju człowieka, przy założeniu, że nadrzędną z nich jest pomyślny rozwój, dojrzałość. Za podstawowe uznaje się tu potrzeby (dobra): witalne i fizyczne – dojrzałość biologiczna organizmu, sprawność zmysłów; następnie psychologiczne, poznawcze – wiedza, krytyczne myślenie, dociekanie, zabawa; społeczne – socjalizacja, praca, wspólnota, grupa koleżeńską; kulturowe – akulturacja, twórczość; a kończąc na duchowych i religijnych – świętości, transcendencji, przeżyciach światopoglądowych (Kunowski, 2001: 203-215). W prezentowanym ujęciu realizacja dobra ostatecznego – a więc duchowego – uzależniona jest od realizacji dóbr niższego rzędu. Duchowe dobra dziecka są warunkowane sięgnięciem dóbr niższych, i w tym znaczeniu owe dobra zawierają. W tym rozumieniu „dobro dziecka” jest kategorią wewnętrznie złożoną, stopniową, hierarchiczną, wartościującą.

Demokratyczny model układu nadrzędnych kategorii (dóbr) jakie powinno uwzględniać wychowanie, zawiera model M. Schiro (za: Nowak, 1999: 267-269). Model ten stanowi próbę systematyzacji stanowisk w pedagogice z uwagi na kluczowe wartości jakie postulowane są w ramach koncepcji różnych stanowisk pedagogicznych. Ułożone są one jako skrajne wartości dwóch krzyżujących się osi, tworzących cztery pola. Skaranymi wartościami umieszczanymi na osiach są: wychowanie umysłowe – wychowania pragmatyczne; rzeczywistość obiektywna – rzeczywistość subiektywna. Pola utworzone przez krzyżujące się osie opisują stanowiska według przyjmowanych nadrzędnych wartości w wychowaniu.

Schemat 1. Systematyzacja stanowisk we współczesnej dydaktyce według M. Schiro.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Nowak. (1999). Podstawy współczesnej pedagogiki. Lublin: Wyd. KUL. 267.

W polu pierwszym mieszczą się te koncepcje, dla których podstawową wartością w wychowaniu jest jednostka, jej niezależność, wolność, podmiotowość. Pole drugie dotyczy tych koncepcji, które postulują proces wychowania w oparciu o wartości: emancypacji, krytycyzmu, wyzwolenie z alienacji, dialogu, umiejętności komunikacji. Pole trzecie zawiera stanowiska dowartościowujące funkcjonalność społeczną, adaptację. Stanowiska umieszczone w polu czwartym promują natomiast wiedzę, wychowanie umysłowe, naukę (Nowak, 1999: 268-269). W prezentowanym ujęciu „dobro dziecka” rozumiane jest nie jako jedna kategoria, lecz zbiór kategorii. Ma zatem charakter pluralistyczny, wieloaspektowy, choć także dostrzec można wyraźne opozycje między typami dóbr proponowanymi dziecku w procesie edukacji (poznanie vs działanie, świat obiektywny vs świat subiektywny).

Kategorię „dobro dziecka” odnosi się w pedagogice także do dziedziny moralności (Morszczyńska, 2001: 390). Problematyka dotycząca etycznego rozumienia „dobra dziecka”, pojawia się np. w kontekście diagnozy pedagogicznej, terapii pedagogicznej, etyki zawodu nauczyciela i wychowawcy, a także wychowania (metod i celów), analiz koncepcji pedagogicznych. Dziecko jak każdy człowiek (istota żywa) jest adresatem działań własnych lub innych ludzi, w tym wychowania. Zgodność, adekwatność czynu względem godności człowieka, po-

zwala na ocenę tegoż czynu jako dobrego, a więc afirmującego godność osobową. Ocenie takiej podlega również wychowanie, które jako typ działania może afirmować lub niszczyć godność dziecka jako osoby (por. Kiereś, 2010: 96-97).

Specyficznym (i jak się wydaje najrzadszym) sposobem użycia określenia „dobro” w pedagogice jest jego użycie jako kategorii ontycznej, z zakresu metafizyki człowieka (Kiereś, 2010: 96). Ten sposób rozumienia interesującego nas terminu, pojawia się w koncepcji pedagogiki personalistycznej inspirowanej tomistycznie (pedagogika klasyczna, perennis), gdzie opisuje cechy dziecka jako bytu ludzkiego (a więc ogólnie): inteligibilnego – podlegającego poznaniu racjonalnemu, racjonalnego, potencjalnego – będącego w trakcie aktualizacji własnych potencjalności, stanowiącego jedność duchowo-fizyczną (Krapiec, 2003: 20-21).

Pluralizm stanowisk pojawia się także, jeśli chodzi o wyjaśnienia genezy dobra dziecka – odpowiedź na pytanie: skąd się ono wywodzi, co je uzasadnia. W pedagogice nie istnieje jedno wspólne przekonanie tłumaczące ową genezę. Wykorzystuje się tu różne stanowiska, zależnie od preferencji autora, koncepcji teoretycznej którą reprezentuje, potrzeb czy „mody”. Niemniej wydaje się, że dominuje pogląd o istnieniu naturalnych, przyrodzonych własnościach dziecka decydujących o jego specyfice – niezależnych od okoliczności i czasu – przynajmniej w zakresie cech podstawowych, definiujących dziecko (Nowak, 2001: 165). Rozumienie to jest bliskie (zbieżne) ujęciu klasycznemu, tomistycznemu, tłumaczącemu specyfikę dziecka przez odwołanie do kategorii natury ludzkiej i jej potencjalności (Kiereś, 2010: 96-97). Trzeba jednak przyznać, że jest ono niejednokrotnie nieuzasadniane, artykułowane w kontekście innych wypowiedzi, nie wypowiedzane *expressis verbis*, lecz obecne jako „milczące założenie” w wypowiedziach pedagogów.

Innym²² sposobem uzasadniania dobra dziecka jest odwołanie się do kategorii „potrzeb dziecka”, czy szerzej do specyfiki psychiki dziecka. „Wszystkie rozważania na temat praw dziecka powinny uwzględniać ten oczywisty fakt, że kategorią wyjściową, niejako pierwotną pod względem genezy czy nawet treści jest pojęcie potrzeb” (Kuźma, 2003: 75). W tym rozumieniu „do-

²² Wydaje się, iż oba podejścia niekoniecznie muszą się wykluczać, gdyż funkcjonują na różnym poziomie ogólności. Ujęcie filozoficzne jest najbardziej podstawowe, elementarne, ogólne. Ujęcie psychologiczne natomiast odwołuje się do wąskiego aspektu funkcjonowania człowieka, bazującego na określonym opisie filozoficznym.

bro dziecka” pozostaje konsekwencją specyfiki funkcjonowania psychicznego dziecka. Jego potrzeby i dobro jest specyficzne, inne niż dobro dorosłych z racji odmienności poziomu rozwoju. Jest też zmienne czasowo i kulturowo – przynajmniej w pewnym zakresie. To stanowi dobro dziecka co umożliwia rozwój psychiczny dziecka, jego pomyślne dorastanie a elementy te zmieniają się zależnie od sytuacji i czasu.

Funkcja kategorii „dobro dziecka” w pedagogice

Kategoria „dobro dziecka” jako element koncepcji (teorii) pedagogicznych pełnić może dwojakiego rodzaju funkcje: poznawcze lub/ oraz praktyczne. W zakres funkcji poznawczych wchodzi jej użycie w celu opisu oraz/ bądź wyjaśniania zjawisk. Użycie kategorii „dobro dziecka” w funkcji praktycznej dotyczy wartościowania i postulowania (projektowania) określonych elementów procesu wychowania (por. Bronk, 2010: 68).

Użycie określenia „dobro dziecka” w funkcji poznawczej dotyczy sytuacji, w której chodzi o opis cech określonego zjawiska – tu pewnych właściwości dziecka lub właściwości środowiska. Ponieważ jednak kategoria „dobro dziecka”, nie jest kategorią empiryczną, lecz teoretyczną i jednocześnie ogólną, trudno z całą pewnością określić o jaką „konkretną” rzeczywistość chodzi. Jako określenie ogólne obejmuje zakresem swego znaczenia szereg różnorodnych cech empirycznych. Ich zespół wyznaczany jest przez koncepcję w jakiej kategoria ta jest używana i trudno uznać ją w tym względzie za samozrozumiałą. Jak inne kategorie ogólne wymaga operacjonalizacji. Dopiero zabieg ów pozwala na ukonkretnienie, doniesienie „dobra dziecka” do realnie istniejących elementów, nadając w ten sposób interesującej nas kategorii znaczenia poznawczego. W skrajnym ujęciu termin ten w funkcji poznawczej znaczy tyle, że dziecko posiada szczególną wartość. Natomiast dalsze dookreślenia treściowe wymagają odniesienia do koncepcji, w ramach których termin ten jest używany.

Uzasadniona zatem wydaje się teza, że termin „dobro dziecka” (i jego synonimy, ekwiwalenty) pełni przede wszystkim funkcje wartościujące i postulatywne. Jego użycie służy wprowadzeniu określonego kryterium, według którego oceniane są i postulowane działania wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze, a także oceniane są całe koncepcje pedagogiczne.

Dr Piotr Magier

Praktyczna funkcja kategorii „dobro dziecka” wydaje się w tym zakresie niezwykle szeroka. Polega ona na fundowaniu szeregu elementów wchodzących z zakresu procesu wychowania: celów, metod, treści i środków, podmiotów i instytucji, a także – co wydaje się szczególnie istotne uzasadnienia potrzeby wychowania (Nowak, 2001: 169-171; Morszczyńska, 2001: 390; Łuczyński, 2008: 39-40). Ponadto służy wyrażeniu zdecydowanie pozytywnego odniesienia do dziecka i dzieciństwa zarówno na poziomie poglądów jak i emocji. W takiej sytuacji kategoria ta nie zawiera precyzyjnie określonych treści (pojęcia). Nie jest to jej zadaniem (por. Kuźma, 2003: 79-80).

Użycie terminu „dobro dziecka” w funkcji wartościującej, mimo że może budzić obawy co do precyzji definiowania (ubóstwa treści), a więc i wieloznaczności, nie jest w pedagogice zastosowaniem marginalnym, jedynym. Pedagogika jako nauka opisowa i jednocześnie wartościująca, nie rezygnuje z określeń wprowadzających (lub odnoszących się do) normy²³. Problem polega jednak na tym, iż użycie kategorii wartościujących bywa pozbawione głębszej refleksji nad ich znaczeniem. Pełnią one funkcję określeń – wytrychów, których zastosowanie usprawiedliwia każdą (jakąkolwiek) praktykę wychowawczą, a także pojawia się jako argument (element argumentacji) w różnorodnych dyskusjach. Jeśli przyjmujemy, iż „dobro dziecka” przysługuje ranga kategorii tzn. terminu podstawowego, bazowego, niedefiniowalnego (Bronk, 2010: 58) pojawia się podejrzenie, że służyć ona może nie tyle wprowadzeniu nowych treści w dyskusję, lecz używana być może jako argument ostateczny, rozstrzygający. Chodzi zatem nie tyle o rozwój refleksji teoretycznej w pedagogice, co o osiągnięcie zwycięstwa w sporze – w takim ujęciu pełnią wyłącznie funkcje ideologiczne.

Zakończenie

Wychowanie jako „sztuka sztuk” stanowi niewątpliwie szczególnie „delikatny” typ działalności człowieka. Podobnie pedagogika z racji złożoności przedmiotu własnych badań zajmuje specyficzne miejsce wśród dyscyplin naukowych. Łączy ona w swej strukturze zarówno wiedzę z zakresu nauk

²³ Określenie „dobro dziecka” nie jest tu wyjątkowe. W podobny sposób funkcjonują inne kategorie używane w pedagogice, np. „godność człowieka” (por. Bronk, 2010: 68-69).

przyrodniczych, humanistycznych, filozofii oraz teologii. Sytuacja taka mimo że nadaje pedagogice cechy wyjątkowości jednocześnie prowokuje szereg problemów zarówno natury treściowej jak i metodologicznej. Zaprzeczanie lub nieostrzeżenie istnienia wspomnianych problemów, prowadzące do zaniedbywania badań metaprzmiotowych sprzyja przekonaniom o kryzysie pedagogiki oraz braku spójności pedagogiki jako nauki.

W tym kontekście ujawnia się znaczenie badań ogólnych i metaprzmiotowych w pedagogice specyficznych m.in. dla pedagogiki ogólnej. Dla samoświadomości i spójności metodologicznej pedagogiki, nieocenione wydaje się także zainteresowanie pedagogiką przedstawicieli innych nauk – zwłaszcza metodologów oraz współpraca badawcza jak w tym zakresie jest podejmowana. Precyzja terminologiczna stanowi istotny aspekt, decydujący o autonomii naukowej pedagogiki. Dotyczy także praktyki edukacyjnej, przynajmniej w tym znaczeniu, że odzwierciedla poziom samoświadomości i krytycyzmu wychowawców w aspekcie wykonywanych przez nich czynności i sposobu o nich myślenia. W obu wypadkach badania metaprzmiotowe uświadamiają okoliczności i kontekst funkcjonowania edukacji i pedagogiki, w tym jej zależność od treści naukowych, światopoglądowych i ideologicznych.

Analiza kategorii „dobra dziecka” uwypukla typowe dla pedagogiki problemy, dotyczące precyzji terminologicznej oraz funkcji jakie się im przypisuje. „Dobro dziecka” bywa rozumiane w różnoraki sposób, zależnie od koncepcji pedagogicznej. W ograniczonym zakresie pełni funkcje poznawcze, powszechnie natomiast jest używana dla celów praktycznych – wartościowania i postulowania. Ze względu na specyfikę pedagogiki jako nauki, trudno kwestionować zasadność użycia „dobra dziecka” zarówno w funkcji poznawczej jak i praktycznej. Niepokój natomiast budzi pomijanie analiz terminologicznych, prób doprecyzowania znaczenia i funkcji „dobra dziecka”, czego konsekwencje dotyczą nie tylko teorii pedagogicznej, lecz przekładają się na praktykę wychowawczą, tworząc jej mentalne podstawy²⁴.

²⁴ Troskę o precyzję w definiowaniu istoty dziecka warunkującą rozumienie „dobra dziecka” wypowiada J. Wilk, pisząc: „Są to pytania ważne nie tylko na koniec wieku, ale dla każdego czasu i miejsca, pytania, które nie powinny pozwolić przejść obojętnie wobec losu dzieci, które powinny nakłaniać wszystkich do szukania zawsze dobra dziecka” (Wilk, 2003b: 9).

Dr Piotr Magier

Bibliografia

- Adamski F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bocheński J.M. (1992). *Współczesne metody myślenia*. Poznań: „W drodze”.
- Bocheński J.M. (1993a). *Filozofia analityczna*. W: J. M. Bocheński (red.). *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wyd. PHILED. 136-147.
- Bocheński J.M. (1993b). *Przeciw humanizmowi*. W: J. M. Bocheński (red.). *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wyd. PHILED. 23-39.
- Brejnak W. (1996). *Dobro dziecka*. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja. 109-110.
- Bronk A. (2005). *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.). *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu. 9-27.
- Bronk A. (2010). *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.). *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Lublin: Wyd. KUL, Wydawnictwo GAUDIUM. 57-74.
- Długosz-Kurczabowa K. (2008). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowska L. (2007). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. (2003). T. Pilch (red.). Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Ferry L. (1998). *Człowiek-Bóg, czyli o sensie życia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Górniewicz J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Grochowski Z. (2003). *Prawa dziecka a dobro dziecka*. W: J. Wilk (red.). *W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie*. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 55-72.
- Hajduk Z. (2007). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wyd. KUL.
- Hejnica-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Herbut J. (1997). *Dobro*. W: J. Herbut (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 116-117.

- Jan Paweł II (1999). *Familiaris consortio*. W: K. Lubowiecki (wybór). *Posoborowe dokumenty Kościoła Katolickiego o małżeństwie i rodzinie*. T. 1. Kraków: Wyd. M. 133-238.
- Kaminski S. (1992). *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kiereś B. (2010). *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.). *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Lublin: Wyd. KUL. 95-102.
- Kołodziej B. (2001). *Wartość dziecka we współczesnym świecie*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 141-157.
- Krąpiec M.A. (2003). *Dziecko osobą dojrzewającą*. W: J. Wilk (red.). *W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie*. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 19-24.
- Kulczycka B. (2005). *Co się kryje pod pojęciem „dobro dziecka”?*. W: S. Guz, J. Andrzejewska (red.). *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 239-243.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Kunowski S. (2001). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Łuczyński A. (2008). *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*. Lublin: Wyd. KUL.
- Magier P. (2011a). *Naturalizm a pojęcie dziecka w pedagogice*. W: C. Kępski (red.). *Głodne dzieci w Polsce*. Lublin: Wyd. KUL. 209-223.
- Magier P. (2011b). *Wychowanie patriotyczne jako przedmiot dyskusji pedagogicznych. Uwagi metaprzmiotowe w kontekście pedagogiki rodziny*. W: M. Płopa (red.). *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. T. 4. Elbląg: Wyd. Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. 149-164.
- Magier P. (2012). *Pedagogika ogólna w strukturze nauk pedagogicznych*. W: R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał (red.). *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 31-49.

Dr Piotr Magier

- Maryniarczyk A. (2001). Dobro. W: Powszechna encyklopedia filozofii. T. II. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. 614-626.
- Mazur J. (2011). Głodne dzieci polskie podczas drugiej wojny światowej. W: C. Kępski (red.). Głodne dzieci w Polsce. Lublin: Wyd. KUL. 401-423.
- Morszczyńska U. (2001). Dobroć człowieka i powinność bycia dobrym dzieckiem w ujęciu dzieci. W: D. Kornas-Biela (red.). Oblicza dzieciństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 383-402.
- Nowak M. (1999). Podstawy pedagogiki otwartej. Lublin: Redakcja Wyd. KUL.
- Nowak M. (2001). Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa. W: D. Kornas-Biela (red.). Oblicza dzieciństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 161-179.
- Nowak S. (2008). Metodologia badań społecznych. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Okoń W. (1992). Słownik pedagogiczny. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Salamucha A. (2010). Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne. W: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.). Pedagogika chrześcijańska. Tradycja – Współczesność – Nowe Wyzwania. Toruń: Wyd. Adam Marszałek. 120-125.
- Schulz R. (2009). Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. T. III. Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Smolińska-Theiss B. Theiss W. (2003). Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 87-97.
- Surdacki M. (2011). Początki opieki nad dziećmi w Europie i w Polsce. W: C. Kępski (red.). Lublin: Wyd. KUL. 273-290.
- Śliwerski B. (2007). Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Tatarkiewicz W. (1993). Historia filozofii. T. 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013). Badania jakościowe w pedagogice. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Waloszek D. (2003). Dziecko. W: T. Pilch (red.). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”. 883-895.
- Wilk J. (2003a). Wobec pytania: „Kim jest dziecko?”. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie. T.1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 25-41.

- Wilk J. (2003b). Wprowadzenie. W: J. Wilk (red.). W służbie dziecku. Stulecie dziecka – blaski i cienie. T. 1. Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny KUL. 7-10.
- Wojcieszek A.K. (2001). Antropologiczne podstawy okresu dzieciństwa. W: D. Kornas-Biela (red.). Oblicza dzieciństwa. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. 23-33.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest kategoria „dobra dziecka”. Artykuł stanowi próbę opisu pojęć jakie przypisywane są terminowi w pedagogice. We wstępie autor formułuje podstawowe rozróżnienia dotyczące języka pedagogiki: odróżnia termin od jego znaczenia (pojęcia). Wskazuje na istotność tychże dystynkcji, zarówno dla funkcjonowania pedagogiki jako nauki (w aspekcie języka), jak dla analiz dotyczących dobra dziecka. Część pierwsza zawiera wprowadzenie historyczne. W części drugiej analizie poddany został termin „dobro dziecka” jako nazwy założonej. Scharakteryzowane zostały: kategoria dobra i kategoria dziecko. Opisane też został historyczno-kulturowy kontekst rozwoju zainteresowania dzieckiem jako autonomicznym podmiotem. Część trzecia zawiera opis podstawowych pojęć i koncepcji dobra dziecka. Autor omawia rozumienie dobra dziecka w aspektach: społeczno-kulturowym, moralnym, transcendentnym. Wskazuje też na główne sposoby strukturalizacji dóbr przynależnych dziecku. W części czwartej autor poddaje analizie funkcje, jakie pełni badana kategoria w strukturze wiedzy pedagogicznej. Wskazuje na opisowe, wyjaśniające i wartościujące użycie kategorii „dobro dziecka”.

Summary

The subject of the article is the “best interest of the child” category. The article attempts at describing concepts attributed to that term in pedagogy. In the introduction the author formulates the basic differences visible in the language of pedagogy; he differentiates between the term and its meaning (concepts). He points to huge significance of the distinctions, both for pedagogy as science (in terms of the language) and for analyses concerning best interests of the child. The first part contains the historic introduction. In the second part the term “best interests of the child” is analysed in terms of its complexity. The categories of best interests and the child are characterized.

Dr Piotr Magier

The historical and cultural context of developing interest in the child as an autonomous subject is also presented. The part third includes the description of basic terms and concepts of best interest of the child. The author discusses its definitions when it comes to the socio-cultural, moral and transcendental aspects. He also demonstrates the main ways of structuralization of goods due to the child. In the fourth part the author analyses the functions the category under study fulfils in the framework of pedagogical knowledge. He shows the use of the "best interest of the child" category that is descriptive, explanatory and evaluative.