

ETNOGRAFIA

PRAKTYKI, TEORIE, DOŚWIADCZENIA



**Antropologie
dzieciństwa**

Nr 9

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ETNOGRAFIA

PRAKTYKI, TEORIE, DOŚWIADCZENIA

Nr 9

ETNOGRAFIA

PRAKTYKI, TEORIE, DOŚWIADCZENIA

Nr 9

Antropologie dzieciństwa

redakcja naukowa

Ewa Maciejewska-Mroczek

Anna Witeska-Młynarczyk

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2023

Redaktor naczelny: Tarzycjusz Buliński
Z-ca red. naczelnego: Katarzyna Mirgos
Sekretarz redakcji: Aleksandra Paprot-Wielopolska
Zespół redakcyjny: Karolina Bielenin-Lenczowska
Kamil Pietrowiak
Marta Rakoczy
Tomasz Rakowski
Marta Szaszkiewicz
Kacper Świerk
Filip Wróblewski
Redaktorzy językowi: j. angielski Katarzyna Byłów
j. polski Paweł Wielopolski

Recenzenci w roku 2022:

Agnieszka Chwieduk, Piotr Filipkowski, Ewa Jagiełło, Bernadetta Janusz, Bożena Józefów-Czerwińska, Katarzyna Kaniowska, Katarzyna Kowal, Inga Kuźma, Łucja Lange, Katarzyna Mirgos, Agnieszka Pasięka, Marta Rakoczy, Magdalena Radkowska-Walkowicz, Mikołaj Smykowski, Zbigniew Szmyt, Sławomir Sztajer

Skład i łamanie: Mariusz Szewczyk

Projekt okładki i stron tytułowych: Filip Sendal

Na okładce: zdjęcie z wakacji, Włochy 2016, archiwum własne (fot. Anna Witeska-Młynarczyk)

Publikacja sfinansowana w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych”
Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz ze środków Wydziału Historycznego Uniwersytetu Gdańskiego

Adres redakcji: Instytut Antropologii
Wydział Historyczny Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bielańska 5, 80-851 Gdańsk

Adres strony internetowej: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/etnografia>

© Copyright by Uniwersytet Gdański

ISSN 2392-0971

ISSN 2543-9537 (on-line)

Wersja elektroniczna jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 14 49

Spis treści

<i>Ewa Maciejewska-Mroczek, Anna Witeska-Młynarczyk</i>	
Słowo wstępne	7
<i>Zofia Boni, Ewa Maciejewska-Mroczek, Magdalena Radkowska-Walkowicz, Marta Rakoczy, Anna Witeska-Młynarczyk</i>	
Each perspective is equally valid. Maria Reimann's methodological approach in research with children	15
<i>Anna Deredas</i>	
Child and childhood in the collections of the Bronisława Kopczyńska-Jaworska Ethnographic Archive, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź . . .	29
<i>Ada Tymieńska</i>	
How (and why) to plan participation? Selected ethical dilemmas pertaining to legal-ethnographic participatory action research with 'unaccompanied minors'	53
<i>Karolina Buczkowska-Gotąbek</i>	
Vacation-time foodways. About the practice of children's participation	73
<i>Andrzej Frączyk</i>	
Therapeutic discourses and practices as neoliberal technology of power. Auto-ethnographic case study of "Szkoła Edukacji"	93
<i>Joanna Bielecka-Prus</i>	
Wykorzystanie działań artystycznych w badaniach dziecięcego doświadczenia świata	117
<i>Katarzyna M. Wyrzykowska</i>	
Pomaga czy jednak przeszkadza? Muzyka w procesie budowania relacji rodzic-dziecko w rodzinach o różnicowanym pochodzeniu społecznym	143

Izabella Main

Dzieciństwo, „uczenie się” i sprawczość. Autoetnograficznie
o doświadczeniach szkoły podstawowej w Waszyngtonie 163

Paulina Niedziółka

Czy dzieci mogą bawić się zabawkową bronią?
Analiza dyskursu w Internecie 183

Tarżycjusz Buliński

Zabawa dziecięca wśród E'ñepá południowych
z Amazonii wenezuelskiej 199

Małdalena Radkowska-Walkowicz

Czy można o tym porozmawiać z dzieckiem?
Wrodzony przerost nadnerczy a etyka badań z dziećmi i o dzieciach . . 219

Inspiracje

Rachel Rosen

Przejawy solidarności wśród dzieci w drodze.
Co ma do tego „kryzys”? 241

Maria Reimann

„Wszyscy wolą, kiedy jest po równo”.
Opieka naprzemienna z perspektywy dzieci 259

Materiały, praktyki, głosy

Agnieszka Oleńska

Fińskie internaty w dwudziestowiecznej Laponii.
Wpływ obowiązku szkolnego i polityki asymilacyjnej na saamskich
uczniów oraz ich tożsamość kulturową 279

Joanna Sarnecka

Szkic autoetnograficzny o dzieciach w drodze 289

Anna Witeska-Młynarczyk

Komunikat: *Letters for Palestinian childhoods*
(Listy do palestyńskich dzieciństw) 297

Ewa Maciejewska-Mroczek

Badania nad kulturą dziecięcą „po dzieciństwie”.
Ujęcia relacyjne i nieantropocentryczne 303

Tarżycjusz Buliński

Badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Eliasa 307

Informacje o osobach współtworzących numer 315

EWA MACIEJEWSKA-MROCZEK  <https://orcid.org/0000-0001-9352-2104>

Uniwersytet Warszawski

ANNA WITESKA-MŁYNARCZYK  <https://orcid.org/0000-0001-6300-8083>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Słowo wstępne

Mamy przyjemność przedstawić Państwu numer tematyczny czasopisma „Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia” poświęcony antropologii dzieciństwa. Zależało nam, jako redaktorkom prowadzącym, na dotarciu do tekstów opowiadających o różnych aspektach i odsłonach światów społeczno-kulturowych współczesnych dzieci, a jednocześnie nawiązujących do literatury z zakresu interdyscyplinarnych studiów nad dzieciństwem. Przede wszystkim chcieliśmy wyeksponować prace polskich naukowców i naukowczyń prowadzących badania nad dzieciństwem, między innymi w interdyscyplinarnym nurcie nowych studiów nad dzieciństwem (*new childhood studies*).

Prace redakcyjne prowadziłyśmy z określonej pozycji. Jesteśmy członkiniami Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem Uniwersytetu Warszawskiego (IZBnD UW). Ambicją osób tworzących Zespół było i wciąż jest prowadzenie badań z dziećmi, poszerzanie wiedzy na temat współczesnego dzieciństwa, a także konsolidacja środowiska akademickiego, wymiana poglądów i doświadczeń z innymi osobami zajmującymi się badaniami w obszarze dzieciństwa. W centrum naszych zainteresowań jest dziecko, rozumiane jako podmiot życia społecznego aktywnie wpływający na rzeczywistość. Traktujemy dzieci jako kompetentnych uczestników badań, a ich wiedza, opinie, doświadczenia są dla nas wartościowymi danymi. W tym sensie nasze badania w praktyce realizują postulaty zapisane w Konwencji o prawach dziecka, szczególnie w art. 12 Konwencji. W ramach swojej

działalności zainicjowałyśmy serię „dzieci/granice/etnografie”, organizujemy seminaria i konferencje, a także prowadzimy zajęcia dydaktyczne dla studentów i studentek zainteresowanych badaniami nad dzieciństwem. Niniejszy tom jest również próbą dyskusji nad stanem i kierunkami rozwoju *childhood studies*.

W trakcie pracy nad tym tomem zmarła nasza koleżanka Maria Reimann, współzałożycielka i członkini IZBnD. Badaczka, antropolożka, pisarka, zaangażowana od początku w tworzenie polskich *childhood studies*, miała napisać do tego numeru tekst dotyczący etyki i metodologii badań z dziećmi. Jej tragiczna śmierć latem 2023 roku przerwała pisarską i naukową drogę. Chciałybyśmy zadedykować ten numer Marysi i zaproponować Państwu dwa teksty z nią związane. *Each perspective is equally valid. Maria Reimann's methodological approach in research with children* autorstwa koleżanek z zespołu to nie tylko wspomnienie indywidualnej ścieżki naukowej antropolożki, ale także próba pokazania jej dorobku na tle tego, jak rozwijała się praca IZBnD i jakie wątki stawały się na przestrzeni lat ważne dla badaczy i badaczek *childhood studies*. Drugi tekst to tłumaczenie autorskiego tekstu Marii Reimann, którego pierwodruk zamieszczono w piśmie „Intersections” pod tytułem *‘Everybody likes it more when it's even’. Joint physical custody from the children's perspective*. Dziękujemy Redakcji pisma za jego udostępnienie. Tekst powstał na podstawie badań z dziećmi, które po rozstaniu rodziców są wychowane w opiece współdzielonej – czyli podobną ilość czasu spędzają pod opieką matki i ojca. Tekst ten powstał w ramach większego, nieukończonego niestety projektu, który miał na celu zbadanie perspektywy dzieci w tej ostatnio często dyskutowanej sprawie. Reimann zwraca uwagę, że dyskusję zasilają zwykle wyobrażenia, doświadczenia i światopoglądy dorosłych. Antropolożka, bazując na 23 wywiadach z dziećmi, przedstawia zniuansowany, zróżnicowany obraz życia dzieci w opiece współdzielonej. Z jednej strony jest to życie niepozbawione trudów i uciążliwości, związanych z koniecznością regularnego zmieniania miejsca pobytu i nawigowania w skomplikowanym układzie przestrzenno-rodzinnym. Z drugiej strony taki sposób funkcjonowania rodziny służy podtrzymaniu więzi i – w przekonaniu rozmówców i rozmówczyń autorki – jest sprawiedliwy. Mocno zakorzenione we współczesnej kulturze przekonanie, że można mieć tylko jeden dom, nie znalazło potwierdzenia w badaniach empirycznych z dziećmi. Młode osoby, z którymi rozmawiała Reimann, wskazywały opiekę współdzieloną jako najlepszą formę sprawowania opieki przez rodziców po rozstaniu. Bardzo ważną częścią artykułu są rekomendacje dla rozstających się rodziców stworzone na podstawie rozmów z dziećmi.

Patrząc na tom jako całość, proponujemy Państwu może niejednorodną, ale na pewno szeroką panoramę praktycznych i teoretycznych studiów nad dzieciństwem, która, mamy nadzieję, okaże się dla Państwa interesująca. Zbiór tekstów jest bardzo zróżnicowany, co do tematyki, przyjętej metodologii czy formy opisu. Pokazuje on pewien moment w badaniach nad dzieciństwem w Polsce, kierunki rozwoju, mapuje tematy przewodnie.

Anna Deredas w tekście tropi jeden z początków polskich badań etnograficznych nad dzieciństwem. Antropolożka w swoim artykule dokonuje przeglądu

zasobów Etnograficznego Archiwum im. Bronisławy Kopczyńskiej-Jaworskiej Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego i wyluskuje dla nas materiały powiązane z figurą dziecka. Razem z autorką przyglądamy się materiałom z badań prowadzonych na obszarach wiejskich i zindustrializowanych w różnych rejonach Polski w XIX i XX wieku. Deredas dotarła do wywiadów i notatek terenowych, badała zbiory materiałów wizualnych i dźwiękowych, ankiety i kwestionariusze. W obrębie jej analizy znalazły się także archiwizowane prace dyplomowe. Chociaż badania nad dzieciństwem nie były centralnym wątkiem prac etnolożek i etnologów pracujących w łódzkim ośrodku akademickim, temat dziecka był stale obecny jako element badań nad rodziną w kontekście wielkich przemian historyczno-społecznych. Dopiero lata 80. XX wieku przyniosły prace, w których dziecko traktowane jest jako temat sam w sobie ważny, a także jako sprawczy podmiot i aktywny uczestnik badań. Opracowanie zbiorów archiwalnych pod kątem tematu dzieciństwa wydaje się kluczowe dla rozpoznania tożsamości polskich studiów nad dzieciństwem, o których częściej myślimy jak o czymś, co przyszło z zewnątrz.

Tekst Joanny Bieleckiej-Prus ma charakter krytycznego przeglądu literatury o konkretnych metodach prowadzenia badań z dziećmi. Na skutek zaobserwowania wzmózonych poszukiwań nowych metod w badaniach społecznych, w tym tych włączających dzieci, socjolożka zdecydowała się omówić w swoim artykule, coraz częściej stosowane w studiach nad dzieciństwem, metody badań przez sztukę (BPS). Autorka przybliżyła, na czym polega wykorzystanie działań artystycznych w badaniach społecznych. Omawia liczne przykłady projektów literackich, performatywnych i wykorzystujących sztuki wizualne oraz konkretne narzędzia stosowane w takich projektach (np. rysunek, kolaż, fotogłos/storytelling, poezja/etnodrama, działania performatywne). Bielecka-Prus rozwija również wątki dotyczące problemów etycznych pojawiających się w trakcie takich badań. Interesują ją relacje władzy w polu badawczym, kwestia przyjmowania przez osoby prowadzące badania roli dziecka, trudności związane ze współpracą badacza i artystów, problem odpowiedzialności w badaniach z dziećmi, wyobrażone i realne konsekwencje badań, zagadnienie udzielania zgody na badania ze strony dzieci, temat „odźwiernych” czy pojęcie „radaru etycznego”. Autorka przedstawia polskie studia nad dzieciństwem, oferując solidną porcję wiedzy o wybranych metodach. Pokazuje je w szerszym kontekście poszukiwań metodologicznych w naukach społecznych. Jednocześnie stawia krytyczne pytania, zapraszając środowisko do dyskusji.

W tekstach Andrzeja Frączystego i Izabelli Main zastosowano metodę autoetnograficzną do analizy projektów edukacyjnych nastawionych na kształtowanie dziecięcych podmiotowości. Teksty te opowiadają o transnarodowych doświadczeniach programów edukacji demokratycznej i partycypacyjnej. Przez przyjęcie innych perspektyw oraz przez odmienne usytuowania Frączysty i Main przedstawiają nam różne odcienie tego samego zjawiska. Andrzej Frączysty, kształcony w Szkole Edukacji na progresywnego pedagoga, przyjmuje krytyczną perspektywę i oferuje drobiazgową „etnografię stawania się nauczycielem”

we współczesnej Polsce. Podejmuje temat krzyżowania się kultur terapii i habitusu korporacyjnego oraz ich wpływu na sposoby interpelacji uczniów i uczennic w szkole. Frączyk, opowiadając o własnych doświadczeniach, obnaża dyskursy i praktyki, które mają organizować dziecięce światy. Jednocześnie, dzięki dużej wrażliwości społecznej, uświadamia czytelnikom i czytelniczkom, że jego opis dotyczy części społecznego świata dzieci. Jest ilustracją pogłębiającej się segregacji klasowej polskiego szkolnictwa – Polski fordowskiej i postfordowskiej, które warunkują radykalnie różne dzieciństwa.

Szkoła Edukacji, w której studiował Frączyk, jest wynikiem współpracy polsko-amerykańskiej. Na tym samym łączu transnarodowym porusza się poznańska antropolożka Izabella Main, która pisze o doświadczeniach amerykańskiej szkoły. Wychodzi od perspektywy matki-akademiczki, która wraz z córką przyjechała do Waszyngtonu na roczne stypendium naukowe. Korzystając z metody autoetnograficznej i klasycznych metod etnograficznych, autorka opowiada o własnych doświadczeniach i o szkole, w której uczyła się jej córka. Wyłania się tu temat wspólnotowości, sprawczości i demokratycznego uczestnictwa. Na podstawie zapisków dotyczących codzienności szkolnej Main konstruuje obraz praktyk kulturowych, które odpowiadają za produkcję określonych ucieleśnionych dyspozycji. Dyskutuje na temat dobrostanu i dziecięcej sprawczości w kontekście szkolnictwa ponowoczesnych społeczeństw. Jako stałe użytkowniczki tradycyjnego systemu polskiego i gościnie progresywnej edukacji w szkole amerykańskiej, Main i jej córka egzemplifikują coraz częstsze doświadczenia dzieciństw naznaczonych transnarodową mobilnością. W duchu nowych studiów nad dzieciństwem Main jednoznacznie opowiada się za większą autonomią i sprawczością dzieci w sytuacjach szkolnych. Teksty Frączystego i Main, czytane razem, otwierają interesujące przestrzenie dyskusji.

Badania nad mobilnością dziecięcą dotyczą zarówno mobilności na mniejszą skalę, będącej realizacją określonych potrzeb i stylów życia, jak i takiej, która związana jest z ryzykiem, a nawet łamaniem praw, i skłania do szczególnej refleksji dotyczącej etyki badań. Tekst Karoliny Buczkowskiej-Gołąbek *Vacation-time foodways – About the practice of children's participation* łączy ujęcie *childhood studies* i antropologii jedzenia w podróży (będącej wypadkową antropologii jedzenia i antropologii podróży) i dotyczy tego, jak goście gospodarstwa agroturystycznego interpretują różne znaczenia dotyczące jedzenia; z jakimi wartościami się ono dla nich wiąże. Badania nad dziećmi-turystami w kontekście polskim są rzadkością. Badaczka prowadziła rozmowy z dziećmi i rodzicami oraz obserwacje podczas turnusu wakacyjnego w gospodarstwie agroturystycznym, co pozwoliło spojrzeć na to, jak realizowane są dziecięca sprawczość w wyborze jedzenia czy oczekiwania dorosłych wobec dzieci. Autorka zwraca uwagę na zagadnienie dziecięcej partycypacji w wyborze jedzenia, a także dziecięcych postaw i pragnień kulinarnych. Pokazuje dysonanse, jakie wytwarzają się pomiędzy dziecięcymi pragnieniami i indywidualnymi doświadczeniami a, często dyscyplinującymi, oczekiwaniami dorosłych. Kluczowa kategoria w tekście – „wakacyjne foodways” – pozwala szeroko spojrzeć na współtworzenie społecznego świata i praktykowanie sprawczości przez dzieci.

Ada Tymińska w swoim tekście *How (and why) to plan participation? Selected ethical dilemmas pertaining to legal-ethnographic participatory action research with 'unaccompanied minors'* proponuje refleksję na skrzyżowaniu *childhood studies* i badań nad migracją. Przygląda się etycznym wyzwaniom wynikającym z napięć, jakie tworzą się pomiędzy idealnym modelem badania partycypacyjnego a rzeczywistością małych cudzoziemców bez opieki – grupy o bardzo niestabilnej sytuacji, mobilnej, trudnej do ujęcia w ramy; znajdującej się ponadto „pomiędzy” kategorią dziecka i dorosłego. W tym kontekście dylematy etyczne typowe dla *childhood studies* są jeszcze bardziej niejednoznaczne niż zazwyczaj, a sytuacja życiowa osób badanych wpływa na takie elementy badania jak wyrażenie świadomej zgody, możliwość kontynuacji badania lub wycofania się z niego. Autorka zwraca również uwagę na zagrożenie reprodukcją negatywnych stereotypów, wskazuje na dylematy związane z pogodzeniem naczelnej zasady badań społecznych, by „nie szkodzić”, i dążeniem do prawdy naukowej. Artykuł Tymińskiej to starannie przeprowadzona analiza, służąca refleksji etycznej w obszarze jeszcze mało zagospodarowanym w polskiej humanistyce. Ze względu na wyzwania współczesności, związane z migracjami, refleksja ta jest nam bardzo potrzebna.

Pojęcia wielości kryzysów i mobilności wracają w kolejnych tekstach. Dzieje się tak dlatego, że w dużym stopniu definiują one współczesne dziecięce doświadczenia, a także dlatego, że w nowych studiach nad dzieciństwem skupiamy się na analizie sytuacji kryzysowych i próbujemy je znarratywizować i zrozumieć. Dwa teksty, które znalazły się w dziale „Inspiracje”, dotyczą różnych rodzajów kryzysów i dziecięcych doświadczeń „bycia pomiędzy”. Jednym z nich jest opisany już tekst Marii Reimann. Drugim jest tłumaczony na język polski artykuł Rachel Rosen – brytyjskiej badaczki dzieciństwa współpracującej z IZBnD. Rosen zajmuje się tematem dzieci i młodych osób przekraczających granice kolejnych państw bez opieki. Tekst jest częścią projektu „Children Caring on the Move” (CCoM) (Opieka Dzieci w Ruchu) realizowanego w Wielkiej Brytanii. Migrujące dzieci przyjmują tu rolę badaczy i badaczek. W tekście Rosen znajdziemy dekonstrukcje brytyjskich narracji o kryzysie migracyjnym oraz opisy ucieleśnionych doświadczeń młodych migrantów, którzy w drodze do Wielkiej Brytanii znaleźli się na styku wielu kryzysów jednocześnie. Pojęcia dorosłości i opieki zostają rozbrojone poprzez ukazanie faktycznych dziecięcych praktyk troski, które w trakcie podróży wychodzą poza relacje rodzinne, w kierunku solidarności z rówieśnikami, którzy znaleźli się w tej samej sytuacji. Badania Rosen są wyrazem świadomego upolitycznienia studiów nad dzieciństwem, w których nie tylko jasno wybrzmiewać będą dziecięce głosy i perspektywy, ale w których pojawiają się polityczne postulaty wypowiedziane głosami dzieci lub z troską o nie.

Esej Joanny Sarneckiej to kolejna opowieść ze środka kryzysu. Tym razem jednak narratorką jest dorosła kobieta – aktywistka, matka, artystka, która praktykuje opiekę na granicy polsko-białoruskiej. Ten przejmujący autoetnograficzny esej jest tekstem w działaniu. Może być traktowany jako gest solidarności. Jest też świadectwem dzieciństwa naznaczonego migracją, kształtowanego przez polityki państw, praktyki utrzymywania granic i próby ich przekraczania – dosłowne

i metaforyczne. Tekst ewokuje intymne i zarazem polityczne doświadczenia autorki. Mówi o udoroślaniu dzieci, o odpowiedzialności, o dzieciństwie, które w wyniku tych wielu kryzysów zaczynamy redefiniować, widzieć jako mniej stabilne i oczywiste. Etnografie, które tworzymy, rozmontowują obraz idylli i beztroski, który przez długi czas dominował w naszym myśleniu o dzieciństwie. Jednocześnie chcemy dawać dzieciom do nich prawo i upominamy się o to jako osoby badające dzieciństwo.

Taki wydźwięk ma też inicjatywa *Letters for Palestinian Childhoods* kolektywu Reimagining Childhood Studies omawiana w komunikacie Anny Witeskiej-Młynarczyk. Projekt powstał w reakcji środowiska badaczy i badaczek dzieciństwa na wydarzenia zbrojne prowadzone w Palestynie po zamachach dokonanych przez Hamas na ludności Izraela 7 października 2023 roku. Z tekstu dowiadujemy się o petycji środowiska badaczy i badaczek *childhood studies* i *Letters for Palestinian Childhoods* jako nowej formie uprawiania studiów nad dzieciństwem. Ważnym postulatem przynależnym do tego podejścia jest okazywanie solidarności z dziećmi, które są pozbawione podstawowych praw, stają się ofiarami konfliktów i polityk bezpieczeństwa. Projekt jest przykładem wykorzystania sztuki do mówienia wprost o przemoc, do przełamania ciszy, budowania kontrnarracji stanowiącej akt solidarności z konkretnymi dziećmi, które przeżywają dzieciństwo w środku upolitycznionego konfliktu. Autorka prezentuje kilka prac, przywołuje listy, opisuje założenia projektu.

Również esej Agnieszki Oleńskiej *Fińskie internaty w dwudziestowiecznej Laponii. Wpływ obowiązku szkolnego i polityki asymilacyjnej na saamskich uczniów oraz ich tożsamość kulturową* dotyczy przemocy, tym razem w innym kontekście kulturowym. Autorka opowiada historię dyskryminacji Saamów w systemach szkolnych Finlandii. Na podstawie prac naukowych, aktów prawnych oraz sprawozdania z przesłuchań przeprowadzonych w ramach przygotowań do tworzenia fińskiej Komisji Prawdy i Pojednania autorka kreśli obraz systemowej, trwającej wiele dziesięcioleci dyskryminującej polityki asymilacyjnej. Rozdzielanie rodzin i umieszczanie dzieci w internatach daleko od domu, rugowanie rdzennych języków i zwyczajów pod pozorem zapewniania nowoczesnej edukacji spowodowały wiele, nieraz nieodwracalnych krzywd. Autorka pokazuje tło historyczne, uwarunkowania prawne, a przede wszystkim przytacza poruszające świadectwa absolwentów placówek z internatami. Problematyka dyskryminacji Saamów nie jest w Polsce, jak się zdaje, szeroko znana, dlatego esej Oleńskiej należy uznać za ważny tekst na temat systemowego krzywdzenia dzieci przez instytucje.

Pozostałe artykuły zebrane w tomie dotyczą różnych aspektów bycia dzieckiem – zabawy, muzyki, relacji dzieci z dorosłymi, choroby i intymności. Paulina Niedziółka w artykule *Czy dzieci mogą bawić się zabawkową bronią? Analiza dyskursu w Internecie* analizuje to, jakie modele dziecka i dzieciństwa wyłaniają się z internetowych dyskusji o zabawach bronią. Zabawkowa broń i zabawy w wojnę są przedmiotem sporów dorosłych, które mają źródło w tym, jak postrzegane jest dziecko, jaką rolę przypisuje się zabawie i jaką odpowiedzialność przypisuje się

w tym kontekście dorosłym. Niedziółka wychodzi od koncepcji *vulnerable child*, traktując ją jako dominującą we współczesnych dyskusjach o dziecku. Analiza wypowiedzi internetowych pokazuje, że choć koncepcja ta rzeczywiście istotnie jest w nich widoczna, funkcjonują także inne, wskazujące na naturalny rozwój dziecka i rolę zabawy bronią w tym rozwoju. Co istotne, pojawia się tu genderowe rozróżnienie (zabawa w wojnę jest oczywiście definiowana jako „naturalnie” chłopięca). Ten aspekt z pewnością wart jest dalszych badań, zwłaszcza w kontekście zabawek elektronicznych i nowych mediów.

Katarzyna M. Wyrzykowska w tekście *Pomaga czy jednak przeszkadza? Muzyka w procesie budowania relacji rodzic–dziecko w rodzinach o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym* przygląda się temu, w jaki sposób słuchanie muzyki funkcjonuje w rodzinach. Artykuł powstał na podstawie jakościowego badania, które objęło rodziny, w których rodzice wykazywali zainteresowania muzyczne i w których były dzieci (powyżej ośmiu lat); badanie dotyczyło rodzin o różnych statusach społeczno-ekonomicznym. Pokazuje, że muzyka może stać się istotnym elementem budowania relacji, spaja rodzinę, stwarza przestrzeń do dzielenia się swoimi pasjami. Zainteresowania muzyczne „przeplývają” w obie strony: zarówno od rodziców do dzieci, jak i odwrotnie. Obszar gustu muzycznego staje się jednak czasem źródłem napięć. Badani uczestnicy traktowali zaangażowanie w muzykę jako istotną składową życia rodzinnego; konkretne formy zaangażowania były zróżnicowane ze względu na pochodzenie społeczne osób badanych.

Temat zabawy wraca w artykule Tarzycjusza Bulińskiego. Antropolog odsłania przed nami kontekst społeczności Amazonii wenezuelskiej – E’ñepá południowych, z którą jest związany poprzez prowadzenie wieloletnich badań terenowych. W tekście Buliński dzieli się własnymi obserwacjami na temat miejsca dzieci w społeczności, praktyk rodzicielskich, a także wiedzą z zakresu literatury antropologicznej poświęconej dziecięcej zabawie. Główną część tekstu stanowi opis dziecięcych zabaw zaobserwowanych przez autora wśród E’ñepá i próba ich typologii. Szczególnie interesujące jest prześledzenie zależności pomiędzy przestrzenią, kulturą materialną i sposobami ich wykorzystania przez dzieci.

Magdalena Radkowska-Walkowicz w tekście *Czy można o tym porozmawiać z dzieckiem? Wrodzony przerost nadnerczy a etyka badań z dziećmi i o dzieciach* zastanawia się nad etyką prowadzenia badań etnograficznych z dziećmi nie tylko na temat choroby rzadkiej (wrodzonego przerostu nadnerczy, WPN), ale też intymności (choroba powoduje nieprawidłowy rozwój narządów płciowych). Przedstawia swoje rozważania w kontekście dyskusji na temat dopuszczalności operacji genitaliów. Odnosząc się do dyskusji w nowych studiach nad dzieciństwem, zastanawia się nad pozycją dziecka wobec innych aktorów społecznych (rodziców, lekarzy, aktywistów itd.), a także nad konsekwencjami „wydobycia”, a następnie reprezentowania głosów dziecięcych. Pokazuje, że głosy dziecięce, podobnie jak wszystkie inne, są uwikłane w różne zależności, są polityczne i jako takie mogą stać się przedmiotem agend różnych akademickich i pozaakademickich aktorów. Autorka zwraca uwagę, że w tej sytuacji „rolą antropologii jest jedynie (i «aż»

zarazem) zrozumienie, umożliwienie wybrzmienia różnych punktów widzenia i wsparcie głosów tych, których pozycja jest nieuprzywilejowana”.

Tom zamykają recenzje dwóch współczesnych publikacji dotyczących dzieciństwa, sytuujących się w obszarze interdyscyplinarnych studiów nad dzieciństwem. Książkę *Children's cultures after childhood* pod redakcją Justyny Deszcz-Tryhubczak i Macareny Garcii-Gonzalez przybliżyła Ewa Maciejewska-Mroczek. Druga recenzja autorstwa Tarzycjusza Bulińskiego dotyczy książki *Cywilizowanie dzieci? Społeczno-kulturowe badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Eliasa* pod redakcją Zofii Boni i Marty Rakoczy.

Zapraszamy do lektury.

ZOFIA BONI  <https://orcid.org/0000-0003-2053-7158>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA MACIEJEWSKA-MROCZEK  <https://orcid.org/0000-0001-9352-2104>

Uniwersytet Warszawski

MAGDALENA RADKOWSKA-WALKOWICZ  <https://orcid.org/0000-0002-4127-9592>

Uniwersytet Warszawski

MARTA RAKOCZY  <https://orcid.org/0000-0002-7967-2939>

Uniwersytet Warszawski

ANNA WITESKA-MŁYNARCZYK  <https://orcid.org/0000-0001-6300-8083>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Each perspective is equally valid. Maria Reimann's methodological approach in research with children

Introduction

Maria Reimann was an anthropologist who initiated conducting research with children in the spirit of 'new childhood studies' in Poland. In 2012, Maria co-founded – together with Magdalena Radkowska-Walkowicz, Ewa Maciejewska-Mroczek, and Anna Krawczak – the Childhood Studies Interdisciplinary Research Team at the University of Warsaw (Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem, IZBnD)¹. In 2016, Maria and Ewa Maciejewska-Mroczek

¹ More information about the research team is available at: www.childhoods.uw.edu.pl.

co-authored an article about the importance of informed consent from children in social research (Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016). It was then, with this article and research she conducted at the time, that Maria sparked a long-term interest and reflection on research about and with children.

The basic premise of the research approach adopted by Maria Reimann and the entire IZBnD team concerns recognizing children's agency and their influence on social reality and the need to take their voices and perspectives into account within the research process. Earlier, research on children and childhood in Poland had been primarily the domain of psychology and pedagogy. The establishment of IZBnD was a response to the lack of research in the anthropology and sociology of childhood, or more broadly childhood studies, in Poland.

In her research, Maria focused on studying the changing family relationships in the broader political and social context of Poland. She was interested in the relationship between parents and children. Her doctoral dissertation examined the processes through which people became parents and the division of care work in couples that declared gender equality, both in Poland and in the context of other European countries (Reimann 2020a). Her most recent, unfinished research project focused on the shared custody of and care for children following parental separation. Maria was also particularly interested in the role and perspective of fathers, with whom she conducted research, among others, on in vitro fertilization and adoption. Above all, however, she was involved in research with children.

Maria had been passionate about researching, recognizing, and strengthening children's voices. In the last few years, such an approach led her to focus solely on research with children and not with their parents. She listed two reasons for such a decision. First, in previous studies, parents revealed some details of their children's lives that the children themselves did not talk about. Second, having conversations with both parents and children can be seen as a desire to verify or back children's statements with those of adults. Maria wished to avoid such situations and had decided that talking to children was a sufficient and key source of knowledge about their lives and experiences during her research.

In this article, we discuss Maria Reimann's research and the specific character of her methodology, to show her insightful, reflective approach to working with children. Throughout her work, Maria focused on listening carefully to her interlocutors and created an exceptionally safe space within which different people could feel particularly noticed and heard. She combined her skills of making people feel seen and heard with insightful analysis and careful scientific reflection. Her methodological sensitivity and the way she practiced anthropology were truly exceptional.

The in vitro project

The beginning of the Childhood Studies Interdisciplinary Research Team dates back to 2012, when we launched the project "New reproductive technologies – perspective of childhood studies." The project coincided with a period

of intense media coverage of public debates around the *in vitro* procedures that involved politicians, bioethicists, and priests. Presidential candidates also spoke about the right to or ban such procedures, and the patient association “Nasz Bocian” advocated reimbursement of *in-vitro* treatments (successfully, albeit the success was temporary). The legal Act on infertility treatment was also passed around that time, and for the first time, Polish law regulated and legitimized infertility treatment.

As a research team, we asked ourselves: what is it like, in this context, to be a child born via an *in vitro* procedure in Poland? We interviewed representatives of different groups, including parents and doctors. However, the most important thing for us was to get to know the opinions of people born due to assisted reproduction technologies. It was a scientific decision, dictated by ethical considerations. Considerations that marked all of Maria’s later scientific activity: to engage in what is socially important, so that science can contribute not only to further understanding but also to improving the world.

The social background was particularly salient for our research project. The situation kept changing rapidly, and more and more social actors entered the discussions, however, the voice of the subjects of all these debates – people born via *in vitro* procedures – was hardly ever heard. It has not been an easy task to include young people’s voices in the discussion. Of course, we intended to only talk to children and young people who had known they were born using the *in vitro* treatment (this may have been related either to themselves or their siblings). Recruitment was difficult, precisely because of the discriminatory narrative dominating the public sphere. We knew that our desire to obtain data must not obscure the ethical issues related, primarily, to the informed consent of the study participants (see e.g. Alderson, Morrow 2011). Anthropological research with children had previously not been conducted in Poland, so we created standards relevant to our local context. In this work, we relied on foreign literature (e.g., Christensen, Prout 2002; James 2007; Gallacher, Gallagher 2008), consultations with representatives of other disciplines, international collaborations, as well as our recognition that decisions are situated in a specific context, and we should be paying attention to situational ethics. Together with Ewa Maciejewska-Mroczek, Maria Reimann wrote an article on informed consent in research with children (2016). The authors highlighted the processual nature of consent, the importance of non-verbal signals, and the role of the child’s written consent – not necessary for formal reasons, but important for developing a good rapport with the researchers.

Methodological issues proved challenging as choosing a research methodology is also an ethical choice. In the *in vitro* project, we wished to adapt the project methodology to the needs and capabilities of very different groups of participants (see Christensen, James 2008). We conducted classic ethnographic interviews with older participants. With the younger, we created scenes and videos using Lego blocks, made drawings, and created collages (see e.g., Greene, Hogan 2005). Through the use of a variety of methods tailored to the participants, we were able to find out how children and young people understand what ‘the *in vitro*’

is, how they relate to public discourses and private family stories (Krawczak, Maciejewska-Mroczek, Radkowska-Walkowicz 2018).

In her research, Maria Reimann emphasized the areas that were not obvious, less visible, and marginalized. Therefore, in her work on in vitro procedures, she conducted not only in-depth research with children, absent subjects of public discourses but also engaged with a less prominent group, also having a stake in infertility treatment: men experiencing infertility (see Reimann 2018).

One of the project outcomes was a short text addressed to children and posted on the Team's website. We strived to communicate understandably and synthetically what in vitro is, why we looked into it as a research topic, and above all – what the children who took part in the study told us:

In Poland, people often say that in vitro is a miraculous technology that helps people make their dreams come true. But it is also seen by some as something dangerous because it is not entirely 'natural.' (...) "They talk about us, but not to us," said one of the children. We decided to change that. [Excerpt from the children's brochure.]

In the next research projects, we created more and more data presented in a way suitable for children, and their forms have been changing. In Maria's latest project, described below, a book co-authored by children was planned as a separate and important research outcome.

The health project

The "Health in the opinion of children – a perspective of childhood studies" project, funded by the Polish National Science Centre, was conducted in 2015–2018. Maria Reimann was one of its principal investigators. For the three of us involved in the project (also Magdalena Radkowska-Walkowicz and Ewa Maciejewska-Mroczek), it has been the first study entirely planned and implemented using the methodology of childhood studies. We already had a code of good practices in research with children (Maciejewska-Mroczek, Reimann 2017; Maciejewska-Mroczek et al. 2018), so we needed to adapt the methodology to the research questions in the spirit of the new childhood studies (James, Jenks, Prout 1998; Christensen, James 2008). Maria Reimann's contribution was vital to that process.

The project aimed to ask children what they think about health, what it is, and how it relates to disease or lack of health (Radkowska-Walkowicz, Reimann 2018). Our main research tool was group interviews. Our discussions with children, always led by two researchers, lasted about two hours. We asked children to perform several tasks, such as drawing a plan of the house and marking "healthy" and "unhealthy" places; or completing a table, in which they indicated what they think is both healthy and liked by them, what is healthy and disliked, unhealthy and liked, unhealthy and disliked. The task that most inspired Maria, and on which she based her article *Gruby i chudy, czyli o tym, jak dzieci wyobrażają sobie*

zdrowego i niezdrowego człowieka ("Fat and skinny, or how children imagine a healthy and unhealthy person", Reimann 2018), was drawing a healthy and unhealthy person. This is how she summarized the research:

Children treat health as an issue that goes far beyond the bodily condition. In their statements, categories concerning the health of the body are mixed with aesthetic and moral ones. A healthy character is smiling, pretty, smart, slim, and responsible. An unhealthy character is fat, ugly, disobedient, stupid, and guilty of all their failures. Children laugh at the unhealthy character, giving them caricatural and grotesque features. However, underneath this laughter there is also the fear and belief that you are responsible for your health (and therefore everything that is related to it in the children's stories: beauty, happiness, goodness, and nobility) and you have to be vigilant, responsible and disciplined, so as not to lose it (Reimann 2018: 148).

In her research, Maria Reimann was vigilant in noticing cracks, fears, and inconsistencies. She refused to accept a rather optimistic and lighthearted vision that emerged in our initial focus groups, where children's stories seemed to represent a middle-class dream of a rational, balanced, "healthy" life. Maria, more than any of us, was also sensitive to injustice towards children and insisted they should be treated seriously. This is what she wrote in a report from one of the focus group interviews:

The children were sitting in the dining room (...). The teacher started asking who had the consent forms, and when it turned out that one girl did not because she forgot [to bring it] from home, the teacher started shouting that she did not have a brain, and whether she could remember anything at all. Another girl said that her dad read the leaflet and said that he did not consent, because one cannot understand what it was about, as "it is weirdly phrased".

A boy approached us (...). He said that he had the consent form, and wanted to talk. We told him to eat first. He went to the dining room, but after a while, he came back again. "Did you eat?" we asked. "No." "Well, go back and eat, we will wait." This boy wanted to talk to us (project archive).

Taking children's voices seriously had been Maria's fundamental ethical and methodological choice. A choice that aligns with the methodology and ideology of childhood studies (James, Jenks, Prout 1998). In her case, it amounted to an imperative entirely consistent with the practice and relationships within the research field. Therefore, as part of the „Health project“, in addition to focus group interviews, Maria also conducted several individual, very moving, informative, and valuable, in-depth interviews with children. She saw no reason to treat children as less competent participants than adults, a reflection and research practice she was to develop in her last project, discussed below.

As part of our common vision, a child is not only a competent producer of ethnographic data but also their recipient. This premise gave rise to the idea (Maria

was one of its two creators) that the books published in the series “dzieci/granice/etnografie” (children/borders/ethnographies, Oficyna Naukowa publishing house), which we launched in 2018, should be written in two versions: for adult readers and children. The first children’s book accompanying the “adult” one was written by Maria Reimann and Magda Radkowska-Walkowicz and stemmed from our health-related project. This is how the authors explained the idea to their readers in the introduction:

The purpose of our adult book is to tell adults what we have learned from children about their world. The purpose of the book you are holding in your hands now is to show children what we have told adults about the world of children. It sounds a bit funny, but that is how it is (Radkowska-Walkowicz, Reimann 2018: 6).

Autoethnography of disability

Another collaborative project we conducted was “Turner syndrome. Patterns of socialization and management of the body in the situation of chronic disease. An interdisciplinary approach” carried out by Anna Krawczak, Ewa Maciejewska-Mroczek, Małgorzata Rajtar, Maria Reimann, and Magda Radkowska-Walkowicz, and funded by the National Programme for the Development of Humanities. Maria talked to women who received their diagnosis as girls. Once again, she did not want to combine this work with conversations with their mothers. In addition to individual interviews with adult women, Maria participated, together with other colleagues from the team, in a summer camp for children with Turner Syndrome. Maria saw them not as children, but as teenagers. Above all, she saw the problem of people diagnosed with Turner syndrome being denied adult treatment, and treated as little children. The teenage participants of the summer camp, it seemed to Maria, should have already been more independent and perhaps even rebellious. Maria was irritated by the camp staff’s expectations that the girls should be polite, the scolding they received, and the persistent emphasis on their childlike nature. These encounters provoked her to self-reflect on her disability and the reactions it may evoke in her environment.

It was more or less at that time, that Maria and Anna Witeska-Młynarczyk co-taught a course on autoethnographic methods at the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology at the University of Warsaw. This course opened up space for thinking about a different way of writing. Maria wanted her perspective to become more visible. She wanted to have room for doubts and questions. She had a great writing talent and often the academic ‘corset’ seemed too tight for her way of formulating thoughts and sentences. Autoethnography promised more leeway and freedom while enabling scientific reflection. Since Maria was visually impaired, the category of “disability” took center stage in her autoethnographic work. An exercise leading to a deeper work was the essay titled “O (nie)zwyczajnym życiu z niepełnosprawnością. Esej autoetnograficzny” (“On (un)ordinary life

with disability. An autoethnographic essay", Reimann 2019a). In the same year, the Czarne publishing house published Maria's book *Nie przywitam się z państwem na ulicy. Szkic o doświadczeniu niepełnosprawności* („I will not greet you on the street. A sketch on the experience of disability", Reimann 2019b). Well received by critics and readers, the book is where we find Maria's most original voice, the least mediated by academic conventions.

Maria's narrative about the experience of disability seems to be a conversation with herself about the world. In the book, she builds on her own experiences and her research on Turner syndrome. There is attentiveness to the other person, but understanding always happens within an internal dialogue. Maria keeps checking how she feels, whether her world is arranged in a similar or completely different way than that of her interlocutors with Turner syndrome. She has a specific way of formulating questions, that marks both her thinking and her writing.

Why do I feel like I know this sadness well? After all, I am different from Ms Wanda – I come from a privileged world, I have educated parents, I graduated from good schools in Warsaw, I went abroad not to work, but to study, I have never had problems with finding a job or a boyfriend. I have a child, all my life I have heard “you are talented, you can cope with anything”. But maybe it is all about “coping”? Wanda uses this phrase several times, as do several other women I talked to. I also often hear when it comes to my eyesight that I “coped”, that “I’m doing great”. Perhaps the need to cope connects me with Wanda. We are missing something, something is not quite right with us, we have to make up for something (2019b: 140).

When writing about disability, Maria distinguishes between impairment and disability. The distinction is made in disability studies and has been adopted by the World Health Organization. According to Maria, such an approach posits impairments as “a biological fact related to the functioning or absence of an organ. Disability, in turn, is a limitation resulting from the way society functions, by discriminating and excluding people whose bodies deviate from the norm of behavior set by the society” (Reimann 2019b: 17). The distinction becomes the starting point for the most important question that Maria asks in her book: “How does disability arise?”.

Was I born disabled? Did I become disabled when, as a sixteen-year-old, I appeared before the medical committee of the social insurance institution and received a certificate of “total inability to work” due to damage to my eyesight? Am I disabled, even though I work, raise a child, ride a bike, travel? Or maybe I’m just disabled when I can’t drive, I can’t see the lights on the other side of the street, or the captions in the cinema? (...) Although I have a certificate and the right to a disability pension, disability is not part of my identity – or maybe it is only on occasion. When I feel like I’m deprived of something, when I am having a hard time (Reimann 2019b: 17-18).

Maria captured this specific movement perfectly, she called it navigating between the sense of “uniqueness” – exceptional bravery, but also injustice – and the “ordinariness” that distinguishes the experience of impairment immersed in a diversely organized social world. Building a story about herself is a constant dialogue with her closer and more distant environment. That is why Maria was so irritated by the overprotective and infantilizing attitudes towards girls diagnosed with Turner syndrome. Sometimes, however, someone will say “Let them use a stool if they can’t reach” (Reimann 2019b: 64), and someone else will say “Don’t focus on the lack, don’t think all the time about what you don’t have” and these words will give rise to a better story, which in turn will translate into experience.

Although Maria emphasized that her story is “incoherent, interrupted and uncertain,” like her experience of living with disability (Reimann 2019b: 28), her anthropology was deeply engaged, and aimed at building a better world.

The pandemic project

An important feature of Maria Reimann’s research was that she wanted her work not only to generate academic knowledge, but also to deal with current issues, to react to what was happening in the world, to relate to the social situation of children. Hence Maria’s quick reaction to the rapid changes brought about by the COVID-19 pandemic. Immediately after the outbreak, Maria drew attention to the fact that the crisis was presented and discussed in the public space almost exclusively by adults, even though it affected children to a large extent. Maria wanted to know the children’s point of view. She saw it as a commitment to young people, often overlooked, and left to fend for themselves during this difficult time. She described them as follows:

Young people found themselves in many new predicaments, isolated from friends, in an online learning system unlike anything they had ever known. Our role is to find out what has been happening to them all this time (Reimann 2020b).

Maria, along with several other team members and collaborators, undertook various research activities to understand the pandemic experiences of young people, gather knowledge, and tell other adults about what we learned from children. In the first stage, we announced the creation of an online Children’s Pandemic Archive and collected drawings, photographs, collages, song lyrics, letters, etc. We gathered a diverse collection, which is a unique testimony to the beginnings of the pandemic in Poland, all the more valuable, as it shows the reality of children, created in private spaces and about which the wider public knew little.

It was an ad hoc action, in specific lockdown circumstances. This meant that we received information from those children whose parents or teachers decided to contact us. Therefore, it was the knowledge that was to some extent filtered through an adult perspective. Adults assessed whether it is worth getting involved

or what was worth uploading, etc. This also caused difficulties in interpretation – we could not talk to the authors of the works we were gathering. Maria discussed this difficulty in the following way:

You can't help but try. Even if we are not able to interpret these works well enough. If we resigned, it would be as if we said that the experience of children and adolescents is not important, and that only what adults think and feel is important (Reimann 2020b).

Therefore, the most important thing was to immediately try to record and archive this huge change in the children's lives, even at the expense of the data being different from those we were used to. Maria also spoke about the lack of distance when we undertake such research:

On the one hand, we can describe this on an ongoing basis and observe the change; on the other hand, it is still difficult to talk about it. We do not have the distance vis-a-vis this experience and ourselves. This is a time of great uncertainty about how things are and where things are going. One has reasons to be anxious. I do not believe that the fear that adults feel does not pass on to children (Reimann 2020b).

In August 2020, Maria began interviewing people aged 14–20 about their experiences of the pandemic. This was yet another way to learn about the experience of people who were ignored, and whose voice was not taken into account in shaping the public debate and policies. The goal was to gain a preliminary view of the problem rather than to make it into a coherent academic project. Maria talked to the media about her research with young people (e.g. Reimann 2021; Reimann, Radkowska-Walkowicz 2021). She knew that further, in-depth analysis would require expanding such research activities and gaining more distance to the topic.

Maria's research on young people and the pandemic also involved interviewing experts who worked with children and young people at the time. In order to get a better understanding of young people's situation, and look at it from different angles, she interviewed a psychiatrist, a pedagogue, and a person working in a non-governmental organization focusing on young people.

A practical tool for organizing knowledge about the situation of children during the pandemic was a calendar in which we recorded changes and events that were important from the point of view of their impact on children and young people: new legal acts, regulations on the functioning of educational and care facilities, social campaigns, etc. The ongoing work on the calendar prompted us to reflect on the important framework in which the pandemic reality of children was organized and to keep track of changes in this area. Today, it can be useful for all those involved in the research on the pandemic.

In addition to gathering knowledge, it was important to share it with the public. Maria was one of the main people responsible for the creation of the "Youth and the Pandemic" website (www.mip.uw.edu.pl), which became an online site

where we collected knowledge gathered by the researchers during our various activities, but where we also created a database of knowledge generated in public discourse or other research centers on young people and the pandemic. As a result, it now contains the resources of the Children's Pandemic Archive, Maria's expert interviews and the calendar, numerous academic or press articles, publications for children, and links to various cultural texts. It was largely Maria's contribution to make the website clear, coherent, and aesthetically pleasing and an important contribution to the collection and development of knowledge about the pandemic.

Pandemic-related activities were multidirectional, they had diverse characters and were not part of a single project (although they later facilitated the design of the academic project "Pandemic and post-pandemic children's worlds," led by Ewa Maciejewska-Mroczek without Maria's participation). This does not mean, however, that they were not coherent. They were connected, on the one hand, by the need for knowledge, and on the other hand, grounded in ethics, or even in the ethos of a researcher whose work is to benefit other people.

Care after separation

Maria Reimann's last research on "Childhood after divorce. Joint physical custody in anthropological perspective", funded by the National Science Centre, was her first independent project.

The project started in March 2021 and was supposed to end in February 2024. Maria studied the experiences of Polish children who lived in two houses following their parents' separation. In this project, she consistently refused to juxtapose the children's opinions with their parents' narratives. She also interviewed psychologists and family court judges to understand the broader context of the research participants' situation. However, she focused almost entirely on children's experiences of living in alternating custody, or shared custody – the term she proposed as more adequately describing the reality of children whose parents, following their separation (divorce), equally share the duty and right to custody over their children. Maria not only wished to listen to and convey children's voices. Children were also to become experts. During her research, she asked interviewees not only to share their family history, but also to formulate advice for parents who are getting divorced and for other children who are facing this situation through adults' decisions. On this basis, she planned to create a guide for adults on how to help children when parents break up.

Maria's research shows that children living in two houses think about home and family differently than many adults, including adults recognized as experts. It demonstrates that children's lives can be a good example of building respectful family relationships. And that the child in this relationship can be an important actor with their own agency. In her texts and conference presentations, Maria argued that studying the experiences of children going through the separation of their parents and living in reorganized families is extremely important

in contemporary Poland. At a time of changing ideals and practices, including those related to family life, family formation, and kinship, understanding young people's experiences is highly important. Political decision-makers, judges adjudicating in family-related cases, family mediators, journalists, and parents were seeking out Maria's opinions. They wanted to know what is best for children when parents separate. Maria argued, based on that, that some moderate optimism was possible about the position of children and the recognition of their voices within Polish families, public debate, and policymaking.

The image of children that emerges from Maria Reimann's research is not one of victims harmed by the separation of parents, but of individuals with agency, capable of caring for themselves and others, reflectively interpreting their own experience. In one of her articles, she wrote:

Divorce is a situation in which a child is thought of as particularly vulnerable to harm. Such thinking, although not unfounded, can cause adults, who are focused on protecting children, to disregard their right to speak up and be heard. In Poland, shared care is a new model of looking after children following separation, and perhaps this is also why it arouses a lot of emotions and controversy. Listening to the voices of children who live in shared care, and have experiential knowledge on this matter that most adults lack, allows us to see several important things. First, a person – contrary to a deeply ingrained common belief – can have two homes. All the children and teenagers I talked to said so, and I think we should believe them. Second, the family is a network of mutual relations that must be taken care of by all the members. If all family members make an effort to care for one another, children and adolescents feel that their families are good enough and happy. This does not mean that it is always easy for them. Frequent moves are difficult and the people I talked to spoke about it quite openly. However, the possibility of maintaining a close relationship with each of the two parents – who, for their part, also make an effort to maintain proper contact with each other, listen to the needs of their children, and respond to them flexibly – is, in the eyes of my interlocutors, a superior value, in the name of which they agree to the inconvenience of often moving from house to house. Third, the children and adolescents I have talked to – perhaps also thanks to the awareness of their contribution to the functioning of the family – believe that parents should inform their children about their decisions regarding family life and consult with them. Although children do not speak the language of conventions and laws, it is clear from these conversations that they do not want to be perceived as helpless and vulnerable beings who should only be protected, and at all costs, but as active partners engaged in building the network of mutual relations that is a family (Reimann 2023: 115).

As in all of our childhood studies research, in that project, ethical considerations largely dictated how the study and its methodology were designed. From the start, Maria assumed that both parents would have to consent to participate

in research (legally, the consent of one of them would probably be sufficient), which, as she later noted, meant that she did not talk to children whose parents were involved in a big conflict with one another. She recognized this situation as excluding children for whom the separation process was much more troublesome, so the study likely omitted the saddest stories. In June 2023, Maria submitted another research project proposal to the National Science Centre, which was to be a continuation of the earlier one, but included a wider group of children. The study “Children at the transition from nuclear to reorganized family: Parental separation in the anthropological perspective” was to enable the capturing of more diverse stories, including those in which things went wrong, i.e. when parents were unable to separate in a way that could be considered safe for the child. Maria could not carry out this research. However, we hope that her ethnographic work will remain a source of inspiration for other researchers who, like her, would want to ask children how they see their place within the family, what the family means to them, and what it should look like.

* * *

The passing of Maria Reimann (in July 2023) greatly impoverished the landscape of Polish anthropological scholarship, just as her life greatly enriched the discipline. Her fieldwork skills – a refined ethical sense, the ability to identify socially unnoticed, neglected, or undervalued topics, and the courage to ask new questions and formulate new perspectives – were unique. So were her excellent writing skills, which allowed her to disseminate academic knowledge, and give it an open, inclusive character, thus attracting new, committed advocates for children and people with disabilities within the public space. Maria Reimann was able to listen carefully and skillfully to both her child and adult interlocutors – listen in a way that valued each perspective and gave it an individualized touch, quite at odds with journalistic generalizations and stereotypes, and which inspired people to build new social policies. In her writing, she was able to render both her voice and the voice of her interlocutors in a way that fully resonated with the complex and heterogeneous human experience, and which was, frankly, very moving. Her work connects to the best traditions of engaged anthropology, boldly intervening in the social world to open new perspectives of looking at people’s experiences, motivations, and aspirations, which are so often accepted without reflection. At the same time, she consistently refused the role of an overbearing expert explaining to others how to live or raise children. This made her anthropology an extremely original project, and her humanistic stance an unprecedented event in Polish academia. It affected our own anthropological theory and practice, as well as the broader academic and non-academic fields.

Tłum. Marta Krokoszyńska

References

- Alderson, P., Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London–Thousand Oaks–New Delhi: SAGE.
- Christensen, P., James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Taylor & Francis LTD.
- Christensen, P., Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477–497.
- Gallacher, L.A., Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity of research with children? Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood*, 15(4), 499–516.
- Greene, S., Hogan, D. (eds.) (2005). *Researching children’s experiences*. London–New York: SAGE.
- James, A. (2007). Giving voice to children’s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York: Polity.
- Krawczak, A., Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M. (2018). Dziecko, in vitro, społeczeństwo. Wprowadzenie. In: A. Krawczak, E. Maciejewska-Mroczek, M. Radkowska-Walkowicz (eds.), *Dziecko, in vitro, społeczeństwo. Ujęcie interdyscyplinarne* (pp. 7–19). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych. In: *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (pp. 27–34). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2017). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi. O potrzebie tworzenia zasad prowadzenia badań z udziałem dzieci. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(3), 11–23.
- Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. (eds.) (2018). *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Reimann, M. (2018). ‘Trzeba być w tym razem’. O męskim doświadczeniu niepłodności i leczenia metodą in vitro. In: A. Krawczak, E. Maciejewska-Mroczek, M. Radkowska-Walkowicz (eds.), *Dziecko, in vitro, społeczeństwo. Ujęcie interdyscyplinarne* (pp. 109–122). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Reimann, M., Radkowska-Walkowicz, M. (2021, July 17). Hiszpański rząd przeprosił dzieci, w Finlandii robiono dla nich konferencje. W Polsce dzieci są nieważne. *Duży Format*. Retrieved from <https://wyborcza.pl>.
- Reimann, M. (2018). Gruby i chudy, czyli o tym, jak dzieci wyobrażają sobie zdrowego i niezdrowego człowieka. In: *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (pp. 138–149). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Reimann, M. (2019a). O (nie)zwykłym życiu z niepełnosprawnością. Esej autoetnograficzny. In: E. Maciejewska-Mroczek, M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (eds.), *Zespół Turnera. Głosy i doświadczenia* (pp. 222–233). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Reimann, M. (2019b). *Nie przywitam się z państwem na ulicy. Szkic o doświadczeniu niepełnosprawności*. Wydawnictwo Czarne.
- Reimann, M. (2020a). *How social context shapes the transition to parenthood. Polish couples in comparative perspective* (Doctoral dissertation). University of Amsterdam.

Reimann, M. (2020b, May 6). Trudno się nie bać – wywiad z Marią Reimann, badaczką dzieciństwa. *Kosmos. Portal wiedzy*. Retrieved from <https://kosmosdlakobiet.pl>.

Reimann, M. (2021, March 4). Zaczyna się tworzyć realna dziura w życiu młodych ludzi. Retrieved from <https://weekend.gazeta.pl>.

Reimann, M. (2023). Rodzina jako wspólna sprawa. Opieka współdzielona w perspektywie dzieci. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 22(1), 101-119.

SUMMARY

Each perspective is equally valid. Maria Reimann's methodological approach in research with children

The article presents the work of Maria Reimann – an anthropologist and childhood studies researcher, a founding member of the Childhood Studies Interdisciplinary Research Team at the University of Warsaw. Maria died tragically in 2023. The article is written by her colleagues, who present Maria's work in the context of the projects conducted by the Team. In particular, they shed light on the themes and unique features of Maria Reimann's approach to conducting research with children.

Keywords: childhood, research ethics, childhood studies, disability, Maria Reimann

ANNA DEREDAS  <https://orcid.org/0000-0003-1085-2445>

Uniwersytet Łódzki

Child and childhood in the collections of the Bronisława Kopczyńska-Jaworska Ethnographic Archive, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź

In this paper, I focus on child and childhood related research that over the years has been carried out at the University of Łódź. I review, in chronological and thematic order, the materials kept as part of the Bronisława Kopczyńska-Jaworska Ethnographic Archive of the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology at the University of Łódź. The idea for this paper emerged while I was working on the book *Dzieciństwo w rodzinie robotniczej międzywojennej Łodzi. Perspektywa etnograficzno-pedagogiczna* (“Childhood in a working family of interwar Łódź. An ethnographic-pedagogical perspective”; the book co-authored with Joanna Sosnowska). I then discovered that part of the considerable collection of research material on the workers’ culture in Łódź, consists in memoirs addressing the subject of child and childhood, which had never been properly analysed. This begged the question whether the same might apply to the rest of the data collected in the archive? Here, I therefore review all the field material in the archive, in an attempt to trace relevant research on and with children.

The current Bronisława Kopczyńska-Jaworska Ethnographic Archive was established in 1945 on the initiative of Prof. Kazimiera Zawistowicz-Adamska, as she set up the Department of Ethnography at the University of Łódź.¹ During her pre-war travels to Scandinavia, professor Kopczyńska-Jaworska had

¹ It was expanded into a fully-fledged Ethnography Department as early as 1952, then, in 1990, renamed the Department of Ethnology, and later, in 2005, it became the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology at the University of Łódź.

the opportunity to visit the impeccably organized folklore archives in Estonia and Finland (Kopczyńska-Jaworska 1995: 115). It gave her the impulse to advocate for the creation of such ethnographic archives. As early as in the 1930s, she sought to create a Central Folklore Archive at the Polish Radio. She was convinced that “documentation compiled by an ethnographer constitutes not only the basis for individual interpretation, but also a source of imperishable historical value” (Kopczyńska-Jaworska 2001: 69). She argued that such documentation kept in a special archive should be universally accessible.² Therefore, after the war, she called for institutional archives of field research material to be set up in museums and within academic institutions. When she took over the Department of Ethnography at the University of Łódź in 1945, she set up an archive of field material there. As there were no universally applicable, uniform rules for archiving ethnographic fieldwork documentation, she adopted her own way of categorizing ethnographic sources, consisting of the so-called primary documents, i.e. records of interviews and observations from fieldwork, and photographic documentation of behaviour and effects of human creative activity. As they were setting up the archive, Bronisława Kopczyńska-Jaworska and Teresa Zakrzewska also developed their own system of cataloguing and storing material, and a custom-made browsing system for research documentation.

An ethnographic archive

A basic item within the “interview and fieldwork observations unit” in the archive at the Department of Ethnography, University of Łódź consists of an interview with one interlocutor, addressing one major (and often some minor) or specific topic or material, based on observation by one researcher. Depending on the subject, these materials can range from one to as many as several dozen pages. The basic data collection technique is interviewing, and specifically: questionnaire-based, open-ended interview based on specific guidelines, and narrative or biographical interview. Participant observation was another, concurrent method. The records are arranged in chronological order – based on the date they were filed. Mostly, these are handwritten notes, though the oldest materials, containing the most valuable material, were later typed. The more recent materials consist of printouts of transcriptions typed digitally by research participants, while the material currently collected is stored in digital format. Most of the materials are also recorded by means of index cards specifically developed by Zawistowicz-Adamska for the purpose of archiving.³

² As Kopczyńska-Jaworska noted, in the interwar period ethnographers’ scholarly publications were based on private field notes not shared with others (Kopczyńska-Jaworska 2001: 69).

³ The index cards are divided into two parts, the upper one for information about the time and location of the interview, informant and researcher details, the topic of the interview, page number and inventory number. The bottom part contains the interview transcript and comments. The A5 cards fit into filing cabinets drawers, making the index easy to browse.

All metadata are stored in the interview and observation inventory, which includes: inventory number, filing date, subject, number of pages, area (i.e. place of data collection), date of interview, informant information, researcher information and comments. Until the 1990s, the researchers updated a topographical catalogue to facilitate browsing. In 2017–2018, the archive developed a Virtual Map of Ethnographic Fieldwork, serving as a thematic and topographical catalogue for research carried out between 1945 and 2017.⁴ Currently, it includes 20 362 inventory units.

The Visual and Audio Material Section of the archive contains 22 348 photograph items along with negatives and digital photographs taken in the course of fieldwork, which are either directly related to the relevant subject matter or which illustrate the folk culture of the given area. Prints reproduced from all photographs have been pasted onto index cards, along with a catalogue number and a brief description. The cards are arranged in a chronological order. Digital photographs are stored in their original format, with no printout copies. Photographs are listed in an inventory that includes the following data: inventory number, subject, locality, date when the photograph was originally taken, photographer, film number (not applicable to digital material).

The above items (interviews, observation notes and photographs) constitute a basic source material for scientific research, including BA, MA and PhD dissertations. The archive's Dissertations Section includes 1466 items.

Looking for materials on children and childhood I searched all available inventories of field materials and the surveys and questionnaires section, selecting those most likely to contain such data. I looked for materials whose name (stated topic) included the following keywords: child, childhood, family, girl, boy, birth, churching of women after childbirth, baptism, lullabies, family rituals, toy-making, play, school, kindergarten, upbringing.

In this text, I discuss these materials in chronological order, starting from the earliest. To fully convey the nature of these materials and themes therein, it is necessary to describe the specific way of working adopted by the ethnographic team at the University of Łódź, which had an impact on the type and character of the collected ethnographic material and provides an important context for this research.

Zawistowicz-Adamska developed her own methodological approach based on teamwork. The team always focused on a defined common research problem, although it took into account the broad spectrum of individual team members' interests. Due to the commonality of the research problem, team members could use materials comparatively and exchange materials, observations and experiences with each other. Despite their different research interests and publication focus, they were able to mutually benefit from each other's research output (Kuźma 2011: 48). The field research procedure developed by Zawistowicz-Adamska involved fieldwork in individual villages selected following a specific design.

⁴ Since 2023, due to changes related to the Multiportal implementation at the University of Lodz, the map has been suspended. There are now efforts to reinstate it.

This ensured that the materials sourced through fieldwork were comparable and homogeneous. The fieldwork was carried out by academics and students collecting data for their dissertations. Such design had an impact on the fieldwork material that was collected and subsequently archived.

Mutual aid and collaboration

The overarching topic in K. Zawistowicz-Adamska's work was socio-economic relations within the Polish rural areas from the mid-19th century to the present. Issues that were brought to the fore related to group work arrangements, their basis and justification in various circumstances and types of production, i.e. mutual aid and cooperation. Studies covered the manual labour activities in which rural populations were involved: main (agricultural), auxiliary – including types of economy specific to certain areas (riverside lowland pastoralism, high mountain pastoralism, fishing), additional (handicrafts) and seasonal (rafting). Research was conducted in the following areas: Beskid Śląski, Łowicz region, Opoczno region, Orawa, Rzeszów region, Sądecki region, Sieradz region, Warmia and Mazury and Żywiecczyzna. Apart from the main topics of inquiry, researchers also focused on side topics, mainly emerging during student fieldwork and student camps, as minor contributions (Kopczyńska-Jaworska 1964: 13; Zakrzewska 1975: 88; Zawistowicz-Adamska 1975: 8–9).

It is noticeable that research on children and childhood was not of particular interest for Łódź ethnographers at that time. However, the inventories indicate that, at least as a side topic, these were also addressed, probably due to Zawistowicz-Adamska's postulate to always encompass the entire culture of the area. Thus, in the archive, we find material discussing the following issues: pregnancy⁵, childbirth⁶, churching of women⁷, postpartum gifts⁸, birthing chamber⁹, baptism¹⁰, lullabies¹¹, children¹², illegitimate children¹³, gifts for children¹⁴, child labour¹⁵, children's education¹⁶, child up to fourteen¹⁷. The material on pregnancy, childbirth and the postpartum period, as well as baptism, stems from the usual ethnographic interest in birth customs categorised as family rituals, and linked to the main theme, by investigation how mutual aid and assistance played out

⁵ AZE A 242, 249, 662.

⁶ AZE A 234, 242, 257, 641, 662.

⁷ AZE A 186, 248.

⁸ AZE A 94, 271.

⁹ AZE A 2720.

¹⁰ AZE A 55, 199, 214, 255, 271, 553, 554, 575, 577, 632, 635, 644, 662, 783, 1086, 1101, 1254, 1465.

¹¹ AZE A 223, 256, 270.

¹² AZE A 1460, 2417, 2923-2969.

¹³ AZE A 1432.

¹⁴ AZE A 2338.

¹⁵ AZE A 2380.

¹⁶ AZE A 2628, 2629, 3303, 3304, 3366.

¹⁷ AZE A 2721-2725.

at childbirth or baptism. Lullabies are found in data related to songs in general. One interview in which we find information about gifts for children points to moments in the ceremonial year when adults give children gifts. Material about child labour and education is based on the achievements of the interviewees' children, both in school and at work, and on all kinds of responsibilities. Such information was collected by women researchers during interviews with adult women who recounted their own experience or those of their community.

Among the material derived from fieldwork designed for archaeology students¹⁸, we find interviews conducted with adults talking about their children under the age of fourteen. One student interviewed research participants about: how children's diseases were treated, care and hygiene, upbringing, daily routine, school and home duties, children's games. There is also a description of a day at nursery school and of school activities. Interviewees included parents, a nurse from the health centre, the principal of the kindergarten and a teacher from the primary school.

The second outstanding collection is the research material collected for the master's thesis titled *Dziecko w rodzinie wiejskiej. Na podstawie własnych badań terenowych w powiecie radomszczańskim* ("Child in a rural family: Based on own field research in the Radomszczański District") (Matczak 1962). The source material was collected during the student's summer internship at the Ethnographic Museum in Łódź, an institution which in 1960–1962 was tasked with research focusing on the culture of the rural populations in the Radomszczański District. The student collected data on all aspects of children's lives within the family and rural environment. The resulting extensive scholarly dissertation includes rich illustrative material – photographs taken by the author, who discussed beliefs and magical procedures, the physical and mental development of the child, care and upbringing, educational institutions, learning, the child's participation in the family's production activities, games, rituals and social life, as well as issues relating to learning and education in rural areas. The material is an evidence of scholarly interest in childhood and a holistic approach to the topic. The author interviewed adult women, men (parents, grandparents), some of whom were school managers, managers of a children's home, or kindergarten teachers. The publication also provides the first instance in the archive, in which children acted as informants – it included two interviews with a record of children's games.¹⁹

Research in the Gramada village

Between 1966 and 1968, Bronisława Kopczyńska-Jaworska was part of a Polish-Bulgarian monographic study focused on a selected local community. After a pilot study, the team chose Gramada village, where Kopczyńska-Jaworska, G. Michajłowa

¹⁸ In 1950–1955 and 1963–1971 no students were admitted to study ethnography. During that period, the Staff at the Department of Ethnography were teaching courses as services provided to other university departments.

¹⁹ AZE A 2924 – girl I.10 and AZE A 2968 – schoolchildren.

and M. Pokropek conducted research on living conditions and the culture of day-to-day life (Kopczyńska-Jaworska 1971a: 35–37). The researcher investigated rapid transformations in the life of rural families (i.e. including the situation of children as part of the family). She started by reconstructing the image of a family at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, to arrive at the characterisation of the main features of a modern family (Kopczyńska-Jaworska 1971b: 41–42). Her main source material were individual fieldwork interviews, available in the archive under the theme of family and living conditions (with the following side themes: school, education, medical treatment of children, childcare, family planning)²⁰.

Research with KBRU

Year 1963 marked the beginning of research in the Bełchatów Industrial District that proved impactful for the development of the Department of Ethnography at the University of Łódź. It was carried out in agreement with the Industrial Regions Research Committee (KBRU) within the First Department of the Polish Academy of Sciences in Warsaw. The need for this type of research arose along with the opening of a large lignite mine and power plant. The researchers were interested in the changes occurring in the overall folk culture of the area due to its industrialisation. From the ethnographic perspective it was a diverse and transforming field that had also been poorly researched, hence the focus was on the study of the economic aspects (not very popular in ethnographic research until then) and the related labour, production, manufacturing or exchange relations (Kuźma 2011: 60). Research also focused on the changes taking place within traditional rural culture (initiation rituals, performance and ritual arts, building and interior design, weaving), on family and leisure time among the rural youth (Zakrzewska 1975: 85–88). Collaboration with the KBRU also included ethnographic research in the Łęczyca area, started in 1967 (institutions in village life), and in 1969 in the Włocławek area (villagers' attitudes to land).²¹ The research involved both staff and students, collecting material for their respective dissertations.

The research inventory includes the following topics: childbirth²², illegitimate children²³, infant care²⁴, child²⁵, toy making²⁶, school²⁷, family²⁸. We learn about illegitimate children from one interview in a study carried out in Włocławek,

²⁰ AZE A 2792, 2794, 2804, 2886-2898, 2996-2999, 3003, 3006, 3009, 3014, 3015, 3016, 3018, 3021, 3024, 3025, 3026, 3027, 3028, 3029, 3030, 3035, 3144, 3145, 3147-3150, 3152, 3155-3159, 3166.

²¹ For more extensive information on the field research material held in the archive (interviews up to No. 3389), see the article by T. Zakrzewska (1975).

²² AZE B 5, 10, 11, 12, 32, 43, 44, 53, 54, 71, 72, 76, 77, 92, 93, 104, 126, 128, 154, 155, 161, 180, 195, 197, 229, 250, 288, 289, 290, 292, 295, 296, 297, 303, 333, 413, 414, 438, 526, 527.

²³ AZE B 991, 992, 1178.

²⁴ AZE B 486-507.

²⁵ AZE B 796-798, 800-805, 851-852.

²⁶ AZE B 55, 82, 352, 611, 612, 614.

²⁷ AZE B 29, 89, 799.

²⁸ AZE B 267-275.

where the respondents talked about views and aspirations of young people. The issue of illegitimate children is also included in the material collected for Maria Wieruszewska's doctoral thesis on social control and public opinion (Wieruszewska-Adamczyk 1970). Infant care was part of the research for the master's thesis *Higiena i lecznictwo we wsi Łękawa pow. Bełchatów* ("Hygiene and folk medicine in the village of Łękawa, Bełchatów County") (Jędruch 1965), where the author addressed the topic of children and childhood by discussing issues related to the ways in which people provided care to infants and washed the children's bodies, hair and teeth. Toy-making was discussed within the broader context of folk art and plastic arts among village people. Questions related to shrines and crosses erected by roads, to sculpture, painting, basketry, plaiting, papermaking, blacksmithing, folk artists, Easter eggs, chamber decoration and folklore, also included those on toy-making. Under the 'school' label, there is information on the organisation of school and education in individual villages, including school premises. Childbirth (i.e. pregnancy and birth) is included in the research on family customs, with particular reference to the following issues: social and matrimony-related relations, weddings, age limits and gender as determinants of social structure, legal customs concerning inheritance and transfer of property between generation, as well as funerals. Passages about age and gender limits seem particularly interesting, indicating from what age and what kind of work could children do. Such materials were collected for the master's thesis titled *Obrzędy recepcyjne wieku dojrzałego w Bełchatowskim* ("Mature life initiation rituals within the Bełchatów Area") (Wieruszewska 1965). Research focused specifically on children was undertaken by Elżbieta Kornicka, who conducted interviews during a summer camp in Łękawa, addressing the following topics: upbringing within families, child within the rural community, upbringing at home, upbringing at school, upbringing ideals, work and play, religious upbringing – [the first] communion. Interviews included under the heading 'family' barely ever addressed the subject of children. Some were part of B. Jewsiewicki's research on the family, carried out in Dworszowice Kościelne, which included nine interviews describing family history and family life, farm life, education, family gatherings, child rearing, religion, relationships within the family and with neighbours. Other interviews were part of Jadwiga Kucharska's research on the family and related social ties. Among the material collected in 1964, there are also two sets of statements made by pupils schooled in Woźniki. Sixth-grade primary school pupils²⁹ provided written answers to the question: *What did I do on Saturday and Sunday?* The collective title for the collection of their written contributions – *Children's helping in families* suggests that Kucharska was not in fact interested in children's own interests but in their chores. Fifth-grade pupils,³⁰ apart from providing accounts of how they spend their time on Saturdays and Sundays were also asked to describe their grandparents. The title of this document suggests that researchers were keen

²⁹ AZE B 457 (29 responses).

³⁰ AZE B 457 (26 descriptions).

to learn about the children's attitudes towards their grandparents and how they helped with the chores.

As part of research in the Włocławek area in 1972, Władysław Baranowski, PhD did a questionnaire-based study in a school in the Śmiłowice village.³¹ Children attending grades 4a³², 7a³³, 8a³⁴ answered a set of six questions. The first two related to the respondents themselves and their peers: *Who are your friends? Who do you trust (admire) most in your class?* The researchers were interested to see if the peer relationships among school children reflected the rural area's social structure: divisions based on traditional ownership, occupational differentiation (farmers and landless labourers).³⁵ They checked whether the social categories operating among parents were also replicated among children, which was addressed through the question about land ownership and the parents' professional activities outside agriculture.³⁶ The fourth topic was: *Write who among the neighbours are helping your father at work and who gets his help*, whereby the researchers explored links predicated on neighbourhood assistance, tenancy and mutual labour exchanges.³⁷ The last two questions related to annual festivals, rituals and customs associated with them. In addition to questionnaires, the source material includes ten descriptions provided by the students.

Research in Kashubia

As part of extensive research in Kashubia³⁸ carried out over the years by Jadwiga Kucharska, several Master's dissertations focused on families, children and childhood. The dissertation *Dziecko w rodzinie kaszubskiej* ("Child in a Kashubian family") aimed to explore the situation of children between the beginning of the 20th c. and the 1980s (Gilewska 1985), with specific focus on the Chmielno village.³⁹

³¹ Questionnaires are kept in the Questionnaire Section, the publication AZE B 1243-1244.

³² 20 survey responses.

³³ 21 survey responses.

³⁴ 17 survey responses.

³⁵ AZE B 1244.

³⁶ As the questions for the surveys are missing and not all of them were written down by the child-respondents, the prompts were reconstructed based on answers and other studies mentioned above.

³⁷ AZE B 1243.

³⁸ Kashubia was Jadwiga Kucharska's research focus throughout her scientific career. First, as part of the research on mutual aid funded through the Department of Ethnography in Łódź, she studied traditional fishing (Kucharska 1950, 1961), then broadened the scope to include social and vocational changes in rural areas (Kucharska 1971). In the 1970s she shifted her focus to the entire Kashubian population (her research laboratory since), including emigrants to Canada (Kucharska 1985, 1986, 1993). From the 1970s onwards, she carried out research together with undergraduate students.

³⁹ The village was chosen for the study because it included the so-called *wybudowania* or extensions, i.e. individual homesteads or groups of buildings located outside the compact, core part of the village.

Gilewska collected twenty three⁴⁰ accounts spanning three generations, where she looked especially at three periods in a child's life: fetus and birth (pregnancy and related beliefs, birth, baptism); infancy, post-infancy and pre-school age (nursing and care, child's daily routine and upbringing within the family, games and toys, kindergarten); school age (school, children's participation in farm activities and household chores, upbringing within the family). The researchers taking part in the Kashubian studies have also looked into the topic of baptism.⁴¹ The source material addresses the topics of pregnancy, childbirth, magical procedures, baptism and the selection of godparents. Research conducted in 1980 for a master's thesis *Tradycyjny model wychowania w rodzinie kaszubskiej okolic Bytowa* ("Traditional upbringing in a Kashubian family in the Bytów Area") (Szczęśniak 1982).⁴² The researcher reconstructed the model of traditional upbringing within Kashubian families in the Bytów area and compared it with the national model of upbringing in rural families described in the *Rodzina* ("Family") articles (Szykiewicz 1976). There was also research focusing on family rituals – part of the master's thesis *Stare i nowe tradycje w obrzędowości narodzinowej mieszkańców południowych Kaszub* ("The old and new traditions in childbirth rituals of the inhabitants of Southern Kashubia") (Michalak 1989).⁴³ Another author's dissertation, based on research focusing on leisure activities in rural families in Kashubia⁴⁴, included descriptions of children pastimes and leisure activities (Nadaj 1988).

Research on the Łódź workers' culture

For Bronisława Kopczyńska-Jaworska, research on the workers in Łódź constituted a breakthrough. It was also the first team research she carried out as the head of the Ethnography Department.⁴⁵ As she recalls in a biographical interview: „When I had completed my habilitation procedure, I no longer had to be involved in the Carpathian research, the professor had retired, and I started my independent work at the university, so I started to arrange more extensive research on the workers' culture. We designed the study, we secured appropriate funding, we published a number of publications, and Professor Karpińska's doctoral dissertation and the publication for her habilitation was written as part of this team” (quoted after Karpińska, Kuźma 2018). The professor became the core of a team of researchers and students with whom she conducted extensive research on the working-class culture in Łódź. Children and childhood were addressed as part of the following

⁴⁰ AZE B 3032-3041, AZE B 3270-3282.

⁴¹ AZE B 3371-3379.

⁴² AZE B 2492-2516.

⁴³ AZE B 4624-4638.

⁴⁴ AZE B 4182-4201.

⁴⁵ Bronisława Kopczyńska-Jaworska became the Head of the Department of Ethnography in 1970. In her work, she continued the tradition of team research developed by Kazimiera Zawisowicz-Adamska.

topics: care, hygiene, child health in a working-class family⁴⁶, mother and child in a workers' family in the interwar period⁴⁷, children's games play in workers' families in Łódź (1918-1939)⁴⁸, children's and youth's games and play in 1918-1939 in workers' families⁴⁹, rituals and customs related to childbirth and upbringing⁵⁰, games and play among children in the city of Łódź⁵¹. In addition to publications, this research resulted in about thirty master's theses, of which only a few focused on the child and the working-class family: *Gry i zabawy dzieci w środowisku robotniczym łódzkim w okresie międzywojennym* ("Children's games and plays in the workers' community in Łódź in the Interwar Period") (Jacuk 1979), *Opieka, higiena, zdrowie dziecka w rodzinie robotniczej w Łodzi w okresie międzywojennym* ("Care, hygiene, and health of the child in the workers' family in Łódź in the Interwar Period") (Stępień 1979), *Wierzenia i zwyczaje związane z narodzinami i wychowaniem małego dziecka w rodzinie robotniczej w okresie międzywojennym* ("Beliefs and customs related to the birth and upbringing of a young child in a workers' family in the Interwar Period") (Radiuszkin 1981), *Gry i zabawy dzieci łódzkich (Zmiany wzorów kulturowych)* ("Games and plays of Łódź children. Changes in cultural patterns") (Muras 1989). The last dissertation stands out among the others in terms of the choice of respondents. In her study of the transformation of cultural patterns related to the games and play of children aged 6-12, she recruited a heterogenous age group as her interviewees. The first group included people whose childhood spanned the years before the Second World War. The second were those, who were children in the early post-war years, the third - the first half of the 1970s, and the fourth - in the second half of the 1980s, i.e. they were children when the research was conducted. Child and childhood have also been included, as part of the overall research topic, in other research projects focusing on the culture of working-class inhabitants of Łódź: the workers' mores (Pażik 1980),⁵² women's social standing at work and within the family (Węglińska 1982),⁵³ on the vestiges of traditional culture in workers' families (Lipiński 1964).⁵⁴

The basic method used in the research among workers in the city of Łódź was open-ended interview based on a questionnaire, which was a set of research instructions. Separate questionnaires were developed for each topic, most of which have been preserved as appendices attached to dissertations. In each case, there was also a description of the interview circumstances to contextualize research situation. Photographs from private archives shared by the respondents were also part of research material. Some of these were made available and are attached to master's dissertations.

⁴⁶ AZE B 1896-1908, 2051-2062.

⁴⁷ AZE B 1909-1917.

⁴⁸ AZE B 1933-1943.

⁴⁹ AZE B 2064-2069.

⁵⁰ AZE B 2483-2491.

⁵¹ AZE B 4414-4429.

⁵² AZE B 1575-1627.

⁵³ AZE B 2392-2395, 2584-2592.

⁵⁴ AZE A 2805-2849, 2900-2906.

In addition to the above-mentioned source material, the Workers' Research Collection also consists of memoirs sent to the "Łódź Workers' Folklore" competition and collected by the Lodex – Łódź Workers' Folklore Association within the Polish Folklore Society.

This entire source material was created outside of the specific context of research on children and childhood and thus sources related to these topics were later retrieved, selected and published as *Dzieciństwo w rodzinie robotniczej międzywojennej Łodzi. Perspektywa etnograficzno-pedagogiczna* ("Childhood in a worker's family of interwar Łódź. An ethnographic and pedagogical perspective"; Deredas, Sosnowska 2022).

Research in central Poland

In 1976–1981, the Department of Ethnography at the University of Łódź was involved in research on the role of tradition in the regional culture of Central Poland. The former Ducatus Loviciensis was chosen as the research area, since the boundaries of this region seemed to be very clearly defined by group awareness (Nowina-Sroczyńska, Baranowski 1984⁵⁵). The long-term project involved the participation of the departments' staff and groups of students, who year after year did their fieldwork internships, part of their study programme. This research included the following relevant topics: childbirth⁵⁶, child upbringing⁵⁷, family rituals⁵⁸, initiation rituals within families⁵⁹, family model⁶⁰, magic (mother and child)⁶¹. Source material on childbirth describes parents' views on gender and number of children, customs and beliefs related to pregnancy, childbirth, churching of women and baptism. It was collected during undergraduate field research and elaborated in the master's thesis *Elementy recepcyjne w obrzędowości rodzinnej gminy Głuchów* ("Initiation within family rituals of the Głuchów Municipality") (Płusa 1980). In the thesis, the author included a sub-chapter on birth rituals, for which she used field material catalogued under the following: family rituals, magic (mother and child), initiation rites in family rituals. Other student projects generated source material discussing the family model, including information on children's chores, parents' views on gender and number of offspring, upbringing: punishments and rewards. Similar data can be found in interviews on child-rearing (childcare, games, upbringing, leisure time, participation in religious life, annual and family rituals, school, punishments and rewards, responsibilities). Most of these interviews served as source material for the master's thesis *Wychowanie dziecka w rodzinie*

⁵⁵ For more details related to this research see other papers published in *Łódzkie Studia Etnograficzne* Vol. 23.

⁵⁶ AZE A 4241-4251.

⁵⁷ AZE A 4184-4189, 4691, 4726-4737, 4767-4784, 4805-4807, 4913-4916, 4902, 4920-4922, 4986.

⁵⁸ AZE A 3983-3986, 3989, 3992-3997, 4001, 4002, 4006, 4030, 4032-4034.

⁵⁹ AZE A 4856-4879.

⁶⁰ AZE A 4597-4613.

⁶¹ AZE A 4809-4831.

wiejskiej (na przykładzie wybranych rodzin wsi Michowice, gm. Głuchów, woj. Skierniewickie) ("Childrearing in rural families [based on selected families in the village of Michowice, Głuchów, Skierniewice region]") (Pająk 1980). For the author, raising a child constitutes a fact of cultural transmission. By means of questionnaire-based interviews, she collected data on problems related to the family model and its child-related functions and intra- and intergenerational relations; child and youth care, the process of upbringing; the family as a bearer of certain patterns and children's participation in annual and family rituals; the family's reaction to outside interference in the upbringing process. In order to verify the information obtained from adults and to check the effects of upbringing, the author also interviewed children covering the following topics: children's participation in annual and family rituals, their knowledge of rituals, children's daily life, work, study, play, wartime. The research also generated source material on various aspects of family life.⁶² These were the basis for the following master's theses: *Wpływ parafii na życie społeczności wiejskiej ze szczególnym uwzględnieniem rodziny (na przykładzie parafii Wysokienice woj. skierniewickie)* ("Influence of the parish on rural community life with special focus on the family [on the example of the parish of Wysokienice in Skierniewice Voivodeship"] (Chlebowska 1979), *Wpływ pracy w zespole folklorystycznym na życie rodziny wiejskiej na przykładzie Lipiec Reymontowskich* ("Impact of participation in a folklore performance group on the life of a rural family – the example of Lipiec Reymontowskie") (Gaul 1977), *Poglądy na miłość, małżeństwo, rodzinę, mieszkańców wsi Zabostów Duży* ("Views on love, marriage, family within the village of Zabostów Duży") (Gawrońska 1981).

Other research

In 1985, the student summer fieldwork in Piotrków focused on family rituals: birth, wedding, funeral. The researchers conducted fifteen interviews with women and men aged 50 and over, collecting information on: pregnancy, its course, customs, prohibitions and orders, the course of childbirth, and baptism. In 1986, source material was also collected in Łódź on Jewish family rituals, resulting in the master's thesis *Żydowskie obrzędy rodzinne* ("Jewish family rituals") (Parada 1987), that included data on: circumcision, marriage, funerals.⁶³

Departure from team research

In the 1990s, along with an increase in the number of students, there was also an increase in the number of staff within the Department of Ethnology at the University of Łódź. As a result, the Department was divided into sub-departments,

⁶² AZE A 4107-4121 (no source material), AZE B 1368-1379 (no source material), AZE A 5087-5106.

⁶³ AZE B 3727-3740.

each specialising in specific research problems (Baranowski, Jagiełło, Sadowska 2009). There was a move away from team research involving all staff and students of the Department and towards focused research within the sub-departments. Students continued to take part in research during fieldwork, but their choices of thesis topics, for the most part, were no longer directly linked to research pursued by staff members. With more supervisors available, there was greater freedom in the choice of research topics.

In 1990, Ewa Majchrzak conducted research on child upbringing within urban families, as part of her master's thesis (Majchrzak 1991).⁶⁴ The author looked into the bipolar models of upbringing ('intelligentsia' and 'working class'), comparing their formation, differences and different types of personalities that develop as a result of such upbringing. The respondents were girls attending secondary schools in Łódź, who talked about their upbringing and their parents' attitudes towards their children.

The summer fieldwork conducted in Supraśl in 1993, brought about narratives about children's folklore.⁶⁵ Noemi Modnicka interviewed three informants aged 9, 10 and 11. She asked about children's songs during play, songs related to holidays school celebrations, rhymes or the custom of children doing rounds at Christmas.

Year 1996 marked the publication of the master's thesis *He-Man, Barbie i Transformers – świat dziecięcych bohaterów. Ujęcie etnologiczne* ("He-Man, Barbie and Transformers – the world of children's action heroes. An ethnological approach") (Jagiełło 1996). In four chapters,⁶⁶ the author described fictional characters relevant to children in the 1990s. Her study included 42 children (20 girls and 22 boys),⁶⁷ third-grade pupils from three different primary schools in the city of Łódź, who named their favourite cartoons, TV series, movies, books and toys. The children were also asked to indicate which literary and film characters they considered positive or negative. The surveys and interviews were conducted in three stages. The first was a pilot survey, probing children's tastes and preferences. The second survey aimed to gain a more detailed insight into children's interests. Research was carried out in the family homes by an adult researcher. The author's reflection on her research method is noteworthy. "A weakness of the interview conducted by an adult with a child in the child's own home was that the situation was unfamiliar, which seemed to embarrass the children and made them provide succinct, monosyllabic answers to questions and only very brief elaboration of topics that interested them. It also seemed that the children, either left in a room with a complete stranger or supervised and even corrected by adult family members, tried to provide answers that they thought were in line with my expectations. The questions in my questionnaire covered a wide variety of areas related to play

⁶⁴ AZE B 4884-4905 (no interviews).

⁶⁵ AZE A 6165-6167.

⁶⁶ Chapters: 1. Play and toys – historical review, 2. In the world of Barbie and Superman. Description of selected toys, 3. Children's perspectives on toys, 4. Child protagonists in the context of selected pop-cultural issues.

⁶⁷ Study material archived under AZE A 6924-6936.

and leisure activities, supplemented by topics improvised in the course of the conversation, provided that the child showed interest in a specific issue. All of this made interviews time-consuming and tired children became distracted, shut down, and brushed off questions with random answers” (Jagiello 1996, 63). In the third stage of the research, the researcher decided to change her strategy. She divided the children into small groups with a single interviewer asking questions about how particular toys are used in play, about the course and themes of these games, the influence of toys on the formation of judgements about different areas of life. Such a collective interview with children has its pros and cons: “A positive aspect of such a study design was that the children were more adventurous in answering the questions and felt more relaxed, because they outnumbered the single interviewer. Working in a group provoked discussion, which made the answers more complete. On the other hand, despite the interviewers’ efforts and instructions such as «write down your answer on a piece of paper», children tended to form their opinions as a group” (Jagiello 1996: 64).

In 2006, Professor Ewa Nowina-Sroczyńska, as part of a student summer fieldwork in Gliczarów, conducted research on women and children.⁶⁸ The emphasis was on women and their role as mothers and all aspects related to that role, i.e. number of children, girls’ puberty, pregnancy, childbirth and postpartum period, as well as related health considerations, prohibitions, injunctions and magical procedures, the mother’s role in raising the child, baptism, etc. Interviews were conducted with adult women, mothers.

In 2008, also as part of the student summer fieldwork, but conducted in Ochotnica, students under the supervision of Paweł Schmidt, PhD were involved in biographical research on childhood and youth.⁶⁹ The respondents were the oldest village inhabitants (men and women), who recalled their youth and their earliest memories. Another biographical study was the master’s thesis *W czasie wojny byliśmy dziećmi. Analiza z zakresu antropologii pamięci* (“We were children during the war. A study in an anthropology of memory”) (Rembowska 2012). The author conducted six interviews with people whose childhood coincided with the Second World War.⁷⁰

In 2014, there was another BA dissertation *Dziewczynki i kobiety w świecie gier komputerowych. Próba antropologicznej analizy wybranych aspektów socjalizacji płci*. (“Girls and women in the world of computer games, an anthropological analysis of selected aspects of gender socialisation”) (Wawrzyńska 2014). The author interviewed young women gamers with childhood experience of gaming.⁷¹ In 2010, one of the students conducted research⁷² leading to a master’s thesis *Lektury z dzieciństwa. Studium z zakresu antropologii literatury* (“Childhood readings – a study in anthropology of literature”) (Sobótka 2010). The author studied the phenomenon of children’s

⁶⁸ AIEiAK 10176-10188.

⁶⁹ AIEiAK 13269-13317.

⁷⁰ AIEiAK 11791-11796.

⁷¹ AIEiAK 13062-13066.

⁷² AIEiAK 11084.

and young adults' literature understood as a cultural fact. She interviewed young adults (university students or recent graduates, avid readers in their childhood, for whom books are important as an identity-forming element of cultural transmission). In 2015, another student worked on her master's thesis *Codziennosc z dodatkowym chromosomem. Zespół Downa a funkcjonowanie rodziny. Szkic do antropologii medycyny* ("Everyday Life with an extra chromosome – Down syndrome and the functioning of a family. A contribution to medical anthropology") (Borczyńska 2016) and conducted thirteen interviews with parents of children with Down Syndrome⁷³. Her aim was to investigate the concept of the disease among parents of children with Down Syndrome, and the daily life of families living with their child's condition.

Visual and Audio Section

The Visual and Audio Section comprises photographs taken during the field research, including images of children from the study area in various contexts. There are photographs of: children in folk/regional/festive costumes,⁷⁴ children's hairstyles,⁷⁵ women with children,⁷⁶ children at work,⁷⁷ different kinds of cribs,⁷⁸ places where children spent summer days as part of collective care arrangements in the village when parents were working the fields.⁷⁹ There are also photographs depicting respondents and their families: with their child/grandchild/family,⁸⁰ or families.⁸¹ The largest collection includes photographs titled children/girls, usually depicting the respondents' children without mentioning their names.⁸²

Another resource consists of photographs and reproductions (from books, newspapers, museum and archive collections) related to research on the culture and history of the city of Łódź. This thematic collection illustrating the culture

⁷³ AIEiAK 13934-13946.

⁷⁴ K 15/L.15, 16/L.16, 17/L.17, 26/B.1, 217/L.142, 218/L.143, 219/L.144, 220/L.145, 251/L.168, 252/L.169, 309/L.209, 310/L.210, 311/L.211, 392/L.172, 1289/L.1069, 1290/L.1070, 3543/L.3043, 3544/L.3044, 3545/L.3045, 3546/L.3046, 3547/L.3047, 3548/L.3048, 3619/L.3119, 3620/L.3120, 3621/L.3121, 3622/L.3122, 3623/L.3123, 3625/L.3125, 3626/L.3126, 3627/L.3127, 4695/L.4050, 4730/L.4085, 4731/L.4086, 5242/B.741, B 6170/L.5883, 6171/L.5884, 6172/L.5885, 6417/L.6085, 6498/L.6196.

⁷⁵ K 1118/L.898, 1119/L.899, 1129/L.909.

⁷⁶ K 30/B.5, 257/L.174,258/L.175, 444/L.244, 604/B.206.

⁷⁷ K 259/L.176, B 6506/L.6177, 6507/L.6178, 6508/L.6179, 6509/L.6180, 6752/L.6406.

⁷⁸ K 4543/B.604, 1317/L.1097, 1318/L.1098, B 5352/L.5224.

⁷⁹ 6613/L.6267, 6614/L.6268, 6615/L.6269, 6616/L.6270, 6617/L.6271.

⁸⁰ K 3576/L.3076, 3577/L.3077, 3578/L.3078.

⁸¹ K 432/B.199, 437/L.237, 438/L.238, 2637/L.2307, 4483/L.3936, 4484/L.3937, 4835/L.4190, 4972/B.689, 4982/B.699.

⁸² K 118/B.37, 1286/L.1066, 1718/L.1498, 2151/L.1931, 2150/L.1930, 3160/L.2716+a, 3579/L.3079, 3592/L.3092, 3599/L.3099, 3599/L.3099, 3809/L.3309, 4977/B.694, 4979/B.696, 4980/B.697, B 5356/L.5228, 5768/L.5625, 5889/B.1183, 6032/L.5795, 6034/L.5797, 6035/L.5798, 6036/L.5799, 6037/L.5800, 6129/B.1263, 6131/B.1265, 6183/L.5896, 6184/L.5897, 6314/L.6028, 6428/L.6099, 6430/L.6101, 6457/L.6128, 6458/L.6129, 6496/L.6167, 6411/L.6182, 6512/L.6183,6513/L.6184, 6524/L.6195, 6525/L.6196, 6561/L.6215, 6562/L.6216, 6736/L.6390, 6750/L.6404, 6767/L.6415, 6762/L.6416, 6909/L.6491, 6951/L.6532, 6952/L.6533.

of working-class Łódź, presents districts and housing estates, home interiors; streets and city squares, photographs of public institutions, shops; organised events, political parties' celebrations, societies, factory buildings, images of factory owners, workers, children and young people; photographs of family celebrations and leisure activities. The collection also includes reproductions of name day postcards popular among the local community. Photographs related to children and childhood depict: children/girls/boys, families, a nursery, boy and girl scouts, schoolchildren, summer camps, the „Drop of Milk” campaign, healthcare, an orphanage, holidays, school, a hospital, May Day holiday, clothes, the first communion, a childcare facility, a facility for youth presenting challenging behaviour.

Survey and Questionnaire Section

The Survey and Questionnaire Section comprises several surveys and questionnaires not included in the field material inventories. The Child Study Questionnaire, consisting of eight typewritten A5 pages, includes questions grouped into five categories: upbringing of the child within the family, upbringing in school, religious upbringing, upbringing ideals, and the child within a rural community. Information about the questionnaire's authorship and the related research is missing. Questionnaires from c. 1945–1989 (no date is provided) focus on Łódź, development and needs of the city inhabitants. These include seventeen questionnaires, filled in by pupils in the seventh grade of primary schools in Łódź. All responses originated from people inhabiting one neighbourhood, Grembach. Assisted by adult carers, the children answered questions about their family's social and professional situation, the topography of the city: neighbourhoods, streets, shops, parks, churches, cinemas, leisure time. Although Agnieszka Poźniak's thesis was not included in the archive, there are one hundred and four filled survey forms from her fieldwork. Girls and boys aged 10–12 answered questions about their favourite fairy tale, favourite fairy tale characters, reading, watching, truthfulness of fairy tales, and specific questions about Alice in Wonderland and Harry Potter.

Dissertation Section

The Dissertation Section also includes master's and bachelor's theses that address the topic of child and childhood, for which fieldwork material has not been deposited in the archive. In her thesis *Księdzem, kupcem, rolnikiem lub żołnierzem – pierwsze urodziny dziecka, dzień wróżb na przyszłe życie* (“Priest, merchant, farmer or soldier – the first birthday and divination of future life”) (Kijewska 1999), the author shows healing and magical procedures to ensure a child's safe growth, focusing especially on the first birthday, as a rite of passage. In another master's thesis *Śmierć w oczach dziecka – studium z antropologii kultury* (“Death in the eyes of a child, a cultural anthropology study”) (Chlebowska 2000), the author addresses

the topic of death through children's perceptions and experiences. She is interested in children's perception of death, the extent of their participation in the funeral rites and the related beliefs and images of which children are aware. Her primary sources come from fieldwork in three villages near Łódź, and involved twelve children participants (aged 6.5 to 12 years) and adult women (mothers or grandmothers of the youngest interviewees). In another master's thesis „*Magia rzeczy*” – reklama a dzieci, antropologiczna refleksja na temat dzieciństwa (“The magic of things – advertising and children, an anthropological reflection on childhood”) (Gańko 2002), the author traces the process of the ‘becoming’ of the child in culture, the emergence of the phenomenon of mass culture, and advertising of children's products (child-related advertising) and its specific characteristics. Another master's thesis *Aniołowie w wyobraźniach dzieci łódzkich przedszkoli* (“Angels in the perceptions of children attending kindergarten in Łódź”) (Talarek 2004), investigated children's knowledge of angels and related imaginaries. The participants were 44 preschool children from five kindergartens located in Łódź, aged 4 to 7. Interviews with children were conducted in pairs, while children drew angel figures – selected drawings are included in the dissertation. Yet another master's thesis *O narodzinach dziecka. Studium z antropologii współczesności* (“On the birth of a child. A study in the anthropology of modernity”) (Frontczak 2005), researched contemporary customs and behaviours related to childbirth searching for traces of archaic rituals. The work includes illustrations provided by the respondents. In the thesis *Funkcje społeczno-kulturalne Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (na przykładzie Oddziału w Grodzisku Mazowieckim)* (“Socio-cultural functions of the children's friends society: The example of the Grodzisk Mazowiecki branch”) (Gradkowska 2006), the author presents the history and social and cultural functions of the Children's Friends Society operating in Grodzisk Mazowiecki – in historical, ethnological, pedagogical and sociological terms. In the master's thesis *Dzieci i starcy jako postacie medialne w kulturze typu ludowego* (“Children and old people as media characters in a folk culture”) (Kozłowska 2006), the author reconstructed the folk image of children and old people and pointed to their media functions within culture. In the master's thesis *Pamięć dzieciństwa. Antropologiczne wędrówki po Podhalu* (“Childhood memory: Anthropological wanderings in Podhale”) (Kałęcka 2006), the author analysed the extent to which childhood in Podhale has changed over the years. Her reflection is based on the forms of memory and the ways in which it is being processed, as well as the factors that emerge during our childhood and that influence our adult life. The author of the master's thesis *Zabawa w świecie form, czyli o dzieciach i placach zabaw* (“Playing in the world of forms – children and playgrounds”) (Jankowska 2009), conducted dozens of interviews on playgrounds with children aged 4–7 and their caregivers, investigating whether children mostly play at home or in playgrounds. The master's thesis „*Chtopskie Dziecko*”. *Studium etnologiczne pisma społeczno-kulturalnego* („«The Peasant Child». An ethnological study of a socio-cultural magazine”) (Mróz 2010), focused on the magazine published between 1947 and 1949, which in the post-war period of national reconstruction was intended to introduce a new model of upbringing in rural areas and familiarise rural population with

the new arrangements. In the master's thesis *Euro-sieroty. Społeczno-kulturowe skutki emigracji rodzin czasowo niepełnych* ("Euro-orphans. Socio-cultural consequences of emigration of temporarily incomplete families") (Strzelecka 2013), the author conducted a study among 23-25-year-olds whose parent had gone abroad to work during their childhood. She was interested in the effects that such situations had on the lives of the respondents in terms of their social, cultural, and educational upbringing. The master's thesis *Autorytet w rodzinie mieszkającej na wsi. Relacje rodzice – dzieci* ("Authority in a family living in a rural area: Parents-children relationships") (Kaszuba 2013), was based on seven interviews with three families (both children and parents of which only one child was aged 8, the others were teenagers or young adults), inquiring if and what children teach their parents, and how authority was distributed within the family. For the thesis *DDA – Doroste Dzieci Alkoholików. Antropologiczna analiza ich opowieści* ("DDA – Adult Children of Alcoholics. An anthropological analysis of stories") (Partyka 2014), the author interviewed respondents and analysed their contributions them in terms of how the narrative of a difficult childhood tames both that past and the present.

Apart from scholarly publications that directly address the topic of child and childhood, the archive also includes works where these topics are addressed indirectly: those related to families, situating the child in the context of family life and his or her role in it (Krawczyńska 1952; Karwowska 2015), or works focusing on family rituals and children in their context (Domienik 1980; Mączewska 1985; Hendzlik-Dondziło 1997; Pająk 2015).

Conclusions

Within the academic centre focusing on ethnographic research at the University of Łódź, throughout its existence and until the present day, studying children and childhood has not formed the mainstream scientific interest. However, these topics have been addressed, to various extent, in different contexts. Most often, the topic of children was included in considerations of family rituals, and as part of focus on families, their functions, reconstructions of the traditional image of the peasant family and analyses of family transformations over time. Against this background, the research and master's theses by Stanisława Matczak, Ewa Gilewska and Elżbieta Pająk are of particular value, as well as those by Bożena Jacuk, Teresa Stępień, Lidia Radiuszkin and Barbara Muras, which stand out among the studies of workers in Łódź. In this approach, the focus is on the child, understood to be a research object, about which the researchers collect information from other people, i.e. adults. Gradually, since the 1960s, there emerged studies in which children become active participants and interlocutors, as in the case of the study by Jadwiga Kucharska conducted in 1964. These are not yet studies in which the researchers are interested in the children's own interests or needs, but focus on their place within the family system. Although Władysław Baranowski's research in Włocławek area, among the schoolchildren takes into account children's

needs and relationships, the researcher was not interested in schoolchildren's relationships per se, but in seeing if they reflected the social structure of the village. Only at the end of the 1980s (with the exception of the two interviews with children that we find in Stanisława Matczak's work) children became both the subject and object of research and its active participants, as evidenced in Barbara Muras's work on the games and play of children living in Łódź, which not only focused on a subject directly related to the lives and interests of children, but also included data sourced directly from children. Other works of this kind include texts by Elżbieta Pająk, Ewelina Kaszuba and Dorota Jankowska. Ewa Jagiełło's work deserves a special mention here, since the scholar not only directly asked children what they liked, but perhaps more importantly also offered her reflections on the methodology applied to research with children – which makes it one-of-a-kind study in the collection presented here. Starting with research on the workers' culture in Łódź, where material on childhood memories was collected by Barbara Muras and Bożena Jacuk, researchers increasingly opted for biographical research, in which interviewees reached back in memory to their childhood years and, at the request of the researchers, reconsidered relevant aspects of childhood. This is the case, e.g., of Paweł Schmidt's research in Ochotnica and dissertations by Joanna Rembowska, Justyna Wawrzyńska, Anna Sobótka, Anna Kałęcka, Patrycja Strzelecka and Anna Partyka. At the beginning of the 21st century, there emerged studies in which researchers examine how certain phenomena are perceived by children, where children are research subjects, but research topics are not strictly related to children and childhood. Examples include: Barbara Chlebowska's research on death and Małgorzata Talarek's research on perceptions and imaginaries related to angels. There is a noticeable shift in focus of research in the context of child and childhood. Children are increasingly perceived by scholars as fully fledged participants in culture and the society, affected and concerned with the same issues as adult research participants.

tłum. Katarzyna Byłów

References

- Baranowski, W., Jagiełło, E., Sadowska, J. (2009). Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. *Ethnologia Europae Centralis*, 9, 95–99.
- Borczyńska M. (2016). *Codziennosc z dodatkowym chromosomem. Zespół Downa a funkcjonowanie rodziny. Szkic do antropologii medycyny*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Ewa Nowina-Sroczyńska.
- Chlebowska, B. (2000). *Śmierć w oczach dziecka – studium z antropologii kultury*. Master's thesis, Department of Ethnology, University of Łódź, supervised by Andrzej P. Wejland.
- Chlebowska, G. (1979). *Wpływ parafii na życie społeczności wiejskiej ze szczególnym uwzględnieniem rodziny (na przykładzie parafii Wysokienice woj. skierniewickie)*. Master's thesis, Ethnography Dept., University of Łódź, supervised by Władysława Baranowski.
- Deredas, A., Sosnowska, J. (2022). *Dzieciństwo w rodzinie robotniczej międzywojennej Łodzi. Perspektywa etnograficzno-pedagogiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Domienik, M. (1980). *Zwyczaje i obrzędy w życiu rodzinnym i zawodowym ludności kaszubskiej okolic Bytowa*. Master's thesis, Ethnography Dept., University of Łódź, supervised by Jadwiga Kucharska.
- Frontczak, I. (2005). *O narodzinach dziecka. Studium z antropologii współczesności*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Ewa Nowina-Sroczyńska.
- Gańko, A. (2002). „*Magia rzeczy*” – reklama a dzieci, antropologiczna refleksja na temat dzieciństwa. Master's thesis, Department of Ethnology, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.
- Gaul, T. (1977). *Wpływ pracy w zespole folklorystycznym na życie rodziny wiejskiej na przykładzie Lipiec Reymontowskich*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Gawrońska, D. (1981). *Poglądy na miłość, małżeństwo, rodzinę, mieszkańców wsi Zabostów Duży*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.
- Gilewska, E. (1985). *Dziecko w rodzinie kaszubskiej*. Master's thesis, Ethnography Dept., University of Łódź, supervised by Jadwiga Kucharska.
- Gradkowska, D. (2006). *Funkcje społeczno-kulturalne Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (na przykładzie Oddziału w Grodzisku Mazowieckim)*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Andrzej Lech.
- Hendzlik-Dondziło, S. (1997). *Czas i przestrzeń w zjawiskach mediacji. Na przykładzie obrzędów narodzinowych i pośmiertnych w polskiej kulturze ludowej*. Master's thesis, Department of Ethnology, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.
- Jacuk, B. (1979). *Gry i zabawy dzieci w środowisku robotniczym łódzkim w okresie międzywojennym*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Jagiello, E. (1996). *He-Man, Barbie i Transformers – świat dziecięcych bohaterów. Ujęcie etnologiczne*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Jankowska, D. (2009). *Zabawa w świecie form, czyli o dzieciach i placach zabaw*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Krystyna Piątkowska.
- Jędruch, E. (1965). *Higiena i lecnicтво we wsi Łękowa pow. Bełchatów*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Kałęcka, A. (2006). *Pamięć dzieciństwa. Antropologiczne wędrówki po Podhalu*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Ewa Nowina-Sroczyńska.
- Karpińska, G.E., Kuźma, I.B. (2018). Założenia metodologiczne etnografii Bronisławy Kopczyńskiej-Jaworskiej: od badań wsi do antropologii miasta. *Lud*, 102, 217–218.
- Karwowska, K. (2015). *W walce o dziecko – opowieści rozwiedzionych ojców. Perspektywa antropologiczna*. Bachelor's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Noemi Modnicka.
- Kaszuba E. (2013). *Autorytet w rodzinie mieszkającej na wsi. Relacje rodzice – dzieci*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Maria Wieruszewska.
- Kijewska, S. (1999). *Księdzem, kupcem, rolnikiem lub żołnierzem – pierwsze urodziny dziecka, dzień wróżb na przyszłe życie*. Master's thesis, Department of Ethnology, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.

- Kopczyńska-Jaworska, B. (1964). Prace badawcze Katedry Etnografii Uniwersytetu łódzkiego i Pracowni Etnograficznej IHKM PAN w Łodzi. *Łódzkie Studia Etnograficzne*, 6, 13-17.
- Kopczyńska-Jaworska, B. (1971a). Wieś Gramada, problematyka i organizacja badań. *Etnografia Polska*, 15(1), 35-40.
- Kopczyńska-Jaworska, B. (1971b). Warunki bytowe i budżet rodziny wiejskiej w Gramadzie. *Etnografia Polska*, 15(1), 91-125.
- Kopczyńska-Jaworska, B. (1995). Dokumentacja i informacja w naukach etnologicznych w Polsce. *Lud*, 78, 113-126.
- Kopczyńska-Jaworska, B. (2001). Praca etnografa w oczach Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej. In: Z. Jasiewicz, T. Karwicka (eds.), *Przeszłość etnologii polskiej w jej teraźniejszości* (pp. 67-70). Poznań: Komitet Nauk Etnologicznych PAN.
- Kozłowska, K. (2006). *Dzieci i starcy jako postacie medialne w kulturze typu ludowego*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.
- Krawczyńska, K. (1952). *Podział pracy w rodzinie chłopskiej we wsi Sitowa, pow. Opoczno*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Kucharska, J. (1950). *Gospodarcze i społeczne podstawy maszoperii kaszubskiej*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Kucharska, J. (1961). *Podstawy organizacyjne tradycyjnego rybołówstwa zespołowego na Wybrzeżu Kaszubskim*. PhD dissertation, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Kucharska, J. (1971). *Przemiany struktury społeczno-zawodowej wsi kaszubskiej w XX w.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kucharska, J. (1985). Kształtowanie się świadomości regionalnej i narodowej ludności kaszubskiej okolic Bytowa. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Ethnologica*, 2, 1-144.
- Kucharska, J. (1986). Kaszubi w Kanadzie. Mechanizmy identyfikacji etnicznej. *Etnografia Polska*, 30(1), 163-179.
- Kucharska, J. (1993). Poszukiwania tożsamości kulturowej ludności kaszubskiej w Polsce i Kanadzie. *Łódzkie Studia Etnograficzne*, 32.
- Kuźma, I. (2011). Koncepcja etnografii w ujęciu Kazimierzy Zawistowicz-Adamskiej - rozwój łódzkiej szkoły etnograficznej. *Łódzkie Studia Etnograficzne*, 50, 43-63.
- Lipiński, A. (1964). *Pozostałości kultury tradycyjnej w rodzinach robotniczych (Na podstawie badań w "domach rodzinnych" dawnych zakładów "I. K. Poznański")*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Majchrzak, E. (1991). *Wychowanie dziewcząt we współczesnej rodzinie łódzkiej - studium etnograficzne*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Matczak, S. (1962). *Dziecko w rodzinie wiejskiej. Na podstawie własnych badań terenowych w powiecie radomszczańskim*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Mączewska, H. (1985). *Ormianie polscy i ich tradycje rodzinne*. Master's thesis, Department of Ethnology, University of Łódź, supervised by Krzysztof Wolski.
- Michalak, E. (1989). *Stare i nowe tradycje w obrzędowości narodzinowej mieszkańców południowych Kaszub*. Master's thesis, Ethnography Dept., University of Łódź, supervised by Jadwiga Kucharska.

- Mróz, M. (2010). „Chłopskie Dziecko”. *Studium etnologiczne pisma społeczno-kulturalnego*. Master’s thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Andrzej Lech.
- Muras, B. (1989). *Gry i zabawy dzieci łódzkich (Zmiany wzorów kulturowych)*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Nadaj, D. (1988). *Czas wolny w rodzinie wiejskiej na Kaszubach*. Master’s thesis, Ethnography Dept., University of Łódź, supervised by Jadwiga Kucharska.
- Nowina-Sroczyńska, E., Baranowski, W. (1984). Pojęcie tradycji – próba zastosowania w badaniach empirycznych. *Łódzkie Studia Etnograficzne*, 23(1981), 5–15.
- Pająk, E. (1980). *Wychowanie dziecka w rodzinie wiejskiej (na przykładzie wybranych rodzin wsi Michowice, gm. Głuchów, woj. Skierniewickie)*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.
- Pająk, M. (2015). *Obrzędy rodzinne w dziejach Rodu Pająków w Brenicy*. Master’s thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Andrzej Lech.
- Parada, J. (1987). *Żydowskie obrzędy rodzinne*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Partyka, A. (2014). *DDA – Dorosłe Dzieci Alkoholików. Antropologiczna analiza ich opowieści*. Master’s thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Grażyna Ewa Karpińska.
- Pązik, E. (1980). *Obyczajowość robotników zamieszkujących osiedle Księży Młyn w Łodzi*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Płusa, H. (1980). *Elementy recepcyjne w obrzędowości rodzinnej gminy Głuchów*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Władysław Baranowski.
- Radiuszkin, L. (1981). *Wierzenia i zwyczaje związane z narodzinami i wychowaniem małego dziecka w rodzinie robotniczej w okresie międzywojennym*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Rembowska, J. (2012). *W czasie wojny byliśmy dziećmi. Analiza z zakresu antropologii pamięci*. Master’s thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Katarzyna Kaniowska.
- Sobótka, A. (2010). *Lektury z dzieciństwa. Studium z zakresu antropologii literatury*. Master’s thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Katarzyna Kaniowska.
- Stępień, T. (1979). *Opieka, higiena, zdrowie dziecka w rodzinie robotniczej w Łodzi w okresie międzywojennym*. Master’s thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Strzelecka, P. (2013). *Euro-sieroty. Społeczno-kulturowe skutki emigracji rodzin czasowo niepełnych*. Master’s thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Maria Wieruszewska.
- Szcześniak, T. (1982). *Tradycyjny model wychowania w rodzinie kaszubskiej okolic Bytowa*. Master’s thesis, Ethnography Dept., University of Łódź, supervised by Jadwiga Kucharska.
- Szynkiewicz, S. (1976). Rodzina. In: M. Biernacka, B. Kopczyńska-Jaworska, A. Kutrzeba-Pojnarowa, W. Paprocka (eds.), *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej. Tom 1*, (pp. 477–501), Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Talarek, M. (2004). *Aniołowie w wyobrażeniach dzieci łódzkich przedszkoli*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Ewa Nowina-Sroczyńska.
- Wawrzyńska, J. (2014). *Dziewczynki i kobiety w świecie gier komputerowych. Próba antropologicznej analizy wybranych aspektów socjalizacji płci*. Master's thesis, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź, supervised by Grażyna Ewa Karpińska.
- Węglińska, D. (1982). *Pozycja społeczno-rodzinną zamężnej kobiety pracującej w środowisku łódzkim*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Bronisława Kopczyńska-Jaworska.
- Wieruszewska, M. (1965). *Obrzędy recepcyjne wieku dojrzałego w Bełchatowskiem*. Master's thesis, Ethnography Department, University of Łódź, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Wieruszewska-Adamczyk, M. (1970). *Sankcje systemu kontroli społecznej wobec życia rodziny wiejskiej na przykładzie dwóch wybranych wsi pow. bełchatowski*. PhD dissertation, supervised by Kazimiera Zawistowicz-Adamska.
- Zakrzewska, T. (1975). *Badania terenowe Katedry Etnografii Uniwersytetu Łódzkiego. Łódzkie Studia Etnograficzne, 17, 85-113*.
- Zawistowicz-Adamska, K. (1975). *Spojrzenie wstecz i horoskopy na przyszłość. Łódzkie Studia Etnograficzne, 17, 7-12*.

SUMMARY

Child and childhood in the collections of the Bronisława Kopczyńska-Jaworska Ethnographic Archive, Institute of Ethnology and Cultural Anthropology, University of Łódź

The article presents the history of research on children and childhood undertaken in the academic centre in Łódź and collected in the Bronisława Kopczyńska-Jaworska Ethnographic Archive of the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology of the University of Lodz. Ethnography as a field of study and a research department was established at the University of Lodz in 1945. Since then, the scientific archive of this unit has been collecting materials from field research as well as its effects, i.e. diploma theses and publications. The analysis of these sources allowed to see how the issues of child and childhood research look in the long term (from 1945 to 2022). In the article, the materials are presented in chronological and thematic order. At the same time, the methods of working with diverse source material are shown. The text is also an attempt to answer questions about the thematic areas related to childhood undertaken by ethnographers and about the positioning of the child in ethnographic research practice.

Keywords: child, childhood, ethnographic archive, ethnographic fieldwork, fieldwork materials

ADA TYMIŃSKA  <https://orcid.org/0000-0003-1941-5006>

Uniwersytet Warszawski

How (and why) to plan participation? Selected ethical dilemmas pertaining to legal-ethnographic participatory action research with ‘unaccompanied minors’¹

1. Introduction: non-neutral paradigms and legal provisions

The paradigm of engaged anthropology, oriented towards not only diagnosis or description, but also social change has been gaining ground, including in the Polish academy. Although it is difficult to state whether it is indeed a fully-fledged turn (Songin-Mokrzan 2014), postulative research projects, often featuring elements of participant agentive inclusion in research and ‘giving a voice’ to research participants, are no longer something unusual (Afeltowicz, Suchomska, Goszczyński 2021) especially if they relate to groups at risk of marginalisation. At times, academics work in most diverse configurations, with the civil society, local governments and institutions. At the same time, there are difficulties and risks inherent in such paradigm, which may cause that what at first glance seems correct, desirable and obvious, within a specific research process turns out to be ambivalent, problematic and, in some cases, harmful.

¹ The article is an outcome of a PRELUDIUM 22 research grant funded by the National Science Centre, Poland: Vulnerability and negotiating agency. Unaccompanied minors in Poland in the perspective of new childhood studies („Szczególna wrażliwość a negocjowanie sprawczości. Małoletni cudzoziemcy bez opieki w Polsce w perspektywie nowych studiów nad dzieciństwem”). Agreement no UMO-2023/49/N/HS5/02081 (2024–2025).

Based on my own experience, I would like to point out that in most of my research I have identified as an interdisciplinary researcher following socially engaged and critical research trends. At the same time, my current research approach has been defined by my experience of working in the NGO sector, studying community arts and the practice of art-based action within different communities. They determined my focus on participatory action research methodologies (e.g. Brzozowska-Brywczyńska 2019; Kotus, Sowada, Rzeszewski 2019; Krane, Klevan, Sommer 2021; Wulf-Andersen, Warming, Neidel 2021), as well as some of my methodological and ethical decisions. However, this was the case only until a closer examination of my current research topic forced me to reflect on these decisions and to critically examine what I had perceived to be unequivocally desirable.

In this article I address the problems I encountered while designing research that I am about to start. These relate to the agency of ‘unaccompanied minors’ in Poland. The starting point of this text is the juxtaposition of the participatory action research model with the group’s characteristics, as initially identified. I focus primarily on two such characteristics. First, on the ‘minority’ aspect, which situates people in this group in a negotiable space in-between childhood and adult migration (Barbulescu, Grugel 2016; Tymińska 2022). Secondly, I factor in the hypothesis that a significant proportion of these persons may still be on the move internationally (cf. e.g. Belloni 2016; Bachelet 2018).

2. ‘Unaccompanied minors’ – who are they and why the inverted commas?

First, however, let us see who are ‘unaccompanied minors’ (*matoletni cudzoziemcy bez opieki*) and why do I put this phrase in inverted commas? The term ‘unaccompanied minor’ is used in international refugee law² and the Polish law based on it³ to refer to forced migrants who: (1) are under 18 (and under the international regulations bear the status of children); (2) travel without parents or legal guardians; (3) are subject to general provisions related to international protection. The latter caveat means that Ukrainian citizens arriving in Poland after the 24th of February 2022 due to the escalation of Russian aggression do not belong to this group. This is because they benefit from completely different dedicated provisions.⁴ I leave the examination of the relationship between these two forms of international protection and whether it is possible to speak of any privileging of one over the other for a later stage of my research. Here, I wish to point out that my focus

² Committee on the Rights of the Child [CRC], General Comment No. 6 (2005): Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside Their Country of Origin (CRC/GC/2005/6), 2005.

³ I.a., Article 61.1 item 3 of the Act of 13 June 2003 on providing protection to foreigners on the territory of the Republic of Poland (Journal of Laws of 2003, No. 128, item 1176).

⁴ Law of 12 March 2022 on assistance to citizens of Ukraine in connection with the armed conflict on the territory of Ukraine (Journal of Laws 2022, item 583).

on non-Ukrainian 'unaccompanied minors' stems from my perception of a research gap, dating back well before 2022. It is all the more puzzling since this particular group has received considerable attention in scholarly publications abroad. Later in this article, I present the conundrum of the emergence of such a gap and some preliminary hypotheses that may explain it.

I use inverted commas because, purposefully, I chose the starting point of my research to be the legal provisions, and in particular the artificial, or even arbitrary, category of 'unaccompanied minor', by means of which people who differ from each other in terms of characteristics, social status or experience are essentialised and included in one collective category. One of the long-term objectives of my research is to look at how legal and top-down factors affect the social life of individuals. Since I consider the term 'unaccompanied minors' to be a category constituted by a particular set of laws and not necessarily by shared experience, or a label that essentialises and groups together very different individuals, I opted for its use in inverted commas at the beginning of the text. However, for the sake of readability, I will now skip the inverted commas, having already explained my own critical assessment of the term. My research design involves its deconstruction and making an attempt at finding alternatives in interaction with people deemed to belong to this category.

Since the starting point of my research is the existing legal provisions and regulations and the relevant social practice, my work is a part of the field of legal anthropology. Within the Polish legal studies, dominated by the legal-dogmatic approach, such focus is still rare. Although various academic centres have been making attempts to promote social approach to the study of law, especially its sociological dimension (e.g. Winczorek 2019; Bucholc 2022), this kind of perspective is certainly not widespread. The legal anthropology implies a research emphasis on the social life of law and how specific groups and individuals position themselves in relation to it (Coutin, Fortin 2015; Ewick, Sarat 2015; Vago, Barkan 2017). At the same time, my study differs from strictly ethnographic research on forced migrants and migrant women, precisely because of its legal starting point, expressed, for example, in the way in which I delineated the group of research participants.

3. Review of current scholarship – or lack thereof?

There is a gap in the Polish literature on the subject, which I noted while looking for studies focused on unaccompanied minors. Individual papers in the legal studies area are an exception. Still, these rely almost exclusively on a legal-dogmatic methodology, involving an analysis of national and international law, and some desk research on existing standards and policies (Włodarczyk, Wójcik 2014; Jankowska 2019). An example is the work by Anna Trylińska (2018), describing the role of a court-appointed custodian within the application for international protection for unaccompanied minors in Poland. The author relies almost exclusively

on legal or semi-legal texts (standards, policies) and partly on practical applications with which she is familiar, which, however, is not subject to description in terms of a specific methodology. In addition, when analysing the content of laws or standards, legal studies researchers rarely resort to discourse analysis, especially to critique. Rather, they focus on systemic interpretation, situating legal texts in the context of other legal texts, rather than, e.g., general public discourse.

The only Polish scholarly publications problematising the topic of unaccompanied minors and based on field research have been published by Maria Kolaniewicz (2004, 2015). The first was based on a study covering the entire network of institutional actors involved in the care of unaccompanied minors in Poland. The broad scope of this research made it possible to capture important aspects pertaining to the diversity of unaccompanied minors' situations and institutional responses, which would not be possible in a purely legal analysis. The more recent article is a *sui generis* update of the previous one, as evidenced by their common titles (*Dzieci cudzoziemskie bez opieki w Polsce*, "Unaccompanied Foreign Children in Poland"). The new information was derived primarily from reports by the Polish Ministry of Labour and Social Policy. The paper is heterogeneous and its content and discourse show convergence with policy papers, whose features include concise reporting of research results and focus on recommendations, and which are part of the practice in public institutions as well as non-governmental and international organisations.

Review of international literature on unaccompanied minors shows that at least in the last fifteen years, the topic has received a lot of attention from researchers in a wide variety of fields, from medicine (especially issues related to age determination in undocumented migrants, see De Sanctis et al. 2015), psychiatry and psychology (e.g. Migliorini et al. 2021), law (cf. Bhabha et al. 2007; Brittle, Desmet 2020), to social sciences, such as sociology or anthropology (Ni Raghallaigh 2011; Giannopoulou, Gill 2019) including in engaged and participatory studies (Rosen, Crafter, Meeto 2019; Aissatou et al. 2022).

Along with scholarship on the topic comes rich literature on the methodology and ethics of research involving unaccompanied minors. The focus has been on topics such as informed consent and the involvement of research participants, the ethics of their subsequent representation in scientific publications, or the researcher's positionality, in particular her own social and political conditioning (Block et al. 2013; Garcia, Birman 2020; Chaise et al. 2021). Rachel Rosen (2021) focused on the multifaceted temporality of participatory research and its implications for the critical design of research processes.

In legal sciences, the topic of unaccompanied minors has been developed to an extent that prompted Ruth Brittle & Ellen Desmet (2020) to declare it over-researched in many (but not all) aspects – they still identified some gaps related to research on the rights of migrating children. What is then the reason for such gap in the Polish-language literature on the subject?

4. Is it possible to research people who tend to disappear?

As I was embarking on my study, conducting the first, preliminary orientation interviews with experts from relevant NGOs, I heard two narratives, which can be summarised using the following brief statements: (1) “for all practical purposes, there are no such persons in Poland, their number is too small to conduct an effective study”; and (2) “they tend to disappear very quickly”. The latter was definitely more common. It is an expression of a belief that unaccompanied minors placed in Polish foster care institutions leave them very quickly, move to an unspecified place and do not stay in touch with people they knew in Poland. A report published by the National Contact Point of the European Migration Network demonstrates that it was indeed the case, at least in the past (MSWiA 2015: 49–52). In individual cases, e.g. the provision of legal aid, such narrative formed an almost deterministic pattern – an expectation that a person would most likely ‘disappear’. Since it is not possible to state whether that was true – due to the paucity of fieldwork data – one can speak of an ‘atmosphere of determinism’, which in the short run can trigger further action (‘how do we change this situation?’), but in the long run raises concerns about the success of a project, either scientific or activist in nature. In addition, reluctance to address the topic of unaccompanied minors may also have been motivated by the multitude of ‘gatekeepers’ who need to be convinced of the legitimacy of the project in order to carry out such research in Poland.

To verify the belief that ‘there are no such persons in Poland’, I had to send requests for access to public information to a number of institutions. Based on the resulting data I was able to estimate how many such people there might have been, their age, locations around Poland where they were placed, etc. Unlike institutions in countries such as France, Italy or the United Kingdom, Polish ones do not maintain a common census of unaccompanied minors (not even an internal one, not shared with the public), and do not monitor situation of such persons in a systematic and centralized manner, except in the case of Ukrainian citizens under the protection of the so-called special law on Ukrainian citizens.⁵ The last officially published statistics on unaccompanied minors come from 2009–2013 (Kolankiewicz 2015; MSWiA 2015). Such a gap in official numbers and statistics fosters a sense of real invisibility.

The publication of the latest data on the number of unaccompanied minors in Poland coincided with the entry into force, on 1 January 2012, of the new Polish law on foster care.⁶ The new law introduced a major change in the approach to the group under consideration here. Prior to the introduction of the new law in 2011, most of the unaccompanied minors were placed in the same foster care children’s home in Warsaw in Korotyńskiego Street (since September 2005; Kolankiewicz 2004: 18). By contrast, under the new legislation, there has not emerged

⁵ The law of March 12, 2022 on assistance to Ukrainian citizens in connection with the armed conflict on the territory of the country (Journal of Laws 2022, item 583, as amended).

⁶ The law of June 9, 2011 on the provision of support to families and foster care (Journal of Laws 2011, No. 149, item 887).

single specialised institution. Unaccompanied minors are placed in institutional or family foster care according to the jurisdiction of the district court deciding their case their care. Alternatively, persons who are 15 or older may be sent to a guarded centre for foreigners in Kętrzyn.⁷ As a result, the group has been dispersed and placed in various institutions across the country. I hypothesise that such decentralisation may make the group less visible within the country. It also makes it logistically and economically difficult to conduct systematic field research with the group, especially for small research teams or individual researchers.

It was also difficult to verify how many people have actually been recognised as unaccompanied minors in Poland. Based on data obtained through provisions on access to public information from 311 out of 319 district courts, there may have been 544 such persons in Poland between 2018 and 2022, although the data do not allow to determine the duration of their stay in the country. The vast majority were older teenagers. At least 383 were 16–17 and another 130 were 13–15. The data also show an overrepresentation of young men and boys relative to girls and young women. In addition, the results confirmed my hypothesis that the group has been largely dispersed in Poland – mainly in areas close to the national border.

5. Methodological and ethical issues

Reviewing preliminary data and opinions related to the group gave me a general idea of the difficulties involved in conducting ethnographic-legal research in this area – especially if I wished to apply the paradigm of socially engaged anthropology and participatory action research. Translating this ideal model into a specific method forced me to rethink the whole process in the context of the underpinning methodological and ethical issues, including the ‘right to non-participation’. Working with people from vulnerable groups makes it particularly clear that methodology and ethics are inextricably intertwined. Below, I outline three issues that present themselves in research with people dispersed over a large area of the country, potentially still on the move, and at risk of unexpected ‘disappearance’.

- a) From the maximalism of model solutions to the right to non-participation in the context of social and economic framework of research

One of the first decisions I made about my research was that it should be participatory. It was based, namely, on the theoretical perspective of new childhood studies and critical youth studies that I adopted. At their core is a diagnosis that children, and minors in general, are socially restricted in their right to speak on their own issues and their opinions are marginalised as immature (Quijada

⁷ Article 397 item 3 of the law of December 12, 2013 on foreigners (Journal of Laws 2013, item 1650).

Cerecer et al. 2013; Brzozowska-Brywczyńska 2017). As a result, a variety of social actors, from political to academic, speak out on behalf of children and young people and in doing so also pursue their own interests, often essentialising those on whose behalf they speak (Spyrou 2018). The answer is to be increased participation of young participants in research processes (Pyżalski 2017; Krane, Klevan, Sommer 2021; Tłuściak-Delikowska 2022), including in the research stages previously reserved for academics, such as research design or publication co-authorship. Incidentally, there is a similar trend in research focusing on people with a refugee background (cf. Jaworska, Alieva, Boryczko 2019). A model example of such a project, implemented in the UK with unaccompanied minors, is the Children Caring on the Move,⁸ focusing on the experience of receiving and providing care. The project is led by group of British academics in collaboration with young researchers being unaccompanied minors. The project has already resulted in one co-authored publication (Aissatou et al. 2022). However, as the project's PI, Rachel Rosen (2021) also stressed, such research design requires time, understood in various ways. First, it required the long, multi-year period to carry out all stages of the research project, from the preliminary design to the writing-up. In an ideal, participatory research model all these project stages should have multiple iterations (cf. also Ponzoni 2016). Needless to say, long-term, secure funding for the entire research team is a prerequisite for such a complex process. However, my PhD research is carried out within the realities of the Polish academia, so it is not optimistic news, due to the uncertainty of stable, single-source funding for the entire period of field research and lack of prospects of further employment and continuation of the project after the prescribed four years of the PhD programme, which practically rule out carrying out such comprehensive research. All this is exacerbated by lengthy funding application and ethics committee approval processes. Thus, a PhD research period should be regarded as introductory, a 'laboratory' testing stage that allows scholars to become knowledgeable in their chosen topic and establish rapport with research participants. The actual 'genuine participation' (Rix et al. 2020) should be planned in later stages of the academic career, once larger research teams can be involved.

The second, very important temporal dimension of participatory projects highlighted by Rachel Rosen (2021) is the time spent by project participants on the different activities. Their challenging social situation may translate into them being very busy and not having enough time to participate in the subsequent stages of the study. It is important to have this in mind, since participatory research is often based on an implicit assumption that research participants are keen to be extensively involved and that they have the resources, including time, to do so. In reality, each individual case is different. Therefore, the participation-driven attitudes it is also important to recognize the 'right not to participate' (Brzozowska-Brywczyńska 2019), which translates into designing a process that gives participants the opportunity to be involved in different ways and measures.

⁸ See <https://www.ccomstudy.com>.

Designing such processes, open to change and responsive to the behaviour of research participants, seems to me to be especially relevant for people on the move – in particular, when such international movement is de-legalized by the existing provisions of law (Belloni 2016; Bachelet 2018).

My project is centred around a workshop for minors, which I designed to include a series of 3–4 meetings. While designing activities and scenarios for individual workshops, I felt an unrelenting jarring between emphasis on ‘genuine’ participation and the need for a process based on trust that develops over time, and the requirement to factor in the possibility of participants ‘disappearing’ in the course of the project, followed by complete breakdown of rapport with people that remain in Poland. As a result, I developed a flexible set of scenarios that can be modified, shuffled, etc. However, I am still not entirely sure that such a research design sufficiently implements the idea of participation. Perhaps the designed activities will turn out to be merely a testing ground for further, fuller cooperation with research participants and other unaccompanied minors.

Maja Brzozowska-Brywczyńska (2019), in her text on participatory research in action, has rightly pointed out that while we incorporate participation in our research, the key question is not ‘how’, but rather ‘why’. Assuming that it is an obvious, automatic decision can lead to situations in which group participation is merely ornamental rather than leading to a real change in social reality (Miessen 2013). It may also trigger making demands on research participants that are not commensurate with their resources, not to mention situations in which researchers (or cultural animators) abuse the communities and groups with which such actions are undertaken (Bishop 2015). We should consider such interpretations of the paradigm, that depart from ‘maximum’ participation. Sherry Arnstein’s famous participation ladder (1969; cf. also 2012), which introduces the concept of reflexive gradation of participation,⁹ may seem obsolete and in need of updating, or ‘looking beyond’, for an even higher standard (Kotus, Sowada, Rzeszewski 2019). Still, the model demonstrates that participation is scalable, and that scaling may even be desirable.

My first response to the question ‘why include participation’ was that I wished to ‘give voice’ to a group that in Poland find themselves on the margins of not only social but also research interests. This, in turn, requires me to recognize that some people may not want to speak up, or may prefer to speak as part of a single conversation rather than as part of an entire participative workshop series. This may seem obvious but is not if we consider some tacit assumptions made in projects that include participation. The question ‘why’ allows us, the researchers, to temporarily snap out of the role of a redeemer allowing a marginalised group to take the floor and granting them access to participate in a long, complicated process. This enables taking the position of a guest – a new stranger who invites others to action, recognizing that the invitation may, for various reasons, not be reciprocated. After all, the principal rule of anthropological research ethics is to do no harm (AAA 2012).

⁹ In 1992, Roger A. Hart (1992) adapted this concept to participatory research with children.

The second part of my answer to the question 'why include participation' relates to the possibility of improving the situation of the research participants, both individually and socially or systematically. In other words, it is about repaying them for those benefits that I, as a researcher, gain from the process, and about social responsibility. The aim of the workshops is to jointly, working together with unaccompanied minors, develop diagnoses and recommendations for change that could be presented to organisations and institutions in Poland who are responsible for safeguarding the unaccompanied minors' right to, among other things, care, protection or legalisation of their stay. Moreover, the scenarios also include, at a later stage, communication of knowledge and skills related to their stay in Poland and the procedures that affect them, i.e. mutual exchange of information. Also here, relying on the principle 'first, do no harm' seems to be a healthy and (not at all) obvious solution. The planned benefits may or may not materialise – research participants may 'disappear', gatekeepers may not provide the required information, and institutions may not be open to change. Creating a space for such failure, while making an effort to avoid it, and making non-harm principle a foundation, stands in contrast to maximum-participation approaches advocating ever-improving, 'genuine' participation or group social improvement. It also seems out of step with contemporary neo-liberal tendencies in the academia, which emphasise outcomes and outputs. However, I stand by my decision that it is the only scenario that takes into account both agency and subjectivity of all social actors involved in the process – who may also choose not to participate.

b) Informed consent vs models and forms

Informed consent to participate in research, one that is given on a continuous basis, and that can therefore be revoked at any time, is central to ethical reflection on any project involving human participation. The model for such consent suggested by ethics committees, as well as by data protection legislation, involves expressing such consent in writing, by the individual's signature.¹⁰ The participants place their signature both on a document providing information about the project and comprehensive information about the processing of personal data (Surmiak 2019). As Adrianna Surmiak (2020) showed, in some cases signing such a form may even be a requirement suggested by research participants themselves. However, such a model implies a very specific subject – a participant with an individualised signature, aware of his or her rights and possibilities and ready to exercise them, for whom written evidence of actions is important. Moreover, such a subject is prepared to understand the specific, sometimes complex phrasing used in such forms.

¹⁰ See, e.g., the model documentation and consent forms suggested by the Rector's Committee on Ethics in Human Research at the University of Warsaw: <https://www.uw.edu.pl/universytet/wladze-i-administracja/komisje-i-zespoly/komisja-rektorska-ds-etyki-badan-naukowych-z-udzialem-czlowieka/>.

The more divergent the research participant is from this model subject, e.g. in terms of cultural competence, knowledge of the Polish legal and institutional system, familiarity with the formal and bureaucratic culture of the Global North, the less effective the use of the model consent form will be. In the case of unaccompanied minors, this difference plays out on many levels. These are individuals coming from cultures often very different from the Polish one, or more generally, from the cultures of the Global North. As such, manifestations of excessive bureaucratisation may be foreign to them and make them mistrustful, as they may associate them with such procedures, lacking transparency, as e.g. applying for legal residence, to which they are subjected by institutions. For those invited to take part in the research project, this may translate into a reluctance to participate or failure to read through the information provided in the consent form, and less awareness of the consent implications (they may just sign it). The latter situation, in particular, raises questions as to the voluntary nature of the consent that is given, especially when there is a prior consent obtained from the gatekeepers, i.e. legal guardians or staff at care institutions (cf. e.g. Heath et al. 2007).

Moreover, for people seeking international protection, safeguarding their own identity and their place of current residence is usually one of the priorities, motivated by the fear of reprisals in the event of their possible return to the country of origin on the one hand, and of arousing resentment of Polish officials making decisions regarding legal residence. For the researcher, it should thus be of key importance to ensure the anonymity of research participants (Berger Cardoso et al. 2017; Olukotun, Mkandawire-Valhmu 2020), who may be anxious, because of the forms that will be kept for years with their names on them.

Finally, unaccompanied minors are not adults. We should bear in mind that their way of giving consent may differ from the way adults give consent (cf. Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016), especially when we take into account that in Poland, the model 'adult' is one that has been raised and is competent within the local culture. However, we should not dismiss the possible emancipatory potential of independent consent, given by the person and not only by their gatekeepers (Leonard 2007; Surmiak 2020) – which Ewa Maciejewska-Mroczek & Maria Reimann (2016) called the performative function of consent. It is part of the reflection on research involving children and adolescents in general, but in the case of unaccompanied minors it may be of particular relevance, as these are individuals who, in Poland, seem to have a limited influence over their own situation (where and under whose care they are). The possibility of making an autonomous decision can thus be a reinforcing counterpoint, fostering one's sense of agency – provided the researcher was able to foster such a conviction in the participant through an appropriate form of communication.

For these reasons, as I was designing research with unaccompanied minors, I incorporated the following solutions into the process:

- giving consent orally, in the form of a recording which is anonymised at the stage of transcription, so as to avoid storing a lot of personal data for a long period of time;

- adapting the information about research and how personal data will be processed to the age of the research participants, possibly simplifying the language in which such information is provided;
- presenting extensive information about the research orally during the first meetings with potential research participants;
- if an interpreter's assistance is needed, finding interpreters who are familiar with the cultural context of the participant's country of origin, or interpreters who are also people with migration or refugee experience, so that interpreters can also help the researcher understand and mitigate possible communication barriers caused by cultural differences;
- considering consent to be given iteratively (Herz, Lalander 2020), i.e., throughout the course of the research process. This involves specific attention paid to communication with study participants, to include non-explicit ways of withdrawing consent (e.g. repeated postponement of appointments, reluctance to answer questions, etc.).

c) The politics of research – the risks of recontextualization

Ethnographic research (and, by extension, legal ethnography) is entangled within social and political realities, not only during the design and fieldwork periods, but also during the activities associated with publication and dissemination of research findings. This may seem obvious. Ethnography, understood as a field focused primarily on actual interaction with representatives of different communities, holds the potential to expose stereotypes, including those present within the academia itself (Szörényi 2006; Jaworska, Alieva, Boryczko 2019; Smets et al. 2019). But what happens when our research findings do not lend themselves to this deconstructive ideal model, and – when taken out of context and interpreted in the light of narratives unfavourable to our research participants – are subject to recontextualisation and seen as confirmation of the prevailing stereotypes?

The 'disappearance' of unaccompanied minors within the Polish foster care system, which I have already mentioned, has often been seen as part of the 'children in danger' context, focusing on the dangers of forced migration, especially for non-adults, perceived as subjects in need of some form of care. Sometimes, the hypothetical 'disappearance' was at least partly interpreted as manifestation of agency – making the decision to move to another country, usually in order to reunite with family or one's own community. Let us assume for a moment that fieldwork with unaccompanied minors confirms the actual existence of this tendency. It is not difficult to imagine to an untrained (and unfavourable) eye, this kind of research finding could be taken as a confirmation of the prevailing stereotype that "these so-called refugees only wish to go to Western Europe to get social benefits there" (cf. Pasamonik 2017). The researcher, especially if she identifies with socially engaged research, is thus faced with a serious dilemma of how (or indeed if) to write up such research finding, to minimise the risk of stereotyping recontextualization.

Each of the groups at risk of marginalisation has specific characteristics that differently shape those risks. For forced migrants seeking international protection, such characteristics include the very high standard of truthfulness and genuineness required of them by institutions and the society regarding their status, and the risks involved (Sigona 2014). To be considered a 'true (good) refugee' within a framework largely established by humanitarian discourse (Agier 2008), one needs to possess a set of qualities that evoke compassion in the public, and one needs to fit preestablished expectations. The more a person can be considered helpless, in need of care and assistance, the closer they are to this model. A seventeen-year-old unaccompanied minor thus finds himself in a very fluid space of negotiation, between a child in need of care and a grown-up healthy man who is unwelcome (Tymińska 2022). Any discursive description can become an argument for extending more or less protection to such persons (Barbulescu, Grugel 2016).

Similarly, as part of the procedure of granting international protection in Poland (including refugee status), the relevant institutions (Border Guard, Office for Foreigners) use a number of requirements regarding the truthfulness and consistency of the story told by the person seeking protection. Without assessing the adequacy of such requirements here, I wish to stress that such verification may amount to a 'presumption of falsehood'. As research indicates, institutions that are in charge of these matters in other countries are geared towards 'exposing possible lies and inconsistencies', rather than attuned to individual experience (Jubany 2011; Sigona 2014). Under such conditions, every mistake, however small – and understandable, given the challenging experience that is being narrated by a person in crisis, who is often experiencing the effects of trauma – can determine whether or not the person will be granted legal residence and avoid the risk of deportation (Klaus, Szulecka 2022). These requirements apply to unaccompanied minors as well, the only difference being that they have the support of a court-appointed custodian, usually a stranger, with no prior knowledge of the young person's history. Helen Stalford's findings (2018) are thus significant and, paradoxically, less and less surprising – her research showed that, in the UK, direct participation of unaccompanied minors in relevant procedures reduced their chances of obtaining protection. This was precisely because their stories – individualised, nuanced, multi-layered – did not fit the 'refugee child' model expected by institutions.

The social and discursive context within which the phenomena described above play out is also co-created by researchers exploring these topics. At a certain point, they inevitably face the dilemma of how to write up their findings in a way that would do no harm to research participants, both individually and in the general social context (AAA 2012; Jaworska, Alieva, Boryczko 2019), while maintaining scientific integrity. The question turns out to be particularly pressing for research that takes place in a political system (state) whose institutions pursue a policy of delegitimising some forced migrants and of push-backs (Mazzocchetti 2016). Which is also the case in Poland (cf. Klaus 2021), especially in the context of the humanitarian crisis on the Polish-Belarusian border (cf. Krępa 2022; Pietrusińska 2022).

Of course, it is difficult to find a definitive answer to such questions – it is certainly not possible to create a universal risk assessment algorithm applicable to future, purely hypothetical situations. I tend to associate it more with the feminist ethic of care with its emphasis on considering each action in individual terms and in relation to specific research participants (Mizielińska et al. 2018). The academics from the Researchers on the Border (*Badaczki i Badaczki na Granicy*) collective who study the humanitarian crisis mentioned above, explicitly refer to the ‘power over the narrative’, which also manifests when we choose to quote or publish statements coming directly from migrants (Krępa 2023). These researchers’ response is to publish texts that correspond to the reality, which also deconstruct stereotypes associated with the humanitarian ploy of ‘rousing pity’, and which are edited and written up with full awareness of possible recontextualizations, and where care is taken to minimise these risks at every level, including the language itself. Jacinthe Mazzocchetti (2016), on the other hand, points out that a certain degree of self-censorship is acceptable in such descriptions, given the immanent entanglement of such research efforts and responsibility towards those who are vulnerable.

Keeping this as an open question, I wish to stress that the problem should be considered especially in research related to child and adolescent refugees. The disproportion between the researcher (an adult who is usually enjoying their full rights and privileges as a citizen of a given country) and the research participants (underage citizens of other countries, often with an undetermined residence status) is even greater than in research with adults. This, in turn, also means greater responsibility when it comes to ensuring no harm is done.

6. Conclusion

There are far more examples of ethical problems emerging in research involving unaccompanied minors. These include, e.g., the tension between the risk of re-traumatisation and excessive psychiatrisation of research participants, confounding the roles of expert and listener in participatory workshops, reflection and levelling of power relations, etc.

I chose to focus on the three specific problems discussed above because of the particularly strong ethical tension between a maximalist model of engaged participatory research – with an ever expanding ladder of participation (Kotus, Sowada, Rzeszewski 2019) and where power relations are increasingly effaced (Wulf-Andersen, Warming, Neidel 2021) – and the reality of a group of people who elude different model characterizations due to their young age, their being potentially on the move, or even ‘disappearing’. All utopias, including participation, consist of many hidden assumptions, which often manifest only when one fails to live up to them. In other cases, such assumptions appear self-evident – due to the pressure to implement participatory methods (Brzozowska-Brywczyńska 2019), the insistence on maximum and multi-stage ‘true participation’ and ‘giving back’

to the community, to the standardisation and formalisation of research ethics, that leads to the default requirement for written consent.

These tensions are also present in international literature focusing on ethical aspects of research with unaccompanied minors. While the text by Karen Block, Deborah Warr, Lisa Gibbs & Elisha Riggs (2013) mentions “maximising the benefits of involvement for participants”, “enhancing capacities for participants to give informed consent”, or creating methods to “enhance their engagement in the research”, Rachel Rosen’s (2021) article emphasises legitimate limitations rather than narratives of maximisation and enhancement.

This is not to say that ideals and models of full participation or extending the ladder of participation are not important. On the contrary, I take them very seriously, which is why many of their aspects appear to me to be problematic and in need of in-depth reflexive exercise on the way and the rationale of their application in specific research projects. Developing the research methodology and ethical framework always involves a compromise, since – fortunately – research participants do not conform to our a priori ideas, and sometimes turn out to be unwilling or lack specific resources to participate even in a perfectly designed, thoroughly democratic and horizontal process. But is not true agency about having to accept research participants’ decisions and acknowledge that our projects may have failed?

Weighing out pros and cons is also necessary because, as researchers, we are not operating in an ideal situation, but within one that is very specific, and often challenging, economically and financially, and which rarely finds expression in scientific publications, assessed in purely academic terms. Research on unaccompanied minors conducted by a young woman being a doctoral student, would be very different from research led by a professor, backed by a scholarly establishment and a whole research team. Research conducted individually as part of a 4-year doctoral course, in which a project needs to be designed and funding needs to be secured through lengthy competitive procedures, would be different from a follow-up international project involving a whole research team. Without challenging the idea of scholarly institutions and their inherent logic of merit and achievement, I wish to draw attention to the situation of early career researchers, who need to negotiate between the maximalist demands placed on them by their specific disciplines and by methodological theorists, by funding bodies and ethics committees (cf. Surmiak 2020), and their precarious structural and economic situation.

In this sense, a return to the basic principle “do no harm” (AAA 2012) creates space for greater flexibility or for failure (cf. Halberstam 2011). Of course, we need to distinguish between the failure of a reflexive project and the abuse of research participants. Creating a space for research failures, minor or bigger ones, although at odds with contemporary academic trends, makes research projects more attuned to research participants, who are dynamic, ever changing and genuinely subjective. Which may constitute a conclusion in its own right (Mica et al. 2023).

In this text, I often use the first-person singular pronoun ‘I’ to refer to my own positionality and experiences as a young researcher (cf. Behar 1997). This

is a conscious decision that intentionally distances me from the paradigm of absolute objectivity. Indeed, the aim of my paper is not to present a formula for working with unaccompanied minors from an objective perspective that is external to me and my research subject, or to describe and resolve the ethical problems I encountered. It is but one layer. Above all, I wished to look at situations in which the research paradigm clashes with the social reality of a particular group – forcing us to reflect on the hidden assumptions we may be making, and to ask again about the foundations of our work. Such reflection always involves a stance of an ‘I-the-researcher’ or ‘we-the-research-team’ towards a specific topic. In this sense, this paper can serve as an example and an invitation to independently and situationally engage in such a reflection.

tłum. Katarzyna Byłów

References

- Agier, M. (2008). *On the margins of the world*. Cambridge: Polity.
- Afeltowicz, Ł., Suchomska, J., Goszczyński, W. (2021). Partycypacyjne badania w działaniu: analiza polskich doświadczeń. *AVANT*, issue 3, 1–25. 10.26913/avant.2021.03.04.
- Aissatou, Prokopiou, E., Leon, L., Abdullayeva, M., Mirfat, Osman, Iyambo, P., Rosen, R., Rebin, Meetoo, V., Zak (2022). Stories too big for a case file: Unaccompanied young people confront the hostile environment in pandemic times. *Sociological Research Online*, 27(3), 550–558. <https://doi.org/10.1177/13607804211064914>.
- AAA [American Anthropological Association] (2012). *AAA Statement on Ethics*. <https://www.americananthro.org/LearnAndTeach/Content.aspx?ItemNumber=22869&navItemNumber=652> [dostęp: 26.05.2023].
- Arnstein, S.R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224. 10.1080/01944366908977225.
- Arnstein, S.R. (2012). *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, tłum. J. Bożek. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Bachelet, S. (2018). ‘Wasting mbeng’: Adventure and trust amongst sub-Saharan migrants in Morocco. *Ethnos*, 84, 849–866.
- Barbulescu, R., Grugel, J. (2016). Unaccompanied minors, migration control and human rights at the EU’s southern border: The role and limits of civil society activism. *Migration Studies*, 4(2), 253–272. <https://doi.org/10.1093/migration/mnw001>.
- Behar, R. (1997). *The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.
- Belloni, M. (2016). ‘My uncle cannot say “no” if I reach Libya’: Unpacking the social dynamics of border-crossing among eritreans heading to europe. *Human Geography*, 9(2), 47–56. <https://doi.org/10.1177/194277861600900205>.
- Berger Cardoso, J., Brabeck, K., Stinchcomb, D., Heidbrink, L., Acosta Price, O., Gil-García, Ó., Crea, T.M., Zayas, L.H. (2017). Integration of unaccompanied migrant youth in the United States: A call for research. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45, 273–292. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404261>.
- Bhabha, J., Crock, M., Finch, N., Schmidt, S. (2007). *Seeking asylum alone: A comparative study-unaccompanied and separated children and refugee protection in Australia, the UK and the US*. Themis Press: Annandale.

- Bishop, C. (2015). *Sztuczne piekła. Sztuka partycypacyjna i polityka widowni*. Warszawa: bęc zmiana.
- Block, K., Warr, D., Gibbs, L., Riggs, E. (2013). Addressing ethical and methodological challenges in research with refugee-background young people: Reflections from the field. *Journal of Refugee Studies*, 26(1), 69–87. <https://doi.org/10.1093/jrs/fes002>.
- Brittle, R., Desmet, E. (2020). Thirty years of research on children's rights in the context of migration. *International Journal of Children's Rights*, 28, 36–65. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801008>.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2017). Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji. *Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, 16(2), 45–64.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2019). Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 46, 91–101. <https://doi.org/10.14746/rrpr.2019.46.06>.
- Bucholc, M. (2022). Abortion law and human rights in Poland: The closing of the jurisprudential horizon. *Hague Journal on the Rule of Law*, 14, 73–99.
- Chaise, E., Otto, L., Belloni, M., Lems, A., Wernesjö, U. (2021). Methodological innovations, reflections and dilemmas: The hidden sides of research with migrant young people classified as unaccompanied minors. In: A. Lems, K. Oester, S. Strasser (eds.), *Children of the crisis. Ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003206132>.
- Coutin, S.B., Fortin, V. (2015). Legal ethnographies and ethnographic law. In: Sarat, A., Ewick, P. (eds.). *The handbook of law and society* (pp. 71–84). New Jersey: Wiley.
- De Sanctis, V., Soliman, A.T., Soliman, A.N., Elalaily, R., Di Maio, S., Bedair, E.M.A., Kassem, L., Millimaggi, G. (2015). Pros and cons for the medical age assessments in unaccompanied minors: A mini-review. *Acta Biomed*, 86(3), 121–131.
- Ewick, P., Sarat, A. (eds.). (2015). *The handbook of law and society*. New Jersey: Wiley.
- Garcia, M.F., Birman, D. (2020). Ethical issues in research with late-arriving and unaccompanied immigrant youth. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(3), 207–213. <https://doi.org/10.1037/tps0000268>.
- Giannopoulou, C., Gill, N. (2019). Asylum procedures in Greece: The case of unaccompanied asylum-seeking minors. In: N Gill, A. Good (eds.), *Asylum determination in Europe. Ethnographic perspectives* (pp. 109–130). London: Springer Nature. 10.1007/978-3-319-94749-5.
- Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Durham: Duke University Press.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Heath, S., Charles, V., Crow, G., Wiles, R. (2007). Informed consent, gatekeepers and go-betweens: Negotiating consent in child- and youth-orientated institutions. *British Educational Research Journal*, 33. <https://doi.org/10.1080/01411920701243651>.
- Herz, M., Lalander, P. (2020). 'Unaccompanied minors' in Sweden reflecting on religious faith and practice. *Journal of Youth Studies*, 8, 1085–1099. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1800612>.
- Jankowska, P. (2019). Wybrane aspekty procedur prawnych, których podmiotem może być małoletni cudzoziemiec przebywający na terytorium Polski bez opieki. *Polski Rocznik Praw Człowieka i Prawa Humanitarnego*, 9, 91–109. <https://doi.org/10.31648/prpc.3750>.
- Jaworska, D., Alieva, K., Boryczko, M. (2019). Badania wśród uchodźców i przymusowych migrantów – rozważania metodologiczne i etyczne. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 202–227. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.11>.
- Jubany, O. (2011). 'Constructing truths in a culture of disbelief: Understanding asylum screening from within'. *International Sociology*, 26(1), 74–94.

- Klaus, W. (2021). The porous border woven with prejudices and economic interests. Polish border admission practices in the time of COVID-19. *Social sciences*, 10(11), 435. <https://doi.org/10.3390/socsci10110435>.
- Klaus, W., Szulecka, M. (2022). Departing or being deported? Poland's approach towards humanitarian migrants. *Journal of Refugee Studies*, 63. <https://doi.org/10.1093/jrs/feac063>.
- Kolankiewicz, M. (2004). Dzieci cudzoziemskie bez opieki w Polsce. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 4(3), 69-92.
- Kolankiewicz, M. (2015). Dzieci cudzoziemskie bez opieki w Polsce – podstawowe problemy i formy pomocy. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 14(2), 72-87.
- Kotus, J., Sowada, T., Rzeszewski, M. (2019). Ponad górne szczeble „drabiny partycypacji”: koncepcja Sherry Arnstein po pięciu dekadach. *Studia Socjologiczne*, 3(234), 31-54. 10.24425/sts.2019.126151.
- Krane, V., Klevan, T., Sommer, M. (2021). Youth involvement in research: Participation, contribution and dynamic processes. In: T. Wulf-Andersen, R. Follesø, T. Olsen, *Involving methods in youth research* (pp. 47-71). Cham: Palgrave Macmillan.
- Krępa, M. (2022). Granica czy jego bezpieczeństwo? Spojrzenie na granicę z perspektywy relacji społecznej. *Badaczki i Badacze na Granicy*. <https://www.bbng.org/granica-czyjego-bezpieczenstwa> [dostęp: 26.05.2023].
- Krępa, M. (2023). Od redakcji: O odpowiedzialności za władzę nad narracją osób migrujących. *Badaczki i Badacze na Granicy*. <https://www.bbng.org/o-odpowiedzialnosci-za-wladze-nad-narracja> [dostęp: 26.05.2023].
- Leonard, M. (2007). With a capital “G”: Gatekeepers and gatekeeping in research with children. In: A.L. Best, *Representing youth. Methodological issues in critical youth studies* (pp. 133-156). New York: New York University Press.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42-55.
- Mazzocchetti, J. (2016). The ethics of ethnographic fieldwork in the context of war against migrants. Between self-censorship and engagement. *Anthropologie & développement*, 44, 55-78. <https://doi.org/10.4000/anthropodev.437>.
- Mica, A., Pawlak, M., Horolets, A., Kubicki, P. (2023). FAIL! Are we headed towards critical failure studies? In: A. Mica, M. Pawlak, A. Horolets, P. Kubicki (eds.), *Routledge International Handbook of Failure*. London: Routledge.
- Miessen, M. (2013). *Koszmar partycypacji*. Warszawa: bęc zmiana.
- Migliorini, L., Rania, N., Varani, N., Ferrari, J.R. (2021). Unaccompanied migrant minors in Europe and U.S.: A review of psychological perspective and care challenges. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 50(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/10852352.2021.1918613>.
- MSWiA [Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji] (2015). *Małoletni bez opieki. Polityka, praktyka oraz dane statystyczne dotyczące małoletnich cudzoziemców bez opieki w Polsce*. Warszawa.
- Mizielińska, J., Stasińska, A., Żadkowska, M., Halawa, M. (2018). Dylematy etyczne w badaniu pary intymnej. Doświadczenia z pracy badawczej. *Studia Socjologiczne*, 3(230), 71-100. 10.24425/122473.
- Ní Raghallaigh, M. (2011). Religion in the lives of unaccompanied minors: An available and compelling coping resource. *The British Journal of Social Work*, 41(3), 539-556.
- Olukotun, O., Mkandawire-Valhmu, L. (2020). Lessons learned from the recruitment of undocumented African immigrant women for a qualitative study. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/160940692090457>.

- Pasamonik, B. (2017). „Malowanie straszego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce. In: B. Pasamonik, U. Markowska-Manista (red.), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, Vol. 1 (pp. 15–45). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pietrusińska, M. (2022). Od uchodźców do nielegalnych migrantów – dyskurs wokół ludzi na granicy. *Badaczki i Badacze na Granicy*. <https://www.bbng.org/od-uchodzcow-do-nielegalnych-migrantow> [accessed: 26.05.2023].
- Ponzoni, E. (2016). Windows of understanding: Broadening access to knowledge production through participatory action research. *Qualitative Research*, 16(5), 557–574.
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(2). (*Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, 288–303).
- Quijada Cerecer, D.A., Cahill, C., Bradley, M. (2013). Toward a critical youth policy praxis: Critical youth studies and participatory action research. *Theory Into Practice*, 52, 216–223. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.804316>.
- Rix, J., Garcia Carrizosa, H., Sheehy, K., Seale, J. (2020). Taking risks to enable participatory data analysis and dissemination: A research note. *Qualitative Research*, 22(1), 143–153. <https://doi.org/10.1177/146879412096535>.
- Rosen, R. (2021). Participatory research in and against time. *Qualitative Research*, Onlinefirst. <https://doi.org/10.1177/146879412110419>.
- Rosen, R., Crafter, S., Meeto, V. (2019). An absent presence: Separated child migrants’ caring practices and the fortified neoliberal state. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(7), 1649–1666. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1608167>.
- Sigona N. (2014). The politics of refugee voices: Representations, narratives, and memories. In: E. Fiddian-Qasimiyeh, G. Loescher, K. Long, N. Sigona (eds.), *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (pp. 291–301). Oxford: Oxford University Press. 10.1093/oxfordhb/9780199652433.013.0011.
- Smets, K., Mazzocchetti, J., Gerstmans, L., Mostmans, L. (2019). Beyond victimhood: Reflecting on migrant-victim representations with Afghan, Iraqi, and Syrian asylum seekers and refugees in Belgium. W: L. d’Haenens, W. Joris, F. Heinderyckx (eds.), *Images of immigrants and refugees in Western Europe* (pp. 177–198). Leuven: Leuven University Press.
- Songin-Mokrzan, M. (2014). *Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii*. Wrocław-Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Stalford, H. (2018). David and Goliath: Due weight, the state and determining unaccompanied children’s fate. *Journal of Immigration, Asylum and Nationality*, 32(3), 258–283.
- Surmiak, A. (2019). Komisje etyczne dla badań społecznych w Polsce. Perspektywa socjologów i antropologów społeczno-kulturowych. *Studia Socjologiczne*, 4(235), 157–182. 10.24425/sts.2019.126163.
- Surmiak, A. (2020). Pisemna zgoda? Argumenty badaczy jakościowych za i przeciw pisemnej zgodzie. *Przegląd Socjologiczny*, 69(3), 37–58. <https://doi.org/10.26485/PS/2020/69.3/2>.
- Szörényi, A. (2006). The images speak for themselves? Reading refugee coffee-table books. *Visual Studies*, 21(1), 24–41.
- Tłuściak-Delikowska, A. (2022). Współpraca na rzecz zmiany, czyli o partycypacyjnych badaniach w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego. *Dziecko krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 21(4), 13–33.

- Trylińska, A. (2018). Małoletni bez opieki ubiegający się o ochronę międzynarodową. Rola kuratora. *Studia Prawnicze*, 1(213), 47–66. <https://doi.org/10.37232/sp.2018.1.3>.
- Tymińska, A. (2022). „Soczewka dziecięco-centriczna”? Małoletni bez opieki na granicy polsko-białoruskiej. *Badaczki i Badacze na Granicy*. <https://www.bbng.org/soczewka-dziecieco-centriczna> [accessed: 14.02.2024].
- Vago, S., Barkan, S. (2017). *Law and society*. Routledge: New York.
- Winczorek, J. (2019). *Dostęp do prawa. Ujęcie socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Włodarczyk, J., Wójcik, S. (2014). Dzieci cudzoziemskie bez opieki w kontekście systemu ochrony dzieci w Polsce. *Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, 13(2), 159–195.
- Wulf-Andersen, T., Warming, H., Neidel, A. (2021). Power and reflexivity: Positions and positioning in involving research with young people. In: T. Wulf-Andersen, R. Folleso, T. Olsen (eds.), *Involving methods in youth research* (pp. 17–46). Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75941-4>.

SUMMARY

How (and why) to plan participation? Selected ethical dilemmas pertaining to legal-ethnographic participatory action research with ‘unaccompanied minors’

The aim of this article is to present three selected ethical problems that I encountered when planning participatory action research with unaccompanied minors. ‘Unaccompanied minors’ are defined as those refugee children and adolescents who arrive in Poland on their own, without parents or other legal guardians. The ethical problems I encountered include: (1) the tension between ‘full participation’ and the possibility of withdrawal by research participants; (2) obtaining informed consent; (3) the risk of reproducing negative stereotypes through the use of research findings by external actors to promote resentment of minorities. The common denominator of all problems turned out to be the clash between the ideal model of participatory action research and the social reality of young people on the move – and the possibility that the former may fail in its interaction with the latter.

Keywords: unaccompanied minors, refugee children, participatory action research (PAR), engaged anthropology, research ethics

KAROLINA BUCZKOWSKA-GOŁĄBEK  <https://orcid.org/0000-0001-8159-4215>

Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

Vacation-time foodways. About the practice of children's participation

The present article is part of the reflection on children's exploration of boundaries, their definition of agency, and their negotiation with the surrounding world. My research interests fall within the scientific discipline of new childhood studies, the anthropology of food and the anthropology of travel. The new childhood studies have been gaining increasingly more ground, also in Poland. The discipline puts emphasis on the often-disregarded issue of children's agency, creativity and the importance of the social position of children. In this perspective, a child is seen as an autonomous social actor, deserving to be understood and described from a sociological and ethnographic perspective (Radkowska-Walkowicz 2019). New childhood studies implement the requirements enshrined in the Convention on the Rights of the Child (especially Article 12), giving children the right to express valid judgements in all matters, including about themselves and their situation (Convention on the Rights of the Child 1989). They also embrace the theory of 'silent voices' in tourism and hospitality research, aimed at promoting children's rights and participation in the tourism industry, and implemented as part of a broader social justice agenda (Canosa, Schänzel 2021). Another discipline, the anthropology of food in travel, stems from the anthropology of food, conceived as "a cultural reflection on food as a universal social fact around which different metalanguages and different discourses can be gathered: identity, ludic, ethical, aesthetic" (Krupa-Ławrynowicz 2014). The anthropology of food in travel is a combination of the anthropology of travel and the anthropology of food. The meta-languages mentioned above and discourses thus address the question of what and why tourists eat or do not eat, how they react to specific foreign dishes, what culinary experiences they accumulate while travelling, and what place and role do cuisine

and culinary culture play in their itineraries (Buczkowska 2016). In theory, the existence of this sub-discipline is fully justified, but in practice, in the Polish relevant literature it has emerged only recently.

This article addresses the issue of children's participation in food choices and children's culinary attitudes and desires during travel and holidays (broadly understood as 'vacation-time foodways'). My aim is to describe the nature of children's participation and children's attitudes, based on statements made by children and their parents from the urban (capital city) upper middle class. Such participation occurs at different levels and takes different forms: from repeating and accepting, through negotiating, processing, to challenging adult decisions and attitudes. Children experience in their own individualised way, while constantly being disciplined by various cultural norms and patterns (Krawczak, Maciejewska-Mroczek, Witeska-Młynarczyk 2023). Undoubtedly, this is also the case of their dietary choices and behaviour. In this text, I wish to introduce children's voices to the public space, especially concerning such a vital issue that impacts health, vacation-related experience, the creation of eating habits, as well as social and cultural relations. As various international studies demonstrate, children's eating habits are formed early in life, and all culinary experiences from that period can influence eating preferences and behaviours in adulthood (Lupton 1994; Sandell et al. 2016). It is thus important to study the eating habits and attitudes to food within families, including among children, and during school holiday periods. Habits which translate into particular negotiating power while travelling, become a continuation of children's food-related negotiations with adults occurring daily at the family table, at school, while watching TV and through relationships with relatives. In Poland, these have been researched by, among others, Zofia Boni (2015, 2018) – and one of the important conclusions of her research is that "parents' ideas and plans are often altered under the influence of many external factors, actors and social interactions. Most important are children, who, intentionally and unintentionally, more or less consciously influence how they are fed and what they eat" (Boni 2018: 183–184). The issue of children's nutrition while travelling is also worth analysing, given that children can talk about food with remarkable curiosity and perceptiveness.

In this article, I present the results of my research among Polish children and their parents. I recount "personal micro-histories and unique biographies of children situated in a specific historical moment" (Krawczak, Maciejewska-Mroczek, Witeska-Młynarczyk 2023). I discuss them in relation to theories that have emerged in international literature on the subject, based on anthropological and sociological papers on child and family tourism.

The findings presented in this text are part of a larger research project, entitled: "The role and importance of tourism in the process of building children's culinary identity and awareness", funded by the National Science Centre, awarded under contract: 2019/03/X/HS3/00251, as part of which I conducted research with children and families during holiday trips, as well as with 5–6 year old children in three different kindergartens (urban, suburban and rural).

Vacation-time foodways

The vacation-time foodways in the title of this article is a concept that refers to two important issues: holidays and broadly conceived food-related practices. The English word foodways, encapsulates all “relations between food-related behaviours and activities and ways of participating in a given community” (Mroczkowska 2019: 219). In particular, these involve “consumption, preparation and presentation of dishes and foodstuffs, cuisine, meal arrangements, menus and menu planning, dietary rules, eating techniques, food customs, food ethos, food taboos, recipes – their use and writing them down, attendance at cooking courses, as well as eating styles characteristic of cultures other than our own” (Long 2010: 21, 23). The concept of foodways also reflects the fact that food itself is “a network of interconnected systems: physical, social (communication), cultural, economic, spiritual and aesthetic” (Long 2010: 23). These systems tend to operate differently when people are on vacation, i.e. as they take time off from school and work and from their daily responsibilities (the word ‘vacation’ derives from the Latin noun *vacatio*, meaning ‘release, liberation’, and the adjective *vaco*: ‘free’). This kind of variety and a different pace is also relevant to foodways. For example, the family of one of research participants always stops at a well-known fast-food chain during long car journeys, because: “the children need to remember that holiday is relaxed, also in terms of food” (W8K).

What do we know about children’s vacation-time foodways?

The interdisciplinarity of tourism means that research on children’s participation and their experiences of travel and holidays has been the focus of many academic disciplines (including the humanities, including ethnology and anthropology). Experts in child and family tourism (such as Small 2008; Poria, Dallen 2014; Khoo-Lattimore 2015; Rhoden, Hunter-Jones, Miller 2016; Canosa, Graham 2016, 2020; Canosa, Schänzel 2021) seem to agree and for years have been suggesting that there is too little research on travel explored from a child’s perspective, with researchers almost exclusively exploring the perspectives of adults. There is also a marked lack of specialist publications addressing, e.g., the meaning and practices related to food consumption in the context of holidays (Therkelsen 2015) based on research conducted with children (Schänzel, Lynch 2015). This has led to a gap in understanding children’s complex travel (and vacation) experience (Lehto et al. 2012; Poria, Dallen 2014; Khoo-Lattimore, Prayag, Cheah 2015). Researchers emphasise that research focusing on children’s voices, rather than just adult or expert ones, may be crucial for insights into children’s experiences of holidays and travel, and lead to the elaboration of a more inclusive overall perspective on tourism and its developments (Poria, Dallen 2014; Canosa, Graham 2022).

So far, studies of children’s vacation-time foodways have mainly been conducted among Western middle-class subjects (Schänzel, Urie, Lynch 2022) and only

recently has the concept of childhood and eating become more nuanced, including the perspective of Asian, mainly Chinese, children as well (Wu et al. 2019). Such a predominantly singular perception of childhood in tourism reflects the sore lack of intersectionality (i.e. gender, ethnicity, age and class diversity) in the relevant literature.

Among the main findings in the existing (albeit scarce) studies, I wish to stress one – that children consider food, especially novel and local food, as well as family meals, to be an important part of a memorable holiday experience (Wu et al. 2019; Schänzel, Urie, Lynch 2022). Furthermore, for most children, eating out and eating well, is – along with beaches, nice weather and entertainment – synonymous with travel and holidays (Cullingford 1995; Blichfeldt et al. 2011; Hay 2017, 2018). However, according to the children, there is a gap between their expectations and desires in terms of food or dining choices and what they get in the places they visit (Hay 2017, 2018). We also know that factors determining children and young people's food choices and behaviours are complex and often incongruous. They vary according to gender and socio-economic factors and change as the child grows older, along with changing degree of peer and parental influences on these choices (Ludvigsen, Scott 2015). It is also noteworthy, that children's culture and eating habits are also influenced by other adult groups: teachers and marketers (Sandell et al. 2016), as well as restaurant staff. Children are also influenced by many other social, mediated, religious and cultural forces. All this means that children's culinary culture is not homogeneous, but full of contradictions and tensions. To some extent, it arises in opposition to the hegemonic adult world and its dominant norms, i.e. in contrast to what, how and when adults eat, and to their ideas of how children should eat. Thus, children's culinary culture, including their vacation-time foodways, is also constituted by the adult's culinary culture (Boni 2017; Hay 2018).

Methodology: research, location, methods, research protagonists

The ethnography I present tells the story of contemporary Polish pre-school (5–6 years old) and early school (7–11 years old) children and their families who participated in an eight-day 'Mum and child' holiday camp in the summer of 2020, at a popular agrotourism farm on the border of Kurpie and Masuria regions in Poland. I explored the experience (and the resulting knowledge) as well as the role of children in vacation (tourist)-time participation and culinary choices. I paid particular attention to issues such as children's food preferences during trips, the holiday food model adopted by families, children's decision-making in terms of culinary choices, holiday culinary education and experimentation undertaken by families and children.

I chose this specific research site for several reasons. First, the summer camp offered animation activities for children (six hours a day), including the thematic sections that were key for my research: cooking workshops, farmwork and field

and garden work. The daily schedule included three meals, served as a richly varied buffet, with Polish and regional cuisine, and sometimes the cuisine of the Kresy (eastern borderlands) region. One evening, guests were treated to an outdoor regional dinner with flatbreads baked in an outdoor clay oven where they could see the flatbreads being made. Most of the food served at the camp is made from a variety of organic produce from own farm. The hosting site is certified as a 'Culinary Heritage' establishment and is part of the National Network of Educational Homesteads. As they had been making their vacation arrangements, all the families in the study paid special heed to the food: "For us, food here is a major factor, on a par with peer contact" (W2K). "The home-made food they have here was 50 per cent of my decision. The reassurance that it is homemade, healthy, of a certain quality. I explained to my son that we were going to T. to eat those tasty, healthy products that we don't eat on a daily basis. He wasn't thrilled, but he didn't complain, as he usually does" (W4K). "Yes, we definitely took it into account that there is good food here. When we came for the first time. Now we know, it has become a standard" (W1M).

The agritourism farm is located away from the road, fenced off, giving absolute privacy to the camp participants (in 2020, with the outbreak of the coronavirus pandemic, it was particularly important). The camp was quite expensive. Eleven families (mostly mothers with children – fathers joined them on the weekends) took part in the specific camp covered by the research. Nearby, by the road, the hosts also run a restaurant with local cuisine and a farm shop. Both are popular with tourists travelling from Warsaw via Kurpie to Masuria.

I carried out the ethnographic research in line with the "Code of good practice in social sciences research with children" developed by the Interdisciplinary Childhood Studies Research Team (Interdyscyplinary Zespół Badań nad Dzieciństwem, 2019). I used two research methods. The first was non-covert participant observation (I participated in the camp together with my son, the host had informed other guests about my research). I paid attention to the children's behaviour during meals and culinary animation activities, as well as the behaviour of their parents in the context of their children's food choices. In this paper, I also present the excerpts and conclusions that have emerged from the second of my selected methods, i.e., semi-structured interviews, which I conducted with eight parents: seven mothers and one father, and eight children: four girls and four boys (one each aged 5, 7 and 11 years, the rest were 10 years old) – these were individual interviews. I would first interview the parent and then the child, without parental supervision of the child's statements. The children gave verbal consent, and I respected the instances where they changed their mind (the youngest child preferred to go and play in the middle of the interview). Narratives were fully subjective. These research methods worked well, since they are "adapted to the world and the way children communicate, allowing them to express themselves" (Reimann 2018: 139). Furthermore, during individual interviews, "the children become subjects, not objects of study, and their experience, knowledge and point of view are valuable data for the researcher" (Maciejewska-Mroczyk 2015: 257).

The families participating in the study have between one and three children. They reside in Warsaw or in metropolitan suburbs. Most live in a block of flats, and only two families have a house or a flat with a garden. All parents have a university degree and are professionals (representatives of such professions as programmer, psychotherapist, coach, legal advisor, finance specialist, engineer, analyst, translator, physiotherapist, entrepreneur, accountant, office worker). With one exception (a single mother), all families are well off and travel several times a year: they usually take two longer trips in the summer (2–3 weeks), a trip during the winter holiday and several shorter (some extended) weekend trips around Poland. The families also travel abroad. All parents are keen to provide healthy, varied nutrition for their children: at home and at school. Three families joined the camp at this location for the first time, one for the tenth time and others have participated in 2–5 camps. Five of the children in the study experience no eating problems, while one girl, Rozalka, is allergic to selected foods (W2D10), Iga lives with an eating disorder (W6D10) and Adam is on the autism spectrum and experiences severe food-related barriers (W3C10). Michał (W1C10), and Karol (W8C10) are referred to by their parents as ‘non-eaters’ (Pl. *niejadek*). Due to their considerable commonalities (representatives of the urban-capital city upper middle class, holidaying in the same resort and displaying similar eating habits in their daily lives), the described group is by no means representative.

I talked to children and their families about a variety of topics relating to ‘vacation-time foodways’, but in the following section I discuss those most pertinent in terms of participation in foodways, food preparing, choosing, and the perception of food.

Snacks and other tastes on the go

Each of the families in the study takes different snacks on their journeys and has different motivations for doing so. They make their own selection and prepare their travel supplies in a different way. It is noticeable that children are involved in different degrees: from preparing food or observation (less frequent) to total lack of participation in food preparation (most cases) and have different degrees of say in what food is packed (from a high degree of decision-making or a complete lack thereof). The aspect is not insignificant, since according to a study by B.S. Blichfeldt et al. (2011), the choice of food on the trip (and thus impact on the trip) and in a restaurant is usually considered a critical part of the holiday. Children sometimes decide what the family will eat and where they go for dinner, which they value highly.

An example of participation and involvement is Karol, who bakes his Nigella Lawson’s favourite non-crumbling dark chocolate and banana muffins with his mum for their journeys. Rozalka’s family mainly packs healthy food: sandwiches made with wholemeal bread with grilled or roasted meat, which they prepare in advance on the home gas grill, an activity in which Rozalka is happy to participate. They also pack vegetables as snacks. They are the only family

in the study who also take hot food – such as such as *gnocchi*, meat with pasta or potatoes (Rozalka's favourite dishes) – packed in thermal boxes, to be eaten with a spoon during a break in the journey. The packed food provided by Michal's family includes, in addition to the standard sandwiches, dried fruit, crackers and finger food, also the home-made beef jerky, which the dad, assisted by Michal as observer, prepares well in advance, and which both his son and daughter enjoy. "It's a protein carrier, prepared mainly for my son, a non-eater, so that he eats something nutritious as we travel" (W1M).

Apart from muffins, Karol's family also packs fruit, but only the kind that "won't make a mess in the car" and desserts in squeeze pouches for his sister "because they are not messy on the go" (W8K). The aspect of messiness is also important for the family of the boy named Stasiu, whose mum while travelling brings cooked broad beans, pieces of bread, cooked beans, cut apple pieces. There is only water to drink, although Stasiu says he would prefer juice. On long trips, Zuzia's mum packs apples, sandwiches and puffed corn snacks, not because of their taste, but mainly to keep the children occupied. In view of such parents' attitudes, the children do not participate in the preparation of the food for the journey and do not decide what to bring.

Other children took some part in decision-making, but by way of negotiation. When going on this particular holiday, Adam's mother packed broad beans and cheese, which her son had no control over (Researcher: "Do you like it?" – Participant: "Not so much," W3C10) and lollipops, which Adam demanded, while refusing to take sandwiches. Iga, on the other hand, when planning a long car journey, packs bread roll and a thin cured sausage (*kabanos*), as her previous nutritional problems have meant that she rarely feels hungry and does not eat many things (such as cheese, sweets or sandwiches). She is happy to have vegetable and fruit crisps and water while she is travelling. She learned to eat crisps at school and has been trying to persuade her mum to pack them as well when they travel. She usually succeeds. Thin cured sausage also features in Rozalka's family's travel provisions, as she has no allergic reaction to it, and according to her mum: "it's the only junk food that Rozalka can persuade us to have and we let her eat it, but only when we travel" (W2K).

Maja's family presents an entirely different model. As neither the girl nor her siblings are keen to eat the food prepared by their mum for the trip, the parents stop for meals as they travel and only bring sliced fruit, jellybeans, chocolate chips and dry snacks with them in the car. This is completely decided by the children, the parents only make decisions about where to stop along the route.

A stop on the way: the McDonald's kingdom (McD)

An important aspect of choices made at every family holiday meal is the presence of unhealthy, highly processed food included in children's menus. Parents occasionally let their children to eat such food during the holidays, of which

the children are aware (Gram 2005; Therkelsen, Blichfeldt 2012). Still, children also know that it is parents who have the final say when it comes to food choices (Connolly 2008; Boni 2017).

The families I interviewed do not regularly eat at the McD restaurants and similar food establishments (they only opt for them for trips or as a reward). The reason is that the food there is unhealthy, which all the children I interviewed knew. As Hay (2018) established in his research, these days children tend to be aware of the importance of healthy eating and diets and that some kinds of food, such as chicken nuggets, are not healthy (Hay 2018). Some of the children I interviewed may not even like the taste of the food served there: Rozalka would eat a burger with fries at McD, even though she doesn't like it and it makes her stomach heavy, but it is fun. She is allergic to other ingredients in the *Happy Meal* set, so she does not eat them. Adam, on the other hand, says that he likes French fries served in McD, but not other food on offer.

However, children mostly enjoy unhealthy food and drinks available during the holidays, though they would like to be in charge of how much they eat themselves, rather than be monitored by their parents (Hay 2018). Stasiu (whose food choices are very much controlled by his mum), on hearing about McD is enthusiastic: "Hmm... I like to go there" (W4C5). Michał and Karol are also happy when their parents suggest the family makes a stop at McD while travelling – Karol then eats quite a lot of different kinds of food there. Maja also stated: "I like McD, but my parents don't, and don't want to go there for lunch, they only agree to go when we are travelling" (W5D11).

Apart from Adam (due to his mum's strict views), all the families I talked to stop at McD while travelling. Notably, none of the parents choose the place for taste or pleasure, it is purely pragmatic. For most parents, their children's wish to visit McD are not a factor they take into consideration in making such a decision. Some see it as a kind of "unhealthy but familiar fast food," (W1M) a guarantee of safe food preventing food poisoning while on the go (W2K). Stasiu's mother mentioned a different kind of motive: "When the atmosphere in the car becomes very tense, we stop at McD, it saves the day" (W4K). Zuzia's parents' motives are different: "If there is nothing else to eat when we travel, we stop at McD. The same goes for when we get home and have nothing in the fridge" (W7K). Iga's long-standing eating-related issues mean that the family stops at McD when she requests it, to which the parents agree, as they know that their daughter will at least eat something. Karol's family approaches stopping at McD in yet another way – they usually order a tortilla, and all the family members pick their own ingredients, and for them it is more of a travel-time entertainment than satisfaction of their nutritional needs.

For the children, it is definitely key that McD is popular among their peers and that is why they want to go there, also during the holidays. Rozalka's parents stress that they go to McD because they do not want their daughter to feel excluded by the fact that she never eats at McD, while she knows children who go there frequently. For her, a meal at McD is part of a holiday adventure. It may also be a symbol of a relaxed holiday-time attitude, as for Karol's family.

McD beats local restaurants located along the family's route, because these are considered unfamiliar, suspicious, take too much time, children would be fussy if the family were to eat there. Only three families in the study opt for such places. One is Stasiu's family: they prefer such places, but they have to be recommended restaurants serving regional healthy food. Maja's family has also recently been going to recommended roadside inns: "my dad googles them up quickly, because we care about good quality food. We all like that kind of homemade food" (W5D11). The girl's words point to the children's changing food preferences – already noted by researchers in other countries – with children increasingly wishing to experience the culinary culture of their holiday destination and try new food options rather than standard *fast food* meals (Schänzel, Urie, Lynch 2022).

Regional cuisine

The food that children are given to eat, at home and elsewhere, is closely linked to the cultural practices of people and places, including those visited when travelling (Ludvigsen, Scott 2015). Depending on the journeys they have made with their families, in the country or abroad, the children I interviewed had memories of different tastes from very different places (from *oscypek* in Zakopane and *obwarzanek* in Kraków, to *kartacz* in Podlasie and Suwałki, cod in Karwia and eel in Mrągowo, to Marlenka cake with whipped cream and chocolate in the Czech Republic, chocolate, French fries and waffles in Belgium, fried shrimp and octopus in Croatia, steak and bacon in the US, escargot in Greece and *pina colada* in Cuba), so it is difficult to collate or systematise them.¹ What all these narratives have in common is the fact that children seem to remember much – tastes and their related stories – they are also relatively open to new experience and keen to try thing out. As was established by Hay (2018: 75), "on holiday children are more adventurous in their choice of food than at home, partly because holidays provide a temporary opening for them to experience the worlds of both the child and the adult." Wu et al. (2019) emphasised that children remember the local cuisine not only because it is different from their everyday meals, but also because it is associated with narratives that help them remember the place and its distinctive food. Also, children are interested in the places they visit, express curiosity about local differences in terms of food and customs, even if they only visit tourist spots. In fact, children are attentive to these differences and that is what they remember most (Cullingford 1995). Wu et al. (2019) also found that food is much more than just nutrition for children, and that new culinary experiences are essential to holiday memories and have potential influence over future food and travel behaviour.

When asked if eating food typical of a given place when you are on holiday is attractive, Michał said, with no trace of hesitation, that it is. He then added,

¹ I have collected extensive material on children's culinary knowledge and awareness, as well as home and family foodways and holiday culinary memorabilia, which will be discussed in a separate article.

"I like some food from elsewhere and for some, I find it hard to get used to it. I didn't like the Czech spaghetti, but in London, I ate everything, because there were different restaurants there." I know from his father that they did eat out in London, but the food was not a typical British fare. Apparently, the mere fact of eating out was sufficient to make a positive culinary impression on the child.

Rozalka shares another memory: "There were very good kinds of fruit in Greece, and I tried onions – they are better than in other countries. (...) I also ate a snail [escargot] there and it was an interesting taste. I wasn't sure if I could eat it. I like to try new dishes, in general – I mean, I may not like the taste, but I'm always willing to try it" (W2D10). Maja, on the other hand, tried seafood when on family holiday in Croatia. In her own words: "At first, I was disgusted, but I started to like the taste of octopus and today I like risotto with prawns and fried octopus" (W5D11). Talking about pizza in Italy, she said that the dough there is definitely better than in Poland. Both girls confirmed they were open to new flavours, even if at first they had mixed feelings about the dish. Moreover, they could appreciate differences that occur between various cuisines.

Zuzia did not speak about regional cuisine because, according to her mother: "yes, the children have been on various trips, but they have no culinary knowledge, they have not tried anything special. They have no culinary memories yet" (W7K). Similarly, Adam doesn't know anything because he doesn't travel much and according to his mum: "we need to deal with far more mundane aspects of food on a daily basis – just getting our son to eat at all" (W3K). When I asked Adam if he would eat a regional dish if his mum recommended it, Adam answered: "I would, maybe. But she doesn't recommend [anything], because she wants me to just eat something. And all the time she keeps saying that this or that is unhealthy" (W3C10) – the boy was clearly irritated with his mother.

Karol presented a completely different approach. According to his mother, the boy does not want to try new kinds of food and rejects them outright. He can get angry over his plate: "I don't want to, I won't eat it, don't make me! I said no!" (W8K). His dad sometimes tries to convince him that he should try, that it is something new, that it is delicious, but the son often resists. They once succeeded with the Polish dish called *flaki* (tripe stew) and it is now dad and son's favourite dish on every trip. When Karol talked to me about the new food he tried, called *kartacz*, he said: "I like this kind of food. Not everything tastes bad" (W8C10). This may indicate that the boy is not, in fact reticent to try any new dishes.

As I was talking to parents, I was curious about their involvement in recommending and presenting local flavours to their children and their impact on children's attitudes towards new cuisines. Parental influence seems invaluable, and previous research has shown that encouraging children to try unfamiliar food during holidays contributes to long-term changes in their eating behaviour (Organ et al. 2015) and that eating habits and choices during holidays are strongly influenced by parents' own choices (Koivisto 1999; Wilson 2016). The participants in my study, i.e., parents who are very much aware of the importance of food in their children's development – such involvement appeared to be quite

heterogeneous, ranging from explicit encouragement and inclusion of the child in new culinary experiences to a complete lack thereof and lack of any need to make such efforts.

For example, Rozalka's mother points out regional or national dishes to her daughter when they are abroad and can experience them, because she knows that despite her allergies, Rozalka is open to trying new kinds of food. But this does not happen very often, because the parents themselves report not paying much attention to such food. It is similar in Michał's family – during their holidays at the farm, his dad suggested his son tries *kartoflak*, but only praised the ingredients, without mentioning the name of the dish or its meaning. According to the father: "There needs to be something about the food for me to communicate it to the kids. I do so when we have *oscypek* for barbecue or I make beef jerky" (W1M). In other situations, he does not strive to make the children aware that the dish is attributed to the culture of the region. Just like his wife, he does not know, and he does not think it important. When they are travelling, Michał's family is not much involved in any culinary experimenting, they tend to select places and dishes that they have already tested. This is the case, for example, when they go to the seaside, where they "are not hooked on the fish" and where they eat Polish and Italian classics. Regional cuisine is also not the main focus for Maja's family, but the children "are keen to try new things," says their mother (W5K), adding: "us, adults started travelling late (we were at the university), so we explore different tastes together with our children." They made a special stop to try *kartacz* on their trip to the Białowieża Forest (following good reviews of that particular eating place), and since they all liked it, they went back there on their return journey. The children remember the dishes: "the regional ones rather stay in the children's heads" (W5K). When they visit the seaside, they eat fish all the time, because it tastes different there and "it is not the same at home" (W5D11). Maja said that her parents always let them try new dishes, but do not insist too much.

It is completely different in Stasiu's family, who consider regional character of the food important. The parents always offer their children regional dishes, but do not force the children to eat them: "We explain that it is from the region, that it is local. Stasiu is still young and doesn't pay much attention to the food, although he knows that you eat different things, geographically speaking. That's why we show pictures of regional dishes that are on the menus in restaurants and explain them to the children" (W4K).

Zuzia's mum has adopted yet another approach: "It's not that if we are by the sea, we need to eat fish. Lately it is rather difficult to find good and fresh fish. But we sometimes go and then eat it" (W7K). She prefers to avoid unfamiliar eating spots and often cooks their own food when they are on holidays by the sea, such as string beans – she can then be certain that the children will eat their lunch and there is no need to leave the beach as soon as they get a bit hungry. In general, she advocates preparing her own food for the family wherever they go, which, by definition, limits the children's opportunities to experience regional cuisine, with which – as she admitted earlier – her children are not familiar.

Karol's mum, on the other hand, told me that when on holiday, the kids can eat pizza every two days, because "the kids should know that holiday is a relaxed time, food-wise too, so eating pizza every other day is OK" (W8K). During trips they prefer to barbecue rather than visit unfamiliar eating places, offering dubious quality food. Also, "the children eat so-so in restaurants during trips; Karol has his own list."

An important aspect in the context of regional cuisine is that it is most often attributed to rural areas. The countryside is associated with familiar tastes, naturalness, tradition and wholesomeness of the food. In their research, S. Frisvoll, M. Forbord & A. Blekesaune (2016) found that local food is a means used by parents to educate their children in the spirit of the [holiday-time] 'rural idyll' and that such a symbolic function of local food plays a socialising and an educational role. Moreover, they noted that consumption of local food, especially by tourists travelling with children, has an inherent element of cultural consumption as well. This was only mentioned by two parents. Stasiu's mum told me that they chose this particular agritourism farm partly because they wanted the children – especially Stasiu – to have a general experience of the countryside and nature: "So, that the kids are aware of where the food comes from, [when they see it] in a shop or online. For them to know the whole production chain (what comes from what, for what reason and how), to learn why we don't harm animals or insects, to experience the countryside and the human labour that the land requires, to understand that people work hard to produce food; and to know the different smells of the countryside" (W4K). Stasiu's mum sees the countryside holistically, addressing various aspects of living and working in the countryside, including the broader village culture. According to Michał's dad – in a statement that referred to flat-bread making demonstration to which all holidaymakers at the farm were invited – "it is important to show and watch the whole process of food preparation, from the initial products to the final dish, for consumption. The children will remember this. And they associate it with the place. In fact, we watch this process, the whole family, every time we are here" (W1M). There is clearly a socialisation and education-related aspect involved.

Quite unintentionally, our conversations about the place of regional cuisine in the family's vacation-time foodways provided several parents with an important educational element and triggered serious reflection. My interlocutors highlighted issues that they had not previously noticed or considered important, despite the fact that as parents, they have a real, significant impact on them. The father of Michał and Jagoda stated:

Participant: So, if we prepared something and pointed it out [to kids], it would have a tangible impact.

Researcher: You refer to a situation when you would stress the regional character?

Participant: Yes. I think this kind of education and awareness, that there are different kinds of food in different regions or parts of the world, it would be

much increased. They are aware, because they watch a lot of nature and travel documentaries. When we are travelling, Michał in fact pays attention to what people are eating (W1M).

This observation fits with the theory developed by S. Rhoden, P. Hunter-Jones & A. Miller (2016: 426), who found that “even on package holidays, children were discerning observers of differences in dress, manners, food and language”. Rozalka’s mother seemed to share a very similar reflection when she stated:

My daughter knows that pizza is from Italy because she ate it there, and she knows some Indian dishes, because her English tutor in the kindergarten was from India. But I don’t think she knows that sushi is from Japan, because we didn’t tell her about it. Only now I see there is a gap, a hole. I’m used to enjoy other culture’s cuisine on a daily basis, but it didn’t occur to me to tell Rozalka about this. (...) Rozalka would know more for sure, if I highlighted it (...) She is very open to such information (W2K).

Zuzia’s mother voiced a similar reflection: “I didn’t pay attention to telling them about it, about this regional character, but I think I have to change that – they could get curious about it and start asking: this is made of what? Why? Mum, do they only eat it there?” (W7K).

The feeling of safety and independence and children’s approaches to food

Hay (2018) found that children, like adults, want to be seen as customers in their own right. They express their need for greater fluidity in the provision of services and different kinds of food offered to children, and a need for a safe space to make their own decisions about food. This is the feeling that Rozalka and her mother shared with me, as they told me they were happy that the farm offered Rozalka her own menu and the lady cooks try very hard and adapt the dishes to fit Rozalka’s allergy restrictions. Rozalka feels like a fully-fledged group member here. “The first time we came here, I discussed everything with the kitchen staff, but I didn’t think it would work so fine. Even though there is a lot of other food on the table that Rozalka could eat, she is always served her own main dish” (W2K). Unsurprisingly, the girl is enthralled by the food offered at the farm, she likes to eat a lot, but she is a disciplined eater and knows what food could cause her harm. She told me: “I know everything here is so fresh, and it makes me so happy too, because I know that food is made here, and especially for me too. And it is delicious.”

Hay (2018) discussed the safe space theory, stating that it is important for children to spend time in safe, comfortable places. Dining establishments with buffet meals appear to be such places, as they offer an informal, homely family

dining experience. In these places, children perceive behavioural norms as less restrictive than in formal restaurants. Moreover, children expect hotel food services to provide both nutritious food and a product that meets their emotional and social expectations. In the holiday resort where I conducted my study, the local ambience and individual approach to child guests, buffet offered at all meals and healthy local cuisine (children experience the production of meals during activities in the field, farm and garden and educational walks around the property), as well as children's participation in cooking workshops, all result in a situation where "coming here, the children keep saying that they like the food here" (W1M), where Jagoda eats everything that is available, Michał eats a bit less, but never fails to eat, telling himself that "it is made of the local pigs" and "I like it, I really like it. I don't eat everything here, but I also don't leave everything [on the plate]" (W1C10). Adam definitely eats more when he is here than at home. He said: "I'm a bit of a non-eater. But now, here, in the last few days I've been eating a lot" (W3C10).

Hay (2018) also writes about how enabling children to make their own food choices means recognising their growing power within family relationships. Stasiu told me with a smile: "I really like breakfast here. I make my own sandwich, I put sweet things on it. Because I really like honey" (W4C5). Maja is similarly happy, because she likes the fact that she can choose what she wants to eat. She accepts that she has to include vegetables (a requirement imposed by her mum). Maja's mother emphasised that her children choose what they want to eat during the trip. "They eat lunches, soups too. I don't keep an eye on the older ones, what exactly they choose, but I saw that they also ate regional [food]" (W5K). Iga has been choosing the food there herself for two years. Before that, her mum used to choose for her, but now she trusts her daughter will eat, though she knows the girl tends to eat the same things over and over again and is not keen to try anything new. Karol likes his lunches very much, he takes an extra helping of soup, although his list of acceptable dishes is usually pretty short. That's why his mum has given up and no longer objects to her son eating mainly sweet breakfasts here. Something else suits Adam – the fact that he can manage his own time, that activities are not compulsory: "I did not join the dumpling-making because I wanted to sleep. But tomorrow I'm going to bake cakes, because I may enjoy it" (W3C10). The power to make decisions and independent choices will also be evident in the way Stasiu prepares dumplings, as discussed below.

Culinary workshops: the "cherry on top" of holiday participation

Children's memorable culinary experiences are created through activities that involve them in cooking meals together. This enhances their enjoyment of food and provides added value to their overall holiday experience, including learning experience (Hay 2018). I was thus not surprised to find out that during their holiday on the farm, all the children took part in cooking workshops – some they enjoyed more, some less, but even children with eating disorders or those who had

been there before, tried not to miss out on these workshops. Each child, however, seemed to have a different idea of participation.

For some children, it was important to taste what they were cooking, not necessarily the activity itself. Iga has been at the farm for ten holiday rounds already, so she only goes to selected workshops. Talking about jam making, she said: "It was brilliant to taste it, but making it was not much fun" (W6D10). In contrast, she enjoys making cookies, but does not like eating them and instead offers them to her mother. The latter attitude: an activity being more fun than tasting the food, was also shared by Zuzia's brother, who made the dumplings but did not eat them, setting them aside them for his dad. Zuzia did not eat them either, but according to her mother, "it was all about making it" and "it suited them, they had fun." Stasiu, on the other hand, contributed amazing creativity and individuality to dumpling preparation - he made them in his own way, without the help of his mum or the lady cook - he was very clear, he did not want any assistance. His mother and I were to be mere observers. Stasiu formed large balls of dough, which he did not roll out, but kneaded flat and filled with berries that he pressed inside. They did not much resemble dumplings, but he was very proud of himself. Mum's reflection? - "Stasiu cooks with his whole self. That is his temperament. I cut him some slack there, so it came out the way it did. They were not great, but I didn't want to spoil his fun. And then he ate it all nicely" (W4K) (the outcome of the boy's labours visible in Photographs 1 and 2).



Photograph 1. Stasiu's dumplings



Photograph 2. Stasiu's dumplings side by side with dumplings made by other children

Source: Photo by the author.

Source: Photo by the author.

Culinary workshops also have an aspect of creating memories, combined with enjoyment and recreating the taste of food in one's imagination. Michał's father emphasised: "The children looked forward to pickling cucumbers again. What stays with them is the dumplings and cakes they made themselves" (W1M). Rozalka shared similar thoughts: "Last year there was the dumpling-making

workshop, and I made my own [dumplings], with goat's cheese, a kind of *ruskie* [potato and cottage cheese dumplings]. I remember they were very tasty" (W2D10).

According to Hay (2018), children perceive cooking under the supervision of the hotel kitchen staff as extremely enjoyable and "providing added value to their holiday experience but also as a learning experience, which they could adopt at home" (Hay 2018: 85). Among other things, it triggers reflection on the differences in the ways food is cooked at home and during the workshop. Maja, for example, noted that: "Making dumplings was fun, but my mum teaches me to put the edges together differently, without using the cake cutter; she does it nicely, I can't do it as nicely as she does. But here, with this cake cutter, it is an interesting way to do that, I will try it at home" (W5D11).

Conclusion

The narratives by children and their parents about their vacation-time foodways, the first such record in the Polish anthropological literature, enable a basic conclusion forming a starting point for further research. While traveling and on vacations children co-create the social world together with adults in a very clear and extremely engaged way, having greater freedom of action and agency and a greater influence on the choices they make. Parents, themselves eager to surrender to the holiday rhythm, seem to readily accept such freedom and grant it to their children. Such agency is expressed in various ways: children often willingly repeat and imitate the culinary behavior of adults, e.g., during cooking workshops, visits to restaurants or when preparing snacks for the trip. Secondly, children constantly negotiate with their parents which dishes and snacks they really want to eat (such as fast food, sweets) or which they definitely do not want to eat during holidays (such as sandwiches, associated with school). In doing so, they are able to challenge adult decisions and attitudes by categorically refusing to eat a specific kind of food. Children also process, in their own individualised way, what parents say, e.g., about unhealthy food. They wish to make their own food choices, while knowing the limits and consciously accepting them. Their parents usually allow them to do this on holiday. Finally, children are open to novelties, but only in a safe environment and with full parental involvement in these initiatory participations. They are more open to it than parents may initially think.

The conversations about vacation-time foodways also tell us quite a lot about the attitudes of the families in the study towards food in general, in everyday family relationships, providing insights into these relationships themselves. They echo Hay's (2018: 71) conclusion that the food that children consume forms a lens through which adult-child relationships can be examined. Often, vacation-time foodways bring families together and are a source of memorable pleasure and shared experience, sometimes generating the need to change individual family members' attitudes, including their approaches to food (e.g., through parents' reflections on the need to emphasise regional character of the dishes during meals while

travelling). At other times, they may cause greater or lesser family tensions. However, they never go unnoticed, becoming an important part of any family escapade.

Holidays also turn out to be a good space for the development of culinary tourism and culinary education, as could be read between the lines in the statements of some of the participants above (especially Maja and Rozalka). However, there is a need for further research to investigate this topic.

The micro-histories I presented above show a certain consistency, which was mainly due to the group under study was entirely composed of upper middle class urban dwellers from the capital city (and thus displayed the same socio-economic and class characteristics), spent their holidays in the same resort (enjoying a certain renown) and presented similar eating habits in their daily lives. The conclusions I presented applied to all the children in the study (except for some specific aspects concerning Iga and Adam and related to the impact of an illness and the parents' experience of it). Gender-wise, children's vacation-time foodways demonstrate an aspect of the intersectionality emphasised in the childhood studies literature. I interviewed four girls and four boys. The girls (especially Rozalka and Maja) appeared to be more interested in new tastes than the boys, talked more about their culinary experiences, were less picky eaters, and required less attention from their parents in terms of food choices. However, these conclusions are not representative due to the fact that gender was not a variable that I assumed to be a dependent when recruiting research participants. Nevertheless, it is an aspect that deserves future attention.

tlum. Katarzyna Byłów

References

- Blichfeldt, B.S., Pedersen, B.M., Johansen, A., Hansen, L. (2011). Tweens on holidays: In-situ decision-making from children's perspective. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 11(2), 135–149. <https://doi.org/10.1080/15022250.2011.588444>.
- Boni, Z. (2015). Negotiating children's food culture in post-socialist Poland. *Anthropology of Food*, 9. <https://doi.org/10.4000/aof.7782>.
- Boni, Z. (2017). It's safe: Food as a way of expression for children in Warsaw. *Children's Geographies*, 16, 1–12.
- Boni, Z. (2018). Negocjowanie „zdrowego jedzenia” w warszawskich rodzinach. In: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (Eds.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (pp. 172–195). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Buczowska, K. (2016). Antropologia jedzenia w podróży. *Folia Turistica*, 39, 45–64.
- Canosa, A., Graham, A. (2016). Ethical tourism research involving children. *Annals of Tourism Research*, 61, 219–221.
- Canosa, A., Graham, A. (2020). Tracing the contribution of childhood studies: Maintaining momentum while navigating tensions. *Childhood*, 27, 25–47.
- Canosa, A., Schänzel, H. A. (2021). The role of children in tourism and hospitality family entrepreneurship. *Sustainability*, 13(22). <https://doi.org/10.3390/su132212801>.

- Canosa, A., Graham, A. (2022). Reimagining children's participation: A child rights informed approach to social justice in tourism. *Journal of Sustainable Tourism*. <https://doi.org/10.1080/09669582.2022.2073448>.
- Connolly, P. (2008). Race, gender and critical reflexivity in research. In: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 173–188). London: Routledge.
- Convention on the Rights of the Child (1989). Retrieved from: Convention on the Rights of the Child | OHCHR.
- Cullingford, C. (1995). Children's attitudes to holidays overseas. *Tourism Management*, 16(2), 121–127.
- Frivoll, S., Forbord, M., Blekesaune, A. (2016). An empirical investigation of tourists' consumption of local food in rural tourism. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 16(1), 76–93.
- Gram, M. (2005). Family holiday: A qualitative analysis of family holiday experiences. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 5(1), 2–22.
- Hay, B. (2017). Missing voices: Australian children's insights and perceptions of family holidays. *Hospitality and Society*, 7(2), 133–155.
- Hay, B. (2018). Why do kids' menus always have chicken nuggets? Children's observations on the provision of food in hotels on family holidays. *Hospitality and Society*, 8(1), 69–96.
- Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem: Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A., współpraca: Boni, Z., Krawczak, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych. In: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (eds.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (pp. 27–34). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Khoo-Lattimore, C. (2015). Kids on board: Methodological challenges, concerns and clarifications when including young children's voices in tourism research. *Current Issues in Tourism*, 18(9), 845–858. <https://doi.org/10.1080/13683500.2015.1049129>.
- Khoo-Lattimore, C., Prayag, G., Cheah, B.L. (2015). Kids on board: Exploring the choice process and vacation needs of Asian parents with young children in resort hotels. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 24(5), 511–531. <https://doi.org/10.1080/19368623.2014.914862>.
- Koivisto, H.U. (1999). Factors influencing children's food choice. *Annals of Medicine*, 31(1), 26–32.
- Krawczak, A., Maciejewska-Mroczek, E., Witeska-Młynarczyk, A. (2023), CFP – „Etnografia. Teorie, Praktyki, Doświadczenia” (nr 9/2023), <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/etnografia/announcement/view/62> [dostęp: 23 lipca 2023].
- Krupa-Ławrynowicz, A. (2014). *Sylabus do przedmiotu: Antropologia jedzenia*. Łódź: Uniwersytet Łódzki. <http://www.etnologia.uni.lodz.pl/index.php?id=365>.
- Letho, H.Y., Lin, Y.Ch., Chen, T., Choi, S. (2012). Family vacation activities and family cohesion, *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 29(8): 835–850. [10.1080/10548408.2012.730950](https://doi.org/10.1080/10548408.2012.730950).
- Long, L. (2010). Culinary tourism: A folkloristic perspective on eating and otherness. In: L. Long (Ed.), *Culinary tourism* (pp. 20–50). Lexington, KY: The University Press of Kentucky.
- Ludvigsen, A., Scott, S. (2015). Real kids don't eat quiche: What food means to children. *Food, Culture & Society*. <https://doi.org/10.2752/175174409X456728>.
- Lupton, D. (1994). Food, memory and meaning: The symbolic and social nature of food events. *Sociological Review*, 42(4), 664–685. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1994.tb00105.x>.
- Maciejewska-Mroczek, E. (2015). Po co antropologom zabawa? O zabawowych aspektach badań antropologiczno-kulturowych. *Lud*, 99(1), 253–270.

- Mroczkowska, J. (2019). Jedzenie regionalne, lokalne czy „swoje” – tożsamościowy wymiar praktyk jedzeniowych na Podlasiu. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 6, 219–239. <https://doi.org/10.26881/etno.2020.6.11>.
- Organ, K., Koenig-Lewis, N., Palmer, A., Probert, J. (2015). Festivals as agents for behaviour change: A study of food festival engagement and subsequent food choices. *Tourism Management*, 48(3), 84–99.
- Poria, Y., Dallen, T. (2014). Where are the children in tourism research? *Annals of Tourism Research*, 47, 93–95.
- Radkowska-Walkowicz, M. (2019). „Je chipsy i zapycha się chrupkami”: Nastolatki w opiniach dzieci. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 6, 111–128. <https://doi.org/10.26881/etno.2019.5.05>.
- Reimann, M. (2018). Gruby i chudy, czyli o tym, jak dzieci wyobrażają sobie zdrowego i niezdrowego człowieka. In: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (eds.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (pp. 138–149). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rhoden, S., Hunter-Jones, P., Miller, A. (2016). Tourism experiences through the eyes of a child. *Annals of Leisure Research*, 19(4), 424–443.
- Sandell, M., Mikkelsen, B.E., Lyytikäinen, A., Ojansivu, P., Hoppu, U., Hillgrén, A., Lagström, H. (2016). Future for food education of children. *Futures*, 83, 15–23.
- Schänzel, H.A., Urie, G., Lynch, P. (2022). Slow hospitality: Family perspectives of holiday experiences at beach fale in Samoa. *Hospitality & Society*, 12(1), 95–116. https://doi.org/10.1386/hosp_00051_1.
- Schänzel, H.A., Lynch, P.A. (2015). Family perspectives on social hospitality dimensions while on holiday. *Tourist Studies*, 16(2), 1–18. [10.1177/1468797615594742](https://doi.org/10.1177/1468797615594742).
- Small, J. (2008). The absence of childhood in tourism studies. *Annals of Tourism Research*, 35(3), 772–789.
- Therkelsen, A. (2015). Catering for yourself: Experience of self-catering tourists. *Tourist Studies*, 15(3), 316–333.
- Therkelsen, A., Blichfeldt, B.S. (2012). Understanding tourists’ complex food relations. In: M. Mair, D. Wagner (eds.), *Culinary Tourism: Products, Regions, Tourists, Philosophy* (pp. 191–203). Wien: Springer.
- Wilson, B. (2016). *First bite: How we learn to eat*. HarperCollins Publishers.
- Wu, M.Y., Wall, G., Zu, Y., Ying, T. (2019). Chinese children’s family tourism experiences. *Tourism Management Perspectives*, 29, 166–175.

SUMMARY

Vacation-time foodways. About the practice of children’s participation

The article is based on interviews with children and their families on various topics related to vacation-time foodways, in particular related to the phenomenon of preparing, selecting and receiving food. I present children’s voice on this issue, which is still little known. My aim is to describe the nature of the nature of children’s participation and attitudes participation and children’s attitudes, presented in the literature on the basis of the utterances of children and their parents from the urban upper middle class.

The narratives I analyze enable understanding that while traveling and on vacations children co-create the social world together with adults in a very clear and extremely engaged way, having greater freedom of action and agency and a greater influence on the choices they make. This happens in various ways: children often willingly repeat

and imitate the culinary behavior of adults, others constantly negotiate with their parents about the dishes and snacks they really want to eat or which they definitely do not want to eat on holiday. At the same time, they can question adults' decisions and attitudes, categorically refusing to eat some type of food. Children also process in their own individual way what their parents say, e.g. about unhealthy cuisine. Children want to make their own food choices, knowing the limits and accepting them. They are open to new things, but only in a safe environment and with the full involvement of parents in these initial participations. They are more open and willing to this than parents initially think.

Keywords: new childhood studies, anthropology of food in travel, children, holidays, foodways

ANDRZEJ FRĄCZYSTY  <https://orcid.org/0000-0001-6383-9979>

Uniwersytet Łódzki

Therapeutic discourses and practices as neoliberal technology of power. Auto-ethnographic case study of “Szkoła Edukacji”

Perhaps Faris accepted Birkelund’s offer and was appointed as the President of the Polish American Enterprise Fund, simply because Poland looked like a start-up to him.

Michał Matys,
Rekiny, ale łagodne.
Opowieść o Polsko-Amerykańskim
Funduszu Przedsiębiorczości (2020)

I ask the pardon of those teachers who, in dreadful conditions, attempt to turn the few weapons they can find in the history and learning they ‘teach’ against the ideology, the system and the practices in which they are trapped. They are a kind of hero. But they are rare and how many (the majority) do not even begin to suspect the ‘work’ the system (which is bigger than they are and crushes them) forces them to do, or worse, put all their heart and ingenuity into performing it with the most advanced awareness (the famous new methods!). So little do they suspect it that their own devotion contributes to the maintenance and nourishment of this ideological representation of the School, which makes the School today as ‘natural,’ indispensable-useful and even beneficial for our contemporaries as the Church was ‘natural,’ indispensable and generous for our ancestors a few centuries ago.

Louis Althusser,
Ideology and ideological state apparatus:
Notes towards an investigation (1971)

1. The concept

This article focuses on therapeutization of work and educational spaces (Illouz 2008, 2010, 2020) in late capitalism. It presents a case study of Szkoła Edukacji (School of Education, hereafter SE) – a post-graduate school run by the Polish-American Freedom Foundation¹ and the University of Warsaw (in collaboration with Columbia Teachers College), awarding professional qualifications for primary and secondary school teachers of Polish language and literature, history, mathematics and biology in Poland². The purpose of this paper is to show how therapeutic discourses and practices within the institutions responsible for the process of social reproduction (schools, universities), here understood as State ideological apparatus (Althusser 1971), become a technology of power (Rose 1998; Foucault 2009, 2010; Bobako 2017), and how they can translate into both the content and the form of neoliberal ideology and, through it, neoliberalism *per se*, i.e., a particular form of class politics (Harvey 2005). The intended outcome of the following reflections is the formulation of a hypothesis related to a change in the traditional pattern of student interpellation by the school.

The present text is autoethnographic³, and its starting point is my experience of studying at SE in the academic year 2020/2021, my observations made at that time, formal and informal conversations with students, alumni, SE staff members and staff from the schools where I did my student placement. Contextually, I draw on material publicly available on the SE website.

The text itself is situated at the intersection of two genres of ethnographic writing: case study and autoethnography. The latter takes the lead, and among the different conceptualizations of the term distinguished by Anna Kacperczyk, two in particular are relevant here: the technique of research material collection and the research strategy (Kacperczyk 2014). There are two main reasons for relying on such a methodology. The first derives directly from the object of the study – the mechanisms of interpellation, i.e., institutionalised material practices of influencing subjectivity, inherent in social reproduction mechanisms.

¹ The Polish-American Freedom Foundation (PAFW) is one of the major NGOs in the region, established in 2000, by the Polish-American Enterprise Fund, based on the Support for East European Democracy Act passed by the US government in November 1989 (Matys 2020: 11–12). The Fund has invested in various projects: „setting up banks and providing loans, was involved in privatisation, awarded scholarships to students and trained people in how to operate in capitalism” (Matys 2020: 17).

² In line with the Teachers’ Charter (orig. Karta Nauczyciela), to become a teacher, one needs to hold a higher education degree and pedagogical training or complete a special course of study in a specialist teacher training centre. Nowadays, people joining the profession usually pursue a specialist pedagogical program as part of their course of study or, following their graduation, they enrol in an additional (paid) course (often online). There is a fairly widespread opinion, also among teachers, about a negative selection among education professionals, due to low salaries, sub-standard working conditions and the associated low standards of specialisation or courses.

³ It fits with the analytical tradition, thus fulfilling all of Anderson’s requirements for analytic autoethnography texts: the researcher is a full participant in the group or milieu under study, appears as a member of the group under study in the texts he or she publishes, and engages in developing theoretical explanations of wider social phenomena (Anderson 2006).

The autoethnographic methodology – applied within an institution that is integrated into the system, that feeds the system with cadres it has formed and runs a highly popular training programmes – makes it possible to capture and describe even relatively minor, subtle links within the overall mechanism of such interpellation. The second reason stems from the ‘field’ itself. In the course of the educational process at the SE, autobiographical writing methods, broadly defined, were frequently used in teaching. At various times we were encouraged – or explicitly required to complete a given module – to produce autobiographical records of varying lengths, summarising changes in our professional practice and thinking. We were also encouraged to produce records of our observations made during our placements at schools during classes taught by other people. In addition, we regularly trained in formulating and receiving written and oral feedback, which also encouraged textualization of our reflections. Due to above circumstances, while I embarked on writing up this article, I was not faced with the challenge (and a methodological conundrum) of a *post factum* textualization of my experience, but instead had at my disposal a sizable body of written records – including autobiographical ones – which were produced during the period under study.

The most important premise of this ethnography – stemming directly from the design of the didactic process at SE, focused radically on practice rather than theory (cf. e.g. footnote 21)⁴ – is to treat the totality of the material teaching practices to which we have been subjected as teacher-adepts as a kind of ‘laboratory’ of interpellation. The premise is legitimised both quantitatively (the unusual number of compulsory – and enforced – hours of observation, teaching or co-teaching in primary and secondary schools) and qualitatively (practical orientation of most of the theoretical courses, application of the introduced didactic methods to teacher-adepts, and the subsequent requirement to reflect upon them and put them into practice, each time culminating in some form of evaluation)⁵. Critical reflection on the content and form of the interpellation schema ‘read’ from the totality of these material teaching practices – and reflection on the attitude towards its image as established in the relevant literature – is the main goal of this text.

In the interpretative part, I take into account selected studies – theoretical and empirical – focusing on the politicisation of education (e.g. Potulicka, Rutkowiak 2010; Sadura 2017) and sociological studies on the transition from Fordism to post-Fordism in global (Boltanski, Chiapello 2007), national and regional contexts (Gardawski, ed., 2009).

⁴ On the complex relationship between theory and practice in teaching see, for example (Ilyenkov 1974).

⁵ Obviously, one should not be too hasty to conclude that there was no theory behind all the practical work at SE. It is, in fact, a diverse corpus of theories unevenly present in the curriculum of various courses, consisting especially of American constructivism in educational theory and psychology (here, among others, the ‘Americanised’ work by Vygotsky), ideas of *cooperative learning*, the Free School Movement, etc. I respect the Althusser’s assumption (here and throughout the text) that ideas are embedded in specific practices and do not exist outside of them – in other words, an ideology always exists within an apparatus (cf. Montag 1995; Janik 2008: 66–67). Cf. also footnote 53.

2.1. General characteristics of studying at SE in 2020/2021 academic year

The SE is located on the first floor of the University of Warsaw's Centre for New Technologies (CENT) within the Ochota Campus in Warsaw. We met there on weekdays between 12 and 6 p.m., and 8 a.m. to 12 p.m. we had practical classes.⁶ Some classes were held outside, periodically (for about six months) some of the courses were delivered online, but the goal was to meet in person as often as possible. Staff and student space was shared, we only had separate kitchens, but there were times when students used the staff kitchen and vice versa. The 'commonality' of space was enhanced by the architecture of the part of the building used by the SE – the space, although divided into separate rooms (lecture theatres, seminar rooms, administration and management staff offices), was mostly glass-panelled, which encouraged its perception as a single 'space' imposing corporate associations with 'open space' offices. The largest lecture theatre was an exception – known as the 'tomb,' it was separated from the main part of the SE space, devoid of windows, and intended for use for lectures delivered to the entire batch of students enrolled in specific year of study (around 40 people).

Decreasing the distance separating staff and students took place not only within the physical space of the SE building but also in communication. From the very first days, it was established that we all addressed each other informally.⁷ This was unambiguously welcomed by the majority of students, although discussions arose about the appropriateness of this type of practice for school pupils and here, the opinions were divided.⁸ In general, the tutors in their comportment and communication, on various, including non-verbal, planes, sought to shorten the distance, build a peer-based, collegial atmosphere and remove barriers between staff and trainees. Most student activities were subject to one of three types of evaluation – self-evaluation,⁹ peer review¹⁰ or an evaluation by the tutor (mentor from the school where we had placements, a tutor from the SE or another staff member). We were also introduced to the basics of teacher

⁶ Here is a framework schedule of courses at SE: <https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2023/03/ramowy-rozklad-zajec.pdf>; an example of detailed schedule of classes: <https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2023/07/Przykladowy-szczegolowy-plan-zajec.pdf>; and an exemplary set of syllabuses: https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/07/sylabusy_2022-2023docx.pdf (Szkoła Edukacji 2023a–d).

⁷ The practice did not apply to some senior administrative and academic staff members.

⁸ One student, for example, defended the position that he was generally opposed to the practice of shortening the distance in relationships with pupils, because it was misleading: it suggested that the relationship is based on partnership and equality, when in fact it was part of a highly hierarchical environment in which even relatively harmless conflict tends to highlight clear divisions between those who have power and those who are subjected to it.

⁹ This was done, for example, through the 'self-reflection' written at the end of the first semester, which included a compulsory self-assessment based on a numerical scale in a selected area included in the Teacher Development Standards (orig. Nauczycielskie Standardy Rozwoju, NSR) and then identifying an area for improvement.

¹⁰ It was dubbed: „Two stars and a wish”, i.e., two positive things noticed and one that should be improved.

supervision – in a strict and unorthodox sense.¹¹ We drew lots for the placement school, the tutor(s) (from among the staff), met the placement partner (another student) and the mentor(s) (a tutor working at the placement school). Once every fortnight each of us had consultation session with our tutor, focusing on our individual needs. Based on the information received from the staff, students knew that our tutors were also constantly supervised.

Following the so-called ‘zero’ camp held in August 2020 in Łochów, we were a well-organised and cooperative group, which, it seems, was a prerequisite for education in the spirit of an ‘open door’ idea. The first two months were marked by a fairly widespread enthusiasm among the students, probably related to the fresh start, a lot of novelties (newly met students, staff, tutors, placement school, partner from the same placement school, mentors, for some students – moving to another city). By November and afterwards, informal student conversations were dominated by grumbling about ‘not having time to do things,’ ‘being overworked,’ given the large number and intensity of classes, the redundancy in the content of individual courses pointed out by the students, and finally by their impatience and anger¹². There was talk about uncertainty of ‘bearing’ the burden of studying and the possibility of not graduating, students looked for information on the obligation to pay back the scholarship they had been awarded in case they failed to graduate.

Over time, especially in spring 2021, these feelings and observations began to be explicitly articulated in selected courses (facilitated by the creation of a safe, ‘inclusive’ atmosphere in which ‘we can tell each other everything’ and the systematic encouragement to express our emotional states related to a particular technique or ‘stage’), which can be interpreted as the student group testing some of the ‘rules’ as applied at the SE (for example, the principle of pluralism). Contradictions were also sometimes pointed out in messages and recommendations formulated by the staff during different courses (for example, a discrepancy between the recommended general self-care, and taking care of our wellbeing, that we should design lessons that are ‘good enough’ and not – every single time – ‘the best,’ and the constant control or the pressure to improve the lessons we designed).¹³ This has sometimes led to paradoxical situations, where during

¹¹ In brief, it consisted of bringing teachers together, revealing (‘putting on the table’) the biggest problems currently faced by all the people gathered, then jointly selecting one problem to be addressed. The person whose problem had been selected specified what kind of advice he or she needed, filled in the relevant contextual information, after which everyone – based on their best intentions and as impartially as possible – commented on the problem. At a later stage, more lively and less structured interactions between participants were also possible. In the unorthodox version, it was simply a discussion focusing on problems arising in the placement schools.

¹² An additional, non-negligible aggravating factor was the transition of most schools to on-line teaching.

¹³ One of the tutors, at the time we widely shared the sense of being overworked and when it became a topic of our discussion, referred to her personal experience, encouraging us to be more attentive to our own needs and the signals our body ‘sends’ us: “Sometimes all it takes is a small thing, a small pleasure that we put off every day ‘for later,’ ‘for an eternal ‘never’”.

courses focusing on the development of our educational and management skills, we would have spent most of the time talking about us, as a group, being overworked, exhausted and that therefore needing to learn to 'let go,' while at same time not skipping the classes, or staying on until the end of the regular scheduled time, be involved in activities of 'confessing,' 'deliberating,' clarifying the right attitude towards the issue which, it was tacitly assumed, would be a constant part of our professional life.¹⁴

However, it seems that, despite the growing irritation resulting from general overworking (mitigated e.g., by the techniques provided to us by staff¹⁵) has indeed succeeded in creating a positive, trusting atmosphere, encouraging people to reveal all sorts of reflections about themselves, their pupils, their past and present life and work situations, as well as sometimes challenging situations taking place in placement schools, etc.¹⁶ This was an important element of the holistic teaching process at the SE, and it also seems to have been highly valued by the students in general, due to the nature of the profession, in which teachers' emotional 'resources' – i.e. their capacity for empathy, reflexivity, ability to listen, create space to speak for others and identify others' emotional states – are as important as their knowledge and teaching skills.

Something you can easily do for yourself. Take a long bath, for example. And I tell you, do it for yourself, now. Don't put it off. You need it here and now. Fill the tub with water, just as you like it, light some scented candles. And that's it. It can provide so much. I urge you, do something like that for yourself." To the ears of the audience – a number of students living in a dormitory with a communal bathroom featuring five open showers in a row, available to all the residents of a given floor – this exhortation sounded unequivocally grotesque. In addition to the humorous element, these kinds of interactions formed the basis for the bottom-up construction of a distance from, or even resistance to, certain practices, recommendations or the specific language in which they were formulated (cf. footnote 26).

¹⁴ Such situations were the subject of numerous jokes and resulted in the emergence of a kind of comical/tragic 'black humour' among the student group. We constantly applied parody to the absurdly deformed and objectifying corporate language sometimes used by our tutors, for example using Polonized English expressions: "Dear all, I would like you to smarten up [orig. *wysmartowali*] your goals today!" Interestingly, in most of such interventions I noted, the staff members 'caught themselves' doing these 'lapses,' making utterances that had 'inadvertently slipped out,' and immediately corrected themselves or made such expressions the subject of mitigating thematization.

¹⁵ A good example of a bodywork technique was the workshop on breathing (online) and dealing with stress-related tensions. Since by that time I had developed a tendency to clench my jaw, I was happy to internalise the new technique of skilfully unclenching it by doing a self-massage.

¹⁶ I allow myself this kind of phenomenological description claiming (limited) intersubjectivity because 'atmosphere' seems to be an important category to describe the SE social world (it appears regularly in the statements of SE community members). Similar sentiments were also shared with me by other SE students, who studied there later, which would indicate the relative persistence or repeatability of this phenomenon.

2.2. „All change begins with a teacher”¹⁷: an autoethnography of becoming a teaching professional

I made the decision to enroll at the SE in the summer of 2020. Before that, I had not seriously considered such a career path, but the circumstances under which I was making this decision led me to do so. At the beginning of March 2020, I returned from a scholarship I did abroad. With the scholarship expiring, I planned to support myself, at least for a while, as I had before, i.e. doing proofreading and editing jobs. A few days after my return, the pandemic was officially announced followed by a lockdown. Everything came to a standstill, so did the work of publishing houses, and as a result, my commissions stopped.¹⁸ My partner at the time was unemployed. We were living on savings that were dwindling and then using loans from relatives and friends. It was under these circumstances that I found out about enrolment opportunities at the SE, which also offered student scholarships amounting to two thousand Polish zloty per month¹⁹ and accommodation in the student dorm. With the prolonged lockdown, I decided I had no other choice but to apply to the SE to train as a teacher of Polish language and literature. I managed to secure a place, without any major obstacles.

2.2.1. Adaptation

I had mixed feelings on my first contact with the SE community. It was an almost week-long camp in Łochów, with a programme packed with activities from morning to evening. As we were told later, this first segment was deliberately introduced into the study structure (even before the actual start of the year) in order to show ‘in a nutshell’ what studying at the SE involved, so that people could opt out ‘in advance’. Indeed, many people commented on the number and the intensity of classes, not having much energy left to socialize at the end of the day, being forced to prepare and recuperate before the next day. In the end, however, most stayed on to study at the SE. I hesitated, but due to my life and material situation, the matter was already decided. The second striking feature of the classes was their team-oriented character – a very large proportion of the tasks and activities forced us to work together, to solve problems together or to find solutions.²⁰ This

¹⁷ One of the SE advertising slogans.

¹⁸ My experiences during this period broadly correspond to the experiences of precarious workers as captured in research on the work environment in the context of Covid-19 (Gardawski et al. 2022: 177).

¹⁹ It turned out to be paid as a donation, taxed on the recipient side, which made its real monthly value around PLN 1700.

²⁰ This, at times, for myself, was difficult to bear and I would leave the gathering for a few minutes to ‘catch my breath’. Interestingly, I noted that a few more people were ‘coping’ with the situation in a similar way. One evening, when I went to a local pub to have a beer and some ‘breathing space’ I met people from the SE. They were people who already had a lot of work experience but had taken a year off to study. Both experienced teachers unanimously agreed that

fulfilled two purposes – integration and socialising. We were socialised into the basic SE educational methods, namely methods based on group work. This is related to the third didactic premise that was first presented to us at the camp and which was repeatedly emphasized later on: the idea was that we as trainee teachers in our classes should think not only about *what* the subject matter of the course is, but also – or perhaps especially – about *how* the content we are taught in the SE is given. The *how* is part of the teacher’s workshop, and our SE instructors did not wish to teach us their methods extensively, but in an embodied way, so that we had a ‘first-hand’ experience of how the method works in a group in which we are the learners (i.e. pupils), and so that it could ‘become a habit’.²¹

I moved in the dormitory called Żwirek (where half of the students were staying), which is located 300 metres away from the building where we had our classes (the CENT building was visible from my room window). It helped the final integration of our group. In the first semester I was sent for a placement to one of the public elementary schools in the Ursynów district in Warsaw, and in the second semester – to an elite public high school in the central Śródmieście district. I had a good rapport with my tutor, and naturally she became one of the first people – apart from my peers – with whom I regularly shared my thoughts on various elements of studying at SE. The issue of the ‘great turmoil [*smuta*]’ following the failed teachers’ general strike back in 2019 and the absence of this subject at SE quickly became salient.²² Based on these recognitions, we decided to organise a meeting with representatives of the various trade unions.²³ In order

what was going on here was ‘pure madness,’ ‘a strain for their nerves,’ and seriously discussed whether they would be able to ‘survive’ in that environment.

²¹ There are three levels of how teaching methods are taught at the SE:

1. Extensively (*someone talking about the method X, explaining it and how to apply it, etc*);
2. Formally (*someone uses the method ‘on the students,’ students are cast in the role of pupils, we are the method’s ‘objects’*);
3. Through internalisation (*I – in the role of a trainee teacher – use a given method at school during classes I lead or during mock classes as part of the practical and theoretical modules at the SE*).

Example: theoretical classes for the Polish language teaching pathway devoted to self-narratives (analysis of texts by Jerzy Trzebiński), the next step involving the introduction of a ‘writer’s notebook,’ writing original texts and reading them out loud during the classes, the last step being the implementation of writing workshops based on ‘writer’s notebooks’ in our placement schools (with an occasional visit from our tutor). A frequent element of the second (intermediate) stage is the practice of a ‘frozen frame,’ i.e. the tutor would suddenly stop the whole group didactic process (usually at a key moment) and immediately require that the participants provide a protocol description of the sequence that had just happened, by asking “What happened just now?” In case there are any problems with constructing an adequate description, the tutor would ask follow-up questions: “What did you just do? What helped you to understand? What prevented you from understanding?”. These moments best correspond to the ever-present, methodical element (*how?*) included in most teaching practices at the SE.

²² As the authors of the study *Working Poles during Covid-19* write: “In the focus groups conducted with teachers, there is a noticeable impact of the experience of the failed 2019 strike, in which some of the respondents took part, and all the respondents had heard about it and at least observed the events” (Gardawski et al. 2022: 88).

²³ We had wanted to devote it to the recent strike and the lessons learned, but the consultation showed that the knowledge of basic union topics among trainee teachers was so limited that we needed to focus the meeting on what trade unions are, which ones operate in the education

to strengthen our position, I rallied support for this initiative (all students supported it) and sent a letter to the management. We got approval and a meeting was held at the end of October.²⁴

In addition to the practical issues, a large part of our consultation sessions concerned, on the one hand, systemic issues related to education (the logic and consequences of successive reforms, exam standardisation, interpretation of recurrent research into education, etc.), and on the other hand, my doubts about the educational model at the SE. With the sense of trust that quite quickly developed between us (a derivative of general atmosphere among students and staff), I shared freely my observations on the radical psychologization of language at SE, the “corporate” approach to school, the huge quantitative disproportion between classes focused on psychology and those oriented towards sociology or anthropology, and the ways in which the latter were conducted, which most often resulted in relativisation of the mostly unambiguous conclusions of the social studies being discussed.²⁵

After a while, there was another tendency that became apparent, and which continued until graduation. There formed two groups of students, with somewhat fuzzy group boundaries, the first expressing a general acceptance, if not a ‘progressive’ affirmation, of the methods, techniques and values instilled in the trainee teachers at SE, and the second expressing scepticism, distance and criticism, in many ways, and far more often in informal situations than in official ones (‘admitting’ on felt that way when one ‘could’).²⁶

sector, etc. We had planned to organise another meeting focused on the recent strike, but in the end, it did not happen.

²⁴ Representatives of the Polish Teachers’ Union (Związek Nauczycielstwa Polskiego), Workers’ Initiative (Inicjatywa Pracownicza) and Solidarity (Solidarność) attended the (online) meeting. Most students and a few employees were present. There was not enough time to answer all the questions, we forwarded them to the panellists who answered in writing.

²⁵ A good example is the way in which Bourdieu’s concept of the reproduction of class differences by the school system and Przemysław Sadura’s Polish empirical research inspired by it were discussed. In both cases, students were given space to subjectivise their research conclusions (“And you, what do you think, is this really the case or not?”; “What does your experience suggest?”; “Do you agree with this?”) and the students’ answers were fully accepted, despite the fact that it was clear that the students did not accept the research findings, avoided confronting them or completely distorted their meaning (there were, for example, statements that a person is keen on adopting individual approach to a student, and that it is irrelevant “what background he or she has”, “where he or she is from”, or that it is possible to “do a good job” at any school, i.e. completely at odds with the “structural” conclusions of sociological research, the tutors did not correct these statements in any way, in fact, I sometimes had the impression that they were enthusiastic about what was said).

²⁶ It seems that the former attitude was more popular among people coming from or having lived in Warsaw for a long time (probably members of the middle class), whose school and academic careers were associated with ‘good’ schools (public schools with high selection thresholds or private ones) and leading university centres in the country, while the latter attitude prevailed among people coming from rural areas and smaller towns, whose school careers, at least for a certain period, were associated with, as they themselves said, ‘ordinary’ schools, public and district ones. This is mere speculation and one of many possible interpretations of the observed trend.

The most common arguments provided by the second group were that in the realities of an 'ordinary' school, i.e. with large classes of more than 30 pupils, most of the directives and recommendations instilled in us cannot be applied; that SE 'agenda' is addressed to a specific group of pupils, teachers, schools, but cannot be universally applied. Secondly, people argued that many of the ways of doing things make sense insofar as they are a team-implemented programme, consciously implemented by the staff or at least a large part of it, but that they become meaningless when implemented by a single teacher.²⁷

Because of the general atmosphere of safety, trust and cooperation, in the following months, I also allowed myself to bring my scepticism – from the level of informal conversations with students (during lunch breaks, over a cigarette, in the dormitory, etc.) and individual consultations with instructors – to the official level.²⁸ Reactions were varied, but after a while some of our tutors not only changed their sceptical attitude towards this kind of perspective, but I was also assured, in informal exchanges, that in the years to come, it was planned to introduce workshops on trade union-related topics to be held on a regular basis. There were also plans to make a film providing relevant information.

2.2.2. Wellbeing instead of well-to-do

In order to translate the observed increasing level of fatigue and overworking into a topic of discussion, together with two other students, we conducted a survey among all trainee teachers. The results, which were presented to the SE, clearly indicated that most people worked more than eight hours a day, a large number also worked at weekends, and also a substantial number suffered from a whole range of mental and physical ramifications, which in the long term, could lead to professional burnout. We pointed out a fundamental contradiction that underpinned socialisation of trainee-teachers: on the one hand, we were advised to take care comprehensively of our own individual well-being, while on the other hand, we were forced to work beyond the traditional labour standard (40 hours

²⁷ Some of the content of these informal 'criticisms' formulated in unofficial conversations made their way to the official level and received some responses from the SE staff. A good synthesis of the latter is provided by Aleksander Pawlicki's public statements concerning a "discrete revolution" that, in his opinion, is taking place due to the actions of SE-trained teachers being introduced into the 'bloodstream' of the Polish educational system.

²⁸ I would include, in particular, activities such as: writing a dissertation (topic of own choice): Is SE a neoliberal institution?, carrying out (together with two other people) a survey among students about the amount of work at the SE and the symptoms of excessive pressure, and then presenting the findings, a portfolio and a final essay investigating the question – Who will educate an educator? – and finally, discussing the nature of the network of schools cooperating with the SE (private or community schools, public schools with high selection thresholds or public schools located in the parts of the city where they are only attended by middle class children; lack of vocational schools) to highlight the process whereby trainee teachers undergoing high-quality training are 'pulled' by such 'good' schools.

a week), which was tacitly accepted and at times even encouraged.²⁹ Summarising the results of the survey, we identified four structural risks leading to burnout and suggested some mitigation measures.³⁰

Graduation at SE involved a three-day official event, during which each trainee teacher gave a 15-minute speech presenting their 'journey' within SE. Who were we when we started our programme? Who are we now, when we are graduating? What has happened along the way? How have we developed? What has been difficult? What am I grateful for? The answer to these kinds of questions structured student statements and over the 10 months of study we were regularly reminded of this 'grand finale', its importance was stressed, and so was the fact that we were expected to tell the assembled 'SE community' (students, their relatives and families, staff, sponsors and alumni) how we had developed over the year.

Seeing the clear pre-forming of participants' statements verging on enforcing bias,³¹ I have chosen to give a more balanced speech, focusing on my development as a teacher in terms of my skills, and on my 'critical' development, i.e., the evolution of my own thinking about education as political. I have deliberately limited talking about myself and the profession in terms of a 'vocation'.³²

²⁹ At an early stage, when we started to officially articulate our difficulties, the faculty members were vocal about their "American experience": during their training in the US, they observed an even greater "pressure" put on students. They stressed that the programme there lasts two years, the average number of working hours per day is higher than in Poland, etc. It was argued that we should not complain, because our workload is not as bad. In addition, the staff praised the 'work ethos' in the US and pointed out deficits in motivation among Polish teachers.

³⁰ Threats included: 1) economic factors (low wages); 2) the vocational (missionary) aspect of the profession; 3) the creative component of the profession; 4) weakness of trade unions. We identified as potential remedies: 1) union activity at the workplace and/or national level; 2) establishment of material cooperatives' 3) teacher supervision.

³¹ Among students, people were voicing an opinion that we were, in fact, expected to praise the SE.

³² I based my speech (titled *What will educate an educator?*) on a statement by Małgorzata Jacyno: "there has been an unprecedented homogenisation of the issue of biological survival with the problem of meeting certain moral standards. French sociologists have already written much about how economic inequality is experienced. It turns out that people can talk about sex, depression, family, relationships, while they cannot talk about economic inequality. – It is too intimate. How much do I earn? What I make of it? What do I worry about? Why does it drive me crazy, why am I not sleeping and have to take medication, why do I hate myself sometimes? And there is a lot of research that shows that these three public policy institutions – housing, health care and education – granted the people of Europe the comfort of being civilised. If public services are in decline, then something starts to go wrong in the very basic fabric of society." In my speech, I talked about who I was when I entered the SE (a precarious worker stripped of odd jobs by the pandemic), what was the primary motivation for going to university (having a roof over my head, the monthly scholarship payment) and who I was becoming (a professionally trained precarious worker looking for jobs and a roof over my head). Using the 'safe space' atmosphere systematically generated in the SE – I wished to highlight, using my own example, how the proposed vision of 'professionalisation' – with all its valuable skill elements – is compatible with the existing structure of exploitation, and can even, according to certain interpretations, support it (both offering a whole range of techniques for individual coping, and promoting a "community of self-development", while pushing to the margin the actions oriented towards collective efforts to improve the situation). See *Czy ta, czy inna partia – my już zostaniemy państwem*

In line with the convention, there followed three questions from the audience gathered in the auditorium of the CENT building. After my speech, one of the SE's top executives took the floor and pointed out that my speech was missing the point and faulty, that I had crossed the line and that I had not been asked to make this kind of comment. When I declared my wish to respond and clarify the matter, the person prevented me from doing so. Two later 'voices' from the audience (a female student and a tutor) – I cannot reproduce their content – were conciliatory regarding the first comment. In the course of the exchange between myself and the senior staff member, one of the SE staff members came up to the camera that was in front of me and switched off the transmission (meant for those attending online).³³

My speech brought the day's proceedings to a close. Before the audience dispersed, the same SE executive took the floor again and speaking from the podium, asked that the next contributions, due to be delivered the following day, have more merit.³⁴ I was surrounded by a group of students who declared solidarity with me and criticised the incident. Two members of staff invited me to the SE headquarters, and we had a conversation lasting several minutes, in which they stressed that "I had done nothing wrong", that the attack on me was unjustified and that I had the right to feel angry and worried. They also asked about my plans.³⁵

When I left the SE premises, the lobby was still packed with formally dressed attendees of the event, and students kept coming up to me and animatedly discussed the incident, declaring their support. Two members of staff behaved in a similar way. They asked to have a word with me, and then begun by nervously complimenting my speech, to later explain that the attitude of the executive was due to the presence of American sponsors. The vast majority, however, avoided me, to the point of purposefully looking away.³⁶

półperyferyjnym z beznadziejnymi szkołami i szpitalami (with Małgorzata Jacyno interviewed by Grzegorz Sroczynski [2019]).

³³ I have received numerous messages from concerned members of staff and students who were not present and who asked me to explain what happened.

³⁴ This was interpreted by some people as a warning.

³⁵ The whole situation came as a huge surprise to me and caused me a great deal of stress. As I was informed by members of staff and students that the broadcast of the speech had been censored, I considered reporting the incident to university authorities or independent student organisations. I proceeded with a speedy consultation on the matter, but I gave up, fearing further consequences and, above all, due to the fact that at the time I was planning to continue my education at the University of Warsaw and apply for another scholarship from the same source (PAFF). I was physically and mentally exhausted, moving out, the scholarship ended in May, so I had to urgently look for a job and simply did not have the energy to put up a fight.

³⁶ Similar behaviour occurred during the following day, which was brought to my attention by others. It was an emotionally difficult experience, because until the incident I had a good rapport with many staff members (I felt part of the SE community), I would even be inclined to describe this rapport as 'close,' which resulted from the organisational politics and group management (cf. section 2.1.). Now, I had to fight against a persistently recurring sense of guilt, a conviction that I had 'spoiled the atmosphere,' 'abused trust,' etc. I also harboured a well-founded belief that the incident definitely did not make it any easier for my peers to speak the next day. Although, on an intellectual level, I had no doubts as to the rationality and legitimacy of my own perspective (although the incident prompted me to thoroughly analyse whether I had

The atmosphere during the final day of the event was 'grim'. A board member called on us to foster 'good' atmosphere and informed us that there would be a special non-compulsory meeting the following day to clarify 'a certain situation'. Interestingly enough, one of the speakers that day, in their intervention commented extensively on the structural conditioning of the teaching profession contributing to the risk of professional burnout. After the meeting, she was reprimanded by a member of staff, who said that it was "not the time or place" for such statements. This incident, like the previous one, was also vividly commented on by the student group, who expressed solidarity with the speaker.³⁷

2.2.3. Psychological intervention

Despite my doubts, I attended the announced 'special' meeting for those interested in clarifying 'the whole situation,' explaining to myself, that it was about 'taking responsibility' for a situation of which – in a sense – I am the 'perpetrator'. The meeting was chaired by a member of the board (the same one who hoped for restoration of a 'good' atmosphere, and who was not present during my speech), a dozen people came, as well as the executive staff member. We sat in a circle. The chairperson started the meeting by encouraging participants to share their emotions, their feelings about the 'whole situation,' which for all of us – the community that we are – came as a shock. She encouraged people to open up and share even the 'difficult emotions' that 'we all have within us'. It indeed happened and more people spoke up. Most of them expressed genuine concern, and a recurring theme was the gap between what they had hitherto thought of the place (that it was communal, safe, inclusive, etc.) and what it had turned out to be (disciplining, punitive, hierarchical). After several dozen minutes, the executive sitting in the circle finally spoke. At the outset, the person stipulated that they would now talk about how they feel and then proceeded to describe 'their perspective'. We learned that they felt like a mother whose children were being attacked and had to immediately stand up, shield them with their own chest; that they felt that someone was doing symbolic violence (*sic!*) to the institution they manage and so they had to stop it, giving little thought to how their words might sound.

Of course, I was the last person to speak. Following the intervention of the senior executive, I felt it was time for me to take the floor. I said, among other things, that although the person in a position of authority hides behind 'talking about their emotions,' I would take their statement as still having objectifiable content; that it was absurd to talk about 'symbolic violence' of an individual against an institution.

inadvertently personally 'offended' someone, etc.), on an affective level, I had to 'deal' with this kind of looming emotion both during these events and for some time afterwards.

³⁷ Expressions of solidarity were limited to the unofficial talk, the student group took no other action.

Finally, I addressed the content of the attack and asked for a substantive polemic or retraction of those words.

Following these two interventions there was another round of statements by students, sometimes very long and emotional. After an hour and a half, it seemed that people had ‘talked it over’, the tension began to subside and we felt the meeting was about to end. The senior executive expressed their ‘ritualistic’ apology, the meeting ended and we left the building. I stood with a few more people and we talked about the event. There was a feeling of relief, that it was now over. I felt a whole lot of contradictory feelings that I did not know how to name. With every passing moment, I felt increasingly manipulated and used to protect the image of the institution. It persisted long after I graduated from SE.

3.1. “The famous new methods!”: the content and form of the post-Fordist interpellation schema

In his classic text *Ideology and ideological state apparatus: Notes towards an investigation* (1971; orig. 1970), Louis Althusser considers the influence of the modern school as exemplary of how the administrative-state apparatus *interpellates* the individual to adopt subjectivity desired by the system. The picture of school that emerges from the essay, as well as the type, scope and strength of its impact on the individual, clearly correspond with what in Poland is dubbed the ‘Prussian model’ of education, still in force as the default option in most public schools in the country.³⁸ The text by the French philosopher may to this day present the paradigmatic description of school interpellation under the conditions of the Fordist regime of production.³⁹

There is no single, universally shared characterisation of the transition from Fordism to post-Fordism in Poland. We know that the late 1980s saw the beginning of the transition from the model of socialist Fordism (with large state-owned enterprises, the primacy of heavy and raw material industries, and high concentration of the working class) to a ‘liberated’ market economy ‘without adjectives’ (Gardawski, ed., 2009: 61–62). Some researchers point out that the process of adapting and transforming the Polish economy in line with the principles of post-Fordism began immediately after (cf. e.g. Dunn 2004). On the other hand, many years of research on the social structure and class divisions in Poland allow us to assume that “the Polish society was still a Fordist society in the middle of the first decade of the 21st century, it had not crossed the barrier separating industrialism from post-industrialism, Fordism from post-Fordism” and only

³⁸ Its basic characteristics are: sitting in desks facing the blackboard, keeping one’s eyes on the teacher who is always at the centre, raising one’s hand before speaking and waiting for the teacher’s permission, leaving and entering the room with the teacher’s permission, the beginning and conclusion of the class signalled by a bell ringing, etc.

³⁹ I adopt the framework concept developed by Althusser and his continuators (Poulantzas 1985): the school as a source of interpellation schemes; the school as an institution of social reproduction and its correlated forms of subjectivity; the dependence of the school, deterministic in nature, on the sphere of production.

“with the entry to the European Union the time of Fordism came to an end” (Gardawski, ed., 2009: 91).

As the researchers of the politics of education point out, the economic transformation of the country and the whole region also spelled specific transformation programmes for education.⁴⁰ The rapid processes of de- and (partial) reindustrialisation were accompanied by the material and ideological degradation of the vocational education system⁴¹ and transition towards general higher education, as well as a rapid growth of the private higher education sector (especially related to law, marketing, economics and management).⁴² All this leads the researchers to conclude that it is possible to speak of the existence of an ‘educational programme of corporate economics’ in Poland, which, in their view, is characterised, *inter alia*, by the predominance of information over understanding and interpretation, the emphasis on external testing, on the role of competition and rivalry in development, and on rewarding efficiency and bureaucratic rationality (Potulicka, Rutkowiak 2010: 23–27). In general, the projected – and promoted – model of pupil performance is marked the *self-made-man* figure. Other scholars – focusing on the reproduction of class differences by the Polish school system – draw attention to the growth of the private tutoring sector and the link between this fact and e.g. peer relations (Sadura 2017).

Against this background, characterisation of the pattern of interpellation promoted by SE that emerges in the proposed approach is quite distinct. Based on the present ethnography, a holistic reflection on the educational process at the School of Education and critical reflection on the sociogenesis of the institution – and following the premise of testing interpellation schemes on oneself (cf. section 1 and footnote 21) – I distinguish five main pillars of the mode of interpellation, indicating to which specific requirements of post-Fordism they respond. These include, respectively: contract work, group work, management through objectives and projects, supervision, psychological intervention.

Contract work proposes a radical ‘ownership’ of the educational process by the learner and their full involvement in the production of rules governing coexistence, with the intended consequence of increased involvement in teaching processes as such. It responds to the need for democratisation and participation, whose historical emergence social scientists link to the crisis of Fordism and the demands formulated against it by ‘artist critique’ (Boltanski, Chiapello 2007). Placing contractual regulation at the centre of coexistence is also fundamentally consistent with the typical characteristics of the function of ‘contractual relations’ in the neoliberal system (Harvey 2005). Formal equality and initial participation

⁴⁰ In 1992, the World Bank produced a report on desirable directions for the transformation of Polish education; in 1999, an education summit organized by IBM called for reforms that directly responded to corporate expectations (Potulicka, Rutkowiak 2010: 63–65).

⁴¹ Analogous phenomena have occurred in Western countries, for example in France (see Beaud, Pialoux 1999; cf. also Woliński 2022).

⁴² The Polish-American Enterprise Fund was also involved in its promotion and expansion process (cf. Matys 2020: 153–154).

and commitment (often superficial), make it impossible to evade prevailing norms and rules, and ruin many of the basic ways of contesting the school system.⁴³

Radical reliance on group work – perhaps the most widespread and default technique in SE (to the point it was sometimes transparent to community members) – presents both a challenge in terms of diversity of characters and personalities (inclusion and benefiting from the ‘resources’ of people with introverted, solitary tendencies, etc.), and fits perfectly with all recommendations of social ‘inclusion,’ ‘leveling the playing field,’ etc. The technique – in practice, based on initial supervision of ‘implementation,’ i.e. making sure all students in each group speak, join in, etc. – addresses the need to optimize efforts, participation and flexibility. Based on the logic of gradual intensification of social exposure, it effectively achieves greater participation and commitment to the goals set for the teams.⁴⁴ Just like in the case of the first technique, it radically impedes any gestures of refusal, contestation, evasion, and forbids escapist or melancholic attitudes. Its key element – responding to the need for flexibility – is to change the composition of the teams frequently, so that the interpellated pupils do not “get used to it”, remain on their toes, but also have no opportunity to form tactical alliances and the resistance infrastructure reduced to bare minimum (cf. Barszczewski 2016: 81).

Another element, i.e. goal and project oriented management, perhaps the least represented in ethnography, is also an important element of the SE interpellation scheme. A very common procedure in the courses, one that we were also expected to use during our placements in schools, was to inform the students (preferably writing it on the blackboard) about the goal of a given day’s session and the specific skill or competence they would develop or strengthen.⁴⁵ It is also a way to address the need for democratization and ‘informed participation’. On the other hand, diverse projects constitute an opportunity to express ‘authenticity’, ‘diversity’, ‘creativity’, and, above all else, to highlight the ‘path’ followed in the educational process. They are both an intersection of collectivist and individualist methods of interpellation. ‘Projects’, by definition, are limited in time and space, and require the ability to cooperate and flexibly adapt to changing conditions.

On the surface, teacher supervision may seem like something reserved exclusively for ‘new trainee-teacher forming methods’. It is meant to act as a regulator of tensions and ‘difficult emotions’ that employees experience in connection with their work.⁴⁶ It is also supposed to be a source of practical solutions to these

⁴³ According to observations and consultations with people who ‘work with the contract’, very often the teacher may – consciously or unconsciously taking advantage of their stronger position within the school system – introduce the elements required to ensure they can exercise effective authority into these contracts, and do so on their own or ‘using’ their pupils.

⁴⁴ Many students reported that the method proved effective during classes in schools.

⁴⁵ It was part of a broader teaching strategy called ‘formative assessment’. For more details, see (in Polish): <https://sus.ceo.org.pl/ocnianie-ksztaltujace/ocnianie-ksztaltujace-2/> (CEO 2024).

⁴⁶ „For several decades, public policies have been geared not toward systemic action, writes Małgorzata Jacyno, but toward regulating the mood of public opinion, prescribing and modeling various ‘social competencies’, that is, ways of being and speaking that euphemize the sense

problems.⁴⁷ It remains unclear whether, in case of 'difficult emotions' caused by structural professional circumstances (salary issues, promotion issues, 'overworking' or work intensity), supervision could become a space for solving them, and what type of solutions it could formulate and facilitate in practice.

However, generalizing its mechanism of operation, it is clear that systematic encouragement to express one's emotional state, to probe and report one's current state of mind, procedures meant to create 'safe spaces' are inherent in many of the diverse techniques used in SE. The ability to name and communicate one's emotional states – being 'in touch with oneself' – becomes a basic 'competence' on a par with reading and writing⁴⁸ (measured e.g. in PISA studies).

I choose to include the last element – the pattern of psychological intervention – even though it is atypical in the course of study in the SE. There are several reasons I do so. First, the event I described retroactively reveals features of the SE's educational ideology and, above all, the way the power is exercised and people are managed. Secondly, it is an extreme case of a tendency I tried to capture in my ethnography – the formation of attitudes of resistance and skepticism towards 'new methods' and attempts to 'integrate' them into the conversation following the principle of pluralism, which has been declaratively adopted in the SE. Without this element, it could be concluded that the main, if not the only, way of exercising power – involving the whole gamut of post-Fordist 'claims', such as participation, horizontality, initiative, creativity, sense of agency, flexibility – relies on distributed power, entirely replacing disciplinary power, characteristic of Fordist management methods. However, the disciplinary power turns out to be inherent, albeit in a latent form, ready to be used in rare situations where, for different reasons, the subjects interpellated in a 'distributed' manner do not act accordingly (Althusser 1971).⁴⁹ Thirdly and finally, various types of 'interventions' are an inherent part of any school universe, and therefore the described 'extraordinary' situation fits in fully within the horizon of pedagogical activities⁵⁰.

of desperation, anger, hatred and fear associated with growing competition. After all, civilized citizens should, regardless of what and whether they have a future at all, control their emotions, be able to show empathy and respect to those with whom they are ruthlessly competing, and not get angry if they happen to lose" (Jacyno 2022).

⁴⁷ A sample problem to be 'worked through' in supervision: the group identifies some weakness of mine, something that arouses my hard-to-manage shame, fear, disgust, etc. They methodically exploit this disposition of mine, always skillfully balancing the possibility of paying attention and drawing consequences. How to deal with this?

⁴⁸ As Katarzyna Waniek pointed out – based on biographical interviews with people born after 1980 – "Preliminary findings show (...) that increasingly a young person's knowledge, including about what constitutes good life and how to shape a good or at least a better life, comes from therapeutic discourses (...) This is accompanied by the narrators' conviction that it is key to achieve deep and sincere relationship with themselves, combined with own autonomy" (Waniek 2023: 33, 46).

⁴⁹ This may be similar to the position of a student who claimed that shortening the distance between teachers and students is an ethical and cognitive hypocrisy (see footnote 8).

⁵⁰ During psychology-oriented courses, we learned about the patterns of 'small' and 'large' interventions and discussed their simulations.

I have briefly discussed the content of the interpellation scheme, as well as the requirements of the post-Fordist production regime. How to define – at the most general level – the form of this mode of interpellation? It seems that the most important characteristic, and the way this new mode of interpellation operates, is its radical incorporation by the therapeutic culture. The phenomenon confirms earlier diagnoses formulated by researchers, regarding a strong homology with other fields and the enormous symbolic effectiveness of the therapeutic culture’s language, its associated practices and the identity based on “expansion of therapeutic culture... with the expansion of the ethos of the new middle class” (Jacyno 2006: 192). The phenomena observed at SE also seem to support the thesis of an emergent therapeutic habitus among the middle classes (Illouz 2010), supported by a specific carrier – or the infrastructure that sustains and models it – which is precisely the school and its associated interpellation patterns⁵¹.

How are we to understand the specific intersection of therapeutic culture and the elements of the corporate habitus in this specific case study? On the one hand, it is related to the mutation of corporate habitus as such (see Szarecki 2017), on the other – it is the effect of the deep Americanization of Polish society, of which the PAFP and the network of organizations remaining in its orbit were an important link. This includes, among others, the Educational Enterprise Foundation, described in the anniversary publication:

They registered it in May 1991. It was to help train future Polish managers. Over the next decade, it funded 25,000 scholarships for students to learn entrepreneurship. It became the largest non-governmental scholarship-funding organization in Poland (Matys 2020: 147)⁵².

Thus, the corporate habitus has always been part of the ‘genetic code’ of the network of these organizations – first under the banner of the PAFP and then the PAFW. It is simply impossible for the new project – the School of Education – to diverge from its financial and ideological source⁵³.

⁵¹ The conclusions formulated here are also supported by the fact that elements of specific psychotherapeutic currents (above all transactional analysis, which is also widely used in business) are present and emphasized in the SE programme.

⁵² The source I have used should be approached with great caution, for it has all the characteristics of hagiographic literature, heroizing the “pioneers” of American business in Poland, who, in the transformational phase of primitive accumulation, decided to invest in “high-risk” projects on the periphery of global capitalism (which, of course, had a salutary effect on Polish society and economy). The publication was commissioned by Enterprise Investors, which makes this understandable. However, it seems that at least in the factual layer it remains reliable, which is my rationale for using it.

⁵³ A separate issue, which I do not address here in a systematic way, is the extent and degree of influence of American educational methodologists on their Polish followers. Taking into account, for example, the syllabus of the course ‘Philosophical disputes about education’, one can formulate a preliminary conclusion that this influence is considerable and prejudices the hitherto liberal-conservative profiling of the SE. To substantiate this more robustly would require further and somewhat different research. It is worth noting, however, that the SE’s substantive partner and co-author of its ‘innovative programme’ – Columbia Teachers College – serves

The most noteworthy is the reorientation of this version of therapeutic culture to values that are, at least in part, collectivist.⁵⁴ So far, researchers of therapeutic culture have agreed that the individual self remains at its center. However, the interpellation scheme reconstructed here clearly orients individuals towards collaboration, awareness of the skills and abilities of others, and one's own adaptability to these (in the specific context of pursuing the imposed 'goals' of course)⁵⁵. It also shows the signs of institutionalization of the 'creativity dispositif' described by Andreas Reckwitz (2017: 234–235).

Global, regional and local transformations of neoliberalism related to circumstances such as the Covid-19 pandemic, recession, the energy crisis and the war in Europe, which cannot be adequately described within the scope of this article, increasingly render obsolete the accepted ways of characterizing this political-economic regime. The present ethnography – grounded within an educational institution of considerable importance, with strong links to the Polish educational system – suggests that in the local context there has been a significant change in the prevailing patterns of school interpellation. On the one hand – in line with the theoretical perspective adopted here – such change appears to be an inevitable consequence of the full adaptation of the Polish economy to the conditions of semi-peripheral post-Fordism and its requirements;

as the flagship anti-example in the classic work of American economists Paul A. Baran and Paul M. Sweezy *Monopoly Capital: An Essay on the American Economic and Social Order*. In the section on the American education system, the authors focus on the training of American teachers, reaching the following conclusions: '(...) the curriculum of an aspiring teacher or school administrator is filled with an entire gamut of courses the intellectual vacuity, triviality, and tedium of which are proverbial. Instruction in subject matter cultivates pretentious ignorance (...) And the preoccupation with how to teach pushes all concern with what to teach into the background' (Baran, Sweezy 1966: 326). The authors go on – after referencing a series of quantitative studies indicating that US school employees are one of the least educated groups among the general university-educated population – to point specifically to the 'country's leading school of education' in New York and cite a list of doctoral dissertation topics defended there. They argue that 'The nature and quality of education for educators can be assessed by getting an idea of the basis on which the highest educational degrees are conferred'. They find the very way in which the topics are formulated and their 'subject matter' so meaningful that they only provide a list, deeming any analysis or criticism of them superfluous (Baran, Sweezy 1966: 327).

⁵⁴ In the context of the American education in the first decade of the 21st century, Harry Cleaver wrote that the emphasis exerted by individual schools on either group or individual work has fluctuated with changing trends in the management of workplaces. He claimed that when corporate managers use greater techniques such as the 'quality wheel' or 'teamwork', the impact of such innovations can also be found within universities (Cleaver 2004).

⁵⁵ Further exploration of this issue seems all the more important – for both research and political reasons – given that the habitual identification of a neoliberal tendency with individualism (contrasted with an emancipatory tendency identified – also habitually – with collectivism) is to some extent apparent even in the agendas of progressive student movements, both Polish and international, fighting against neoliberalism in education. Cf. the manifesto of the international network Universities at War: 'The path of education is designed to favor competition among students, instead of cooperation. Capital benefits from this competition because it gives form to an acceptant subjectivity. A subjectivity incapable not only of simply struggling, but even imagining and desiring a different world and university' (Universities at War 2024) [accessed: 16.09.2024].

on the other – it raises further questions, such as its scope, primarily in terms of class. In view of the historically unprecedented scale of privatization in the education sector,⁵⁶ the addressees of the ‘new’ therapeutic schemes and interpellation techniques might be primarily people having at least middle class backgrounds⁵⁷ (which does not mean that the scope of their influence is clearly limited to this sphere). This means that we have, and for an indefinite period of time will have to deal with coexisting, significantly different modes of school interpellation (therapeutic and the factory-like, post-Fordist and Fordist), and thus with a ‘mixed’ system, corresponding to the noticeable and constantly deepening class segregation within Polish education.⁵⁸

In other words, maintaining that when it comes to affecting human subjectivity, modern neoliberalism primarily forms neoliberal individuals (‘Entrepreneur of the Self’) understood as self-centered, reflexive, competition-oriented, focused on self-development, etc., seems untenable in the light of empirical experience, and shows signs of a critical stereotype implicitly adopted and rewritten in subsequent studies.⁵⁹ The latter keeps evolving (through technological advances, changes in production techniques and modes of management, as well as macro-political events), and so are the ways of reproducing productive forces and the associated ideas and techniques of interpellation. The task of the social sciences and humanities is to perceive and describe these changes in order to be able to counter them effectively.⁶⁰

tłum. Katarzyna Byłów

References

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). In: *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 142–147, 166–176), translated by B. Brewster. New York–London: Monthly Review Press.

⁵⁶ Data of the Polish Ministry of Education (see: <https://dane.gov.pl/pl/dataset/212>) show that in the academic year 2021/2022 every ninth primary school and every fourth secondary school were private. However, these were attended by ‘merely’ one per twenty (for primary school) and one per ten students (for secondary schools). The calculations by Misza Tomaszewski (cf. also Budzyńska, Tomaszewski 2022). The authors note the fact that, as of 2018, the Ministry is publishing data in a way that makes it difficult to clearly grasp the process of such a ‘creeping’ privatization).

⁵⁷ That is, people who within the social division of labor occupy intermediate, managerial and management positions, related to managing human resources, organization of work, etc.

⁵⁸ These two modes of interpellation should be thought of as two ‘modalities’ permeating different spheres rather than characteristics of spheres that are clearly demarcated (by class or otherwise).

⁵⁹ I mean a certain trend. There are interesting attempts to face this problem, for example, in Andreas Reckwitz’s work.

⁶⁰ I wish to thank people I consulted while working on this text: Marta Matuszak, Katarzyna Błaszczyk, Katarzyna Limanowka, Kamil Kasprzak, Martyna Nowak, Agnieszka Wiercioch, Karolina Kulpa. I also would like to thank the rest of the SE community for their advice and support – who for various reasons, preferred to remain anonymous.

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
- Baran, P.A., Sweezy, P.M. (1966). *Monopoly capital: An essay on the American Economic and Social Order*. New York–London: Monthly Review Press.
- Barszczewski, J.P. (2016). *Przymus kreatywności jako źródło cierpień. Życie i praca obliczu neoliberalnej polityki zarządzania*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Beaud, S., Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Bobako, M. (2017). *Islamofobia jako technologia władzy: studium z antropologii politycznej*. Kraków: Universitas.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (2007). *The new spirit of capitalism*, translated by G. Elliott. London–New York: Verso.
- CEO (2024). *Ocenianie kształtujące*. Website of the The Center for Citizenship Education. <https://sus.ceo.org.pl/ocenie-kszaltujace/ocenie-kszaltujace-2/> [accessed: 4.01.2024].
- Cleaver, H. (2004). *On schoolwork and the struggle against it*. <https://libcom.org/library/harry-cleaver-on-schoolwork-and-the-struggle-against-it-treason-pamphlet> [accessed: 20.06.2023].
- Dunn, E. (2004). *Privatizing Poland: Baby food, big business, and the remaking of labor*. London: Cornell University Press.
- Foucault, M. (2009). *Security, territory, population*. London: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2010). *The government of self and others. Lectures at the Collège de France 1982–1983*, translated by G. Burchell. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gardawski, J. (ed.) (2009). *Polacy pracujący a kryzys fordyzmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gardawski, J., Mrozowicki, A., Burski, J., Czarzasty, J., Karolak, M. (2022). *Polacy pracujący w czasie Covid-19*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ilyenkov, E. (1974). Didaktika i dialektika. *Вопросы философии*, 2, 75–79.
- International network of student organisations Universities at War (no date). *Our common statement*. https://universitiesatwar.wordpress.com/2024/07/22/our-common-statement/?fbclid=IwY2xjawFLx5VleHRuA2FlbQIxMQABHcsczha6YhVWxvjnvrp-Kdl1iqhEfKvb4lz1x1KZE84mlm93AvAR2Cxp4jg_aem_WWS2Blj5gsa4s6t4y6FRxQ [accessed: 17.09.2024].
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Illouz, E. (2008). *Saving the modern soul. Therapy, emotions, and the culture of self-help*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Illouz, E. (2010). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Illouz, E. (2020). Resilience. The failure of success. In: *The Routledge Handbook of Global Therapeutic Cultures*, D. Nehring, O.J. Madsen, E. Cabanas, C. Mills, D. Kerrigan (eds.). New York–London: Routledge.
- Jacyno, M. (2006). Kultura terapeutyczna a demokratyzacja życia. In: M. Głowacka-Grajper, E. Nowicka (eds.), *Jak się dzielimy i co nas łączy? Przemiany wartości i więzi we współczesnym społeczeństwie polskim*. Warszawa: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Jacyno, M. (2022). Wprowadzenie. In: S. Beaud, M. Pialoux, *Powrót do kwestii robotniczej: badania socjologiczne przeprowadzone w fabryce Peugeota w Sochaux-Montbéliard*, translated by K. Marczevska. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Janik, M. (2008). Podmiot jako centralne pojęcie ideologii. Na marginesie politycznego dyskursu nowoczesności. *Forum Oświatowe (numer specjalny)*, 20, 65–76.

- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–75.
- Matys, M. (2020). *Rekiny, ale łagodne. Opowieść o Polsko-Amerykańskim Funduszu Przedsiębiorczości*. Warszawa: Enterprise Investors.
- Montag, W. (1995). The soul is the prison of the body Althusser and Foucault 1970–1975. *Yale French Studies*, 88, 53–77.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Poulantzas, N. (1985). Klasy społeczne i ich rozszerzona reprodukcja, translated by T. Popławski, M. Kowalska. *Colloquia Communia*, 2.
- Reckwitz, A. (2017). *Odkrycie kreatywności. O procesie społecznej estetyzacji*, translated by K. Kończal, Z. Sucharska. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadura, P. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Service of the Republic of Poland (no date). *Szkoły i uczniowie według organów prowadzących*. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/212> [accessed: 4.01.2024].
- Sroczyński, G. (2019). Czy ta, czy inna partia – my już zostaniemy państwem półperyferyjnym z beznadziejnymi szkołami i szpitalami. *Gazeta.pl*. <https://next.gazeta.pl/next/7,151003,25280346,jacyno-czy-ta-czy-inna-partia-my-juz-zostaniemy-panstwem.html> [accessed: 15.10.2024].
- Szarecki, A. (2017). *Kapitalizm somatyczny. Ciało i władza w kulturze korporacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwa Drugie.
- Szkoła Edukacji (2023a). Website of the School of Education. <https://szkolaedukacji.pl/> [accessed: 20.05.2023].
- Szkoła Edukacji (2023b). *Detailed schedule of classes*. Website of the School of Education. <https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2023/07/Przykladowy-szczegolowy-plan-zajec.pdf> [accessed: 20.05.2023].
- Szkoła Edukacji (2023c). *Framework schedule of courses*. Website of the School of Education. <https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2023/03/ramowy-rozklad-zajec.pdf> [accessed: 20.05.2023].
- Szkoła Edukacji (2023d). *Syllabus for the academic year 2022/2023*. Website of the School of Education. https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2022/07/sylabusy_2022-2023docx.pdf [accessed: 20.05.2023].
- Waniek, K. (2023). Kilka uwag o dobrym życiu w biograficznym doświadczeniu i jego nadmiernej terapeutyzacji. *Studia Socjologiczne*, 1(248), 31–58.
- Woliński, X. (2022). Gdzie jest klasa robotnicza? *Mały Format*, 11–12.

SUMMARY

Therapeutic discourses and practices as neoliberal technology of power.
Auto-ethnographic case study of “Szkoła Edukacji”

The article is situated on the intersection of two genres of ethnographic writing: case study and autoethnography. The object of interest is the Warsaw School of Education, the patterns of interpellation developed and implemented within it (in Althusser's sense), while the starting point of the analysis is the author's year-long study within this institution. The aim of the ethnography is to show how therapeutic discourses

and practices become, within the institutions of social reproduction (schools, universities), a form of power and a tool for conducting neoliberal class policies. The author formulates a hypothesis about the appearance of a new therapeutic interpellation scheme, briefly discusses its content and form, and identifies the demands of the post-Fordist regime of production to which they are a response. Finally, he outlines the possibilities of interpreting the observed transformations as much in the perspective of the full adaptation of the Polish semi-peripheries to the conditions of post-Fordism, as in the final decomposition of the relatively egalitarian educational system 'inherited' from socialism and the so-called 'second wave of privatisation'.

Keywords: interpellation, post-Fordism, School of Education (Szkoła Edukacji), therapeutic culture, ideology, privatisation

JOANNA BIELECKA-PRUS  <https://orcid.org/0000-0001-7748-9156>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wykorzystanie działań artystycznych w badaniach dziecięcego doświadczania świata

Początek obecności badań przez sztukę (BPS) (*art-based-research*)¹ związany jest z przełomem postmodernistycznym, „zmaćnieniem gatunków” i rozwojem teorii krytycznej, choć metody poznawania świata, łączące działania artystyczne z procesem badawczym, pojawiły się znacznie wcześniej (zob. Kubinowski 2011; Pryszmont-Ciesielska 2015; Bielecka-Prus 2020). Akceptacja BPS powoli rośnie, choć nadal w metodologicznych rozważaniach artykułuje się liczne wątpliwości dotyczące ich pożytku dla nauki, uczestników procesu badawczego i ogólnie społeczeństwa. Krytykuje się badaczy stosujących tę metodę za brak rygoryzmu, obiektywizmu i rzetelności, wymykającą się kontroli emocjonalność, a artefakty, które prezentują wyniki badań, postrzegane są jako kosztowna fanaberia osób niezrealizowanych artystycznie (np. Silverman 2007). W rezultacie uważa się, że BPS nie spełniają ani kryteriów dobrej nauki, ani sztuki. Te głosy krytyczne są owocem głębokiego niezrozumienia założeń stojących za metodologią takich badań, których celem nie jest zastąpienie klasycznych metod badań stosowanych w naukach społecznych działalnością artystyczną, lecz wzbogacenie instrumentarium badacza

¹ W polskiej literaturze przedmiotu termin *arts-based-research* nie jest nazwą ujednoczoną. Są badacze, którzy posługują się terminem angielskojęzycznym (np. Ciesielski 2021), inni zaś proponują polskie tłumaczenia: badania oparte na sztuce (np. Szmidt 2023), opierające się na sztuce metody badawcze (Niziołek 2015), badania posługujące się sztuką (Pryszmont-Ciesielska 2015), badania przez sztukę (Kunat 2015; Kubinowski 2020), badania inspirowane sztuką (np. Janik 2022), działania artystyczne w procesie badawczym (Bielecka-Prus 2020). Tomasz Ciesielski (2021) w rozprawie doktorskiej dokonuje wyróżnienia i omówienia poszczególnych nurtów w ramach podejść metodologicznych (np. *arts-informed research*, *arts-based research*, *a/r/tography*, *research-based theatre*). Dla uproszczenia w tym artykule będę posługiwała się terminem „badania przez sztukę” (BPS) w sensie szerokim.

o nowe możliwości badania świata, poszerzając tym samym warsztat badawczy i „epistemologiczną różnorodność” (Barone, Eisner 2012: 47).

BPS to „badania, które wykorzystują sztukę do eksploracji, zrozumienia i reprezentacji ludzkiego działania i doświadczania” (Savin-Baden, Wimpenny 2014: 1). W zasadzie mamy do czynienia z zespołem zróżnicowanych metod badawczych związanych z procesem zbierania danych i ich interpretacją, a także rezultatem tego procesu, pewnym artystycznym artefaktem wytworzonym przez badacza lub badacza we współpracy z uczestnikami badania. Sztuka może być punktem wyjścia; gdy artefakty artystyczne pełnią funkcję facylitatora, wspomagają proces badawczy lub stanowią integralną część tego procesu, towarzysząc stale podczas badań terenowych. W przypadku działań artystycznych, które są punktem dojścia, dane zbierane są za pomocą metod typowych dla etnografii (np. wywiady indywidualne i grupowe, obserwacje), a następnie opracowane i prezentowane w postaci dzieła sztuki. Możliwe są projekty realizowane we współpracy z artystami (np. scenarzystami, reżyserami, aktorami), co jest cenne szczególnie w przypadku złożonych form artystycznych (np. teatralnych, muzycznych), zwłaszcza w sytuacji, gdy badacze nie mają wykształcenia artystycznego. Bardzo ważna jest także ścisła współpraca z psychologami, terapeutami, a także etykami, szczególnie w przypadku badań prowadzonych z dziećmi – grupą szczególnie podatną na zranienie (por. Surmiak 2022).

BPS podważają dominującą w badaniach jakościowych werbalność, i sięgają po środki wizualne, które łączą wiele modalności w jednym, oddziałującym na wiele zmysłów projekcie (Finley 2003). Wykorzystywane są zarówno dane zebrane przez badacza, a także wszelkiego rodzaju dane zastane, takie jak listy, autobiografie, artykuły prasowe itp. Zebrane dane rezonują w formie hermeneutycznej spirali: z form artystycznych wyłaniają się werbalne interpretacje, za pomocą których zagęszcza się opis i pogłębia rozumienie badanych zjawisk, a także z werbalnych form mogą wyłaniać się wizualne czy performatywne formy, które odsłaniają nowe warstwy znaczeń (McNiff 1998; Leavy 2018). Ze względu na przyjęte założenia BPS bardzo dobrze współgrają z badaniami partycypacyjnymi, a stopień partycypacji badanych jest skalowalny i może on występować zarówno w procesie zbierania danych, ich interpretacji oraz tworzenia raportu, może też ograniczać się jedynie do jednego z wymienionych etapów.

Mimo tak zróżnicowanych form badawczych istnieje pewien katalog założeń, które przyjmowane są przez badaczy posługujących się BPS w polu badawczym. Celem takich badań jest gromadzenie wiedzy o świecie, formułowanie hipotez oraz budowanie teorii, zatem BPS mają zadania zarówno deskrypcyjne, interpretacyjne, jak i eksplanacyjne, katalizujące nowe pytania badawcze (Rolling 2013). Dane zbierane są analizowane zgodnie ze współczynnikiem humanistycznym, a więc badacza przede wszystkim interesuje doświadczanie świata przez istoty ludzkie żyjące w określonym kontekście materialnym, społecznym i kulturowym. Zgodnie z przyjmowanym paradygmatem interpretatywnym i partycypacyjnym w BPS zacierane są granice między nauką a sztuką, a także granice wyznaczające pozycje badanego i badacza. Doświadczanie nie jest ograniczone jedynie do procesów

kognitywnych, lecz jest ujęte holistycznie, uwzględnia przeżycia emocjonalne i doznania cielesne. Sztuka jest zarazem formą ekspresji doświadczeń, a także systemem komunikacji rozumianym jako proces wymiany znaczeń, ustalania nowych schematów myślenia i defamiliaryzację już tych utrwalonych (Bielecka-Prus 2020). Kluczową cechą projektów artystycznych jest polifoniczność, w której słyszalne są zróżnicowane głosy badanych, a interferencje i niedopowiedzenia tworzą przestrzeń dla interpretacji wyników badań przez odbiorców (Finley 2003). Proces badawczy nie jest linearny, lecz ma kształt hermeneutycznych spiral, przeskoków i niespodziewanych odkryć (*serendipity*), opiera się na wyobraźni i kreatywności w metodologicznym eksperymentowaniu. Twórczość artystyczna, zdaniem Shauna McNiffa (1998), zawsze wyprzedza refleksyjność, dlatego otwiera ona dostęp do nieuświadomionych, niezwerbalizowanych doświadczeń i emocji, co wspomaga rozwój samoświadomości. Inną ważną cechą jest refleksyjność, rozumiana jako krytyczna analiza własnej pozycji badacza i jego doświadczania procesu badawczego, a także pozycjonowania narratorów i odbiorców (Savin-Baden, Major 2013), dlatego też BPS są często wykorzystywane w badaniach autoetnograficznych. Metodologia ta przykładą także dużą wagę do społecznej funkcji nauki i jej zdolności do transformacji społeczeństwa (Cole, Knowles, red., 2008). Badanie jest działaniem, a jego rezultaty nie są jedynie reprezentacją wiedzy uzyskanej w procesie poznawczym, lecz mają moc ewokatywną, mogą dokonać zmian w rzeczywistości społecznej (Denzin 1997). W wyniku badania następuje przemiana wewnętrzna badanych jednostek i badacza, a także, w szerszym kontekście, pozytywna zmiana społeczna poprzez zaangażowanie polityczne, zdolność do przełamywania stereotypów i hegemonicznych relacji, dlatego też BPS zyskują uznanie wśród badaczy zajmujących się marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Celem tych zaangażowanych projektów jest wywarcie wpływu na polityki społeczne (Wang, Redwood-Jones 2001). BPS pełnią także funkcję terapeutyczną, choć nie jest to ich funkcja istotowa, jak jest to w przypadku arteterapii, i pociąga za sobą ścisłą współpracę badaczy z wykwalifikowanymi terapeutami. Bardzo ważna jest natomiast dostępność procesu badawczego oraz jego rezultatów nie tylko dla wąskiego grona osób w środowisku akademickim, a także dla zróżnicowanych grup odbiorców, którzy nie mają przygotowania akademickiego (Savin-Baden, Major 2013). Wyniki badań są prezentowane nie tylko w artykułach naukowych, czytanych przez hermetyczne grono akademików, lecz przede wszystkim są przedstawiane na organizowanych wydarzeniach, na które zapraszani są interesariusze: uczestnicy badań, ich rodziny i znajomi, a także członkowie społeczności lokalnej.

BPS w badaniu świata dzieci

Mimo wzrastającej akceptacji wśród badaczy dzieci dla pajdocentryzmu czy progresywizmu pedagogicznego dziecko nadal nie jest traktowane jako kompetentny aktor społeczny, a w procesie badawczym jako podmiot. Badania w dużej mierze

skupiają się na problemach związanych z wychowaniem, a dziecko jest w tych procesach albo ofiarą niewłaściwych praktyk wychowawczych, albo biernym obiektem poddanym autorytetom pedagogicznym (por. Jarosz 2017). Odmawia się im prawa do pełnej partycypacji, osadza się w roli „dawcy danych” i pozbawia odpowiedzialności, cedując decyzję o udziale w badaniach na ich opiekunów (por. Franks 2011). Wskazuje się, że badania dzieci wiążą się z licznymi problemami metodologicznymi. Zauważa się, że dzieci różnią się zasadniczo od dorosłych pod względem kompetencji poznawczych, językowych i emocjonalnych, więc należy w procesie badawczym stosować odrębne metody. Są także badacze, którzy przekonują, że dzieci nie są aż tak bardzo odmienne od dorosłych w kwestii przeżywania świata, zatem nie powinno się wykluczać metod badań typowych dla badań osób dorosłych, odpowiednio je dostosowując do wieku dzieci, a także ich sytuacji społecznej, biograficznej i kulturowej (Gallacher, Gallagher 2008). Metodologiczne problemy budzą także relacje między badaczem a badanymi dziećmi. Zwraça się uwagę na fakt, że między dziećmi a dorosłymi istnieje dystans poznawczy, dzieci postrzegają świat w odmienny sposób, a dorosły, który kiedyś także był dzieckiem, utracił dziecięcą perspektywę i ma inne struktury istotności, co może utrudniać zrozumienie punktu widzenia dziecka. Relacje władzy i uprzywilejowana pozycja dorosłego może powstrzymać dzieci przed swobodną ekspresją i wyrażaniem własnych opinii. Ważnym elementem procesu badawczego jest kontekst, gdyż formalne otoczenie (np. szkoła) narzuca dzieciom i badaczom określone role utrudniające nawiązanie otwartych relacji (Christensen 2004). Przeszkodą może być także nieufność badacza w stosunku do dziecka, wyrażająca się w przekonaniu, że wypowiedzi dziecka są kontaminacją i nie odnoszą się do rzeczywistości lub ujawniają ją jedynie fragmentarycznie (Punch 2002). Badacze obawiają się także, że kompetencje językowe dzieci ograniczą w istotny sposób zbieranie danych jakościowych, zwłaszcza gdy zachodzi przypuszczenie, że dzieci posługują się kodem ograniczonym (por. Bielecka-Prus 2010).

Wraz z rozwojem ponowoczesnych badań nad dzieciństwem (*new childhood studies*), w których dzieci stają się aktywnymi podmiotami życia społecznego (np. Jenks 1996), rośnie zainteresowanie badaniami inkluzywnymi i partycypacyjnymi (Jarosz 2017) w badaniach dziecięcych światów. Wykorzystuje się „metody skoncentrowane na dziecku”, „badania z dziećmi, a nie o dzieciach”, „techniki przyjazne dziecku” (np. Christensen, James, red., 2000; Punch 2002; Fraser 2004; MacNaughton, Smith 2009). Badacze postulują zmianę dominującej terminologii („badania dzieci”, „badania na dzieciach” czy „badania nad dziećmi”) na takie, które podkreślałyby podmiotowość i partycypację („badania z dziećmi”) (Zwiernik 2012). W założeniach mają one uwzględniać perspektywę dzieci, czyli sposób, w jaki dzieci interpretują otaczający je świat. Dzieci są ekspertami dysponującymi wartościową wiedzą i aby do niej dotrzeć, badania z ich udziałem powinny być dialogiczne, oparte na wzajemnej współpracy i zaangażowaniu. Kluczem są umiejętności wejścia badacza w „kulturę komunikacyjną” dzieci (Christensen, James, red., 2000).

BPS doskonale spełniają ten warunek. Po pierwsze, artystyczne działania, takie jak rysunki, fotografie czy działania performatywne, zacierają granicę między

nauką, zabawą i twórczością artystyczną, a dzieci w procesie badawczym stają się traktowanym podmiotowo twórcą (Hickey-Moody et al. 2021). Ze względu na kooperacyjny charakter, badania angażują osobiście zarówno badaczy, jak i badanych w procesie komunikowania i wymiany perspektyw poznawczych (McNiff 1998). Działania artystyczne ułatwiają dzieciom ekspresję emocji i doświadczeń, które trudno poddają się werbalizacji, pobudzają wyobraźnię i kreatywność, dzięki czemu pozwalają dotrzeć do znaczeń zasłoniętych przez schematy poznawcze. Z założenia BPS nakładają na badacza obowiązek poddawania refleksji własnej pozycji badawczej oraz stosowanych technik badawczych, a także dokonują rekompozycji asymetrycznej relacji między uczestnikami procesu badawczego, wzmacniając pozycję dzieci jako aktorów społecznych, aby ich głos nie był tłumiony przez dominację ekspertów (Nigel, O’Kane 1998). Okazuje się to szczególnie ważne, gdy dzieci nie mają doświadczenia z komunikowaniem się z obcymi dorosłymi lub mają słabe kompetencje językowe (np. w przypadku dzieci wywodzących się z rodzin o niskim kapitale kulturowym lub dziećmi z rodzin migracyjnych) (Punch 2002). BPS bardzo dobrze sprawdzają się w badaniu dzieci zmarginalizowanych, których głos jest niesłyszalny w dyskursie publicznym i mobilizują społeczność do działań naprawczych i transformacji społecznej. Pełnią także istotne funkcje terapeutyczne i dobrze się sprawdzają w badaniach z dziećmi przeżywającymi traumę w powodu na przykład wojny (np. Miles 2000; Hill, Aradau 2013), uchodźstwa (np. Clacherty 2005; Januszewska 2022), bezdomności (np. Herth 1998; Lorraine, Barret 2001) czy choroby (np. Wellings 2001; Kortelnuoma, Punamäki, Nikkonen 2008). Dzięki BPS łatwo implementować projekty, które zakładają pracę grupową, opierając ją na więziach rówieśniczych, dzięki temu dzieci chętniej angażują się w proces badaczy. Projekty mogą być realizowane we współdziałaniu instytucji i społeczności lokalnych oraz artystów i w ten sposób silnie integrują dzieci ze środowiskiem społecznym, a dzielenie się swoimi historiami życia z innymi pomaga budować wspólnotę, przełamuje poczucie alienacji czy marginalizacji (Hickey-Moody et al. 2021). Dostępność wyników dla szerszego grona odbiorców upęłnomocniają dzieci jako twórców i kompetentnych aktorów społecznych. BPS, ze względu na zakładaną partycypacyjność, która buduje przestrzeń dla swobodnej ekspresji dzieci, są szkołą demokracji, gdyż dzieci uczą się, że ich głos ma znaczenie i jest słyszalny (Zwiernik 2012). Ważną zaletą jest także to, że projekty związane z BPS mają walor edukacyjny i dostarczają wiedzy z zakresu estetyki.

W dalszej części artykułu omówię przykłady zastosowań BPS w badaniach z dziećmi, uwzględniając trzy podstawowe grupy działań: sztuki wizualne, literackie i performatywne (Leavy 2018). Należy podkreślić, że nie jest to podział rozłączny, bowiem w ramach realizowanych projektów badacze niekiedy decydują się na łączenie różnych form sztuki, w zależności od celów badawczych i potrzeb dzieci uczestniczących w badaniach. Projekty różnią się także poziomem zaangażowania, niektóre są bardziej emancypacyjne (dają dzieciom większą kontrolę nad procesem zbierania danych), inne zaś bardziej partycypacyjne (dzieci aktywnie uczestniczą w tworzeniu danych) (French, Swain 1997; Gallacher, Gallagher 2008). Większość omówionych przykładów badań nie była

prowadzona w Polsce, co nie oznacza, że w Polsce badania przez sztukę nie są w ogóle znane. Trzeba jednakże zaznaczyć, że bardzo dużo publikowanych badań włączających formy wizualne (głównie rysunki) oraz performatywne (dramy) ma przede wszystkim cele diagnostyczne (np. rozwój kreatywności, deficytów poznawczych), zatem w punkcie wyjścia dziecko jest obiektem badania, a nie jego współtwórcą i warunkiem partycypacji, tak ważny w BPS oraz ponowoczesnych badań nad dzieciństwem, jest nieuwzględniany lub uwzględniany w niewielkim zakresie (np. Głowacka 2006; Bartniczak 2015). Pewna część publikacji skupia się na procesie arteterapii, w którym sztuka jest czynnikiem wspomagającym rozwój dziecka. W tym przypadku dziecko jest aktywnym podmiotem działań, marginalizowany jest natomiast cel metodycznego zbierania danych i ich analizy. Podobnie jest w przypadku działań animacyjnych. Działania artystyczne są kluczowym elementem animacji kulturalnej społeczności lokalnej, bardzo często jednakże tym działaniom nie towarzyszą systematycznie prowadzone badania naukowe. Jeśli są one prowadzone, zwykle animacją zajmują się organizacje pozarządowe i instytucje kultury (np. Białostocki Teatr Lalek, PPAS Praga), które nie są zainteresowane publikowaniem artykułów w czasopismach naukowych; ograniczają się, w najlepszym wypadku, do przygotowania raportów, które nie są indeksowane w naukowych bazach danych. Dlatego też część podejmowanych działań, które można zakwalifikować jako BPS nie dociera do grona szerszych odbiorców z pola akademickiego. Jest to także wyraźnym wskaźnikiem braku intensywnej współpracy między animatorami kultury a badaczami.

Sztuki wizualne

Badania wykorzystujące sztukę wizualną są bardzo zróżnicowane pod względem formy, tak jak różnorodne są sztuki wizualne, obejmują: fotografię, filmy, rysunki, komiksy, kolaże, wideoblogi, a także złożone instalacje. Najczęściej wykorzystywaną techniką artystyczną w BPS są rysunki, które uznawane są za najbardziej „naturalną” (w kulturze europejskiej) formę twórczości dziecięcej. Rysunki dzieci analizowano już pod koniec XIX wieku, ale to na początku XX wieku nastąpił znaczący wzrost zainteresowania tym polem badawczym (Leeds 1989; Januszewska 2022). Koncentrowano się na diagnostyce i terapii, na przykład test „Narysuj osobę” stosowała już w 1926 roku Florence Goodenough (1926). Rhoda Kellogg (1969) zgromadziła i poddała badaniu ponad milion prac dzieci oraz opracowała narzędzia analityczne ułatwiające analizę pod kątem kompozycji, a także symboli, w tym także symboli-archetypów, które pozwalają dotrzeć do doświadczeń pacjentów niedostępnych w inny sposób. W Polsce pierwsze badania wykorzystujące rysunki dzieci prowadzone były przez Stefana Szumana już w 1925 roku, a potem kontynuowane przez pedagogów i psychologów (np. Maria Braun Gałkowska, Anna Frydrychowicz). Należy jednak podkreślić, że miały one przede wszystkim cele diagnostyczne (np. inteligencji, deficytów poznawczych) i terapeutyczne, BPS natomiast skupiają się przede wszystkim na upełnomocnieniu dzieci w procesie

badawczym i umożliwieniu im przedstawiania własnych sposobów interpretacji doświadczeń i przeżyć.

Rysunki to „zwierciadło umysłu dziecka”. Dziecko już w trzecim roku życia potrafi wyrazić swoje postrzeżenia i emocje za pośrednictwem kolorów, kompozycji, wielkości obiektów i ich grupowania oraz symboliki (Cherney et al. 2006). Wizualna reprezentacja przeżyć daje wgląd w procesy nadawania znaczeń otaczającej rzeczywistości, odsłania struktury istotności i schematy percepcyjne. Artefakty wizualne ułatwiają przekazywanie doświadczeń w sytuacjach, gdy trudno jest je werbalizować, na przykład w doświadczaniu traumatycznych przeżyć. Mogą także być „wyzwalaczami” procesu porządkowania doznań i znaczeń, dlatego ułatwiają przeprowadzenie wywiadów indywidualnych lub grupowych – wspomagają bowiem budowanie narracji (McNiff 1998). Formy wizualne są szczególnie przydatne w przypadku dzieci młodszych lub z niskim kapitałem komunikacyjnym (Nigel, O’Kane 1998). Technika rysowania sprawdza się szczególnie w badaniu małych dzieci, które nie komunikują się płynnie za pomocą języka werbalnego, a rysowanie pomaga przezwyciężyć te ograniczenia (Hickey-Moody et al. 2021). W trakcie tworzenia rysunków może być przeprowadzany i nagrywany wywiad z dzieckiem, rozmowy na temat rysunku można także przeprowadzić po skończeniu dzieła. Proces narratywizacji danych wizualnych pomaga interpretować rysunki, gdyż odsłania perspektywę postrzegania świata przez dziecko, ponadto razem z danymi wizualnymi wspomaga proces defamiliaryzacji praktyk i obiektów świata życia codziennego. Ponadto rysowanie pomaga nawiązać lepsze relacje z dziećmi, przelamuje bariery wynikające z onieśmienia czy nieufności (Papandreou 2014). Rysunki mogą być przygotowane zbiorowo (np. na wspólnym dużym kartonie) lub indywidualnie, do rysowania można zaprosić także osoby dorosłe (np. rodziców). Prace mogą być zebrane i publikowane w formie książki (Knight et al. 2015).

Przykładem takich badań może być projekt analizujący koncepcję siebie dziecka. Proszono dzieci o narysowanie autoportretu w dowolnym otoczeniu, a także we wskazanym przez badacza kontekście (np. w szkole, szpitalu). Rysunki były punktem wyjścia do wywiadów prowadzonych po narysowaniu, a także podczas rysowania („rysuj i opowiadaj”) (Driessnack, Furukawa 2012). W innym projekcie, który także analizował tożsamość kulturową dzieci (w tym dziećmi migrantów), wykorzystano programy komputerowe, za pomocą których takie rysunki można w prosty sposób tworzyć. Projekt rozpoczął się warsztatami z dziećmi, podczas których rozmawiano z nimi na temat tożsamości i jej składowych, a rezultaty dyskusji spisano w formie mapy pojęciowej. Następnie przeszkolono dzieci, w jaki sposób używać graficznej aplikacji i poproszono o narysowanie siebie na tablecie. Ze względu na to, że program umożliwiał tworzenie prostych animacji, z rysunków powstały krótkie filmy. Poproszono dzieci, aby opowiedziały, co dzieje się w filmie i w ten sposób dodano do animacji ścieżkę dźwiękową (Hickey-Moody et al. 2021).

Rysunki można także wykorzystywać w ewaluacji funkcjonowania instytucji edukacyjnych. W Polsce Martyna Probachta i Karolina Sławińska (2017) za pomocą rysunków i wywiadów z dziećmi badały wyobrażenia uczniów na temat idealnego nauczyciela. Derek Bland (2012) prosił o narysowanie szkoły idealnej i szkoły,

do której aktualnie chodzą, a następnie przeprowadzono analizę porównawczą. Badania porównawcze można także aplikować w analizach rysunków dzieci z różnych kultur czy środowisk społecznych, jak na przykład w badaniach dotyczących zachowań zdrowotnych dzieci w Wielkiej Brytanii i Botswanie (Pridmore, Bendelow 1995).

Należy jednakże pamiętać, że technika ta nie jest naturalna dla dzieci, lecz wymaga określonych kompetencji. Pytania zadawane dzieciom podczas wywiadu dotyczące tematu rysunku mogą budzić w dzieciach niepewność, że ich rysunki są złe, gdyż nie da się rozpoznać tego, co narysowały. Dlatego też lepiej jest zadawać pytania nie o to, co jest na rysunku, ale jakie znaczenia są przypisywane przez dziecko poszczególnym obiektom. Zauważa się także, że rysunki nie są techniką, którą każde dziecko, z założenia, będzie wykorzystywało do ekspresji własnych, zindywidualizowanych przeżyć. Zdarza się bowiem, że dzieci powielają schematy nabyte w szkole, reprodukują kulturowo określoną normę wyznaczającą treść i formę rysunku lub kopiują treści od swoich rówieśników (Punch 2002).

Zamiast rysunków można zaprosić dzieci do robienia kolaży. Kolaż jest techniką wspomagającą dekonstruowanie znaczeń, tworzenie nowych sposobów definiowania sytuacji i metafor poprzez polisemiczny i wielowarstwowy przekaz (Gerstenblatt 2013). Ma tę przewagę nad rysunkami, że satysfakcjonuje dzieci, które nie lubią rysować lub które nie czują się w tym dobre. Ponadto minimalizują ryzyko kopiowania treści od innych rówieśników. Technika kolażu może być łączona z innymi technikami, na przykład komiksu rysunkowego, co pozwala na dynamiczną reprezentację badanych zdarzeń.

Oprócz tworzenia rysunków bardzo często wykorzystywaną metodą są fotografie i filmy robione przez dzieci. Jest to metoda, z której już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku korzystali etnografowie badający inne kultury. Doceniają ją także dokumentaliści (np. Zana Briski i Ross Kauffman wyreżyserowali film dokumentalny *Przeznaczone do burdelu* z 2004 roku). Fotografie, podobnie jak rysunki, pozwalają poznać świat widziany oczyma dzieci, zobaczyć te obszary ich życia, które są dla badacza niedostępne i odsłaniają to, co na pierwszy rzut oka nie jest dostrzegalne. Etnometodologiczna analiza zdjęć umożliwia także badanie społecznych uwarunkowań reprezentacji fotograficznych świata. Ze względu na dostępność aparatów fotograficznych w telefonach oraz popularność zdjęć w mediach społecznościowych jest to metoda łatwa do zastosowania w przypadku starszych dzieci, które chętniej robią zdjęcia, niż rysują, choć doświadczenia innych badaczy wskazują, że nawet bardzo małe dzieci w wieku przedszkolnym mogą być autorami zdjęć (Clark 2010). Może także z powodzeniem być stosowana jako metoda alternatywna w przypadku dzieci, które nie potrafią lub nie lubią rysować (Punch 2002). Podobnie jak w przypadku rysunków, fotografia umożliwia artykulację tego, co trudno poddaje się werbalizacji i jest szczególnie przydatna w przypadku badań z dziećmi, które nie mają dobrze rozwiniętych kompetencji językowych (np. dzieci młodsze, dzieci uchodźcze) (Lenette 2019). Realizacja projektów z wykorzystaniem fotografii wymaga szczególnej wrażliwości etycznej. Trzeba także pamiętać, że zebrane fotografie mogą pokazywać fakty przykre,

a nawet szokujące czy piętnowane społecznie i trzeba wziąć odpowiedzialność za skutki upublicznienia takich zdjęć, które mogą wzbudzić negatywne reakcje społeczne. Zawsze należy przestrzegać zasady, że priorytetem jest dobro dziecka (Wang, Redwood-Jones 2001).

Wśród partycypacyjnych metod wizualnych opartych na fotografii najczęściej w badaniach wykorzystywana jest fotografia uczestnicząca (np. fotogłos, fotonowele, filmy, a także cyfrowy storytelling) (Niziołek 2011). Fotogłos to metoda badawcza, w której uczestnicy projektu za pomocą fotografii wyrażają swoje doświadczenia. Według Caroline Wang i Mary Ann Burris (1997), które wprowadziły ten termin do badań społecznych, metoda ta aktywizuje badanych, którzy stają się aktorami, a nie wyłącznie obiektami badawczymi. Fotogłos ma trzy zasadnicze cele: udokumentowanie specyfiki badanej społeczności oraz wskazanie jej silnych i mocnych stron, oddolne budowanie wiedzy o badanej grupie w procesie dialogu oraz wywieranie wpływu na lokalne polityki społeczne i wywołanie korzystnych dla badanych zmian społecznych. Zatem w tym ujęciu metoda ta ma przede wszystkim charakter artystyczno-interwencyjny. Jest szczególnie przydatna w badaniach społeczności marginalizowanych, których głos jest wykluczony lub tłumiony. Ze względu na to, że zdjęcia lub filmy najczęściej są robione przez dzieci bez obecności badacza, dają więcej swobody dzieciom w wyborze obiektów i kontekstów, dlatego wzmacniają zaangażowanie i poczucie sprawczości (Sandlin, Szkupinski Quiroga, Hammerand 2018). Dzieci nie kopiują rówieśników i są w swoich działaniach bardziej samodzielne (Punch 2002). Podobnie jak rysunki, fotografie mogą być dla badacza trudne w interpretacji ze względu na ich znaczną dekontekstualizację, dlatego warto uzupełnić je wywiadami, podpisami lub opisami w formie pisemnej, wyjaśniającymi, co dane zdjęcie przedstawia i dlaczego zostało zrobione (Punch 2002). Wskazuje się także, że włączenie wywiadów do badań sprawia, iż punkt widzenia dziecka nie zostanie zdominowany poprzez schematy interpretacyjne badacza, zatem głos dziecka będzie wyraźniej słyszalny (Driessnack, Furukawa 2012; Lenette 2019). Projekty z wykorzystaniem fotografii mają także pewne wady. Przede wszystkim tematyka zdjęć zależy od czasu, w którym zdjęcia są robione, na przykład inne praktyki społeczne będą pokazywane zimą, a inne latem. Dzieci mają także skłonność do fotografowania zdarzeń wyjątkowych, które nie są częścią ich codziennego życia, a ich faktyczne codzienne praktyki mogą znacznie się różnić od tych, które utrwaliły na zdjęciach (Punch 2002).

Podobnie jak w przypadku rysunków, bardzo ważne jest, aby dzieci samodzielnie interpretowały swoje fotografie, dlatego konieczne jest włączanie do badań innych metod jakościowych (wywiady, storytelling). Można zwiększyć zaangażowanie dzieci w partycypację, proponując im przygotowanie rysunków i diagramów. Następnie podczas rozmów należy ustalić wspólnie z dziećmi kierunek zadawanych pytań w wywiadach, a po zebraniu danych razem dyskutować o wynikach i wyznaczyć dalsze etapy badań (Nigel, O'Kane 1998). Ilustracją innego projektu są amerykańskie badania przeprowadzone z dziećmi pochodzenia latynoskiego na temat związku dzieci z lokalną społecznością.

Na początku dzieci uczestniczyły w warsztatach fotograficznych, na których zostały omówione etyczne zasady robienia zdjęć w przestrzeni publicznej. Następnie podczas spacerów w okolicy zamieszkania dzieci robiły zdjęcia, skupiając się na zachowaniach zdrowotnych, praktykach odżywiania i aktywności sportowej mieszkańców. Co tydzień wspólnie z dziećmi przeglądano fotografie i wybierano kilka z nich, a następnie omawiano je podczas dyskusji grupowej. Na koniec projektu wybrano wspólnie kilkadziesiąt fotografii, które zostały upublicznione na wystawie zorganizowanej dla rodziców i społeczności lokalnej (Sandlin et al. 2018). W Polsce w 2002 roku Piotr Janowski, Paweł Kula i Marek Noniewicz rozdali dzieciom z popegeerowskich wsi aparaty fotograficzne i poprosili o zrobienie zdjęć ilustrujących ich codzienne życie. Zebrano ponad trzy tysiące zdjęć, a wybrane fotografie wydane zostały w albumie *Świat. Fotografie dzieci z Jesionki i Krzywej* (Roszczynialska 2011). Podobny projekt był realizowany równoległe we wsi Nowa Wola na Podlasiu i w rezerwacie Indian Oneidów, w stanie Ontario, w Kanadzie (Froń 2008). Są także projekty aplikujące etnometodologiczną analizę tożsamości lokalnej dzieci. Na przykład w jednym z projektów poproszono dzieci o nagranie rozmów z wybranymi przez nich mieszkańcami dzielnicy, a następnie analizowano te interakcje za pomocą narzędzi opracowanych w ramach analizy konwersacyjnej (Lomax et al. 2011).

Inną egzemplifikacją badań wykorzystujących fotogłos był projekt, którego celem była ewaluacja przestrzeni szkolnej z punktu widzenia uczęszczających do niej uczniów. Dzieci robiły zdjęcia miejsc, które im się podobają, oraz tych, których nie lubią. Następnie w małych cztero-pięciosobowych grupach przeprowadzono z nimi wywiady z użyciem zrobionych przez dzieci fotografii na temat możliwych zmian w miejscach nielubianych, tak aby stały się przyjazne. Każda z grup przygotowała poster podsumowujący wyniki rozmów, który był upubliczniony dla wszystkich uczniów i nauczycieli (Schratz, Steiner-Löffler 1998). W Polsce badania wykorzystujące fotografie do analizy przestrzeni szkolnej były prowadzone przez Aleksandra Nalaskowskiego (2002), natomiast Sławomir Krzychała i Beata Zamorska (2008) posługiwali się metodą dokumentarną w badaniach codzienności szkolnej, Justyna Nowotniak (2012) z kolei badała sposoby spędzania czasu wolnego przez uczniów.

W projektach wizualnych możliwe jest łączenie wielu technik, zgodnie z podejściem mozaikowym, które zakłada, że projekt powinien uwzględniać zróżnicowane potrzeby, preferencje, zainteresowania i kompetencje uczestników badania, pozostawiając badanym możliwość wyboru form uczestnictwa i współkształtowania procesu badawczego. Alison Clark, twórczyni tej metody, prowadziła wywiady z dziećmi w wieku trzech-czterech lat na temat przestrzeni żłobka podczas aktywności wykonywanych przez dzieci (np. zabawa, spacer), dzieci pełniły także role przewodników po przestrzeni, opowiadając o tym, co tam robią, kogo spotykają, do jakich pomieszczeń mogą wchodzić, a do jakich im nie wolno. Dzieci mogły samodzielnie robić zdjęcia lub wskazać przedmioty, które należy sfotografować. Podczas tych spacerów rejestrowano rozmowy za pomocą przypiętego do ubranka dziecka mikrofonu. Następnie z wędrowek tych tworzone

mapę przedstawiającą trasę spaceru i prowadzono rozmowy o tych mapach (Clark 2010, 2011; Zwiernik 2012, 2017). Metodę mozaikową stosowała Agnieszka Nowak-Łojewska (2020) w badaniach praktyk edukacyjnych. Innym przykładem wykorzystania różnych technik są badania Samantha Punch (2002) prowadzone z dziećmi mieszkającymi na wiejskich obszarach Boliwii. Dzieci mogły tworzyć rysunki i fotografie na dowolny temat, a także wybrać tematy proponowane przez badaczy (np. „moja rodzina”, „mój dom”, „moje życie w społeczności”). Mogły także zaangażować się w pisanie dziennika, w którym notowały, co robiły w danym dniu. Podobną procedurę badawczą zastosowano w badaniach z dziećmi migrantów na temat ich funkcjonowania w nowym środowisku kulturowym, dodatkowo wprowadzając „diagram pająka”: w miejscu tułowia dzieci rysowały swój autoportret, a odnóża reprezentowały istotne dla nich konteksty społeczne: miejsca, znaczących innych i przedmioty (White et al. 2010).

Wizualne metody to nie tylko rysunek, zdjęcia lub film, a także artefakty, które wykorzystują różne sposoby ekspresji. Przykładem takich artefaktów jest książka akordeonowa tworzona przez dzieci. Jest ona wykonana z kawałków szarego papieru, które są w dowolny sposób doklejane do siebie. W ten sposób powstaje złożona strukturalnie całość, którą można złożyć w pakiet, a także powiesić na ścianie. Na kartonach można pisać, tworzyć kolaże, rysunki, przyklejać zdjęcia, ważne jest, aby poszczególne części odnosiły się do siebie. W ten sposób tworzy się wspólnie mapę konceptualną rozważanego problemu przedstawioną w nieliniarny sposób. Nielinearność pozwala unaocznic złożoność strukturalną analizowanego zagadnienia, pokazać system powiązań i współzależności, odsłaniając w ten sposób głębsze warstwy znaczeń. Można także dodawać warstwy poddające refleksji sam proces badawczy, sposoby rekonstruowania znaczeń. Treści są rozbudowywane w czasie wielu spotkań, podczas których uczestnicy próbują spojrzeć na problem w nowym świetle i utrwalić przemyślenia poprzez dodawanie kolejnych kartek. Książka może być projektem indywidualnym, ale z powodzeniem można ją wykorzystywać w projektach grupowych, a dodawane przez uczestników nowe strony sprawiają, że problem jest ukazywany wieloaspektowo. Teksty zwykle są pisane odręcznie, w pierwszoosobowej formie. Ogromnym walorem tego projektu jest wspólnotowe dzielenie się doświadczeniami i kooperacyjne tworzenie artefaktu, który jest dziełem wszystkich uczestników projektu (Elkin, Mistry 2017).

Innym przykładem artefaktu są pudełka, do których uczestnicy wkładają różnego rodzaju rzeczy osobiste (np. zdjęcia, pamiątki, zabawki itp.). Przedmioty te stanowią wizualny zapis sposobów postrzegania siebie, procesualności tożsamości. Następnie w wywiadach z badaczami uczestnicy budują opowieść o sobie na bazie zgromadzonych artefaktów (Leitch 2008). W innym projekcie realizowanym z dziećmi uchodźczymi w Australii wykorzystano walizki. Dzieci konstruowały swoje historie życia z kolaży tworzonych za pomocą zróżnicowanych materiałów plastycznych (rysunki, glina, papier mâché). Wewnątrz walizek znajdowały się prace ilustrujące ich przeszłość, na zewnątrz walizki obklejono reprezentacjami teraźniejszości. Następnie na dużym kartonie przedstawiającym kontur postaci dziecka trzymającego walizkę uczestnicy projektu doklejali prace plastyczne o tym,

jak sobie wyobrażają przyszłość. Równolegle prowadzono z dziećmi wywiady na temat ich przeżyć, choć badacze podkreślają, że głównym celem projektu było przepracowanie traumy i zbudowanie pozytywnego projektu przyszłości. Następnie zorganizowano wystawę prac oraz opublikowano album, a dzieci były dumne z tego, że ich dzieła są upublicznione (Clacherty 2005). Do tworzonych instalacji można także wykorzystywać naturalne elementy przyrody, podobnie jak to się robi w sztuce ziemi (*land art*) (Hickey-Moody et al. 2021).

Twórczość literacka

Jeśli dzieci mają wystarczające kompetencje językowe, w projektach badawczych wprowadza się metody bazujące na środkach werbalnych. Mogą one być stosowane równolegle z metodami wizualnymi lub występować samodzielnie. Należy jednakże zaznaczyć, że przegląd artykułów opublikowanych w czasopismach wyraźnie wskazuje, że metody te są rzadziej stosowane w badaniach z dziećmi. Najczęściej wykorzystuje się formy narracyjne (*storytelling*), poezja zaś pojawia się w projektach sporadycznie, być może dlatego iż badacze zakładają, że dzieci nie są zainteresowane taką formą twórczości. Sporadycznie pojawiają się teksty, które można zakwalifikować do „poezji odnalezionej” (Prendergast 2006), polegającej na przedstawieniu danych uzyskanych w trakcie wywiadów w skondensowanej, poetyckiej formie. Przykładem takiej poezji są wiersze Melisy Cahnmann (2003) o przemocy w mieście, które powstały na podstawie wywiadów z dziećmi doświadczających lub obserwujących agresywne zachowania rówieśników i osób dorosłych.

Mimo sporadycznego wykorzystywania form poetyckich, ten rodzaj ekspresji ma wiele zalet. Poezja poszerza możliwości reprezentowania badań, lecz przede wszystkim ułatwia przekazywanie tych treści, które są ukryte, trudne do opisanego emocje, ambiwalencje czy napięcia (Maynard, Cahnmann-Taylor 2010). Pozwala uchwycić te doświadczenia, które są ulotne i idiosynkratyczne. Otwiera większe możliwości interpretacyjne niż proza, w ten sposób angażuje odbiorcę do odkrywania nowych znaczeń i pobudza wyobraźnię badawczą w poszukiwaniu nowych punktów widzenia, twórcę zaś skłania do pogłębionej refleksyjności nad własną jaźnią (Furman 2004; Faulkner 2007; Hodges, Fenge, Cutts 2014). Formy literackie mogą być punktem wyjścia dla prowadzenia wywiadów. Na przykład Iza Marcinkowska (2021) wykorzystowała wiersz napisany przez jedną z uczennic technikum, aby badać szkolne doświadczenia dyskryminacyjne.

Przykładem projektu, które miał cel zarówno badawczy, jak również edukacyjny i terapeutyczny, jest projekt realizowany z dziećmi uchodźczymi. Chłopcy najpierw zapoznali się z wierszem Georg Ella Lyon *Where I'm From*, a następnie poddali go interpretacji podczas wspólnej dyskusji. Potem każdy napisał własny wiersz („transpoemat”), wzorując się na analizowanym utworze i odczytał go partnerowi, a następnie przeprowadził wywiad z partnerem na temat obrazów i emocji, jaki ten wiersz wzbudził. Na kolejnym etapie, wykorzystując program

do robienia filmów, dzieci tworzyły obraz i ścieżkę dźwiękową do napisanych utworów. Wytworzone filmy były środkiem, za pomocą którego dzieci mogły artykułować swoją tożsamość i wzmacniać sprawczość (Emert 2013). Innym bardzo ciekawym, prowadzonym przez sześć lat projektem była analiza przypadku Anny. Pierwszy wywiad został przeprowadzony z nią, gdy miała 11 lat, ostatni – gdy ukończyła 17 lat. Na podstawie wywiadów badacze układali „Poematy o Ja”, wybierając z wywiadów te zdania, w których podmiot jest pierwszoosobowy, a następnie budowali z tych fraz wiersz. Skompresowana forma pozwalała na wydobycie centralnych dla tożsamości Anny kategorii, a także uchwycenie elementów stałych i zmiennych. Anna mogła konfrontować się ze zbudowanymi w ten sposób wierszami (Edwards, Weller 2012).

Narracje częściej pojawiają się w badaniach z dziećmi i towarzyszą metodom wizualnym. Narracja to „zasada organizująca ludzkie działanie” (Sarbin 1986: 9). Nadaje strukturę ludzkiemu doświadczeniu, w pewnych kontekstach staje się dramatyczną opowieścią i świadectwem losu dzieci podczas wojny (np. *Dziennik Anne Frank* czy *Złata's Diary*). Opowieści o własnych doświadczeniach, zwłaszcza w przypadku dzieci przeżywających traumę, pełnią funkcję katartyczną, a także są formą konstruowania tożsamości. Podejście konstruktywistyczne zakłada bowiem, że narracje nadają sens i ciągłość rzeczywistości społecznej. Narracja jest formą refleksji nad własną tożsamością, narzędziem jej kreacji i zmiany w procesie życia jednostki (Hammack 2011). Nie jest zatem lustrem, w którym możemy jedynie oglądać procesy tożsamościowe, ale narzędziem, za pomocą którego twórczo je konstruujemy. Dzieci, budując swoją historię, są zupełnie swobodne zarówno w wyborze środków językowych, jak również wątków, postaci i struktury, a badacze nie powinni w ten porządek ingerować. Należy wystrzegać się sytuacji, w których badacze próbują wywierać presję na narratorze, aby opowiadana historia była nacechowana emocjonalnie, jak również selekcji jedynie tych historii, które poruszają odbiorców. Zebrane w trakcie badań narracje mogą być, za zgodą dzieci, upubliczniane w różnej formie, na przykład w formie książki czy filmu, aby były dostępne szerszemu odbiorcy. Trzeba jednakże zwrócić uwagę na to, czy narracje nie przyczyniają się do utrwalania stereotypowych reprezentacji obecnych w dyskursach medialnych, tak aby spełniały oczekiwania publiczności (Lenette 2019).

Aby zilustrować, w jaki sposób narracje są wykorzystywane w BPS podam kilka przykładów. W badaniach nad rozumieniem choroby przez dzieci poproszono uczestników o wybranie najbardziej interesujących dla nich zdjęć, a następnie zbudowanie narracji o tym, co się na tych zdjęciach dzieje. Dane te były następnie poddane analizie i omawiane w grupie badaczy i badanych (McIntosh, Stephens, Lyons 2013). W projekcie badającym sposoby definiowania nadziei dzieci w wieku 11-16 lat zapisywały na kartce w kształcie liścia ich oczekiwania w stosunku do przyszłości. W tej wstępnej części projektu wzięło udział tysiące uczniów, a ich prace były wystawiane w szkołach, do których ci uczniowie uczęszczali. Po siedmiu latach powtórzono działanie, aby sprawdzić, czy sposoby definiowania nadziei uległy zmianie. Ponadto z chętnymi dziećmi przeprowadzono warsztaty, podczas

których uczestnicy mogli pisać wiersze, ogrywać dramy lub robić wywiady z innymi dziećmi na temat przyszłości (Bishop, Willis 2014). Innym przykładem badań wykorzystującym podejście mozaikowe jest projekt analizujący postawy dzieci w wieku dziecięciu lat w stosunku do osób chorujących na AIDS. Uczestnicy badania podzielili się na dwie grupy w zależności od własnych preferencji. Jedną grupę poproszono o namalowanie osób zdrowych, osób z nowotworem, osób chorujących na AIDS oraz osób chorujących na grypę. Potem z każdym dzieckiem indywidualnie przeprowadzono wywiad na temat rysunków, aby analizować prace zgodnie z perspektywą interpretacyjną dziecka. Druga grupa dzieci otrzymała kartony podzielone na cztery części. W każdej z tych części dzieci wpisywały swoje pomysły na bohaterów opowiadania, miejsce, problem oraz jego rozwiązanie, badacze zaś sprawdzali, czy wszystkie części zostały wypełnione i pomagali je uzupełnić. Następnie na warsztatach pisarskich omawiano zasady tworzenia narracji, a potem poproszono dzieci o napisanie trzech historii: o osobie chorej na AIDS, osobie chorującej na nowotwór i historię, w której jednym z bohaterów jest autor i osoba chorująca na AIDS. Następnie badacze przeprowadzili analizę porównawczą zebranych prac, a dzieci mogły swoje prace pokazać publiczności (González-Rivera, Bauermeister 2007).

Sztuka performatywna

Sztuka performatywna jest najbardziej złożoną formą zaangażowania badanych i reprezentacji danych, wykorzystującą zarówno środki wizualne, jak i werbalne, dlatego też rzadziej stosuje się ją w badaniach z dziećmi. Etnodramy (etnoperformens) to jednakże bardzo atrakcyjna forma prezentacji zebranych danych ze względu na jej sceniczność i możliwość bezpośredniego angażowania odbiorcy w przebieg dramy, jak na przykład w *Teatrze Uciśnionych* Augusto Boala (1979), w którym jeden z aktorów – Joker – wchodzi w dialog z publicznością, poszukuje z nią możliwych rozwiązań sytuacji. Performens ma na celu empatyczne poruszenie widza, wzbudzenie niepokoju, buduje silne napięcie między aktorem a widzem, mobilizuje do krytycznej analizy sytuacji i działania, może być także świadectwem cierpienia i niesprawiedliwości (Boal 1979), opowiadając się po stronie zmarginalizowanych i działać na rzecz ich dobra (Denzin 2017). Etnodrama powinna być wielogłosowa, a badacz nie może narzucać swojego stanowiska interpretacyjnego. Tekst etnodramy, którego punktem wyjścia są dane uzyskane podczas wywiadów, dokumenty osobiste i wszelkie inne materiały, tworzony jest w kooperacji badaczy i badanych, a także często artystów (scenarzystów, reżyserów itp.). Badani mogą sami odgrywać role w przedstawieniu, mogą to także robić profesjonalni aktorzy (Saldaña 2003). Ciało w dramie staje się medium narracji, a także eksploracji i budowania kinetycznej świadomości. Sensoryczność i multimodalność przekazu performatywnego ma niezwykle silny potencjał budzenia emocji i empatycznego doświadczenia (Blumenfeld-Jones 1995). Udramatyzowane narracje pozwalają wyrzucić z siebie silne, traumatyzujące zdarzenia, dlatego

pełnią funkcję terapeutyczną, dlatego też w przypadku badania traum wskazane jest, aby badacz konsultował się z doświadczonym terapeutą. Na przykład w projekcie realizowanym z dziećmi, które brały udział w działaniach wojennych w Rwandzie, dzieci były zaangażowane w odgrywanie historii o wielkiej rybie, która połknęła chłopca, ocalając mu życie, a następnie przewiozła go na bezpieczny łód. Zdaniem prowadzących wspólne przygotowanie scenografii i odgrywanie historii powalało dzieciom zbudować więzi i odbudować poczucie bezpieczeństwa (Spackman, Zaytzeff 2012). W innym projekcie, w teatrze dokumentalnym *Import/Export* w reżyserii Michała Stankiewicza, scenariusz spektaklu został opracowany na podstawie wywiadów przeprowadzonych z uchodźcami z Czeczenii, w tym także z uczniami z białostockich szkół średnich. Głównym celem projektu było upelnomocnienie tej marginalizowanej grupy społecznej poprzez oddanie im głosu i przełamywanie podziałów społecznych. Kolejnym przykładem działań w obszarze sztuki zaangażowanej jest performans-instalacja *Pobyt tolerowany* według scenariusza Ewy Łukasiewicz, przygotowany wspólnie z dziećmi z Ośrodka dla Cudzoziemców w Grotnikach koło Łodzi, w którym przedstawiono życie codzienne mieszkańców Ośrodka (Terciak 2018).

W etnodramie można wykorzystywać także maski, które są elementem rytuałów w różnych kulturach. Maski ułatwiają opowiadanie historii, gdyż można się za nimi ukryć. Symbolicznie chronią przed niebezpieczeństwem, pełnią także ważną kulturowo funkcję w rytuałach przejścia. Martha Driessnack (2004) wykorzystywała maski również w terapeutycznych celach w działaniach artystycznych z dziećmi chorymi terminalnie.

Wartościowym rekwizytem teatralnym w badaniach z dziećmi, zwłaszcza młodszymi, są kukielki. Dzieci mogą je wytwarzać samodzielnie, a także wybrać już gotowe. Badacze praktykujący tę metodę radzą, aby kukielki wyobrażały zwierzęta, a nie ludzi, bowiem są bardziej oddalone od rzeczywistości, co ułatwia wytworzenie potrzebnego do badania dystansu do własnych przeżyć i przeniesienie silnych, traumatycznych emocji na kukielki. Wprowadzenie kukielek do badania sprawia, że relacje władzy między badaczem a dzieckiem zmniejszają się, co skutkuje swobodniejszą atmosferą podczas wywiadu (Driessnack, Furukawa 2012). Kukielki mogą odgrywać zróżnicowane role w interakcji, na przykład mogą być przybyszem z obcej planety (w którego wciela się badacz), którą dziecko, odgrywające rolę eksperta, uczy znaczeń słów. Dziecko może także odgrywać rolę kukielki samodzielnie, na przykład opowiadając widzom historię, rozmawiać z badaczem lub z inną kukielką kontrolowaną przez badacza. Możliwe są zatem różne konfiguracje ról w zależności od celu badań i preferencji dziecka (Epstein et al. 2008).

Bardzo ciekawym pomysłem jest wykorzystanie japońskiego teatru kamishibai do badań z dziećmi. Ta forma artystyczna pojawia się często w japońskich przedszkolach od lat dwudziestych ubiegłego wieku. Polega na tym, że osoba opowiadająca historię wykorzystuje karty z rysunkami postaci, które ilustrują działania bohaterów. Karty są pokazywane w specjalnie do tego celu przygotowanym pudełku, które przypomina okiennice i okno. Po drugiej, niewidocznej

dla widzów stronie, znajduje się tekst oraz mały podgląd karty widocznej dla oglądających. W przedstawieniu wykorzystywane są rysunki dzieci, uprzednio przygotowane na warsztatach lub rysunki przygotowane przez prowadzącego (własne lub gotowe reprodukcje), które wiąże się w narracyjną całość. Opowiadana historia jest otwarta, widzowie mogą komentować obrazki, a prowadzący może zadawać pytania o postaci oraz dalszy ciąg akcji. Spektakl można oprawić muzycznie i świetlnie (Langier 2014). Dzieci są angażowane w proces tworzenia przedstawienia, wyrażania swoich przeżyć i sposobów interpretowania świata, co podważa istniejące asymetryczne relacje między dorosłym jako twórcą opowieści a dziećmi. Ponadto dzieci mogą tworzyć własne kamishibai na podstawie rysunków swoich lub innych dzieci. Ta forma sprawdza się szczególnie w projektach z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym, które jeszcze nie potrafią czytać (Ishiguro 2017).

Metody performatywne mogą być z powodzeniem łączone z metodami wizualnymi. Przykładem takiej synergii jest projekt dotyczący zaburzeń lękowych dzieci i ludzi młodych (w wieku 10–22 lat). Na podstawie wywiadów i zdjęć (fotogłos) wyłoniono główne tematy pojawiające się w danych (m.in. ukrywanie piętna, przeżywanie lęku, ukrywanie się przed światem, poczucie odmienności, poszukiwanie wsparcia). Wspólnie z uczestnikami projektu powiązano zdjęcia z określonymi fragmentami wywiadów i przygotowano wizualną prezentację rezultatów pracy. Następnie na warsztatach z choreografem i zawodowymi tancerzami został przygotowany performans taneczny, który przekładał uzyskany materiał narracyjny i wizualny na ruch. Opracowane etiudy taneczne zostały nagrane, a do filmu dołączono ścieżkę dźwiękową oraz głosy dzieci czytające wybrane podczas wspólnych spotkań fragmenty wywiadów, dodano napisy w różnych językach i opublikowano w Internecie (Woodgate, Zurba, Tennent 2017). Innym projektem, w którym działania performatywne były wykorzystane do budowania fotonoweli, jest badanie przeżyć, jakie towarzyszą dzieciom migrantów pierwszego dnia szkoły. Poproszono dzieci o odegranie scenek ilustrujących ich przeżycia, a podczas odgrywania robiono zdjęcia. Następnie, podobnie jak w komiksie, dzieci mogły dodawać wypowiedzi osób utrwalonych na fotografii. Odgrywanie scenek pozwoliło uczniom przywołać wspomnienia związane z pierwszym dniem w szkole, a ich ucieleśnienie pogłębiło fenomenologiczny wgląd w przeżyte doświadczenia (Kirova, Emme 2006).

Problemy metodologiczne i etyczne

BPS oferuje dla badaczy wiele pozytywnych wartości, nie oznacza to jednak, że nie pociągają za sobą problemów natury metodologicznej i etycznej (Zalewska-Królak 2019). W przypadku badań prowadzonych z dziećmi te problemy są jeszcze bardziej widoczne. Ważnym metodologicznym problemem jest dopasowanie projektu badawczego do poziomu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego dziecka, a także kontekstu kulturowego i społecznego. Postuluje się zatem łączenie różnorodnych

metod, aby dostosować je zarówno do celów badawczych, typu uczestników oraz odbiorców (Punch 2002).

Badacze ostrzegają, że założona partycypacja i niwelowanie relacji władzy w procesie badawczym może być w praktyce trudne do realizacji, a głos badacza pozostaje nadal uprzywilejowany, szczególnie w tych przypadkach, gdy refleksyjność w procesie badawczym jest osłabiona (Holland et al. 2010), a w budowanych relacjach społecznych łatwo o paternalizację, a nawet egzotycyzację (Harasimowicz 2019). Badacze mogą mieć określone oczekiwania w stosunku do uczestników badania, którym dzieci nie chcą lub nie mogą sprostać, a cele ich badania mogą być rozbieżne z założeniami projektu (Driessnack, Furukawa 2012; Sandlin et al. 2018). Ponadto badacze mogą ulec pokusie narzucenia własnych ram interpretacyjnych lub kanonów estetycznych, a dzieci z powodu lęku nie będą proponować własnych sposobów rozumienia wydarzeń lub zdecydują się na wymyślanie faktów, aby zadowolić badaczy (Holland et al. 2010; Zwiernik 2017; Sandlin et al. 2018). Przemoc i relacje władzy ujawniają się szczególnie w kontekstach szkolnych, gdyż dzieci mogą zakładać, że ich wypowiedzi podlegają ocenie i dlatego badacze powinni być szczególnie wrażliwi na to, aby dzieci czuły się swobodnie podczas spotkań. W kontekście rodzinnym rodzic lub opiekun dziecka może wyrażać chęć bycia obecnym przy badaniu i należy pamiętać, że to ostatecznie dziecko decyduje o jego obecności (Nigel, O’Kane 1998).

Ostrzega się także przed wejściem dorosłego badacza w rolę dziecka, gdyż budzi to nieufność dzieci i nie jest właściwą drogą do przełamania struktur władzy (Christensen 2004). Trzeba także zauważyć, że partycypacja dzieci w badaniu może być różnicowana ze względu na nierówny zasób kapitału kulturowego badanych. Dlatego też rolą badacza jest zwrócenie uwagi na istniejące hierarchie władzy w badanej grupie dzieci i niedopuszczanie do sytuacji, aby dzieci z mniejszym kapitałem były zdominowane. Badacze zwracają także uwagę na odwróconą dominację, w sytuacji gdy dzieci całkowicie przejmują kontrolę nad przebiegiem badań, stawiają celowy opór lub ignorują badacza, a nawet przeszkadzają mu w prowadzeniu badań. Niektórzy metodolodzy wprost deklarują, że nie jest możliwe całkowite odejście od relacji władzy, gdyż jest to utopia metodologiczna, i wskazują na to, że władza w procesie badawczym nie jest trwale przypisana do osób i przechodzi „z rąk do rąk” (Gallagher 2008).

Problematyczna jest ocena jakości prowadzonych badań ze względu na ogromne wewnątrz różnicowanie BPS zarówno w obszarze metod badawczych (wizualnych, werbalnych, performatywnych), jak i odbiorców. Jakość badań oceniana jest nie tylko pod kątem wartości poznawczych, a także estetycznych, które powinny być zintegrowane w ramach jednego projektu badawczego (Savin-Baden, Major 2013: 292–293). Wskazuje się, że projekt badawczy powinien spełniać kryteria: normatywne (zgodność z regułami metodologicznymi i etycznymi), techniczne (reguły estetyczne, takie jak styl, spójność, oryginalność, kompozycja) oraz performatywne (wpływ na odbiorców mierzony reakcjami emocjonalnymi, zmianą postaw i opinii) (Denzin 1997; Lafrenière, Cox 2013). Rezultat badawczy powinien być dostosowany do grupy odbiorców, dlatego trzeba uwzględnić, czy odbiorcami

jest środowisko akademickie, czy też odbiorcami są inni interesariusze (Beck et al. 2001). W projektach zakładających współpracę badaczy i artystów mogą pojawić się dodatkowe trudności wynikające ze stereotypowego postrzegania swoich ról i nieznamomości warsztatu pracy partnerów projektu, różnicami w definiowaniu celu projektu i wrażliwości społecznej, rywalizacji i forsowaniu swoich koncepcji, a także z braku zrozumienia przekazu formułowanego przez dzieci i tworzenie sztuki skierowanej do dorosłych (Zalewska-Królak 2020; Kluzowicz 2021; Kwiatkowska-Tybulewicz 2022).

Badania z dziećmi niosą ze sobą wiele problemów natury etycznej, co może skutkować tym, że badacze unikają projektów badawczych z bezpośrednim udziałem osób niepełnoletnich i wolą skupić się na badaniach opiekunów tych dzieci. Badania z dziećmi wymagają wzięcia większej odpowiedzialności ze strony badacza, zwłaszcza gdy trudno jest przewidzieć konsekwencje prowadzonych badań (Lenette 2019). Dlatego też tworzone są kodeksy etyki, regulujące i wskazujące właściwe strategie postępowania. W Polsce taki kodeks został opracowany przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem. Ogólnie badacze wyróżniają trzy główne kwestie etyczne: związane z dobrem dziecka, zgodą na badanie oraz anonimowością (Zwiernik 2012; Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016), należy jednakże dodać, że kwestie te są ze sobą silnie powiązane. Fundamentalną zasadą stojącą u podstaw badań z udziałem dzieci jest zasada ochrony dobra dziecka. Badacze powinni się wykazywać dużym stopniem wrażliwości, aby nie naruszać dobrostanu psychicznego dzieci, zwłaszcza w przypadku badań z dziećmi doświadczającymi traumy. Zbudowanie dobrej relacji z dziećmi wymaga czasu, a zdobyte zaufanie nie powinno być wykorzystywane dla zaspokojenia interesów badaczy.

Jednym z poważniejszych problemów etycznych jest problem uzyskania zgody na badanie (Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016). W przypadku młodszych dzieci zgoda ta w formie pisemnej jest w ogóle nieosiągalna, natomiast nawet gdy dziecko zadeklaruje chęć udziału w projekcie badawczym pozostaje kwestia, czy jest w pełni świadome tego, na co się zgodziło. Dlatego też bardzo często w praktyce badacze zabiegają o uzyskanie takiej zgody u „odźwiernych” (*gatekeepers*): rodziców, nauczycieli czy wychowawców, którzy podejmują decyzję w imieniu dziecka. Jednakże w takiej sytuacji pozbawiamy dzieci sprawstwa, a jednym z głównych założeń BPS jest upewnienie, wzmacnianie poczucia decyzyjności oraz podważanie istniejących relacji władzy (Barker, Weller 2003). Można ten problem częściowo rozwiązać, upewniając się, czy dzieci rozumieją, na czym polega badanie i wyjaśniając niejasności w przystępnym dla badanych języku, a także zapewniając dzieciom możliwość wycofania się z projektu na każdym etapie badania (Gallagher et al. 2010; Holland et al. 2010). Zgoda dzieci powinna dotyczyć nie tylko uczestnictwa w badaniu, ale także nagrywania, utrwalania ich wizerunków czy upubliczniania ich prac. Dzieci powinny być poinformowane, w jaki sposób badacze zamierzają wykorzystać wytworzone przez uczestników badania artefakty (Wang, Redwood-Jones 2001). Uzyskanie świadomej zgody dzieci może okazać się szczególnie problematyczne w kontekstach, w których

władza dorosłych jest szczególnie silna (np. w szkole), a dzieci czują silną presję podporządkowania się autorytetowi dorosłych (Barker, Weller 2003). Badacz powinien zachować w takich kontekstach szczególną czujność i „radar etyczny”, gdyż odmowa dziecka w badaniu może nie być wyrażana wprost, lecz komunikowana niewerbalnie lub przejawiać się w niechęci do rozmowy, udzielaniem zdawkowych odpowiedzi (Skånfors 2009). Dużym problemem może być zachowanie anonimowości uczestników badań, zwłaszcza że artefakty są często upubliczniane. Dzieci mogą występować pod pseudonimami, lecz mimo to w społeczności lokalnej mogą być rozpoznawane (Barker, Weller 2003). Ponadto dzieci same mogą być zainteresowane tym, aby wskazywać ich jako autorów prac wraz z wszelkimi prawami z tym związanymi. W przypadku rysunków, narracji czy dram łatwiej jest zachować anonimowość (często kosztem ograniczenia uczestnictwa dzieci i zastąpienia ich aktorami), trudniej natomiast w przypadku działań związanych z fotografowaniem lub filmowaniem (Sewell 2011). W przypadku fotografowania i filmowania musimy uzyskać zgody osób na upublicznianie wizerunków lub pikselowanie twarzy (Sandlin et al. 2018). Trzeba także pamiętać, że materiały te mogą wzbudzić bardzo duże kontrowersje i negatywne reakcje odbiorców (Ewald 2001). Z drugiej strony osobiste świadectwo jest bardziej poruszające, skupiające uwagę odbiorców, zatem ma większą moc transformacyjną (Hodges, Fenge, Cutts 2014). Trzeba zawsze brać pod uwagę niebezpieczeństwo stygmatyzacji czy naruszenia prywatności, lokalnych norm, tak aby nie czynić szkody badanym (Prins 2010). Może się pojawiać problem zachowania anonimowości, gdy dzieci przekażą nam informacje o przestępstwie (np. molestowaniu seksualnym, przemocy). Zgodnie z prawem należy zgłosić sprawę do organów ścigania, ale dziecko może uznać, że takie działania badacza naruszają relację zaufania i anonimowości, która była deklarowana na wstępie badań (Nigel, O’Kane 1998).

Reasumując, można stwierdzić, że BPS są wartościową propozycją metodologiczną dla badaczy dzieciństwa. Mimo obaw, jakie pojawiają się wśród polskich badaczy preferujących jakościowe podejście badawcze, zauważa się, że BPS budzą coraz większe zainteresowanie, co przekłada się na realizowane projekty, na razie przede wszystkim z osobami dorosłymi (np. Pryszmont-Ciesielska 2015; Niziołek 2018; Szwabowski 2019), a także z udziałem dorosłych i dzieci (np. Bielecka-Prus, Pepaś-Skowron 2016; Witeska-Młynarczyk 2019) oraz dzieci (np. Maciejewska-Mroczek 2018). Jak słusznie zauważa Ewa Maciejewska-Mroczek (2018), rozwijające się *childhood studies* potrzebują wypracowania nowej metodologii badań. Badanie przez sztukę, którego założenia przełamują podziały ról w polu badawczym, może być jedną z takich metodologii.

Literatura

- Barker, J., Weller, S. (2003). Geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2), 207-227.
- Barone, T., Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. London: Sage.

- Bartniczak, M. (2015). Wartość pedagogiczna poezji własnej dzieci i młodzieży. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 155-168.
- Beck, J.L., Belliveau, G., Lea, G.W., Wager, A. (2001). Delineating a spectrum of research-based theatre. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 687-700.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielecka-Prus, J. (2020). Badacz jako artysta, artysta jako badacz. Założenia metodologiczne działań artystycznych w procesie badawczym ABR (*art-based-research*). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(2), 16-34.
- Bielecka-Prus, J., Pepaś-Skowron A. (2016). Dynowskie doświadczenia badań tradycji weselnej z zastosowaniem etnografii performatywnej. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, 63-73.
- Bishop, E.C., Willis, K.F. (2014). "Hope is that fiery feeling": Using poetry as data to explore the meanings of hope for young people. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 9.
- Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: Applied imagination. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 235-242.
- Blumenfeld-Jones, D.S. (1995). Dance as a mode of research representation. *Qualitative Inquiry*, 1(4), 391-401.
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. New York: Urizen Books.
- Cahnmann, M. (2003). The craft, practice, and possibility of poetry in educational research. *Educational Researcher*, 32(3), 29-36.
- Cherney, I.D., Seiwert, C.S., Dickey, T.M., Flichtbeil, J.D. (2006) Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Christensen, P.H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176.
- Christensen, P., James, A. (red.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Ciesielski, T. (2021). *Strategie performance as research – współczesny dyskurs i projekty badawcze w zakresie sztuk performatywnych*. Rozprawa doktorska, Łódź. <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/41885>.
- Clacherty, G. (2005). The world in a suitcase. *ChildrenFIRST*, 9(59), 3-8.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-23.
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 321-330.
- Cole, A.L., Knowles, J.G. (red.) (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. London: Sage.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16.
- Driessnack, M. (2004). Remember me: Mask making with chronically and terminally ill children. *Holistic Nursing Practice*, 18(4), 211-214.
- Driessnack, M., Furukawa, R. (2012). Arts-based data collection techniques used in child. *Research Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 17(1), 3-9.
- Edwards, R., Weller, S. (2012). Shifting analytic ontology: Using I-poems in qualitative longitudinal research. *Qualitative Research*, 12(2), 202-217.

- Elkin, T., Mistry, A. (2017). The accordion book project: Reflections on learning and teaching. W: X. Du, T. Chemi (red.), *Arts-based methods in education around the world* (s. 107-153). New York: River Publishers.
- Emert, T. (2013). The transpoemations project: Digital storytelling poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355-365.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., Jones, H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. *Nursing Inquiry*, 15(1), 49-56.
- Ewald, W. (2001). *I wanna take me a picture: Teaching photography and writing to children*. Durham, NC: Beacon Press and Lyndhurst Books of the Center for Documentary Studies.
- Faulkner, S.L. (2007). Concern with craft: Using ars poetica as criteria for reading research poetry. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 218-234.
- Finley, S. (2003). Arts-based inquiry in QI: Seven years from crisis to Guerrilla Warfare. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 281-296.
- Franks, M. (2011). Pockets of participation: Revisiting child-centred participation research. *Children & Society*, 25(1), 15-25.
- Fraser, S. (2004). Situating empirical research. W: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, C. Robinson (red.), *Doing research with children and young people* (s. 15-26). London: Sage.
- French, S., Swain, J. (1997). Changing disability research: Participating and emancipatory research with disabled people. *Physiotherapy*, 83(1), 26-32.
- Froń A. (2008). W stronę innych światów. W: K. Czyżewski (red.), *Warto zapytać o kulturę 3. Obcy, inny, swój* (s. 259-278). Białystok-Sejny: UMWP i Ośrodek Pogranicze.
- Furman, R. (2004). Using poetry and narrative as qualitative data: Exploring a father's cancer through poetry. *Families, Systems, & Health*, 2(22), 162-170.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150.
- Gallacher, L., Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through participatory methods. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Gallagher, M., Haywood, S.L., Jones, M.W., Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review, *Children & Society*, 24(6), 471-482.
- Gerstenblatt, P. (2013). Collage portraits as a method of analysis in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 294-309.
- Głowacka, E. (2006). *Artydiagnoza: psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- González-Rivera, M., Bauermeister, J.A. (2007). Children's attitudes toward people with AIDS in Puerto Rico: Exploring stigma through drawings and stories. *Qualitative Health Research*, 17(2), 250-263.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt Brace & World.
- Hammack, P.L. (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*, 21(2), 311-318.
- Harasimowicz, J. (2019). „Sharonka”. Praktyka i dzieło w projektach artystycznych Sharon Lockhart z udziałem dzieci i młodzieży. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 1(1), 160-179.
- Herth, K. (1998). Hope as seen through the eyes of homeless children. *Journal of Advanced Nursing*, 28(5), 1053-1062.
- Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M., Florence, E. (2021). *Arts-based methods for research with children*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hill, A., Aradau, C. (2013). The politics of drawing: Children, evidence, and the Darfur conflict. *International Political Sociology*, 7(4), 369-387.

- Hodges, C.E.M, Fenge, L.A., Cutts, W. (2014). Challenging perceptions of disability through performance poetry methods: The 'Seen but Seldom Heard' Project. *Disability & Society*, 29(7), 1090-1103.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N.J., Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360-375.
- Ishiguro, H. (2017). Revisiting Japanese multimodal drama. Performance as child-centred performance ethnography: Picture-mediated reflection on 'Kamishibai'. W: T. Chemi, X. Du (red.), *Arts-based methods in education around the world* (s. 89-106). New York: River Publishers.
- Janik, A. (2022). „W labiryncie macierzyństwa” – doświadczenia macierzyńskie kobiet w przestrzeni miasta. Badania inspirowane sztuką. *Wychowanie w Rodzinie*, 28(3), 205-227.
- Januszewska, E. (2022). Doświadczenia dzieciństwa w rysunkach dzieci syryjskich mieszkających w nieformalnych obozach dla uchodźców w Libanie. *Studia z Teorii Wychowania*, 13(1), 151-168.
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny: rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 2(64), 57-81.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Kellogg, R. (1969). *Analysing children's art*. Palo Alto: National Press Books.
- Kirova, A., Emme, M. (2006). Using photography as a means of phenomenological seeing: "Doing phenomenology" with immigrant children. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(1), 1-12.
- Kluzowicz, J. (2021). Sztuka zaangażowana i action research – wspólna droga ku zmianie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione*, 16, 85-96.
- Knight, L., McArdle, F., Cumming, T., Bone, J., Li, L., Peterken, C., Ridgway, A. (2015). Intergenerational collaborative drawing: A research method for researching with/about young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 21-29.
- Kortesluoma, R.L., Punamäki, R.L., Nikkonen, M. (2008). Hospitalized children drawing their pain: The contents and cognitive and emotional characteristics of pain drawings. *Journal of Child Health Care*, 12(4), 284-300.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski, D. (2020). Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie przez sztukę, autoetnografia. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 443-456). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kunat, B. (2015). Pomiędzy sztuką a badaniem naukowym. Etnografia wizualna jako źródło wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 26, 89-101.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2022). „Tunel do sześcianu”: art-based research w praktyce edukacji wyższej. *Kultura i Edukacja*, 3(137), 188-203.
- Lafrenière, D., Cox, M.S. (2013). 'If you can call it a poem': Toward a framework for the assessment of arts-based works. *Qualitative Research*, 13(3), 318-336.
- Langier, C. (2014). Wykorzystanie teatryków Kamishibai do rozwijania kompetencji językowych dzieci. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(2), 45-51.
- Leavy, P. (2018). *Metoda spotyka sztukę. Praktyka badań naukowych postępujących się sztuką*, przeł. K. Stanisław, J. Kucharska. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

- Leeds, J.A. (1989). The history of attitudes toward children's art. *Studies in Art Education*, 30(2), 93–103.
- Leitch, R. (2008). Reinvigorating conceptions of teacher identity: Creating self-boxes as arts-based self-study. *LEARNing Landscapes*, 1(3), 145–162.
- Lenette, C. (2019). *Arts-based methods in refugee research. Creating sanctuary*. Singapore: Springer.
- Lomax, H., Fink, J., Singh, N., High, C. (2011). The politics of performance: Methodological challenges of researching children's experiences of childhood through the lens of participatory video. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 231–243.
- Lorraine, Y., Barret, H. (2001). Adapting visual methods action research with Kampala street children. *Area*, 33(2), 141–152.
- Maciejewska-Mroczek, E. (2018). Dzieci, rodzice i praktykowanie zdrowia. Ujęcie *childhood studies*. *Niderlandystyka Interdyscyplinarnie*, 3(2), 24–32.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55.
- MacNaughton, G., Smith, K. (2009). Children's rights in early childhood. W: M.J. Kehily (red.), *An introduction to childhood studies* (s. 161–176). Maidenhead: Open University Press.
- Marcinkowska, I. (2021). „Świnki morskie”. Doświadczenia dyskryminacyjne uczennic na przykładzie krakowskiego technikum. Niepublikowana praca magisterska. Kraków.
- Maynard, K., Cahnmann-Taylor, M. (2010). Anthropology at the edge of words: Where poetry and ethnography meet. *Anthropology and Humanism*, 35(1), 2–19.
- McIntosh, C., Stephens, C., Lyons, A. (2013). “Remember the Bubbles Hurt You When You Cook in the Pan”: Young children's Views of Illness Causality. *Psychology, Health & Medicine*, 18(1), 21–29.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Miles, G.M. (2000). Drawing together hope: Listening to militarised children. *Journal of Child Health Care*, 4(4), 137–142.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzeń i miejsca szkoły*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nigel, T., O'Kane, B. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12(5), 336–348.
- Niziołek, K. (2011). Fotografia uczestnicząca. Od jakościowych badań światów społecznych do interwencji socjologicznej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 7(1), 22–41.
- Niziołek, K. (2015). *Sztuka społeczna. Koncepcje – dyskursy – praktyki*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Niziołek, K. (2018). Performing memory. Between document and participation. *Sztuka i Dokumentacja*, 18, 207–215.
- Nowak-Łojewska, A. (2020). Z doświadczeń uczestników projektu THRIECE – perspektywa dziecka i dorosłego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 103–114.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85–10.
- Prendergast, M. (2006). Found poetry as literature review: Research poems on audience and performance. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 369–388.
- Pridmore, P., Bendelow, G. (1995). Images of health: Exploring beliefs of children using the 'draw-and-write' technique. *Health Education Journal*, 54(4), 473–488.
- Prins, E. (2010). Participatory photography: A tool for empowerment or surveillance? *Action Research*, 8(4), 426–443.

- Probachta, M., Sławińska, K. (2017). Relacja uczeń – nauczyciel ukazana na podstawie analizy prac plastycznych i wypracowań dzieci. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 3(1), 63–76.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2015). Między performansem a działaniem – o pewnym wariancie badań posługujących się sztuką. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(70), 97–105.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Rolling, J.H. Jr. (2013). *Arts-Based Research. Primer*. New York: Peter Lang.
- Roszczyńska, M. (2011). Projekt Świat. Fotografie dzieci z Jasionki i Krzywej jako tekst zmałowany. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura*, 2, 67–80.
- Saldaña, J. (2003). Dramatizing data: A primer. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 218–236.
- Sandlin, J.A., Szkupinski Quiroga, S., Hammerand, A. (2018). Struggling to see through the eyes of youth: On failure and (un)certainly in a photovoice project. W: M. Capous-Desyllas, K. Morgaine (red.), *Creating social change through creativity anti-oppressive arts-based research methodologies* (s. 57–76). Cham: Palgrave Macmillan.
- Sarbin, T.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. W: T.R. Sarbin (red.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct* (s. 3–21). Praeger: Westport.
- Savin-Baden, M., Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Savin-Baden, M., Wimpenny, K. (2014). *A practical guide to arts-related research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1998). Pupils' research into school culture: A photographic approach to evaluation. *Systemic Practice and Action Research*, 11(5), 517–542.
- Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: A critical appraisal of 'draw-and-write' as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(2), 175–191.
- Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative methods*. London: Sage.
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1–22.
- Spackman, E.S., Zaytzeff, A.N. (2012). Theater with former child soldiers. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 24(3), 325–331.
- Surmiak, A. (2022). *Etyka badań jakościowych w praktyce. Analiza doświadczeń badaczy w badaniach z osobami podatnymi na zranienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szmidt, K.J. (2023). Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych. *Edukacja*, 2(165), 1–17.
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Terciak, P. (2018). Pomiedzy prywatnym a publicznym. Na granicy teatru, performance i sztuki (dla) miejsca. *Sztuka i Dokumentacja*, 18, 217–239.
- Wang, C., Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24(3), 185–192.
- Wang, C.C., Redwood-Jones, Y.A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560–572.
- Wellings, T. (2001). Drawings by dying and bereaved children. *Paediatric Nursing*, 13(4), 30–36.
- White, A., Bushin, N., Carpena-Méndez, F., Ni Laoire, C. (2010). Using visual methodologies to explore contemporary Irish childhoods. *Qualitative Research*, 10(2), 143–158.
- Witeska-Młynarczyk, A. (2019) *Dziecięce doświadczenia ADHD. Etnografia życia społecznego spornej jednostki diagnostycznej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Woodgate, R.L., Zurba, M., Tennent, P. (2017). A day in the life of a young person with anxiety: Arts-based boundary objects used to communicate the results of health research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), Art. 17.
- Zalewska-Królak, A. (2019). Badania dzieci. Trudności oraz wskazówki pomagające je przezwyciężyć. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 9, 63–74.
- Zalewska-Królak, A. (2020). Obserwatorium sztuki dla dziecka jako kolaż. *Kultura i Społeczeństwo*, 3(64), 75–89.
- Zwiernik, J. (2012). Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 15(2), 159–176.
- Zwiernik, J. (2017). Dziecięcy obraz szkoły. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(1), 61–74.

SUMMARY

The use of artistic activities in research concerning children experiencing the world

In the article, various methods used in ABR are discussed, which allow for reaching children's ways of experiencing the world. I assume that the goal of ABR is to create projects that convey specific knowledge about the world and the inner experiences of others, but also to catalyze new research questions and present research results to a wide range of audiences, including children. I will also focus on other functions of ABR (evocative, emancipatory, and participatory) in research conducted with children. I will discuss examples of visual, movement, and verbal ABR techniques (e.g. drawings, photographs, narratives, poetry, performance) in childhood research and point out their main advantages and problems that the researcher may encounter while conducting such research.

Keywords: art-based-research, qualitative methods, childhood studies

KATARZYNA M. WYRZYKOWSKA  <https://orcid.org/0000-0002-1889-9865>

Instytut Filozofii i Socjologii PAN

Pomaga czy jednak przeszkadza? Muzyka w procesie budowania relacji rodzic–dziecko w rodzinach o zróżnicowanym pochodzeniu społecznym

Wprowadzenie

Równo 60 lat temu amerykański antropolog muzyki Alan P. Merriam, pisząc o społecznej roli muzyki, stwierdził: „Prawdopodobnie nie ma innej aktywności kulturowej, która byłaby tak wszechobecna, która kształtuje i często kontroluje tak wiele ludzkich zachowań” (Merriam 1964: 218). Mimo upływu lat jego obserwacja nie traci na aktualności, a dzięki nowym możliwościom rozwoju muzyki za pomocą Internetu dziś słowa Merriama wybrzmiewają nawet z większą mocą. Nie ma więc wątpliwości, że muzyka jest aktywnym komponentem życia społecznego, a siła jej oddziaływania obejmuje niemal każdy aspekt życia ludzkiego. Muzyka może sprzyjać utrwalaniu więzi społecznych i budowaniu tożsamości zbiorowej. W konkretnym momencie może dostarczać czytelnej dla odbiorców definicji sytuacji, która ułatwi im dostosowanie się do zaistniałych warunków. W obrębie ruchów społecznych muzyka może sprzyjać mobilizacji członków i stać się narzędziem komunikowania wartości grupowej. Moc muzyki jest także widoczna na poziomie codziennych praktyk, kiedy to reguluje ona nastrój, wyzwala emocje, umożliwia proces pamiętania i podtrzymywania ciągłości biograficznej czy wspomaga budowanie relacji opartych na bliskości i intymności (DeNora 2009).

Pewnym wyróżnikiem obecnie obserwowanych praktyk kulturowych jest to, że muzyka coraz częściej pełni funkcje pozaestetyczne. Ludzie „korzystają” z muzyki nie tylko dla ukrytego w niej piękna i w poszukiwaniu wyższych

doświadczeń artystycznych, ale przede wszystkim wykorzystują ją do kreowania różnego rodzaju sytuacji społecznych (np. uczestnictwo w imprezach muzycznych w celach towarzyskich czy prestiżowych). W związku z tym muzyka w życiu codziennym pełni zróżnicowane funkcje społeczne, takie jak funkcja komunikacyjna, wychowawcza, integracyjna, rozrywkowa czy terapeutyczna (Jabłońska 2014). Rodzina jest środowiskiem społecznym, w obrębie którego realizuje się większość funkcji muzyki. Muzyka w rodzinie często staje się środkiem socjalizacji i rozwoju emocjonalnego – stwarza kontekst dla bycia razem i budowania relacji opartych na bliskości, wzmacniania więzi między jej członkami, rozwija relacje oparte na wzajemności i uważności (Cali 2020). Co więcej, muzyka może być wykorzystywana do budowania i komunikowania tożsamości rodzinnej – tego, kim są członkowie rodziny i jakie wartości są dla nich ważne. Ponadto za pośrednictwem muzyki rodzina może próbować zaspokajać swoje aspiracje towarzyskie, gdyż preferowanie wybranych gatunków muzycznych może pomagać w byciu postrzeganym jako członkowie danej grupy społecznej – na przykład rodzice o aspiracjach inteligenckich mogą posyłać swoje dzieci na lekcje gry na pianinie w celu podniesienia prestiżu rodziny jako całości (Crozier 1997).

Dla dziecka istotnym punktem odniesienia są rodzice. To właśnie oni mają największy wpływ na charakter praktyk kulturowych swoich dzieci (Bourdieu 1973; Mohr, DiMaggio 1995). Co ważne, badania empiryczne pokazują, że wpływ rodziców na rozwój i styl życia dzieci nie kończy się wraz z ich wchodzeniem w nastoletniość – z czasem wzrasta wprawdzie znaczenie rówieśników, ale rodzice nadal są istotnym punktem odniesienia (Conkling 2017). Wczesna socjalizacja w rodzinie ma kluczowy wpływ na preferencje muzyczne dorosłych dzieci. Jako przykład można przywołać analizy bazujące na danych ilościowych z USA, które wskazują na to, że preferowanie przez dorosłych respondentów muzyki poważnej i opery jest uwarunkowane kontaktami z tymi gatunkami muzycznymi w ich domu rodzinnym (Ho, Wheaton, Baumann 2021). Ponadto socjalizacja muzyczna w rodzinie nie przebiega jednokierunkowo (tj. od rodziców do dzieci). Joseph Kotarba na podstawie swoich wieloletnich badań nad rolą i znaczeniem rock'n'rolla w kulturze amerykańskiej pokazuje proces wzajemnej socjalizacji (*reciprocal socialization*) w rodzinie. Rodzice, dzieląc się z dziećmi swoimi muzycznymi fascynacjami, wprowadzają je w świat wartości ważny dla nich i ich pokolenia. Z kolei dzieci, zapoznając rodziców z preferowaną przez siebie muzyką, wprowadzają ich w swój świat oraz pokazują, co jest dla nich ważne. Dla rodziców ten proces zawiera element nostalgiczny – przenosi ich do czasów młodości i pozwala ponownie przeżyć dzieciństwo. Natomiast dzieci na drodze wzajemnej socjalizacji mogą lepiej poznać swoich rodziców i w pewnym sensie się z nimi utożsamić (Kotarba 2018). Głównym celem artykułu jest próba pokazania na konkretnych przykładach, jak muzyka pozwala tworzyć i podtrzymywać relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi: jakie są strategie wykorzystywania muzyki w rodzinie – co łączy (tj. aktywności, repertuar itd.), a co dzieli? Czy muzyka łączy tak samo z obojgiem rodziców, czy może wzmacnia więź tylko z jednym z nich (por. Bihagen, Katz-Gerro 2000; Bennett et al. 2009)? Co więcej, istotne jest pokazanie relacyjnej sprawczości dzieci:

na ile przyjmują wzorce i treści proponowane przez rodziców, a na ile i jak mocno próbują kontestować te treści i zaznaczać własną kulturową autonomię? Ponadto zróżnicowanie profili społecznych respondentów (o czym szerzej piszę poniżej) pozwala ustalić, na ile pochodzenie społeczne wpływa na strategie wykorzystania muzyki w życiu codziennym badanych rodzin: czy rzeczywiście jest tak, jak to pokazują ustalenia płynące z badań ilościowych (np. Bourdieu 2005; Domański et al. 2022), że w rodzinach o wyższym statusie społecznym muzyka odgrywa ważniejszą rolę w codziennych interakcjach rodzinnych, a rodzice przywiązują większą wagę do transmisji związanych z nią wzorców kulturowych, aniżeli to się dzieje w rodzinach o niższym statusie społecznym?

Metody i analizy

Moduł jakościowy miał zasięg ogólnopolski i został zrealizowany jesienią 2021 roku w formule online¹. Jako podstawową jednostkę analizy przyjęto rodzinę. Do udziału w badaniu zapraszano zarówno małżeństwa, jak i osoby pozostające w związkach partnerskich, które postrzegały się jako rodziny. Każde studium rodziny składało się z wywiadów indywidualnych (IDI) z partnerami i ich dziećmi (w wieku 8 lat i więcej) oraz wywiadu grupowego (FGI) ze wszystkimi członkami rodziny. Rozważania zaprezentowane w tym tekście bazują tylko na wywiadach indywidualnych. Wywiady zostały zrealizowane w formie audio-wideo, a następnie zostały przetranskrybowane z zachowaniem naturalności wypowiedzi respondentów. Następnie gotowe pliki z wywiadami przeanalizowano z pomocą programu komputerowego do analizy danych jakościowych MAXQDA. Z zakodowanych wywiadów utworzono zestawienia tematów i wypowiedzi, które umożliwiły analizowanie relacji wewnątrz rodziny, ale także porównywanie rodzin między sobą pod kątem wybranych problemów szczegółowych.

W pierwszej kolejności przeprowadzono wywiady z rodzicami. Rozmawiano między innymi o ich sposobach spędzania czasu wolnego, zainteresowaniach muzycznych, pytano o ich dzieciństwo i okres młodości oraz o obecne życie rodzinne. Drugie w kolejności były rozmowy z dziećmi. Dla młodych respondentów przygotowano dwa warianty scenariuszy wywiadu. W przypadku młodszych dzieci (tj. poniżej 12 roku życia) schemat rozmowy nie był ustrukturyzowany, ale bazował on na zestawie ogólnych tematów do poruszenia. Natomiast w przypadku starszych dzieci (tj. 12 lat i więcej) zagadnienia umieszczone w scenariuszu nawiązywały do wywiadu z dorosłymi. Podczas realizacji badania dołożono wszelkich starań, aby sytuacja wywiadu była komfortowa dla młodych respondentów (np. jeden z rodziców mógł towarzyszyć im podczas rozmowy). Zadbano

¹ Analizy przedstawione w artykule opierają się na wynikach badania jakościowego zrealizowanego w ramach projektu badawczego „Dystynkcje muzyczne. Gust muzyczny i stratyfikacja społeczna a proces kształtowania się stylów życia Polaków” (kierownik: prof. Henryk Domański). Badanie było realizowane w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN w ramach grantu przyznanego przez Narodowe Centrum Nauki (nr grantu UMO 2017/25/B/HS6/01929).

między innymi o to, aby dziecko (niezależnie od wieku) samo decydowało o swoim udziale w projekcie.

Dobór konkretnych rodzin do badania obejmował cztery kryteria. Po pierwsze, rekrutowane były rodziny, w których osoby dorosłe wykazywały zainteresowanie muzyką (tj. aktywnie uczestniczą w kulturze muzycznej, a muzyka jest w ich życiu ważna). Jednym z celów badania była próba prześledzenia wzorów transmisji kulturowej, dlatego drugim bardzo ważnym kryterium było posiadanie dzieci. Ponadto aby móc prześledzić zróżnicowanie badanych praktyk kulturowych, do udziału w modelu jakościowym zaproszono przedstawicieli pięciu kategorii społeczno-zawodowych: tzw. elity kulturalne (tj. specjaliści w zawodach wymagających wysokich kwalifikacji związanych z szeroko rozumianą kulturą oraz inne zawody menedżerskie i specjalistyczne); pracownicy umysłowi średniego i niższego szczebla (np. specjaliści średniego szczebla w dziedzinie oświaty i kultury, pielęgniarki, agenci ubezpieczeniowi, sekretarki, policjanci); właściciele poza rolnictwem (tj. właściciele zakładów wytwórczych i usług materialnych, niematerialnych i osobistych oraz właściciele sklepów i placówek handlowych); robotnicy (np. brygadziści, górnicy, elektrycy, operatorzy maszyn, piekarze) oraz rolnicy. Na etapie projektowania badania planowano, aby w badaniu wzięły udział rodziny reprezentujące cztery profile społeczne, tj. elity kulturalne, pracownicy umysłowi średniego i niższego szczebla, robotnicy i rolnicy. Wybór ten miał gwarantować zróżnicowanie typów rodzin i bazował na podziale proponowanym przez EGP – klasyczną i najbardziej rozpowszechnioną w socjologii klasyfikację pozycji zawodowo-społecznej (zob. Domański, Sawiński 1995). Niemniej wyniki badania ilościowego zrealizowane w ramach tego samego grantu pokazały (zob. Domański et al. 2021), że konieczne jest dodanie właścicieli poza rolnictwem, gdyż praktyki kulturowe reprezentantów tej grupy bardzo wyróżniają się na tle pozostałych respondentów. Czwartym kryterium była wielkość miejscowości. W badaniu wzięło udział 40 rodzin, po 8 z każdego profilu. Łącznie w wywiadach wzięło udział 80 dorosłych i 43 dzieci. Wśród najmłodszych respondentów większość stanowiły osoby w wieku 12 lat i więcej.

Charakterystyka rodzinnych praktyk muzycznych

Na początku warto przyjrzeć się temu, w jakie praktyki muzyczne najczęściej angażują się badane rodziny. W ich opowieściach na pierwszy plan wysuwało się wspólne słuchanie muzyki: „Z najmłodszym słuchamy B.B. Kinga, mówi na niego «Pan gitara», tak mówi na niego, jak chce posłuchać. To nie jest tak, że non stop tego słucha, ale jak się zapytam go, czy chce posłuchać, to zawsze chętnie posłucha. (...) Często słuchamy z dziećmiakami Deep Purple, czyli *Smoke on the water*, to jest takie w miarę rytmiczne i dobrze się słucha” (DZC_NS_M²).

² W celu zapewnienia lepszej ochrony anonimowości respondentów konkretne cytaty opatrzone identyfikatorami zbudowanymi w następujący sposób: inicjały badacza/badaczki_profil rodziny_typ respondenta. Profil rodziny: EK – elity kulturalne; W – właściciele; NS – pracownicy

W zasadzie słuchanie muzyki jest czynnością, która zdominowała kontakty Polaków z muzyką (GUS 2020: 16–19), ale tym, co zdecydowanie wyróżnia naszych respondentów, jest słuchanie przede wszystkim samodzielnie wybranej muzyki, podczas gdy w przypadku ogółu Polaków najczęstszą formą słuchania muzyki jest korzystanie z radia (Domański et al. 2021: 60–74). Badane rodziny bardziej świadomie wyszukują muzyki. Jest to szczególnie widoczne w wypadku wyboru repertuaru do wspólnego słuchania – często rodzice z dużym namysłem wybierają, co zaproponować dzieciom: „Często z płyt, rzadziej z radia. Moi rodzice mają bardzo dużo płyt, więc jak jedziemy samochodem, zawsze słuchamy muzyki. Albo jak sprzątam czy coś, to mój tata często puszcza wtedy jakąś muzykę i słuchamy wspólnie” (WR_ROB_D). Inna młoda rozmówczyni przyznaje, że u niej w domu: „muzyki słuchają wszyscy. Najczęściej włączają ją rodzice, ale nie ma problemu, żeby zmienić, jeśli coś mi się nie podoba. Ja nieraz pokazywałam rodzicom muzykę, której ja słucham i im się podobało. Też lubię, kiedy tata włącza Metallikę, albo mama różne przeboje i swoje ulubione piosenki” (KK_W_D).

W większości przypadków częste słuchanie muzyki całą rodziną jest dość trudne – wynika to z niemożności pogodzenia obecności i dostępności w tym samym czasie wszystkich członków rodziny. Poza tym z narracji respondentów wyłania się obraz wspólnego słuchania muzyki jako aktywności towarzyszącej innym czynnościom. Zdecydowanie najczęściej rodziny słuchają muzyki w samochodzie, ale także podczas wykonywania różnych obowiązków domowych, zwłaszcza sprzątanía: „albo w weekendy, kiedy tata odpala swoją piosenkę i razem sprzątam dom” (JRI_W_D).

Miejszem sprzyjającym rodzinnym kontaktom z muzyką jest samochód. Jak przyznają respondenci, dużo czasu spędzają na podróżowaniu. Dojazdy do placówek edukacyjnych i powroty z nich, jazda na zakupy, odwiedziny u rodziny i znajomych czy wreszcie krótsze i dłuższe wyjazdy i wyprawy poza miejsce zamieszkania stanowią istotny element stylu życia badanych osób. Większość wymienionych czynności odbywa się z wykorzystaniem samochodu: „Jak jeździmy samochodem, (...) bo bardzo często córka ze mną jeździ, praktycznie 90% moich podróży to jest właśnie w jej towarzystwie, więc ona staje się takim pokładowym didżejem, i to ona tam przerzuca te kawałki, chociaż bardzo często jest tak, może tam poza małymi wyjątkami, że ta muzyka na jej i na mojej playliście jest powielona” (KS_EK_K). W natłoku innych obowiązków wspólna podróż samochodem daje rodzinie przestrzeń do bycia razem i dzielenia się swoimi zainteresowaniami. Trochę tak jakby samochód przenosił ich w inny wymiar, poza bieżące sprawy i obowiązki, dając im choćby chwilę, aby zatrzymać się nad wspólnymi sprawami: „córka właśnie lubi muzykę i zawsze, jak jeździmy samochodem, to musi być albo jakaś płyta przygotowana, trochę moich, trochę jej, o to sobie włączamy, i czasami nic nie mówimy, tylko słuchamy” (AR_EK_K).

W porównaniu ze słuchaniem inne aktywności muzyczne są zdecydowanie mniej popularne. Respondenci przyznają, że zdarza im się uczestniczyć razem w koncertach czy innych plenerowych wydarzeniach muzycznych, ale dzieje się to rzadziej niż kiedyś. Z jednej strony wspólne wyjścia na koncerty utrudnia praca zawodowa rodziców. Na przykład rolnicy zwracają uwagę, że wzmożona ilość pracy w gospodarstwach w okresie wiosny i lata zbiega się z sezonem festiwalowym i koncertowym. Zbieżność tych wydarzeń często utrudnia im udział w imprezach kulturalnych. Z drugiej strony dorośli respondenci przyznają, że nieraz niemałym problemem jest pogodzenie rozbieżnych zainteresowań poszczególnych członków rodziny w ramach jednego wydarzenia muzycznego: „Nasze córki nie interesują się muzyką dawną i to... niechętnie chodzą na nasze koncerty. (...) Muzyka jazzowa też ostatnio się nie sprawdziła, wprawdzie poszliśmy we czworo, ale nie zostały na drugim koncercie. Czasami chodzimy razem do teatru. Tutaj już prędzej osiągamy konsensus” (DZC_W_K). Problem z pogodzeniem odmiennych upodobań występuje także u innych rodzin: „Na koncerty to ciężko. Już dawno nie byliśmy nigdzie razem. Byliśmy kilka lat temu w operze na *Dziadku do orzechów*, taką mieliśmy wyprawę rodzinną, ale do filharmonii raczej nie są zbyt chętni. Kiedyś próbowaliśmy nawet zorganizować jakieś takie, że raz w miesiącu gdzieś tam będziemy sobie chodzić, ale to się nie sprawdziło. (...) Chcieliśmy – tak. Ale jakoś to się nie udało nam. Nie udało się tego zrealizować” (ANK_NS_K).

W opowieściach wielokrotnie pojawiają się nostalgiczne wspomnienia z przeszłości, głównie odnoszące się do okresu, gdy dzieci były młodsze, kiedy częściej udawało im się rodzinnie wybrać na jakiś koncert czy nawet pojechać na drugi koniec Polski na festiwal muzyczny. To zjawisko można zaobserwować na przykład w rodzinie o profilu robotniczym mieszkającej w małym mieście w województwie wielkopolskim. Rodzice z dużym entuzjazmem opowiadają o tym, jak ich obie córki już jako małe dziewczynki (obecnie mają 14 i 16 lat) jeździły z nimi co roku na festiwal muzyki gotyckiej Castle Party, który odbywa się na zamku w Bolkowie (województwo dolnośląskie): „Z żoną się często śmiejemy, że czujemy się zawiedzeni, bo one faktycznie przez ileś lat jeździły z nami na Castle Party, młodsza miała chyba półtora roku, jak była pierwszy raz, i że całe nasze starania spełżyły na niczym, bo znały tam tyle zespołów, tyle piosenek, po angielsku śpiewały nieraz” (WR_ROB_M). Choć nastoletnie już córki interesują się teraz inną muzyką, z sympatią wspominają tamte czasy: „Podobało mi się na nich. Dosyć często jeździłam przebrana, bo jest to taki festiwal, gdzie się przebierają tak trochę gotycko. (...) Właśnie zastanawiam się, czy jeszcze pojechałabym na festiwal. Chociaż słucham już innej muzyki, to też jest dla mnie takim wspomnieniem, to było takie wakacje, że zawsze co roku tam jeździłam, to było dla mnie bardzo naturalne” (WR_ROB_D).

Respondentom bardzo rzadko zdarza się razem muzykować, to jest razem śpiewać lub grać na instrumentach (lub wykonywać łącznie obie te czynności). Podobnie jak w przypadku uczestnictwa w wydarzeniach muzycznych, obecnie jest im trudno wygospodarować na to czas. Często wspólne muzykowanie ogranicza się do zaśpiewania kilku kolęd na Boże Narodzenie: „Może w święta

kolędę jedną się zaśpiewa, ale to też wymaga tyle samozaparcia, że to jest dramat. (...) Jakoś żadne z nas nie zostało obdarzone darem muzycznym i nikt nie ma głosu słowika, więc tak bardziej się śpiewa nie dla przyjemności, tylko może dla tradycji” (ANK_NS_D1). Mimo że nasi respondenci to osoby muzycznie aktywnie, to trzeba zaznaczyć, że ich podejście do wspólnego muzykowania nie odbiega od tendencji obserwowanej u ogółu Polaków (Białkowski et al. 2014: 61–68).

Punkty wspólne i obszary napięć

Tym, co zwraca uwagę w narracjach respondentów, jest chęć umuzykalniania swych dzieci: „Wydawało mi się, że należy słuchać muzyki poważnej i się naczytałam o tym, i kupiłam kilka płyt, i słuchałam tej muzyki, nie do końca byłam momentami do niej przekonana, ale słuchałam, bo przeczytałam, że tak należy, że dzieci będą się lepiej rozwijały, że to ma ogromny wpływ, że dziecko słyszy, no i kładąc się do łóżka, włączałam Bacha, Straussa, teraz mi się oczywiście to wszystko tam miesza, ale puszczałam tą muzykę, i jak oni byli mali, i to jest ważne” (ANK_ROL_K). Proces ten jest widoczny we wszystkich typach rodzin, choć najwyraźniej jest dostrzegalny u elit kulturalnych i właścicieli. Dla tych dwóch typów respondentów kwestie muzyczne stanowią istotny element całokształtu procesu wychowania potomstwa. W ich wypowiedziach (spontanicznie, bez dopytywania) często pojawia się wątek proponowania dziecku wartościowej (zdaniem rodzica) muzyki do słuchania, zachęta śpiewania do gry na instrumencie czy proponowanie wspólnego uczestnictwa w wydarzeniach muzycznych. Jednak tym, co zwraca uwagę, jest odmienne podejście do umuzykalniania dzieci przez te dwie grupy. Przedstawiciele elit kulturalnych przykładają do wymienionych aktywności wielką wagę, ale w ich opowieściach widoczne jest dość zachowawcze podejście – pewne treści i zachowania muzyczne trzeba przekazywać dzieciom, bo tak po prostu powinno się robić. Przekonanie o istnieniu jakiegoś kanonu kulturowego, który dotyczy nie tylko muzyki, ale szerszego spektrum aktywności kulturowych, pojawia się w wypowiedziach większości dorosłych respondentów z tej grupy. W związku z tym rodzice deklarują, że starają się pilnować tego, co dziecko czyta, czego słucha, co ogląda: „Ja chciałabym pokazać jej jak największą różnorodność świata. Żeby później sama mogła sobie wybrać, w którą stronę chce pójść, co jej sprawi przyjemność, co będzie lubiła, czego nie. Chociaż, nie powiem, będę ją strzegła przed disco polo, to na pewno. Uważam, że to robi krzywdę w głowie [śmiech], przynajmniej moim zdaniem” (JRI_EK_K).

U właścicieli na poziomie ogólnych deklaracji widać podobne podejście, co u przedstawicieli elit kulturalnych, ale ci pierwsi angażują się w te działania bardziej aktywnie. Uczestnictwo w kulturze muzycznej wraz z dziećmi nie jest dla nich tylko kwestią transmisji wzorów kulturowych, ale czymś, co sprawia im ogromną przyjemność i jest okazją do własnego rozwoju. Ponadto w narracjach rodziców akcent mocno położony jest na podążanie za dzieckiem, na wsłuchiwanie się w jego potrzeby i fascynacje. Mówią oni bardziej o „zarażaniu się muzyką”

czy „inspirowaniu się nawzajem” niż o takim schematycznym przepływie treści z rodzica na dziecko.

Reprezentanci wszystkich typów badanych rodzin dzielą się z dziećmi swoimi muzycznymi pasjami. W większości przypadków deklarują, że starają się działać subtelnie, aby nie narzucać dzieciom niczego siłą. Jedną z takich rodzin jest małżeństwo z dwójką dzieci (syn 14, a córka 16 lat) z Warszawy. Oboje rodzice zafascynowani są muzyką (głównie klasycznym rockiem i muzyką z lat dziewięćdziesiątych), a tata grywa czasem na gitarze. Już od najmłodszych lat próbują przekazać dzieciom swoje zainteresowania: „My oboje jesteśmy wielkimi fanami Davida Bowie, jakby niezależnie od siebie. I nasz syn, jego pierwsze słowo to było «Vida Boła». (...) do dzisiaj zna wszystkie piosenki i tak dalej. Więc to jest śmieszne, że jesteśmy trzema pokoleniami. Ale na przykład z córką słucham bardzo dużo Björk. Ja jej pokazałam Björk strasznie dawno temu już, i wiedziałam, że będzie jej się to podobać” (JK_W_K). Córka potwierdza, że odkąd pamięta, oboje rodzice bardzo angażowali się w jej wychowanie muzyczne. Obecnie jej zainteresowania poszły w trochę inną stronę, ale docenia to, co mama z tatą jej przekazali. Jednocześnie dodaje, że z jej obserwacji wynika, że rodzice większy wpływ mieli na gust jej brata: „A tak, przypomniało mi się, że mam brata playlistę i na niej jest właśnie, pamiętam, że jest na niej David Bowie i Shakira” (JK_W_D). Rodzice zdają sobie sprawę z tego, że córka idzie trochę inną muzyczną drogą niż reszta rodziny. Akceptują to, bo zależy im, aby córka sama decydowała o tym, co jest dla niej ważne. Jednocześnie angażują się w jej zainteresowania i starają się jej w tych poszukiwaniach towarzyszyć: „Ma samodzielne życie muzyczne, tylko mnie to interesuje, to jej samodzielne życie muzyczne i też czasem z głębi mojego doświadczenia, że tak powiem, potrafię wydobyć coś, co ją zainteresuje (...). Ja próbuję za nimi podążać czasem i oglądamy razem musicale, które ona znajduje gdzieś w Internecie, a ja jej pokazuję te musicale, które ja znam, które ja pamiętam z dzieciństwa czy z młodości, których ona czasami nie zna, takie z lat siedemdziesiątych, które poznałem, jak miałem kilkanaście lat” (JK_W_M).

Co ważne, przepływ muzyki w rodzinie zachodzi także na linii dzieci-rodzice. Wielu dorosłych przyznaje, że ich dzieci często dzielą się z nimi swoją muzyką. Jako przykład można przywołać rodzinę z dwojgiem dzieci (syn ma 12 lat, a córka 16 lat) z Warszawy. Młoda respondentka charakteryzuje swoich rodziców jako ludzi, dla których muzyka jest bardzo ważna – dużo o niej mówią, dużo słuchają, chętnie dzielą się muzyką ze swoimi dziećmi: „Tata słucha więcej cięższego metalu, a jego ulubionym zespołem jest Metallica. Dużo zawsze nam opowiadał o Metallice i w sumie mi się to podoba. Mama słucha różnej muzyki, ale też poświęca jej dużo uwagi i chętnie o niej rozmawia. Czasem mogę do niej podejść i zapytać, czy coś zna. Włączam jej piosenkę, która mi się wyjątkowo podoba, a ona mówi, że zna. W drugą stronę jest tak samo” (KK_W_D). Jednocześnie rodzice dają jej dużo przestrzeni na własne działania muzyczne i szanują jej samodzielne wybory. Zapytana o to, czy rodzice zachęcali ją do różnego rodzaju aktywności muzycznych, odpowiada tak: „Obydwoje, ale nigdy mnie nie zmuszali. Tak jak mówiłam, uczyłam się grać na pianinie, ale nie widziałam w tym sensu, więc

przerwałam i nie było z tym problemu” (KK_W_D). W trakcie rozmowy ojciec przyznaje, że córce nieraz udało się przekonać go do nowych artystów. Opisuje to na przykładzie rapera Maty: „Moja córka jest fanką ostatnio Maty. Tutaj trochę mnie przekabaciła, bo Mata nawet zagrał duży koncert na Bemowie, w Warszawie. Chyba było z 40 tysięcy ludzi. (...) Obejrzałem i chłopak mnie przekonał do siebie pod kątem [tego], co tworzy, tego, jak tworzy, tego, że jest w tym wszystkim kreatywny, jest zdolny” (KK_W_M). Opisany przykład przepływu muzyki od dziecka do rodzica jest o tyle ciekawy, że doskonale widać, jak ojciec (fan rocka i metalu) liczy się ze zdaniem córki (miłośniczki rapu) i stwarza jej przestrzeń do swobodnego wyrażania się poprzez muzykę.

Momenty dzielenia się z rodzicami swoją muzyką są najczęściej tymi sytuacjami, które odsłaniają punkty sporne pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Co ciekawe, zdecydowanie więcej krytycznych uwag pod adresem muzyki preferowanej przez dzieci wyrażają rodzice z rodzin o profilu robotniczym. W pozostałych czterech typach rodzin tego typu głosy pojawiają się rzadziej i zazwyczaj są bardziej stonowane. Kiedy rodzice opowiadają, co im się w muzyce wybieranej przez dzieci nie podoba, zwracają uwagę przede wszystkim na dwie kwestie. Po pierwsze, nie odpowiada im to, że słuchana przez dzieci muzyka zawiera wulgaryzmy i opisy nieakceptowanych społecznie zachowań (np. przemoc). Ta uwaga odnosiła się przede wszystkim do polskiego rapu: „Natomiast teraz dzieci moje przemycają mi taki hip hop polski. Niestety, tam bardzo dużo przeklinają i to mnie trochę razi” (KK_W_K). Niektórzy respondenci (szczególnie spośród robotników) ostro wypowiadają się o tej muzyce, używając takich określeń jak „prymitywna”, „beznadziejna” czy „debilna”. Nie podobają im się zarówno język używany przez polskich raperów, jak i propagowane w tych utworach wartości (np. pogoń za pieniędzmi czy nadmierne skupianie się na dobrach materialnych).

Po drugie, części rodziców przeszkadza to, że ich dzieci wybierają muzykę typowo rozrywkową, która jest łatwa w odbiorze i nie niesie ze sobą żadnych (ich zdaniem) wartościowych treści. O jaką konkretnie muzykę chodzi? W pierwszej kolejności wspominają o hitach muzyki popularnej, o zagranicznych artystach, którzy zdominowali polskie rozgłośnie radiowe, ale najwięcej krytycznych uwag kierują pod adresem różnego rodzaju influencerów: „Dla mnie to nie jest nic muzycznie. To są dwuminutowe kawałki o imprezach, o pieniądzach. On sobie czasem puści taką jedną głupią piosenkę (...). Tam koleś śpiewa, że «nie mam szmalu, ale mam plan, będę ją miał»” (KS_W_K). Podobnie jak w przypadku niektórych utworów rapowych, rodzicom nie podoba się nadmierne eksponowanie konsumpcyjnego stylu życia. Ponadto badani rodzice nie do końca rozumieją fascynację (szczególnie córek) koreańskim popem: „jakiś kosmos dla mnie. Jestem wyrozumiały muzycznie (...). To było za dużo dla mnie” (WR_ROB_M). Dorośli nie do końca rozumieją estetykę tego typu muzyki – wydaje im się sztuczna i kulturowo obca. Niektórzy traktują fascynację młodzieży koreańskim popem jako chwilową modę i wskazują analogiczne trendy z przeszłości: „O, właśnie taki zespół koreański jakiś ostatnio (...). Jak kiedyś był taki Tokio Hotel, taki zespół

dawny, dawno, kiedyś to się tam wiem, że młodzież [się o niego] zabijała, a teraz jakiś koreański usłyszałem, też słuchała" (JRI_ROB_L_M).

Mimo pojawiania się trudnych sytuacji i istnienia kwestii spornych większość rodziców stara się wspierać zainteresowania muzyczne potomstwa. Na przykład w rodzinie robotniczej mieszkającej w mieście średniej wielkości w województwie podkarpackim rodzice mają ambiwalentny stosunek do preferencji muzycznych swojej córki (12 lat). Cieszą się, że córka pokazuje im muzykę, którą się interesuje, a część repertuaru nawet im się podoba: „Ma jakieś swoje utwory, to się tam słucha puszcza coś, ona też jako młoda osoba wprowadza trochę takiej nowej, świeżej muzyki, choćby nawet «Ekipa», ja bym tam tego nigdy w życiu nie włączył, a jednak N. mówi, że jest to fajna muzyka, żebym z nią słuchał, to zaczęła włączać i jednak ona też wprowadza takie coś, że jednak człowiek też zaczyna faktycznie słuchać innej piosenki i też się dobrze tego słucha" (DP_ROB_M). Jednak są artyści, którzy rodzicom niespecjalnie pasują: „Na początku zaczęłam słuchać Cleo, no oni już się przyzwyczaili, że to moja idolka, i tak dalej, ale na początku słuchałam jednej piosenki, to tata już musiał włączyć (...). Miałam płytę, i jak jechaliśmy, to tą płytę zawsze włączałam, tata się kiedyś wkurzył, że on już nie chce tego słuchać" (DP_ROB_D1). Oboje rodzice przyznają w trakcie wywiadu, że córka jest bardzo „zafiksowana” na punkcie Cleo i momentami ich tą muzyką wręcz „katuje”. Choć ojciec szybko się reflektuje, że ta sytuacja ma jednak swoje korzyści – córka ma problemy zdrowotne i wydaje się, że częste obcowanie z ulubionymi artystami bardzo jej służy: „Trochę rehabilitacji i przyjemności, bo można powiedzieć, że jest to przyjemne z pożytecznym, bo ona też słuchając muzyki, na pewno trochę tak się relaksuje, jak każdy człowiek, ale z drugiej strony też ona się rehabilituje i też zaczyna lepiej słyszeć, bo te dźwięki jednak docierają do tego ucha, do tego urządzenia procesora i jednak to jej też dużo pomaga, dlatego mówię, że jest to przyjemne z pożytecznym” (DP_ROB_M).

Dzieci (zwłaszcza te starsze) przeważnie widzą i doceniają te próby „oswajania” przez rodziców ich muzyki: „Słucham K-popu; mimo że moi rodzice słuchają rocka, metalu, to totalnie poszłam w inną stronę. (...) Na początku im chyba nie mówiłam. Jakoś tak nie było okazji. Wyszło to nagle, w sumie trochę się zdziwili, ale też jakoś to przyjęli, bo sami, jak byli młodzi, to też różną muzykę słuchali, trochę też inną od swoich rodziców, więc dla nich to było naturalne takie. Się przyzwyczaili do tego, że często albo sobie głośno słucham muzyki, jak odrabiam lekcje albo coś, i też raczej im to nie przeszkadza” (WR_ROB_D).

Poza opisaną powyżej otwartością wobec preferencji dziecka innym przejawem wspierania rozwoju muzycznego dziecka jest chodzenie na koncerty ważnych dla niego wykonawców, za którymi rodzice nie przepadają. W rodzinie mieszkającej w małym mieście w województwie lubelskim to tata jest tą osobą, która chodzi z córką (18 lat) na koncerty. Mimo że zarówno on, jak i córka słuchają podobnej muzyki (rock), to artyści, których preferuje córka, nie za bardzo mu się podobają. Jednak widzi, ile to dla córki znaczy, i docenia to, że ona się tak bardzo angażuje w muzykę, dlatego wielokrotnie zgadzał się, aby pójść na wybrane przez nią

koncerty. Respondent przyznaje, że nie chodzi tutaj tylko o kwestię opieki (część wydarzeń jest przeznaczona tylko dla widzów pełnoletnich), ale także o dawanie córce poczucia, że rodzic widzi i wspiera jej zainteresowania. Przyznaje, że te wspólne wyjazdy (najdalszy do Warszawy) nie tylko zbliżyły go do córki, ale sam odkrył, że mimo swoich początkowych obaw ostatecznie dobrze bawił się na tych koncertach: „No niektóre rzeczy ja jestem spokojnie w stanie zaakceptować. (...) Zdarzało się, że ja byłem chyba najstarszą osobą na tej sali. Bawiłem się całkiem niezłe” (DP_EK_M).

Matka, ojciec czy może oboje?

W każdej rodzinie dynamika relacji między jej członkami układa się według innego schematu. Tym, co wyróżnia poszczególnych rodziców pod względem wpływu muzycznego, jest ich szczególny styl rodzicielski, na który składają się między innymi przyjęte przez nich cele wychowawcze, stopień zaangażowania czy ogólne przekonania na temat miejsca dziecka w rodzinie, na przykład stopnia jego autonomii i zależności (McPherson 2009). W związku z tym warto przyjrzeć się temu, jak w badanych rodzinach układają się relacje muzyczne dzieci z każdym z rodziców z osobna.

Gdyby końcowe wnioski formułowane były tylko na podstawie rozmów z rodzicami, trudno było by jednoznacznie stwierdzić, który z rodziców ma większy muzyczny wpływ na dzieci i która z więzi opartych na muzyce (tj. z matką czy z ojcem) jest silniejsza. Jeśli jednak uwzględnimy w analizach wywiady indywidualne z dziećmi, obraz dynamiki muzycznych relacji wewnątrz rodzinnych robi się bardziej złożony. Okazuje się, że młodzi respondenci częściej wskazują ojca jako osobę kluczową w ich kontaktach z muzyką: „Bardziej tata. (...) To tata w sumie pokazał mi właśnie dobrą muzykę” (KS_NS_D). Jednak ta prawidłowość nie pojawia się z tą samą częstotliwością we wszystkich typach rodzin. Dominacja ojca jest bardziej widoczna w rodzinach typu elity kulturalne, właściciele i pracownicy umysłowi średniego i niższego szczebla: „Tata często coś puszcza, playlista i tam są ogólnie fajne rzeczy, więc można posłuchać. (...) Tata bardziej na pewno od mamy mi się wydaje, bo tata ma tam płyty jazzowe” (DZC_W_D). Z kolei w rodzinach rolników i robotników dzieci trochę częściej wskazują mamę jako osobę, z którą mają silniejszą więź muzyczną: „Chyba mama bardziej poświęca uwagę muzyce. (...) Dla taty może lecieć wszystko w radiu, jak ma ciekawsze zajęcie, to radio gra w tle, a mama, jak coś usłyszy, co się jej spodoba, to pogłośni. Stąd uważam, że może bardziej mama” (ANK_ROL_D). Skąd te różnice wpływów rodzicielskich pomiędzy poszczególnymi grupami rodzin? Materiał empiryczny dostarcza dwóch odpowiedzi. Po pierwsze, jak relacjonują dzieci, w rodzinach o profilu robotniczym i rolniczym ojcowie dużo pracują i często nie ma ich w domu. Natomiast matki (nawet jeśli pracują zawodowo) są bardziej dostępne i mogą więcej uwagi poświęcić na budowanie relacji z potomstwem. W związku z tym ich wpływ muzyczny jest przez dzieci bardziej zauważalny.

Druga interpretacja odwołuje się do specyfiki zbierania danych w ramach omawianego projektu. W większości badanych rodzin jest więcej niż jedno dziecko. W toku realizacji badania nie zawsze udało się przeprowadzić wywiad indywidualny z więcej niż jednym dzieckiem (np. dlatego że potomstwo było za małe lub po prostu nie chciało uczestniczyć w badaniu). W związku z tym jest możliwe, że obraz muzyczny relacji z matką i ojcem wydaje się przez to momentami zbyt jednostronny. W przypadku rodziny o profilu właściciela z Warszawy udało się porozmawiać z obojgiem dzieci. Starsza córka deklaruje, że ma lepszy kontakt muzyczny z tatą: „Dzięki mojemu tacie zaczęłam słuchać też takiej muzyki, jak teraz słucham. Polecił mi kapelę Megadeath, która mi się bardzo podobała i razem słuchaliśmy tego bardzo dużo” (DZC_W_D1). Natomiast młodsza czuje się bardziej związana z mamą: „Z mamą dzieliśmy podobny gust muzyczny, dlatego z mamą raz na jakiś czas wymienimy się tym, co się nam spodobało” (DZC_W_D2). Przywołany przykład pokazuje, że sposób realizacji badania może do pewnego stopnia zaburzać rekonstrukcję pełnego obrazu badanego zjawiska.

W tym miejscu wartym odnotowania zjawiskiem jest strategia wykluczania jednego z rodziców ze wspólnej relacji muzycznej. Chodzi tutaj o sytuację, w której świadomie wyłącza się matkę lub ojca z relacji drugiego rodzica z dzieckiem (Davidson, Borthwick 2002). Nie jest to częste zjawisko. Zazwyczaj przybiera łagodne formy, na przykład ojciec i córka lubią słuchać razem disco polo, a mamie to nie odpowiada, więc w tej konkretnej sytuacji nie angażuje się ona w interakcje rodzinne. Jednak wśród badanych rodzin zdarzały się też przypadki bardziej radykalnego wykluczania. Jako przykład można podać rodzinę z województwa pomorskiego o profilu elity kulturalne, w której mama z córką (10 lat) mają silną więź muzyczną, a tata pozostaje na uboczu tej relacji. „My mamy jakieś takie porozumienie dusz – mówi z ekscytacją matka – (...) że to jest jakaś nieodcięta pępowina. Nie jest to tego typu zjawisko, ale jest to niesamowicie silna więź taka mająca swoje plusy i minusy, bo ona bardzo silnie moje emocje odczuwa, ja jej i z tą muzyką to w sumie tak zawsze było. (...) ona tam miała może z pięć-sześć lat, bardzo ją interesowało to, czego ja słucham właśnie na tej playliście (...). Widać, że to nie jest po to, żeby mi sprawić przyjemność, tylko jej autentycznie to się podoba i to też jest plus może taki, że właśnie dzięki temu na przykład idziemy w najbliższym czasie na koncert Sanah, gdzie nie idę na ten koncert z musu, tylko rzeczywiście podobają mi się kawałki tej dziewczyny” (KS_EK_K). Córka potwierdza słowa mamy: „Jak mama słucha takiej piosenki, my lubimy te same, na przykład teraz też lubię taką piosenkę *Me! me! me!*, to jest piosenka z «Just Dance» i ja z mamą słucham Sanah” (KS_EK_D). Młoda respondentka bez problemu przywołuje wspólnych ulubionych wykonawców i opowiada o wielu wspólnych muzycznych doznaniach. Widać, że ją bardzo cieszy i jest dla niej ważne to, że mama tak bardzo angażuje się w jej muzyczne poszukiwania. Z kolei ojciec również interesuje się muzyką. Córka w pewnym momencie mówi nawet, że kiedy porównuje rodziców, to właśnie on jest tą osobą, dla której muzyka jest ważniejsza. W relacjach z córką na pewno nie pomaga to, że ojciec interesuje się inną muzyką niż reszta rodziny (panie wolą pop i muzykę taneczną, a on słucha

metalu i rocka). Gdy opowiada o wspólnych podróżach samochodem i słuchaniu muzyki, daje się wyczuć, że czuje się trochę wyizolowany czy pominięty. Niemniej trzeba zaznaczyć, że tata szuka innych, pozamuzycznych obszarów do budowania relacji z córką: „A teraz to najczęściej oglądamy różne rzeczy w telewizji. Coraz częściej chodzimy z córką na fajniejsze filmy. Byliśmy na przykład na tej Cruelli, co może nie jest odpowiednie do wieku, ale w piątek idę teraz z córką na Bonda. A ostatnio byłem nawet na Psim Patrolu” (KS_EK_M).

Niewątpliwie wpływ obojga rodziców słabnie w obliczu wzrostu znaczenia rówieśników w życiu ich dzieci. Jest to szczególnie widoczne u starszych dzieci, które dużo mówią o znaczeniu znajomych w ich codziennych kontaktach z muzyką: „Mam dwóch kolegów takich. Kupę lat się znamy i się trzymamy razem. Mamy te same zainteresowania. (...) Muzyki to też raczej tego samego typu słuchamy. Coś tam mamy ze sobą, z tą muzyką, że słuchamy razem i lubimy ją po prostu. (...) po prostu ten sam gatunek i lubimy słuchać tych piosenek” (JRI_ROB_D). Rodzice zdają się być z tym raczej pogodzeni. Wiedzą, że tak już musi być, bo znają ten proces z okresu własnej młodości: „Obydwie dodatkowo zaczęły z tym koreańskim popem, co myślę, że wynika też z tego, że gdzieś tam mają koleżanki, które tego słuchają i w gronie znajomych, więc myślę, że to też gdzieś na tym etapie ludzie zaczynają się dobrać trochę, może właśnie jednak to towarzystwo ma trochę wpływ na to, czego się słucha. Ja też tak uważam, że tak było w moim przypadku i myślę, że w ich przypadku jest podobnie, że jakaś koleżanka czegoś słucha, posłuchała, spodobało się i się wkręciły w to” (WR_ROB_K). Tym, co poniekąd uspokaja rodziców i pozwala im ze spokojem patrzeć na dalszy rozwój muzyczny swoich dzieci, jest przekonanie, że to, co potomstwo wyniosło z domu rodzinnego, nadal stanowi mocny fundament ich gustu: „Słuchają różnych rzeczy. Oprócz tego wspomnianego disco polo, to zostawiam im wolną rękę. Też przypominam sobie, że w szkole różnych dziwnych rzeczy się słuchało. Było trzeba przynależeć do grupy i wszyscy słuchali podobnych rzeczy. Nie ma co za bardzo z tym walczyć. Te muzyczne zainteresowania przyjdą same z czasem. Staramy się im czasem podrzucać jakieś ciekawe kawałki, żeby się chociaż osłuchały. Myślę, że *Smoke on the water* Deep Purple, to, że wszystkie dzieci znają, wiedzą, co to jest. Ważne, żeby miały podstawową wiedzę tego, co było i co może być” (DZC_NS_M).

Dyskusja i główne wnioski

Przedstawione powyżej analizy pokazały, że muzyka może być istotnym elementem relacji wewnątrz rodziny. W przypadku badanych rodzin wyraźnie widać, jak muzyka je integruje i spaja – stwarza przestrzeń do dzielenia się swoimi pasjami, do wymiany opinii, do bycia razem. Muzyka wydaje się istotnym elementem współtworzącym tożsamość rodziny – dostarcza jej członkom swoistych ram do mówienia o tym, jacy są, co lubią, co ich łączy, a co dzieli. Ponadto muzyka ułatwia wspólne wykonywanie innych czynności. Ta estetyzacja życia codziennego (Lash, Urry 1994) z wykorzystaniem muzyki sprawia, że podróż do szkoły, gotowanie czy

sprzątanie zyskuje inny, głębszy wymiar. Jednocześnie widać słabnący potencjał kontestacyjny muzyki (zob. Pęczak 2005). Dla pokolenia dorosłych respondentów muzyka była jednym z kluczowych narzędzi kontestowania kultury i wartości swoich rodziców. Natomiast ich własne dzieci w muzyce bardziej szukają emocji, piękna, ciekawych historii czy po prostu rozrywki. Kiedyś z młodzieżowym buntem nierozzerwalnie związany był rock (Jeziński 2011; Pęczak 2013). Opowieści respondentów wskazują na to, że współcześnie pewien potencjał buntu ma w sobie rap. Być może część dorosłych rozmówców, mimo że ten rodzaj muzyki im się nie podoba, akceptują to upodobanie dzieci, dlatego że widzą w nim szansę na pojawienie się u ich pociech jakiejś krytycznej refleksji na temat otaczającej ich rzeczywistości.

W badanych rodzinach widać, jak muzyka „przepływa” z rodziców na dzieci, ale też z dzieci na rodziców. To potwierdza istnienie opisanej przez Josepha Kotarbę wzajemnej socjalizacji muzycznej w rodzinie (Kotarba 2018). W badanych rodzinach proces ten nie jest więc jednokierunkowy, a dzieci współtworzą rodzinną przygodę muzyczną – często bowiem są przewodnikami po świecie muzyki dla swoich rodziców. Ponadto rodzice pragną przekazać potomstwu to, co w kulturze muzycznej jest ich zdaniem najważniejsze, ale starają się nie przymuszać dzieci do zaakceptowania tych treści. Niemniej w badanych rodzinach zdarzają się też sytuacje konfliktowe dotyczące muzyki. Jest to powszechne zjawisko, ale na tle ogółu respondentów wyróżniają się narracje osób z rodzin robotniczych. Ich opowieści (zwłaszcza rodziców) charakteryzuje bezpośredniość, otwarta krytyka, często okraszona ostrymi sformułowaniami. Na podstawie dostępnego materiału empirycznego trudno o jednoznaczną interpretację tej obserwacji, ale warto o tym wspomnieć, gdyż może to być ciekawy wątek do dalszych badań.

Jak zasygnalizowano we wstępie, liczne badania o charakterze ilościowym wykazują występowanie różnic pomiędzy ludźmi o odmiennym pochodzeniu społecznym w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej (czy w kulturze jako pewnej całości) oraz w obszarze transmisji wzorców kulturowych w rodzinie. W literaturze przedmiotu poświęconej temu zagadnieniu dużo uwagi poświęca się stylom rodzicielskim. Amerykańska socjolożka Annette Lareau w swojej książce bazującej na badaniach etnograficznych przeprowadzonych w USA pokazuje pokrywanie się logiki klasowej ze stylami rodzicielskimi. Styl rodziców z klasy średniej określa mianem skoordynowanej kultywacji (*concerted cultivation*). Ten styl wyróżnia nastawienie rodziców na aktywne wspieranie zainteresowań i umiejętności poznawczych dzieci, pomaganie w rozwijaniu talentów, tendencja do organizowania dzieciom zajęć pozalekcyjnych, a ponadto uczenie dzieci umiejętności argumentowania i bronięcia swojego zdania w dyskusji z innymi. Natomiast w rodzinach o profilu robotniczym Lareau zaobserwowała wzorzec, który nazwała naturalnym rozwojem (*natural growth*). W tych rodzinach nacisk kładzie się przede wszystkim na zaspokojenie u dziecka potrzeby miłości i bezpieczeństwa, a rozwój potomstwa dzieje się bardziej samoistnie i naturalnie. W konsekwencji dzieci znaczną część czasu po szkole spędzają zazwyczaj w domu lub w bliskim sąsiedztwie, a stosunkowo rzadko korzystają ze zorganizowanych zajęć (Lareau 2011). Wydaje się, że style rodzicielskie prezentowane w tym

artykule nie wpisują się w pełni w żaden z przywołanych powyżej typów, ale raczej lokują w przestrzeni pomiędzy tymi dwoma stylami. Być może specyficzny dobór respondentów (tj. od góry przyjęte założenie o ich dużym zainteresowaniu muzyką) wpływa na to, że czynniki związane z pochodzeniem społecznym nie różnicują tak bardzo, jak u Lareau, stylów rodzicielskich badanych respondentów. Nie bez znaczenia jest też kontekst kulturowy i prawie trzydziestoletnia różnica w czasie realizacji obu badań. W odniesieniu do omawianego w tym artykule badania można przede wszystkim zauważyć, że badani rodzice interesują się muzyką i traktują ją jako ważny element życia. Pomiędzy poszczególnymi grupami respondentów nie widać też wyraźnych różnic w poziomie zaangażowania w socjalizację muzyczną potomstwa. Ta obserwacja jest zbieżna z ustaleniami Aarona Reevesa, który badał motywację rodziców do rozwijania u dzieci umiejętności grania na instrumentach. Opierając swoje analizy na wywiadach z rodzicami wywodzącymi się z różnych klas społecznych, Reeves pokazuje, że zachęcanie do gry na instrumencie ma swoje podłoże w chęci rozwoju talentu dziecka oraz dbałości o wzmacnianie więzi rodzinnych, a kwestie związane ze statusem i pochodzeniem społecznym respondentów nie są bardzo istotnym czynnikiem różnicującym te praktyki (Reeves 2015).

Niemniej można wskazać pewne szczegółowe kwestie, które różnicują strategie i działania poszczególnych grup respondentów. Przede wszystkim widać wyraźne różnice w podejściu przedstawicieli elit kulturalnych i właścicieli. W narracjach tych pierwszych wybrzmiewa bardzo „obowiązkowe” podejście do wychowania muzycznego, tj. przekonanie, że pewne rzeczy wypada robić i rodzic powinien zadbać o to, aby dziecko miało z nimi styczność. W przypadku tej grupy respondentów można mówić o występowaniu tzw. modelu powinnościowego. Kinga Zawadzka, analizując style życia inteligencji średniego pokolenia, odnotowała istnienie wzorca transmisji kulturowej w rodzinach o pochodzeniu inteligenckim, bazującego na przekonaniu o konieczności angażowania się w wybrane praktyki kulturowe, na przykład chodzenie z dziećmi na koncerty muzyki poważnej, ponieważ jest to normalne i dobrze widziane w środowisku (Zawadzka 2023). Przedstawiciele elit kulturalnych z omawianego w tym artykule badania są rówieśnikami oraz legitymują się tym samym pochodzeniem społecznym, co bohaterowie książki Zawadzkiej. W związku z tym powinnościowy model transmisji wzorców kulturowych w rodzinie może być charakterystyczny dla tej formacji kulturowo-społecznej. Co więcej, na tle wszystkich respondentów jest to najbardziej namacalny przykład pokazujący, jak muzyka jest wykorzystywana „na zewnątrz” rodziny – do budowania jej prestiżu i „bycia w kontakcie” ze środowiskiem, do którego się należy lub się aspiruje.

Właściciele angażują się w relacje muzyczne z dzieckiem w sposób bardziej emocjonalny, aktywny i spontaniczny. W porównaniu z elitami kulturalnymi, ich działaniom muzycznym towarzyszy więcej entuzjazmu i luzu. Może to wynikać z tego, że właściciele są kategorią społeczną relatywnie młodą (pojawiili się po transformacji ustrojowej), która – jak pokazały badania ilościowe zrealizowane w ramach prezentowanego projektu (zob. Domański et al. 2021: 193–197) – cechuje

się dużą otwartością również na innych wymiarach kultury. To mogłoby tłumaczyć bardziej swobodne i niewymuszone podejście do roli muzyki w życiu rodziny.

Prezentowane badanie pokazało też zróżnicowanie muzycznych ról wewnątrz rodziny. Okazało się, że dla młodych respondentów osobą ważniejszą w kontaktach z muzyką jest ojciec. Jest to zgodne z ustaleniami płynącymi z innych badań, na przykład z badania jakościowego nad uczestnictwem warszawskiej młodzieży w kulturze muzycznej, które pokazało, jak respondenci (niezależnie od płci) budowali i podtrzymywali relacje przede wszystkim ze swoimi ojcami. Dla niektórych z nich muzyka była jedynym obszarem, na którym potrafili znaleźć nic porozumienia z ojcem (Wyrzykowska 2017: 230–234). Jako inny przykład można przywołać także portugalskie badania, które wskazują, że w relacji ojciec–córka muzyka (w tym przypadku rockowa) jest istotnym elementem relacji rodzinnych i częścią kulturowego zestawu narzędzi rodzicielskich (Grácio 2016). Niemniej trzeba podkreślić, że w rodzinach o profilu rolniczym i robotniczym dostrzegalna jest istotna rola matki jako osoby animującej rodzinne życie muzyczne (por. Willekens, Daenekindt, Lievens 2014). Tej sytuacji może sprzyjać charakter pracy zawodowej ojców (często są poza domem) i większa codzienna dostępność matek. Mimo występowania ograniczeń strukturalnych w wypadku przedstawicieli tzw. klas ludowych (np. utrudniony czy ograniczony dostęp do zajęć pozalekcyjnych dla dzieci związany z miejscem zamieszkania), które są sygnalizowane w innych badaniach (np. Bennett, Lutz, Jayaram 2012), wyraźnie widać, jak wspomniane matki wykorzystują nowe technologie, aby zdobywać wiedzę i organizować wartościowe aktywności muzyczne dla swoich dzieci.

Głównym celem artykułu była próba pokazania, jak muzyka „działa” w relacjach rodzinnych i w jaki sposób pozwala tworzyć i podtrzymywać relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi. Niezależnie od pochodzenia społecznego, badani rodzice traktują muzykę jako ważny element życia rodzinnego i aktywnie angażują się w socjalizację muzyczną swych dzieci. Tym, co ich różni, jest forma tego zaangażowania. Największe zróżnicowanie strategii widać u przedstawicieli tzw. elit kulturalnych (model powinnościowy) i właścicieli (niewymuszone, szczere i swobodne podejście). Co więcej, socjalizacja do muzyki w rodzinie nie jest procesem jednokierunkowym. Dzieci współtworzą rodzinną przygodę muzyczną – często są przewodnikami po świecie muzyki dla swoich rodziców. Ponadto widoczne jest zróżnicowanie muzycznych ról wewnątrz rodziny. Okazało się, że z perspektywy dzieci osobą ważniejszą w kontaktach z muzyką jest ojciec. Niemniej w rodzinach o profilu rolniczym i robotniczym dostrzegalna jest istotna rola matki jako osoby animującej rodzinne życie muzyczne. Ogólna siła wpływu rodziców słabnie wraz ze wzrostem znaczenia grup rówieśniczych, ale wyraźnie widać, że pierwotna socjalizacja muzyczna w rodzinie znajduje odzwierciedlenie w aktywnościach dorastających dzieci.

Podziękowania

Pełna realizacja prezentowanego w tym artykule badania nie byłaby możliwa, gdyby nie sumienna praca i wielkie zaangażowanie badaczek i badaczy terenowych. Dlatego serdecznie pragnę podziękować Karolinie Karbownik, Joannie Kozerze, Aleksandrze Nowakowskiej-Kutrze, Agacie Rozalskiej, Joannie Róg-Illickiej, Danucie Życzyńskiej-Ciołek, Dominikowi Porczyńskiemu, Krzysztofowi Stachurze i Waldemarowi Rapiorowi za pomoc w realizacji tego badania.

Literatura

- Bennett, P.R., Lutz, A.C., Jayaram, L. (2012). Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of Education*, 85(2), 131–157. <https://doi.org/10.1177/0038040711431585>.
- Bennett, T., Wright, D., Gayo-Cal, M., Silva, E., Savage, M., Warde, A. (2009). *Culture, class, distinction*. London–New York: Routledge.
- Białkowski, A., Migut, M., Socha, Z., Wyrzykowska, K.M. (2014). *Muzykowanie w Polsce. Badanie podstawowych form aktywności muzycznych Polaków*. Warszawa: FMJDW.
- Bihagen, E., Katz-Gerro, T. (2000). Culture consumption in Sweden: The stability of gender differences. *Poetics*, 27, 327–340.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. W: R. Brown (red.), *Knowledge, education and cultural change. Papers in the sociology of education* (s. 71–112). London: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cali, C. (2020). Music in family dynamics and relationships: A case study. *Qualitative Research in Music Education*, 1(2), 63–83.
- Conkling, S.W. (2018). Socialization in the family: Implications for music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 29–37.
- Crozier, R. (1997). Music and social influence. W: D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The social psychology of music* (s. 67–83). Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J.W., Borthwick, S.J. (2002). Family dynamics and family scripts: A case study of musical development. *Psychology of Music*, 30(1), 121–136.
- DeNora, T. (2009). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domański, H., Sawiński, Z. (1995). Narzędzia międzykrajowych analiz porównawczych: klasyfikacja zawodów Erikson – Goldthorpe – Portocarero (EGP). *Studia Socjologiczne*, 3–4(138–139), 41–61.
- Domański, H., Przybysz, D., Wyrzykowska, K.M., Zawadzka, K. (2021). *Dystynkcje muzyczne. Stratyfikacja społeczna i gusty muzyczne Polaków*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Domański, H., Przybysz, D., Wyrzykowska, K.M., Zawadzka, K. (2022). Praktyki wychowawcze a transmisja wzorów kulturowych w rodzinie. *Kultura i Społeczeństwo*, 66(1), 123–148.
- GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2020). *Uczestnictwo ludności w kulturze w 2019 r.*

- Grácio, R. (2016). Daughters of rock and moms who rock: Rock music as a medium for family relationships in Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 109. <https://doi.org/10.4000/aof.7782>.
- Ho, L., Wheaton, B., Baumann, S. (2021). A life course perspective on cultural capital acquisition: How the timing and duration of musical socialization affect the taste for classical music and opera. *Poetics*, 84, 1-20.
- Jabłońska, B. (2014). *Socjologia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jeziński, M. (2011). *Muzyka popularna jako wehikuł ideologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kotarba, J. (2018). The family. W: J. Kotarba (red.), *Understanding society through popular music* (s. 45–67). London–New York: Routledge.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley–Los Angeles: University of California Press.
- Lash, S., Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage Publications.
- McPherson, G. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- Merriam, A.P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Mohr, J., DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 167-199.
- Pęczak, M. (2005). Kultura targetu. W: W.J. Burszta, M. Czubaj, M. Rychlewski (red.), *Kontrkultura. Co nam z tamtych lat?* (s. 45–67). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academia.
- Pęczak, M. (2013). *Subkultury w PRL. Opór, kreacja, imitacja*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Reeves, A. (2015). 'Music's a family thing': Cultural socialisation and parental transference. *Cultural Sociology*, 9(4), 493–514.
- Willekens, M., Daenekindt, S., Lievens, J. (2014). Whose education matters more? Mothers' and fathers' education and the cultural participation of adolescents. *Cultural Sociology*, 8(3), 291–309.
- Wyrzykowska, K.M. (2017). *Muzyka, młodzież i styl życia. O uczestnictwie w kulturze muzycznej warszawskiej młodzieży*. Warszawa: WWS.
- Zawadzka, K. (2023). *Roczniki siedemdziesiąte. Styl życia i wartości inteligencji średniego pokolenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

SUMMARY

Does it help or does it hinder? Music in the process of building parent-child relationship in families with diverse social origins

The main purpose of the article is to try to show how music “works” in family relations and to what extent it allows to create and sustain relationships between parents and children. The analysis is based on the results of a qualitative study involving 40 families with diverse social origins. First, it should be noted that if parents are interested in music and treat it as an important element in their lives, then regardless of their social background, they will be actively involved in the musical socialization of their children. In this aspect, the greatest variation of strategies can be seen in representatives of the so-called cultural elite (obligatory model) and owners (emotional, unforced and casual approach). Moreover, socialization to music in the family is therefore not a one-way process. Children co-create the family musical adventure, often serving as a guide to the world of music for their

parents. Moreover, the diversity of musical roles within the family is apparent. It turned out that for the young respondents, the father is more important in dealing with music. Although it should be noted that in farmers and working-class families the important role of the mother as the person animating family musical life is noticeable. The overall strength of parental influence weakens as the importance of peer groups increases, but it is clear that the primal musical socialization in the family continues to be reflected in the activities of growing children.

Keywords: cultural stratification, music, lifestyle, family, parent-child relationship

IZABELLA MAIN  <https://orcid.org/0000-0002-9881-6838>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dzieciństwo, „uczenie się” i sprawczość. Autoetnograficznie o doświadczeniach szkoły podstawowej w Waszyngtonie

Zaproszenie na dzień otwarty w szkole otrzymujemy podczas jeden z wizyt w sekretariacie, gdy dowiaduję się, jak zapisać dziecko do szkoły. Pani w sekretariacie mówi, żeby przyjść, że warto. To pierwsze dni, znamy tylko kilka osób w Waszyngtonie, więc czemu nie. Na boisku i placu zabaw przy szkole kręci się ożywiony tłum dorosłych i dzieci... Głośno, dzieci biegają, dorośli rozmawiają, wygląda na to, że większość się zna, choć są też pojedyncze, przyglądające się osoby. Przysłuchuję się, nauczyciel zaprasza do budynku, wchodzę z małą grupą, pokazuje nam stołówkę, ogromną salę gimnastyczną, wchodzimy po schodach na piętro, przez ścianę szyb zaglądamy do biblioteki, bardzo kolorowo. Potem do sali lekcyjnej, też przez przeszklone drzwi. Ktoś do mnie zagaduje, początkowo nie kojarzę, ale ona pamięta, że moja córka będzie w klasie Ms G... Nie jestem w stanie zapamiętać długiego nazwiska. Prowadzi mnie do sali na końcu korytarza i przedstawia młodej nauczycielce. W sali jest kilkoro dzieci i rodziców, rozmawiamy z Ms G, jest serdeczna, zagaduje do córki, że obie są nowe w szkole, więc będą się wspierać. Daje mi karteczkę ze swoim mejlem. Prosi o kupienie materiałów, które dla innych dzieci kupiono w czerwcu. Na liście są cztery zeszyty, dwadzieścia ołówków, kredki, klej, gumka, mokre chusteczki do rąk. Robię zdjęcia sali. Może tak oswoję córkę i siebie z wyzwaniem pójścia do nowej klasy i szkoły w nowym dla nas kraju i mieście. W domu oglądamy zdjęcia, próbujemy odczytać napisy. Potem zakupy szkolne i czekanie na pierwszy dzień (*notatki badaczki*).

Współczesne badania w perspektywie *new childhood studies* ujmują zjawisko dzieciństwa jako kontekstowe i zmienne, kształtowane przez szersze struktury, na przykład etniczność, naród, religię, rodzinę czy szkołę. Jednocześnie wskazują, że dzieciństwo ma wymiar jednostkowy, gdyż dzieci przeżywają w partycularny sposób własne doświadczenie, poszukują granic i definicji swojej sprawczości i negocjują je z otaczającym światem (por. Ryan 2012; Sorbring, Kuczynski 2019). Szkoła jest miejscem systematycznego kształcenia dzieci; jak postuluje raport UNESCO, etos szkolny, rozumiany jako „jawne i uwewnętrznione wartości i przekonania, a także relacje międzyludzkie decydujące o atmosferze szkoły”, ma wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów oraz na ich dobrostan (UNESCO 2020: 21).

Susan Blum w artykule *Why don't anthropologists care about learning (or education or school)* wskazuje na powody, dla których studia dotyczące edukacji mogą być inspirujące. Przyczyny, dla których warto zająć się badawczo uczeniem (się), są wielorakie: uczenie się jest uważane za aktywność definiującą ludzkość, najczęściej uczenie w przypadku dzieci przebiega w szkołach, które stały się powszechne, choć ich sposoby działania, priorytety w uczeniu czy powody pobytu lub absencji uczniów i uczennic bywają różne. Niezależnie od tego, jak dużo dzieci uczęszcza do szkół, uczniowie poświęcają dużo czasu na edukację również poza placówką, między innymi przygotowują się do lekcji w domu, dyskutują z rodzicami albo pobierają dodatkowe korepetycje. Niekiedy czas związany z uczeniem się przekracza czas, który dorośli przeznaczają na pracę. Systemy szkolne pochłaniają też znaczące budżety. Doświadczenia szkolne są formujące dla człowieka, niezależnie, czy były one pozytywne, czy negatywne – wspomnienia ze szkoły są istotne dla wielu dorosłych (Blum 2019). W swoim artykule Blum postuluje używanie terminu uczenie się (*learning*) jako inkluzywnego – w porównaniu z edukacją i szkołą – zawierającego formalne i nieformalne sposoby kształtowania ludzi. Podkreśla aktywną pozycję uczniów/uczących się (*learners*) jako podmiotów sprawczych i doświadczających uczenia (się) (Blum 2019: 3). Szkoła i edukacja służyły bardzo różnym funkcjom, pełniły rolę narzucania/zniewolenia i emancypacji, a funkcje dominujące w danym miejscu i czasie mogły być różnorako i odmiennie wykorzystywane i przetwarzane przez jednostki czy grupy (Buliński, Rakoczy 2015: 13). Co więcej, szkoła to nie tylko organizacja programu i instrukcji dotyczących nauczania, ale – jak opisują Tarzycjusz Buliński i Marta Rakoczy – również „praktyki kulturowe, związane nierzadko z wiedzą ukrytą: określonym habitusem jako siecią dyspozycji nie tylko intelektualnych, ale także cielesnych, percepcyjnych i emocjonalnych” (Buliński, Rakoczy 2015: 14).

Ze względu na wzrastającą mobilność coraz więcej uczniów i ich rodzin styka się z dwoma lub więcej systemami edukacyjnymi (Goździak 2014; Seeberg, Goździak 2016; Lapov 2020). Decyzja o migracji, najczęściej podejmowana przez rodziców, wywołuje bardzo różne odczucia dzieci, co przekłada się również na ich funkcjonowanie w szkole (Lapov 2020). Zespół psychologek, badający sytuację rodzin powracających z zagranicy do Polski, wskazał na trudności w szkole

pojawiające się wśród dzieci i młodzieży, które rozpoczęły edukację w innym kraju i kontynuowały ją w Polsce. Wynikały one z różnic programowych, niższych kompetencji językowych oraz elementów, które zaliczam do kultury szkolnej (np. podejście nauczycieli, formalna dyscyplina, hierarchia, dystans, duże znaczenie przypisywane ocenom czy akceptacja dla korzystania z niedopuszczalnych pomocy, zwanych potocznie ściągami) (Grzymała-Moszczyńska et al. 2015). W badaniach mobilności dzieci znaczącą uwagę poświęcono m.in. dzieciom tzw. trzeciej kultury, wielokrotnie przemierzającym się między krajami i często uczęszczającym do szkół międzynarodowych (m.in. D’Andrea 2007; Trąbka 2014), dzieciom uchodzącym częściej doświadczającym wykluczenia edukacyjnego (m.in. Kość-Ryżko 2015; Seeberg 2016; Röhner 2021) oraz dzieciom migrantów przygotowujących się do przyjęcia przez szkoły (np. Czerniejewska 2014; Grzybowski, Idzikowski 2018; Grosa, King 2022). Strategie i przekonania rodziców z doświadczeniem migracji w kontekście edukacji szkolnej w sytuacji mobilności uczniów i uczennic zostało dotąd zbadane w niewielkim stopniu (Grosa, King 2022).

Korzystając z rocznego pobytu w Waszyngtonie i sposobności uczęszczania córki do amerykańskiej szkoły podstawowej, miałam możliwość zaobserwowania tego, jak funkcjonuje szkoła i jak doświadcza jej dziecko i rodzic. Doświadczenie pierwszych kontaktów ze szkołą było tak ciekawe i inspirujące, że postanowiłam systematycznie przyjrzeć się funkcjonowaniu szkoły, a zwłaszcza temu, jak dziecko odbiera nową rzeczywistość szkolną. Początkowo obserwowałam szkołę jako rodzic, później zaczęłam pełnić funkcję wolontariuszki. Opierając się na obserwacji, nieustrukturalizowanych rozmowach i autoetnografii, poddałam analizie trzy aspekty, które uznałam za najważniejsze dla doświadczenia mojego jako rodzica i córki jako uczennicy (za jej zgodą): powitanie dziecka w szkole i tworzenie wspólnoty szkolnej; sprawczość i demokracja w szkole oraz partycypacja dzieci i rodziców we wspólnocie szkolnej. Opisywane sytuacje i rozwiązania umieściłam w kontekście szerszej dyskusji o partycypacji i sprawczości dzieci. Poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze: jak szkoła Stoddert włącza nowych uczniów do swojej społeczności? Jak tworzone jest poczucie przynależności do wspólnoty szkolnej? W jaki sposób dzieci mogą być sprawcze w szkole? Jak wygląda partycypacja rodziców i ich relacja oraz wpływ na środowisko szkolne? W tekście zastanawiam się również, co zrobić, by szkoła była dobrym miejscem dla uczniów, uczennic, rodziców i osób tam zatrudnionych.

Na temat edukacji w USA istnieje szeroka literatura (por. Mendel 2002; Gutek 2005). Szczególnie ciekawa jest książka Marii Mendel pt. *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej* (2002), w której autorka przygląda się partnerskim układom szkoły, rodziny i społeczności w sześciu obszarach zaangażowania: rodzicielstwa, komunikacji, wolontariatu, nauki domowej, współzarządzania i współpracy z gminą. Natomiast moje badanie przeprowadzone metodami etnograficznymi objęło jedną konkretną szkołę podstawową widzianą z perspektywy rodzica i uczennicy. Przyglądałam się przede wszystkim codzienności szkolnej, porannym powitaniami, organizacji czasu i przestrzeni w szkole, przebiegowi spotkań z rodzicami, wycieczek szkolnych,

pikników, występów. Na tej podstawie pochyliłam się nad wybranymi aspektami określającymi pozycję uczniów i uczennic (oraz częściowo rodziców) w szkole.

Stoddert Elementary School to szkoła publiczna, rejonowa, do której uczęszczają dzieci posługujące się ponad 30 językami i reprezentujące kilkadziesiąt narodowości. Osiągnięcia uczniów i programy szkolne zostały docenione wieloma nagrodami. Nie jest to zatem szkoła przeciętna czy typowa dla szkolnictwa amerykańskiego. Na wyjątkowość tej placówki wskazywały nie tylko nagrody, ale fakt, że do szkoły przyjeżdżają nauczyciele i nauczycielki z innych szkół, by poznać jej programy. Ponadto zaobserwowałam, że poznane dzieci uczęszczały do szkoły z ciekawością i radością. Właśnie to skłania mnie do analizy świata szkoły Stoddert jako pomysłu na dobrą edukację. Ten opis praktyk szkolnych godnych naśladowania jest przykładem i wyrazem podejścia „anthropology of the good” (Robbins 2013). Nie koncentruję się na trudnościach i wyzwaniach, lecz na rozwiązaniach, które mogą inspirować w innych kontekstach edukacyjnych. W pewnym sensie tekst jest też rezultatem frustracji, którą odczuwałyśmy z córką po powrocie do Polski, świadomości braku wpływu i możliwości zmiany systemu edukacyjnego, programów szkolnych (podstawy programowej) czy codziennej kultury szkoły.

W pierwszej części tekstu przybliżę teren prowadzenia badań, czyli szkołę Stoddert i szkolnictwo amerykańskie. Następnie opiszę metodologię, szczególnie obserwację uczestniczącą i autoetnografię. W kolejnych częściach przyjrę się kulturze szkoły i tworzeniu wspólnoty szkolnej, sprawczości i demokracji oraz partycypacji dzieci i rodziców. W tekście argumentuję, że w szkole odbywa się zarówno uczenie się, jak i włączenie uczniów i uczennic w amerykańskie społeczeństwo przez wartości przekazywane i praktykowane w trakcie procesu uczenia (się). Szkoła jest urzeczywistnieniem tych wartości, co tym bardziej czyni przeniesienie wielu praktyk i zasad w inny system niezwykle trudnym zadaniem.

Teren: o szkole amerykańskiej

Amerykańska szkoła podstawowa obejmuje edukacją pięć klas dla dzieci w wieku od około 6 do 11 lat, często połączona jest z przedszkolem czy zerówką (*preschool*). W szkolnictwie publicznym obowiązuje rejonizacja, która oparta jest na rygorystycznych zasadach. W procesie zapisania dziecka do szkoły należy przedstawić kilka dokumentów potwierdzających adres zamieszkania w konkretnym obwodzie szkolnym¹. Jak w wielu innych krajach między szkołami publicznymi są istotne różnice i rodzice przysyłanych uczniów dokładnie orientują się w granicach obwodów, czasem nawet decydując się na przeprowadzkę, by zapisać dziecko do wybranej szkoły lub próbując zapisać je poza macierzystym obwodem (Daugherty 2019). Co do zasady, w dużych miastach, z gęstą siecią szkół, każda szkoła publiczna

¹ W naszym wypadku nie wystarczyła umowa najmu, musiałyśmy fizycznie zamieszkać w mieszkaniu (zweryfikowała to podczas zapowiedzianych odwiedzin pracowniczka socjalna szkoły).

ma obejmować naukę uczniów i uczennice mieszkające w jej pobliżu, by nie było potrzeby przywożenia ich samochodem czy autobusem. System szkolny oparty na rejonizacji ma jednak słabe strony. W zamożnych dzielnicach podatki, a w konsekwencji nakłady na szkoły są wyższe, co przekłada się na możliwość zatrudnienia większej liczby nauczycieli, sfinansowania dodatkowych programów w szkołach, przeprowadzenia remontów i inwestycji (Barrington 2023). Pomimo zniesienia segregacji w amerykańskich szkołach ponad 50 lat temu, problem rasizmu, dyskryminacji i segregacji nie zniknął, gdyż społeczności ze względów historycznych i ekonomicznych podzielone są rasowo i etnicznie, co wpływa też na podziały w szkolnictwie. Dyskryminacji nadal doświadczają Czarni Amerykanie², ale też rosnące liczbowo społeczności latynoskie (Colón et al. 2022; Nowicki 2022). W niektórych szkołach w Waszyngtonie³ uczniowie ze społeczności Czarnych lub hiszpańskojęzycznej stanowią ponad 80% grupy⁴, choć w całej populacji miasta społeczność Czarnych stanowi około 40%, a hiszpańskojęzyczna 12% mieszkańców (Census 2020). W szkole Stoddert położonej w pobliżu Uniwersytetu Georgetown oraz kilkunastu ambasad i konsulatów społeczność uczniów była mieszana, w 2020 roku 60% uczniów stanowili biali, a po około 10% pozostałe grupy (Azjaci, Hispanic/Latino, Czarni i miesznani rasowo). Ważnym dla mnie kryterium wyboru tej szkoły (obok lokalizacji) była informacja, że około 25% uczniów korzysta z dodatkowych lekcji języka angielskiego (English Language Learners, dalej ELL). Zakładałam zatem, że była to szkoła z doświadczeniem w uczeniu dzieci, które nie znają lub znają słabiej język angielski, a także, że uczniowie są przyzwyczajeni do pojawiania się nowych kolegów i koleżanek w klasie.

Stoddert składa się z kilku budynków, największy jest z czerwonej cegły, przed nim znajduje się duże szerokie wejście. Z lewej strony kompleksu mieszczą się dwa połączone place zabaw, na których widziałam dzieci bawiące się podczas wakacji. Po prawej stronie znajduje się ogrodzony siatką ogród, bardzo duże otwarte boisko, na którym codziennie pojawiały się biegające i spacerujące osoby. Sam budynek był zamknięty po lekcjach i w weekendy, jednak przestrzeń wokół szkoły była stale dostępna. Lekcje rozpoczynały się o godzinie 8.30, a kończyły około 14.30; dodatkowe aktywności rozpoczynały się od godziny 7.00 i trwały do około 17.00.

Uczenie się większości przedmiotów (język angielski, matematyka, nauki społeczne/historia) odbywało się z wychowawczynią (*class teacher*). Pozostali

² Przyjmuję w tekście określenia Czarni i Czarni Amerykanie, które jest kalką bezpośredniego tłumaczenia z języka angielskiego (Black, Black Americans), określenie Afro-Amerykanie uznałam za mniej adekwatne, gdyż część Czarnych do USA trafiła z innych regionów świata niż kraje afrykańskie.

³ Waszyngton to miasto mieszane rasowo: około 40% stanowią biali, 42% Czarni, 12% Hiszpanie i Latynosi, a 5% Azjaci (Census 2020). Miasto pełni rolę siedziby rządu i instytucji federalnych, międzynarodowych organizacji i przedstawicielstw dyplomatycznych, ośrodków akademickich i atrakcyjnej destynacji turystycznej. Między innymi z tych powodów społeczność Waszyngtonu charakteryzuje duża mobilność terytorialna – z innych stanów USA i z zagranicy.

⁴ Na stronach Wydziału Oświaty (DC Public Schools) można znaleźć szczegółowe informacje na temat liczby uczniów, ich pochodzenia etnicznego (ujętego w takie kategorie jak Black, Hispanic/Latino, White, Asian, Pacific/Hawaiian, Native/Alaskan, Multiple races) oraz liczby uczniów objętych dodatkowymi lekcjami języka angielskiego jako obcego.

nauczyciele uczyli specjalistycznych przedmiotów, takich jak język hiszpański, sport, technika (Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM), przyroda (co druga lekcja przyrody odbywała się w szkolnym ogrodzie). Raz w tygodniu uczniowie i uczennice uczestniczyli w zajęciach artystycznych w Centrum Sztuki Fillmore, dowożeni specjalnym szkolnym autobusem (słynny żółty autobus, o którym marzyła córka przed wyjazdem do USA). W Fillmore klasy czwarte i piąte wspólnie wybierały dwa spośród wielu zajęć artystycznych – o charakterze plastycznym, muzycznym, teatralnym, tanecznym – w ramach programu szkoły. Zajęcia te wymienione są na świadectwie ukończenia klasy. Ponadto w klasie piątej (ostatniej) dzieci uczestniczyły w programie nauki tańców, prowadzonym przez profesjonalnych instruktorów, by przygotować się do balu piątoklasisty. Uczniowie mieli do wyboru różne dodatkowe zajęcia sportowe, między innymi łauczniwo, wycieczki rowerowe, biegi, piłka nożna, joga. Dodatkowo chętni uczniowie spotykali się w celu rozwijania zdolności i wiedzy matematycznej, przyrodniczej czy językowej w klubach szkolnych.

Dostęp do edukacji jest prawem wszystkich dzieci (wymienionym np. w Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r.), jednak dostęp do dobrej edukacji jest przywilejem niektórych. Tu można postawić pytanie, co uznaje się za „dobrą edukację” – będzie ona inaczej rozumiana przez uczniów, rodziców, nauczycielki i nauczycieli czy badaczy i badaczki. Na realizowanie dobrej edukacji mogą wskazywać zewnętrzne oceny: Stoddert w 2018 roku przyznano Krajową Nagrodę Niebieskiej Wstążki (National Blue Ribbon Award)⁵, w której uwzględniono osiągnięcia akademickie uczniów i uczennic, programy wspierające ich rozwój emocjonalny i społeczny, chociażby program „Kultura życzliwości” (Culture of Kindness), programy rozwijające świadomość ekologiczną (z programem recyklingu i kompostowania oraz szkolnym ogrodem) oraz zdolności przywódcze (Visionary Leadership). Liderami w Stoddert nie są tylko członkowie administracji i nauczyciele, lecz również uczniowie i uczennice, zachęceni do rozwijania zdolności i okazji do bycia liderami oraz przyjmowania odpowiedzialności za siebie, ale też innych, zarówno w trakcie lekcji, jak i pozalekcyjnych aktywności. Szczegółowy opis szkoły w formularzu konkursowym wraz z kryteriami były dostępne na stronie internetowej szkoły, w salach wisiały plakaty nawiązujące do różnych programów. Dzieci i rodzice mogli uczestniczyć w wolontariatach i programach społecznych.

Metodologia

Tekst powstał na podstawie kilkumiesięcznej obserwacji w publicznej szkole podstawowej Stoddert Elementary School w Waszyngtonie, do której trafiłam jako mama nowej uczennicy i gdzie później zostałam wolontariuszką. Od pierwszych dni prowadziłam dziennik badawczy i zbierałam materiały wizualne oraz

⁵ Raporty o szkołach nagrodzonych w konkursie są ogólnodostępne. Raport o Stoddert pod linkiem: https://portal.nationalblueribbonsschools.ed.gov/awardwinners/winning/asset/2018/school_application/18dc104pu_benjamin_stoddert_elementary_school_finalapplication.pdf.

dokumenty. Podczas pierwszej wizyty w sekretariacie, kiedy przedstawiłam się jako antropolożka prowadząca badania naukowe w ramach programu Fulbrighta pracująca tam pani Lora⁶ wspomniała, że też ukończyła studia antropologiczne i zażartowała, że teraz będę obserwować wszystko w szkole. Na początku artykułu zamieściłam fragment dziennika badawczego, w którym odnotowałam wrażenia z pierwszych kontaktów ze szkołą.

Po kilku tygodniach, pod wpływem rosnącego zdziwienia szkołą, moje spontaniczne obserwacje życia szkolnego przekształciły się w zamiar poznania bliżej sposobów funkcjonowania społeczności szkoły. W rozmowie z dyrektorem podczas jednego z nieformalnych spotkań wspomniałam, że chciałabym opisać różne zasady i praktyki edukacyjne, na co uzyskałam jego zgodę. O tym, że przyglądam się szkole, wiedziała też wychowawczynie (Ms G), kilkoro innych nauczycieli, rodzice w radzie szkoły (Parent-Teacher Organization, dalej PTO) i niektóre dzieci. Zaczęłam podejmować zaplanowane działania, by lepiej poznać szkołę i dzieci. Jako rodzic uczestniczyłam w grupowych i indywidualnych spotkaniach z wychowawczynią oraz w piknikach, uroczystościach i występach w szkole. Wraz z innymi rodzicami brałam udział w artystycznym występie grudniowym uczniów i uczennic szkoły w Fillmore, w świętowaniu Halloween w szkole oraz występie teatralnym uczniów i uczennic klas piątych przygotowanym na podstawie książki *Which way to the Wild West? Everything your schoolbooks didn't tell you about America's Westward expansion*⁷. Jako opiekunka grupy uczestniczyłam w dwóch wycieczkach szkolnych: z klasą córki do posiadłości Tudor oraz z trzema klasami piątymi na lodowisko z okazji walentynek. Brałam udział w czterech spotkaniach rady szkoły (PTO) i licznych wymianach mejlowych tej grupy (zintensyfikowanych po zamknięciu szkoły ze względu na pandemię Covid-19). Kilkanaście razy na przestrzeni trzech miesięcy w ramach wolontariatu porządkowałam książki w bibliotece szkolnej w godzinach jej pracy, gdy dzieci przychodziły tam na zajęcia. Po spotkaniach i aktywnościach sporządzałam notatki w dzienniku badawczym. Po zamknięciu szkoły wskutek pandemii i regulacji odgórnych – początkowo były to przedłużone ferie wiosenne, później stopniowo wydłużano okres nauki zdalnej aż do końca roku szkolnego w czerwcu 2020 roku – miałam dostęp do stale rosnącej liczby materiałów online. Obserwacje przenieśliśmy w świat wirtualny. Do jedynego spotkania w budynku szkoły doszło podczas ceremonii zakończenia roku szkolnego zorganizowanej dla klas piątych.

Podczas badań korzystałam z obserwacji uczestniczącej i autoetnografii. Autoetnografię rozumiem, podążając za tekstem Anny Kacperczyk (2014), jako „akt autonarracji”, czyli reflektowania nad moimi osobistymi doświadczeniami, efekt tych refleksji oraz strategię badawczą. Najbardziej zainteresowało mnie takie ujęcie, w którym

⁶ W tekście używam pseudonimów.

⁷ Książka stanowi bardzo ciekawy tekst do analizy sposobów nauczania historii, z odniesieniami do grup najczęściej pomijanych w podręcznikach historii: dzieci, kobiet, ludności rdzennej. Jednak ze względu na ograniczenia rozmiaru tekstu i inną tematykę nie rozwijam tego wątku.

[o]dwołując się do osobistych myśli, emocji, obserwacji, własnego sposobu rozumienia społecznego kontekstu będącego przedmiotem badania, badacz rzuca światło na swoje całościowe interakcje z otoczeniem społeczno-kulturowym stanowiącym kontekst jego działania. W ten sposób ujawnia czytelnikowi własne myśli i emocje i czyni je widocznymi dla odbiorcy. Podejście to (...) obejmuje i wprowadza do badania subiektywność badacza i ją wysuwa na plan pierwszy (Kacperczyk 2014: 45).

Sylvie Faizang podjęła ważną dyskusję o subiektywności (*subjectivity*) rozumianej jako (1) podmiotowość/jednostkowość z naciskiem na indywidualne sposoby rozumowania i pozyskiwania wiedzy na podstawie jednostkowego i osobistego doświadczenia, oraz (2) subiektywizm zestawiony z obiektywizmem (*objectivity*), gdy wskazała na obiektywne odczucia podmiotów doświadczających rzeczywistości społecznej (Faizang 2022). Zwrot ku subiektywnościom coraz częstszy w studiach z zakresu antropologii medycznej może stanowić inspirację w badaniach edukacji dzieci. Uznaję, że moje obserwacje, opis i analiza mają charakter subiektywny w tym podwójnym znaczeniu. Jednocześnie miałam dość unikatową perspektywę rodzica, osoby migrującej, zanurzonej w codziennym świecie dziecka migrującego nie tylko do innego kraju, ale i innego systemu szkolnego.

Zdaję sobie sprawę, że mój wgląd w życie szkolne był fragmentaryczny, nie uczestniczyłam w lekcjach, nie przeprowadziłam formalnych wywiadów z nauczycielami, uczniami czy innymi osobami związanymi ze szkołą. Natomiast odbyłam kilkanaście rozmów nieformalnych, na przykład z pracowniczką biblioteki, z nauczycielem przyrody i opiekunem szkolnego ogrodu, mieszkającym tuż obok nas, z nauczycielami innych przedmiotów, z których sporządzałam notatki. Kolejnym źródłem zapisów w dzienniku były opowieści córki po powrocie z lekcji, jej opisy różnych sytuacji. Początkowo nie były one zbyt dokładne, gdyż nie rozumiała niektórych niuansów ze względu na ograniczone kompetencje w języku angielskim, z czasem nie miała już trudności komunikacyjnych. Podczas pobytu w Waszyngtonie córka pisała bloga, w którym zamieszczała wrażenia z pobytu i temat szkoły pojawił się tam kilka razy. Blog i rozmowy o nim stały się następnym źródłem informacji. Wiele moich obserwacji szkolnych dyskutowałam z córką, która przeczytała też fragmenty poniższego artykułu. Tekst o doświadczeniu w amerykańskiej szkole przeszedł wiele metamorfoz, od pierwotnego pomysłu poradnika dla nauczycielek i nauczycieli „Jak zrobić dobrą szkołę?” po poniższą analizę skoncentrowaną na pozycji dziecka (i rodzica) w szkole.

W analizie zebranego materiału oparłam się na teorii ugruntowanej (Glaser, Strauss 1967), a zwłaszcza jej wersji konstruktywistycznej (Charmaz 2006), w której badacze przyjmują podejście relatywistyczne, uznają wiele punktów widzenia i rzeczywistości oraz zajmują refleksyjną postawę wobec działań, sytuacji i uczestników. W uzyskanych danych etnograficznych – w dzienniku, blogu i dodatkowych materiałach otrzymywanych od nauczycieli – poszukiwałam wiodących wątków, które stały się podstawą analizy i struktury tekstu.

Welcoming culture, tworzenie wspólnoty szkolnej i społeczności praktykowania

Podczas obserwacji interakcji w szkole mogłam zauważyć wiele sygnałów i sytuacji, wskazujących na to, że uczeń czuje się w środowisku szkolnym ważnym, potrzebnym i wartościowym. Ta kultura witania (*welcoming culture*) w szkole łączy się też mocno z projektem, by wszyscy w szkole tworzyli wspólnotę. Dziecku i rodzicowi w szkole towarzyszy poczucie, że są tam mile widziani i witani. Jest to werbalizowane i okazywane, a także widoczne w przestrzeni szkolnej i codziennych praktykach. Analizę sytuacji w szkole wpisuję w koncepcję społeczności praktykowania (*community of practice*), która stworzyli antropolożka Jean Lave i nauczyciel Etienne Wenger w przełomowej pracy pt. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* (1991). Społeczności praktykowania mogą mieć bardzo różny charakter i strukturę, jednak łączy je podejmowanie wspólnych działań oraz nauka dzięki wzajemnemu zaangażowaniu w te działania (Smith 2003). Poniżej przedstawiam kilka przykładów działań urzeczywistniających kulturę witania, wspólnotę szkolną i społeczność praktykowania.

Lokalnym rytuałem było codzienne powitanie: pracownicy administracji i nauczyciele mówili „dzień dobry” dzieciom z szerokim uśmiechem, często zwracając się do nich po imieniu. Dyrektorzy i nauczyciele stoją przed szkołą od około godziny 8.15 i witają dzieci, podają rękę, przytulają lub przybijają piątkę, młodsze dzieci gromadzą się razem i są prowadzone do sali, a starsze same kierują się do wnętrza budynku. Przy przejściu dla pieszych codziennie stoją dwie osoby w oznakowanych kamizelkach, zatrzymują samochody i dbają o bezpieczeństwo przechodniów. Codziennie słyszymy nie tylko powitanie, ale też życzenie „miłego dnia”, czy jakiś komentarz: „fajna koszulka”, „może dziś padać deszcz”. Ten aspekt amerykańskiego „small talk” zdecydowanie pomagał w miłym rozpoczęciu dnia mojemu dziecku i mi w roli rodzica. Small talk odgrywa znaczącą rolę w kulturze amerykańskiej, badania wskazują, że umiejętność jej prowadzenia ma istotny wpływ na budowanie i podtrzymywanie relacji zawodowych oraz przyszłe sukcesy. Udział w tych konwersacjach może zapoczątkować głębsze relacje (Molinsky 2013). W naszym przypadku przekształcił się on w zaproszenia na lokalne imprezy ogródkowe czy drobne prezenty „na pamiątkę”, gdy zbliżało się pożegnanie ze społecznością, której krótkotrwale byłyśmy uczestniczkami.

Inną sytuacją praktykowania wspólnotowości jest wspólne jedzenie posiłków w stołówce szkolnej. W południe uczniowie i nauczyciele mają godzinną przerwę przeznaczoną na lunch i spontaniczne zajęcia sportowe, najczęściej na boisku (*the recess*). Wszyscy uczniowie i nauczyciele jedzą wspólnie posiłki: jeden z zestawów zamówionych w stołówce albo przyniesione z domu kanapki, owoce i inne produkty. W szkole nie ma automatów z jedzeniem, na każdym piętrze jest kran z wodą pitną. Córka relacjonowała, jak dzieci i nauczyciele siedzą w stołówce przy długich wspólnych stołach i razem jedzą, wymieniając się komentarzami o tym, co im smakuje, a co nie, albo nawet częstując się posiłkami. Rola wspólnego spożywania posiłków w formowaniu relacji ludzkich jest dobrze zbadana; idea

commensality – dzielenie się z kimś posiłkiem, wspólne jedzenie i picie przy tym samym stole – jest jednym z najważniejszych przejawów towarzyskości w wielu kulturach. Wspólne jedzenie potwierdza poczucie przynależności, bycia częścią wspólnoty, można nawet podważać relacje hierarchii (Lalli 2017; Jönsson, Michaud, Neuman 2021). Wspólne posiłki uczniów i nauczycieli w szwedzkim szkolnictwie noszą nazwę posiłków pedagogicznych (*pedagogic meals*), a ich celem jest stworzenie możliwości interakcji i rozmowy oraz uczenie dzieci o pożywieniu i zdrowym odżywianiu (Persson Osowski, Göranson, Fjellström 2013). Gurpinder Singh Lalli w etnograficznym badaniu szkolnych stołówek w kontekście brytyjskim pokazał, że tworzą one przestrzeń sprzyjającą interakcji i rozwojowi społeczności opartą na dzieleniu się, dyskutowaniu i włączaniu (Lalli 2017: 80). Taką możliwość i przestrzeń nazywa społecznością praktykowania (Lalli 2017: 73).

Kolejny przykład tworzenia wspólnoty to piątkowe zebrania: rano cała społeczność szkoły zbierała się na krótkim spotkaniu w sali gimnastycznej, podczas którego dyrektor, nauczyciele i uczniowie zabierali głos na temat minionego tygodnia. Spotkanie prowadzili różni nauczyciele, czasem były na nim krótkie komunikaty, pomysły na działania, przedstawianie na przykład instruktorów dodatkowych lekcji tańca czy inicjatorów wspólnego wyjścia czy pikniku. Często wymieniano osoby, które zrobiły coś dobrego na rzecz innych, a czasem omawiano incydenty, na przykład przezywanie kolegów czy używanie wulgarnych słów przez uczniów. Córka relacjonowała „tak spokojnie tłumaczyli, nikt nie krzyczał, nie mówił głośno, uczniowie i uczennice po prostu rozmawiali z nauczycielami, wyjaśniali, co się stało”. W szkole nie odbywały się apele „ku czci” (z okazji świąt narodowych itp.), lecz właśnie te piątkowe spotkania, które nazywano *town hall*. Początkowo nie rozumiałam użycia tego terminu w szkole, gdyż pojęcie to nawiązuje do idei spotkań polityków z ich wyborcami. Używane w kontekście szkolnym oznaczało miejsce, w którym omawiano wspólne tematy. Same spotkania i fakt nazywania ich *town hall* można uznać za sposób socjalizacji dzieci do „istniejących kulturowych i społeczno-politycznych porządków” (*existing cultural and socio-political 'orders'*) (Biesta 2019: 47).

Wreszcie najbardziej doświadczyłam – jako rodzic – praktykowania wspólnotowości podczas szkolnej imprezy z okazji święta Halloween. Zaplanowany na boisku przemarsz wszystkich uczniów ze względu na deszcz musiał odbyć się w sali gimnastycznej. Przebrani byli uczniowie, nauczyciele i niektórzy rodzice. Dzieci siedziały w grupach od najmłodszych klas w środku po coraz starsze w kolejnych kręgach (tworząc ogromną spiralę), przy nich siedzieli lub stali nauczyciele i niektórzy rodzice (ci bez przebrań zostali na ławkach na trybunach i włączali się okrzykami, oklaskami, gestami). W sali był szum, gwar i rozgardiasz, ale potem na sygnał zapanowała cisza i otrzymaliśmy instrukcje. Przemarsz rozpoczęły najmłodsze klasy: wstały i obchodziły całe grono przy dźwiękach muzyki, oklaskach i aplauzie, i tak klasa za klasą maszerowała, prezentując się w niezwykłych strojach, co trwało w sumie ponad 30 minut. Odnotowałam wówczas w dzienniku, że najbardziej zadziwiła mnie atmosfera, z jednej strony zabawa, radość, śmiech, rozmowy, z drugiej uważność, szacunek dla innych uczestników, by każda klasa

po kolei miał swój czas i przestrzeń. Obserwowałam, że gdy robiło się głośniejsze, nauczyciele gestami potrafili uciszyć dzieci, miałam wrażenie, że wszyscy tworzyli wielką orkiestrę, która odgrywała jedną melodię na wielu instrumentach. Był w tym wszystkim entuzjazm, radość, śmiech, luz, zabawa, w tym czasie wszyscy tworzyliśmy wspólnotę szkolną. Notatkę w dzienniku podsumowałam: „nigdy nie wyobrażałam sobie czegoś takiego w szkole”.

Sprawczość i demokracja

W jednej ze swoich pierwszych prac etnograficznych dotyczących szkoły Paul Connolly (1998) opisał relacje społeczne, zwłaszcza rasizm powiązany z płcią w miejskiej wieloetnicznej szkole w Wielkiej Brytanii na podstawie badań z pięcioletnimi i sześciolatkami. Podjął się wówczas refleksji nad metodologią swoich badań, zwłaszcza nad sprawczością (*agency*) dzieci w tym wieku i wskazał, że były one w stanie wchodzić w interakcje ze środowiskiem społecznym i adaptować swoje zachowanie w różnych kontekstach. Maja Brzozowska, analizując prawa dziecka w Konwencji o prawach dziecka z 1989 roku, wskazuje, że dzieci postrzegane są jako istoty sprawcze, a jednocześnie wymagające opieki i ochrony gwarantujących im bezpieczeństwo; co więcej, sprawczość jest potencjalna (Brzozowska 2017: 53–54). Sprawczość uczniów definiowana jest jako „danie uczniom głosu i wyboru w tym, jak uczestniczą w uczeniu się” (Manyukhina, Wyse 2019: 224). Można oczywiście postawić wiele pytań, na przykład: jakich obszarów dotyczy sprawczość? Na ile dzieci mogą współdecydować o jej zakresie? W szkole Stoddert zaobserwowałam wiele sytuacji wspierania dzieci w zachowaniu i rozwijaniu sprawczości. Podczas pierwszej wizyty w sali klasy zauważyłyśmy, że na tablicy korkowej na jednej ze ścian są gwiazdki z ręcznie napisanymi imionami wszystkich dzieci, Ms G wyjaśniła, że same mogą zaproponować, jakim imieniem chcą, by się do nich zwracano. Alex to chłopiec o imieniu Nikolas w oficjalnych dokumentach, a córka wybrała sobie zamerykanizowane imię. Imię nowego dziecka zostało wypisane na tablicy, zanim ono zjawiło się w klasie, podobnie czekał na niego stolik, to elementy wspomnianej wyżej *welcoming culture*.

Doświadczenie sprawczości dzieci jest relacyjne, czyli to, jak dzieci doświadczają sprawczości, jak wyrażają swoją sprawczość i do jakiego stopnia ich działania są lub nie są ograniczane, zależy od relacji z innymi osobami (Sorbring, Kuczynski 2019). W Stoddert nauczyciele, jako dorośli, osoby wykształcone i edukujące dzieci, podjęli wiele działań, by ich relacja z dziećmi zakładała doświadczenie sprawczości. Każdy dzień szkolny zaczynał się od wspólnego wprowadzenia przez wychowawczynię – uczniowie siedzieli na podłodze, po kolei podawali sobie „mikrofon” (patyk) i odpowiadali na pytanie nauczycielki – na przykład, jak się dziś czują, czy coś im się śniło, czy poprzedniego dnia po lekcjach coś się ciekawego zdarzyło. Czasem pytanie dla siebie i innych wymyślał uczeń. Taka otwierająca rozmowa – zdaniem córki – była „takim fajnym rozpoczęciem dnia, a pani czasem nawiązywała do tego, czego uczyliśmy się później”.

W szkole nie było dźwięku dzwonek ani krótkich przerw, każde dziecko mogło w dowolnym momencie wyjść z sali do toalety, napić się wody z kranu na korytarzu, pójść po bluzę do szafki umieszczonej na korytarzu czy do biblioteki oddać lub pożyczyć książkę. W klasie piątej wychodzący albo informował nauczycielkę, albo wpisywał informację na kartce leżącej na stole przy drzwiach, kiedy i dokąd idzie. W trakcie lekcji przez znaczną część czasu to uczeń podejmował decyzję, czy będzie siedział przy swoim stoliku, przy dużym stole dla 10–12 osób w kształcie litery U znajdującym się w tylnej części sali, na kanapie czy dywanie przy oknie (przestrzeń odseparowana niskim regałem na książki). Dzieci często pisały na pojedynczych kartkach, które kładły na podkładki, dzięki czemu mogły pracować siedząc gdziekolwiek. Aranżacja stołów w klasie opierała się na zestawach czterech jednoosobowych stolików, przy których dzieci siedziały przodem do siebie, a nauczycielka przemieszczała się między nimi. Uczniowie przemieszczali się na kanapę, gdy na przykład kończyli zadanie, by odpocząć, czytać czy popracować w grupie.

Ta aranżacja przestrzeni odzwierciedla demokratyzację przestrzeni klasowej. Już w latach 70. XX wieku badacze wskazywali, że to od układu stół i krzesel w sali lekcyjnej zależy powodzenie zaplanowanego procesu edukacyjnego (Sommer 1977). Jeśli nauczyciele chcą, by dzieci bardziej słuchały, w takiej sytuacji sprawdza się układ ławek zwróconych w stronę tablicy, jeśli zaś celem lekcji jest interakcja czy praca w grupach, lepiej połączyć kilka stolików w grupy (*clusters*) (por. Earp 2017). Badania przeprowadzone w niemieckich szkołach pokazały, że przy grupowaniu stolików i układzie trójkątnym lub stole w kształcie U uczniowie w centrum zadawali więcej pytań i częściej wchodzili w interakcje (Earp 2017). Rune Herheim, Tobias Werler i Kjellrun Hiis Hauge (2022) wprowadzili pojęcie żywej demokracji (*lived democracy*), wskazując na procesy możliwej demokratyzacji uczenia i nauczania w szkołach. W żywej demokracji uczniom daje się możliwość wpłynięcia na działania i rozmowy/debaty w szkole, poprzez argumentowanie, krytykowanie czy informowanie, wprowadzając w praktykę takie wartości jak wolność słowa i równość.

Inna sytuacja, w której dzieci praktykują sprawczość jest podejmowanie decyzji dotyczących czytanych książek. Nie obowiązuje jedna lista lektur, które omawiane byłyby na lekcjach. Tylko jedna książka została przeczytana przez wszystkich uczniów klas piątych (*Which way to the Wild West?*) i omówiona podczas lekcji. Co ciekawe, potem stała się podstawą przygotowywanej sztuki teatralnej. Jednak uczniowie czytali. Raz w tygodniu oddawali nauczycielce wypełnioną „kartę czytania” z tytułem książki (książek), które przeczytali oraz kilkoma stwierdzeniami na temat, dlaczego im się podobały lub nie podobały. Ten arkusz papieru podpisany był przez ucznia i rodzica, to oni podpisem deklarują przeczytanie, biorą na siebie odpowiedzialność. Nauczycielka nie weryfikuje, czy faktycznie przeczytali dany tytuł, nie odpytuje z lektur, ale w trakcie lekcji pyta uczniów, czy ktoś chce coś polecić koleżankom i kolegom do przeczytania – wtedy mogą to zrobić, korzystając z notatki na karcie.

Dzieci mogły wybrać czytane książki z domowych zbiorów, bibliotek miejskich lub biblioteki szkolnej. Mogłam zaobserwować, jak raz w tygodniu uczniowie

różnych klas wspólnie szli do biblioteki szkolnej, w której spędzali około 30 minut, przeglądając książki. Każdy wypożyczał choć jedną książkę z księgozbioru obejmującego bardzo różne pozycje (powieści, poezja, encyklopedie, atlasy, poradniki, albumy o dinozaurach, architekturze, cudach świata i sportowcach). Obserwowałam, że gdy sami nie potrafili niczego wybrać, bibliotekarka i nauczyciele podchodzili i pytali o zainteresowania, o to, co im się ostatnio podobało, jakie książki lubią. Dzieci dyskutowały o książkach, polecały je sobie nawzajem, rezerwowały sobie pożądane lektury na kolejny tydzień. Następnie przychodziły po kilkoro do biurka bibliotekarki i ta rejestrowała wypożyczenie w komputerze, w tym czasie pozostali uczniowie i uczennice siedzieli przy stołach i zaczęli czytać. Stworzono system zachęty do czytania książek, nawet jeśli polegało ono na przeglądaniu albumów i czytaniu podpisów fotografii. Kolejnym etapem mogło być już sięgnięcie po dłuższe teksty. W tym systemie znaczące jest branie odpowiedzialności, dzieci same podejmowały decyzję, jakie książki ze szkolnej biblioteki chcą przeczytać. Jak pisał Gert Biesta (2019), upodmiotowanie dzieci polega na postawieniu ich w centrum jako osób działających odpowiedzialnie, kierujących się rozsądkiem i wartościami etycznymi, zakładając, że dzieci są podmiotem działania i samodzielnie podejmują odpowiedzialności.

Partycypacja dzieci oraz rodziców we wspólnocie szkolnej

Dzieci włączane były w realizację pracy szkoły w wieloraki sposób. Kiedy do klasy dołączali nowi uczniowie, znajdowali się pod szczególną opieką, w którą włączeni byli znający się już uczniowie. Wychowawczyni zaproponowała dwójce uczniów, by byli przyjaciółmi klasowymi (*class friends*) mojego dziecka. Po kilku pierwszych dniach, gdy uczennica poznała bliżej inne dzieci, sama dobierała swoich znajomych, nikt nie narzucał sztucznego podtrzymywania wstępnych znajomości. Co więcej, dzieci spędzały dużo czasu z uczniami i uczennicami z innych równoległych klas, na niektóre zajęcia grupy się łączyły, a jedno popołudnie klasy czwarte i piąte spędzały wspólnie w Fillmore. Zaobserwowałyśmy z córką, że przeciwdziało to rywalizacji i niechęci między równoległymi klasami, które pamiętałyśmy z wcześniejszych lat nauki w Polsce. Do grupy przyjaciół córki należały dzieci z różnych klas, była zapraszana do nich na urodziny, spacerować z okazji Halloween czy wspólną zabawę.

Kilka aspektów partycypacji dzieci w procesie edukacyjnym – gdzie siedzą w klasie, co czytają, kiedy wychodzą z sali – opisałam już powyżej. Praktyką, która najbardziej unaoczniała mi partycypację uczniów w procesie uczenia się (Blum 2019), była „ściana chwały” (*wall of fame*), czyli duża tablica, na której wiszą prace i dokumenty uczniów i nauczycieli. Podczas pierwszej wakacyjnej wizyty w sali tablica była pusta, po kilku tygodniach w szkole córka zapytała mnie, dlaczego Ms G nie wieszka tam jej prac, mimo że znajdują się tam już prace innych uczniów. Córka była tym zaniepokojona. Akurat zbliżało się spotkanie informacyjne dla rodziców, wykorzystałam je zatem do zgłębienia tematu. Po wejściu do sali

zauważyłam, że na tablicy z napisem „ściana chwały” wisiało wypracowanie, kilka quizów matematycznych, parę rysunków, list z gratulacjami podpisany przez prezydenta Baracka Obamę, apel do rady dzielnicy, kartka z wakacji. Zapytałam nauczycielkę, co oznacza ta tablica. Wyjaśnienie było proste, a jakże innowacyjne: każda osoba może na tablicy powiesić coś, z czego jest dumna, czym chce się pochwalić. Nie musi tego uzasadniać, inni czasem pytają, dlaczego ktoś wybrał akurat tę rzecz, ale nie trzeba niczego tłumaczyć, to wyraz subiektywnego odczucia dumy. To działanie zakładało pełnię partycypacji dzieci w komunikowaniu innym powodów do zadowolenia i dumy. Jest to nawiązanie do systemu Plus Delta, w którym proces zawiera dwa etapy: pierwsze to pytanie: „co twoim zdaniem zrobiłeś/zrobiłaś dobrze?”. Następnie zaś: „jakie aspekty twojego działania zmieniłbyś/zmieniłabyś?” (por. ACPS Quality Tools: Plus/Delta, b.d.). Te pytania często pojawiały się w relacjach córki z lekcji.

Partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących programu szkoły czy jej funkcjonowania była jednak ograniczona. Na problem w faktycznym włączeniu uczniów i uczennic w procesy decyzyjne wskazano w badaniach brytyjskich odnoszących się do tworzenia idealnego programu nauczania (*curriculum*). Dla faktycznej partycypacji uczniów w tym procesie konieczna jest nie tylko zmiana programu, ale też pedagogiki (Manyukhina, Wyse, Norman 2020). Robyn Fitzgerald i jej zespół postulowali dialogiczne rozumienie partycypacji dzieci, w którym badane są napięcia w procesie uznania partycypacji dziecięcej, akceptacji dla dziecięcego pojmowania świata oraz wypracowanie przestrzeni negocjacji (za Nigel 2021: 101). W Stoddert decyzje o funkcjonowaniu szkoły podejmowało PTO, a program jest określony regulacjami obwodu szkolnego. A jednak obie z córką widziałyśmy, że obszar jej i mojej partycypacji był znacząco większy niż w szkole, do której wcześniej i później uczęszczała (w Polsce).

Uczenie się w szkole odbywa się poprzez stałe podkreślanie dobrze wykonanych zadań i stymulowanie do dalszej pracy. Nie jest to ustawiczne chwaleństwo, nie używa się ocen numerycznych czy literowych, a jedynie parafki, gdy zadanie jest dobrze wykonane. Stałe werbalizowane jest natomiast docenienie pracy, zaangażowania. Wielokrotnie słyszałam, że równie ważne co poziom uzyskanych wyników (w matematyce, łucznictwie) jest zaangażowanie ucznia. W Stoddert uczenie się dostosowane jest do możliwości uczniów i uczennic, zatem wiele zadań wykonywanych jest na różnych poziomach. Przykładowo, praca ze słowami, uczenie się pisowni, znaczeń, synonimów, wyrazów pokrewnych i konstruowanie zdań odbywa się w klasie w czterech–pięciu podgrupach według poziomu umiejętności dzieci. Inne są oczekiwania od osoby dwujęzycznej, która w domu posługuje się językiem innym niż angielski, uczestniczki ELL czy osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W szkole wiele zajęć rozwija różne umiejętności, równie ważne są lekcje matematyki, sport czy praca w ogrodzie szkolnym, w którym zajęcia mają charakter bardzo praktyczny – uczniowie sadzą, odchwaszczają, zbierają plony, porządkują, malują skrzynki.

Rodzice mogli odgrywać dużą rolę w funkcjonowaniu szkoły, uczestnicząc w mocno demokratycznym procesie. Jako mama nowej uczennicy otrzymałam

zaproszenie na spotkanie wprowadzające, na którym oprócz wychowawczynie i dyrektora pojawili się nauczyciele ELL. Wy tłumaczono mi wtedy, jak zorganizowana jest nauka dla dzieci objętych tymi zajęciami. Podczas spotkania zorganizowano zabawy dla dzieci w świetlicy, część dzieci wołała zostać z rodzicami, co nie stanowiło żadnego problemu. W wielu sytuacjach widać było łatwość dopasowywania się do potrzeb uczniów i rodziców. Do rodziców nowych uczniów skierowane było zaproszenie do organizacji Parent-Teacher Organization, która pełni dużą rolę w zarządzaniu szkołą. Comiesięczne spotkania PTO były otwarte dla rodziców chętnych włączyć się w działania, na każdym spotkaniu omawiane były obszary wsparcia szkoły. Właśnie ten sposób zostałam wolontariuszką w bibliotece szkolnej i raz w tygodniu pomagałam porządkować książki. Spotkania PTO poświęcone były poznaniu wszystkich nauczycieli, zwiedzeniu budynku szkoły (wraz z piwnicami), omówieniu programu integracyjnego i fundraisingu, finansów szkoły, niezbędnych remontów, możliwości zatrudnienia dodatkowych nauczycieli. Rodzice wraz z nauczycielami i administracją szkoły współdecydowali o tym, w jakiej kolejności będą przeprowadzane remonty, czy udostępnić plac zabaw wszystkim chętnym po godzinach pracy szkoły, czy oświetlenie zewnętrzne budynków szkolnych będzie włączone w nocy. PTO zdecydowało o remoncie pokoju nauczycielskiego i zakupie do niego nowych mebli czy o kupnie nowej drukarki. To rodzice z PTO reprezentowali szkołę na posiedzeniach rady dzielnicy, by dyskutować o nowych granicach obwodu szkolnego.

Zakończenie

W rozmowach o doświadczeniu mojego dziecka w szkole Stoddert i w codziennej obserwacji często pojawiały się słowa „szczęście” i „zadowolenie”. W tekście zatytułowanym *Reading the 'Happy Child'* Hannah Anglin-Jaffe (2011) wskazuje, że coraz więcej badań i raportów krajowych i międzynarodowych (np. UNICEF-u) dotyczy satysfakcji młodych ludzi z ich życia oraz ich szczęścia i dobrostanu. W niektórych krajach wprowadzono konkretne inicjatywy edukacyjne mające na celu zwiększenie dobrostanu dzieci, wskazując, że odpowiedzialność za szczęście dzieci umiejscowiona jest w szkołach. Polityki edukacyjne promujące dobrostan wynikają z dyskusji o wzmocnieniu (*empowerment*) sprawczości dzieci. Szkoły mogą zatem spełniać dużą rolę w stwarzaniu, podtrzymywaniu lub ograniczaniu odczucia szczęścia, zaś takie działania mogą prowadzić do sukcesów edukacyjnych, lepszego zachowania, włączania (*inclusion*), wzmocnienia kapitału społecznego i lepszego zdrowia psychicznego. Podejście to budzi też krytykę, gdyż nakłada kolejne zadania na szkoły i nauczycieli oraz zakłada, że przesunięcie nauczania w stronę aktywności na rzecz dobrostanu ma istotną rolę w zmianie społecznej, deprecjonując inne ważne czynniki, jak status społeczno-ekonomiczny, różnice rasowe czy kulturowe (Anglin-Jaffe 2011). Uważam, że podejście to nie zakłada naiwnego optymizmu czy politycznej poprawności, lecz stara się zmienić punkty ciężkości w procesach uczenia (się) w ponowoczesnych społeczeństwach i dobie

różnych kryzysów, których doświadczają również dzieci (por. Riddle, Heffernan 2018). W takim ujęciu przyjmuje się (i postuluje), że dzieci są przedstawicielami (*agents*) zmiany w społeczeństwie i edukacji. Dzieci nie są tylko osobami, które zostaną dorosłymi – celem nie jest dorosłość, lecz samo dzieciństwo, bycie dzieckiem; doświadczenia żywego dzieciństwa są warte analizy, aby zmieniać na lepsze systemy szkolne (por. Seeberg, Goździak 2016).

Podsumowując, chciałabym zauważyć, że w szkole odbywa się zarówno uczenie się, jak i włączenie uczniów i uczennic w amerykańskie społeczeństwo przez wartości przekazywane i praktykowane w trakcie procesu uczenia. Szkoła jest zatem miejscem uczenia się i integracji. W analizowanym przeze mnie mikroświecie edukacyjnym, czyli szkole Stoddert stale nawiązywano do wartości, takich jak szacunek, współpraca, odpowiedzialność, innowacyjność, świadomość ekologiczna i środowiskowa, respektowanie różnorodności, stała praca nad poprawą w różnych sferach: wiedzy, umiejętności czy postaw. Ogólne motto szkoły wpisane na plakatach w klasach i praktykowane w codzienności szkolnej to: „Dziś się uczymy, by jutro przewodzić” (*Today we learn, tomorrow we lead*). Zatem uczniowie czują presję, by nie powiesić na „ścianie chwały” czegoś, co by antagonizowało czy obrażało innych.

W różnych systemach edukacyjnych i w różnych krajach promowane są wartości wpisane w polityki edukacyjne, uznane za istotne dla społeczeństwa i państwa. Badania szkół publicznych w Norwegii pokazują, że celem szkoły jest zapewnienie edukacji uczniom z różnym statusem społeczno-ekonomicznym i przynależnością kulturową i etniczną właśnie przez nacisk na podstawowe humanistyczne wartości, jak tolerancja, szacunek i przyjazne odnoszenie się do różnic (Erstad, Gilje, Arnseth 2016: 19). W Stoddert nacisk na wartości łączył się mocno z historią USA, problemami rasizmu, segregacji, nierówności. W deklaracji misji szkoły wpisano bezpieczne i troskliwe środowisko stymulujące naukę, myślenie, kreatywność i umiejętność rozwiązywania trudności, które zostaną osiągnięte przez wysokie oczekiwania, zróżnicowane doświadczenia uczenia (się) oraz szacunek dla różnorodności i podobieństw. Wartości były praktykowane przez podejmowanie różnych wolontariatów w szkole, na przykład przygotowywanie przez dzieci kanapek dla osób zagrożonych bezdomnością.

W różnych kontekstach społecznych osoby uczące się posiadają różne stopnie autonomii, władzy i sprawczości, i to właśnie w sytuacjach i sposobach, w których osoby uczą się przyjmować lub odrzucać te role i jak nad nimi reflektują, można zobaczyć, jak rozwijają się w nich kompetencje w uczeniu się, ale też w tworzeniu i rozwijaniu projektów tożsamościowych (Erstad, Gilje, Arnseth 2016: 10). Doświadczenie wspólnotowości, sprawczości, partycypacji i partnerstwa oraz werbalizowane i praktykowane odniesienia do takich wartości jak szacunek, tolerancja, różnorodność, stały rozwój stanowiły dla opisywanych w tekście osób ważne, wręcz formacyjne przeżycie. Zdaniem, które wielokrotnie słyszałam od dziesięciolatki, były „to jest najlepsza szkoła świata”; „wszyscy byli tacy mili”; „dlaczego szkoła jest zamknięta w weekend? Tam było takie nastawienie, że i nauczyciele i uczniowie chcieli tam chodzić”; „Każdy był doceniany za to, kim

jest i co robi”. Moim zamiarem było włączenie głosu dzieci i rodziców w badania oraz konceptualizacje na rzecz lepszej szkoły, a także wskazanie, że innowacyjne podejścia zastosowane w Stoddert mogłyby zainspirować osoby tworzące szkoły również w innych kontekstach geograficznych i kulturowych.

Literatura

- ACPS (Applied Clinical Pharmacology Services) Quality Tools: Plus/Delta (b.d.). https://fhop.ucsf.edu/sites/fhop.ucsf.edu/files/custom_download/ACPS_Plus_Delta_Template.pdf [dostęp: 31.05.2023].
- Anglin-Jaffe, H. (2011). Reading the ‘Happy Child’: Normative discourse in wellbeing education. W: K. Lesnik-Oberstein (red.), *Children in culture, revisited. Further approaches to childhood* (s. 73–89). London: Palgrave Macmillan.
- Barrington, K. (2023). The 15 biggest failures of the American Public Education System. *Public School Review*. <https://www.publicschoolreview.com/blog/the-15-biggest-failures-of-the-american-public-education-system> [dostęp: 31.05.2023].
- Biesta, G. (2019). Transclusion: Overcoming the tension between inclusion and exclusion in the discourse on democracy and democratisation. W: G. Biesta (red.), *Obstinate education: Reconnecting school and society* (s. 97–111). Leiden: Brill.
- Blum, S.D. (2019). Why don’t anthropologists care about learning (or education or school)? An immodest proposal for an integrative anthropology of learning whose time has finally come. *American Anthropologist*, 121, 641–654. <https://doi.org/10.1111/aman.13268>.
- Brzozowska, M. (2017). Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 26(2), 45–64.
- Buliński, T., Rakoczy, M. (2015). Antropologia szkoły: tradycje, postulaty, inspiracje. W: T. Buliński, M. Rakoczy (red.), *Almanach antropologiczny. Szkoła/Pismo* (s. 7–28). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Census (2020). <https://planning.dc.gov/publication/2020-census-information-and-data> [dostęp: 31.05.2023].
- Colón, M., Veloria, C., Pica-Smith, C., Conti, R.M. (2022). A systems analysis of Latine education in Massachusetts: A call for critical intercultural integration. *International Migration* (online Early view), 1–15.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children. Social relations in multi-ethnic, inner-city primary school*. London: Routledge.
- Czerniejewska I. (2014). Public or international? Migrating students in two types of schools of Poznań. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 3(153), 243–258.
- D’Andrea, A. (2007). *Global nomads. Techno and New Age as transnational countercultures in Ibiza and Goa*. New York: Routledge.
- Daugherty, O. (2019, 14 marca). Story of mother sentenced to jail for enrolling child in different district resurfaced amid college scandal. *The Hill*. <https://thehill.com/blogs/blog-briefing-room/news/434051-story-of-mother-sentenced-to-jail-for-enrolling-child-in/> [dostęp: 13.09.2024].
- Earp, J. (2017, 16 marca). Classroom layout – what does the research say? *Teacher Magazine*. <https://www.teachermagazine.com.au/articles/classroom-layout-what-does-the-research-say> [dostęp: 31.05.2023].

- Erstad, O., Øystein, G., Arnseth, Ch. C., Sefton-Green, C. (2016). *Learning identities, education and community. Young lives in the cosmopolitan city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faizang, S. (2022). Subjectivities and semantic variations around the concept of dependence on medicines. W: A. Martínez-Hernández, L. Masana (red.), *Subjectivities and afflictions in medical anthropology* (s. 115–130). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY: Aldine Publishing Company.
- Goździak, E.M. (2014). To dream or not to dream. The effects of immigration status, discrimination, and parental influence on Latino children's access to education. *Migration Studies*, 2(3), 392–414.
- Grosa, D., King, R. (2022). The challenges of educational reintegration and the psychosocial wellbeing of returnee children: Evidence from Latvia. *Journal of International Migration and Integration*, 24 (Suppl 2), S407–S426.
- Grzybowski, P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska-Klaka, P., (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Gutek, G. (2005). *American education in a global society: International and comparative perspectives*. Waveland Press.
- Herheim, R., Werler, T., Hauge, K.H. (red.) (2022). *Lived democracy in education young citizens' democratic lives in kindergarten, school and higher education*. London: Routledge.
- Jönsson, H., Michaud, M., Neuman, N. (2021). What is commensality? A critical discussion of an expanding research field. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1–17.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–74.
- Kość-Ryżko, K. (2015). Tożsamość (de-)konstruowana czy (re-)konstruowana? Enkulturowanie małych uchodźców z Czeczenii w Polsce. *Etnografia Polska*, 59(1–2), 5–29.
- Lalli, G. (2017). An investigation into commensality in the 'School Restaurant'. *Educational futures*, 8(2). <https://educationstudies.org.uk/?p=7625> [dostęp: 2.02.2024].
- Lapov, Z. (2020). Childhood, education and transnational migration. Strategies through micro-narratives by Bangladeshi pupils in Florence (Italy). *Studi Sulla Formazione*, 23, 201–221.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Manyukhina, Y., Wyse, D. (2019). Learner agency and the curriculum: A critical realist perspective. *The Curriculum Journal*, 30(3), 223–243.
- Manyukina, Y., Wyse, D., Norman, G. (2020). Pupil agency in action: Developing curriculum and pedagogy. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*. Special Issue. https://my.chartered.college/impact_article/pupil-agency-in-action-developing-curriculum-and-pedagogy/ [dostęp: 2.02.2024].
- Mendel, M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Molinsky, A. (2013, 27 lutego). The big challenge of American small talk. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/02/the-big-challenge-with-america> [dostęp: 13.09.2024].

- Nigel, T. (2021). Childhood and participation: Between domination and freedom. W: R. Braches-Chyrek (red.), *The future of childhood studies* (s. 94–103). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Nowicki, J. (2022, 14 lipca). The U.S. student population is more diverse, but schools are still highly segregated. NPR. <https://www.npr.org/2022/07/14/1111060299/school-segregation-report> [dostęp: 31.05.2023].
- Persson Osowski, C., Göranzon, H., Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45(5), 420–427. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23768894/>.
- Riddle, S., Heffernan, A. (2018). Education and democracy for complex contemporary childhoods. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 319–324. <https://doi.org/10.1177/2043610618817370>.
- Robbins, J. (2013). Beyond the suffering subject: Toward an anthropology of the good. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(3), 447–462. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12044>.
- Röhner, Ch. (2021). Children as refugees. W: R. Braches-Chyrek (red.), *The future of childhood studies* (s. 122–133). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Ryan, K.W. (2012). The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism? *Childhood*, 19(4), 439–452.
- Seeberg, M.L. (2016). Child refugees and national boundaries. W: M.L. Seeberg, E.M. Goździak (red.), *Contested childhoods: Growing up in migrancy. Migration, governance, identities* (s. 43–59). Cham: SpringerOpen.
- Seeberg, M.L., Goździak, E.M. (2016). Contested childhoods: Growing up in migrancy. W: M.L. Seeberg, E.M. Goździak (red.), *Contested childhoods: Growing up in migrancy. Migration, governance, identities* (s. 1–21). Cham: SpringerOpen.
- Smith, M.K. (2003, 2009). Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice. W: M.K. Smith (red.), *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/> [dostęp: 5.02.2024].
- Sommer, R. (1977). Classroom layout. *Theory into Practice*, 16(3), 174–175.
- Sorbring, E., Kuczynski, L. (2019). Children's agency in the family, in school and in society: Implications for health and well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1–4.
- Trąbka, A. (2014). *Tożsamość rekonstruowana. Znaczenie migracji w biografjach Third Culture Kids*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol [dostęp: 1.03.2024]

SUMMARY

Childhood, learning, and agency. An autoethnographic story of experiencing elementary school in Washington

In the text, I analyze the participation of students and parents in the everyday world of a primary school in Washington D.C., USA. Based on observation, unstructured interviews and autoethnography, I analyzed three aspects that I considered most important for my experience as a parent and my daughter as a student: welcoming a child to school and creating a school community; agency and democracy at school; and, the participation of children and parents in the school community. I argue that both learning and the inclusion

of students in American society takes place in the school through the values transmitted and implemented during the learning process. In this way, I refer to the postulates of creating situations in the educational context in which the well-being and happiness of young people are important elements of school activities. The article is based on a tenmonth participatory observation in Stoddert school where I was the mother of a student and a volunteer.

Keywords: elementary school, education, values, agency, participation, participant observation

PAULINA NIEDZIÓŁKA  <https://orcid.org/0009-0006-4538-5751>

Uniwersytet Warszawski

Czy dzieci mogą bawić się zabawkową bronią? Analiza dyskursu w Internecie

Zabawki są nie tylko wytworzonymi przedmiotami materialnymi, ale też współtworzą kulturę i przynależą do niej. Åsta Birkeland i Liv Torunn Grindheim twierdzą, że „kluczowym aspektem formacji kulturowej i przynależności są dostępne artefakty; kontrowersyjnym rodzajem artefaktów są artefakty wojskowe” (Birkeland, Torunn Grindheim 2021: 2). Od wielu lat w przestrzeni publicznej pojawia się pytanie o to, jak traktować popularną zabawę w wojnę i czy dzieci mogą korzystać z zabawek imitujących broń. Rozważania wokół problemu podejmują nie tylko eksperci (socjologowie, psychologowie, pedagodzy), ale również rodzice i opiekunowie. Dyskurs wokół zabawek imitujących broń pokazuje, w jaki sposób w dzisiejszych czasach w polskim społeczeństwie traktowane jest dzieciństwo, jaką rolę pełnią lub powinni pełnić opiekunowie dzieci, jaki wpływ na dzieciństwo ma rzeczywistość społeczna.

W 2020 roku, przygotowując pracę licencjacką (Niedziółka 2020), analizowałam dyskurs wokół zabawkowej broni na podstawie polskojęzycznych źródeł internetowych. Celem moich badań było przedstawienie tego, jak dorośli postrzegają zabawę imitacją broni wśród dzieci i jakich argumentów używają w dyskusji na ten temat. W artykule przedstawię metodologię i wyniki moich badań, a także przeanalizuję relację między współczesnymi koncepcjami dzieciństwa a wynikami badania.

Wizje dzieciństwa

Dzieciństwo nie zawsze było przedmiotem badań, wręcz odwrotnie – dawne społeczeństwa, zdaniem badaczy, były obojętne wobec dzieci (Ariès 1995). Badania nad dzieciństwem zaczęły się dopiero w XX wieku. Niełatwo jest uporządkować obraz dzieci w nauce. Ewa Majewska-Mroczek w publikacji *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dzieciństwa* za Allison James, Chrisem Jenksem i Allanem Proutem przedstawia schemat modeli dziecka:

- a) dziecko przedsocjologiczne: złe dziecko, niewinne dziecko, immanentne dziecko, dziecko naturalnie rozwijające się, dziecko nieświadome;
- b) dziecko rozwijające się społecznie (teoria przejściowa);
- c) dziecko socjologiczne: dziecko społecznie konstruowane, dziecko plemienne, dziecko jako przedstawiciel mniejszości, dziecko społecznie strukturalne (Maciejewska-Mroczek 2012: 85).

Nie wszystkie z wymienionych kategorii odgrywają dziś istotną rolę w naukach o dzieciństwie. Jak wskazuje Maciejewska-Mroczek (2012: 45–47), „figura złego dziecka (...) zaczęła tracić na znaczeniu jako przecząca racjonalności, pozytywnemu, zdroworozsądkowemu spojrzeniu na naturę człowieka”, za to „siła figury dziecka niewinnego jest tak wielka, że niezwykle trudno jest chociaż w pewnym stopniu podważyć ów pomnikowy wizerunek”. Wizje dzieciństwa zmieniają się po dzień dzień wraz z przemianami zachodzącymi w kulturze. Maciejewska-Mroczek (2012: 64) wymienia kwestie, które wpływają na problematykę dzieciństwa, między innymi zmianę wzorca rodziny i dominację dyskursu eksperckiego.

Jednym ze współczesnych modeli dziecka jest model kruchego dziecka (*vulnerable child*) (Stearns 2003). Wizja kruchego dziecka opiera się na tezie, że dziecko – z natury niewinne i wrażliwe – jest narażone na niebezpieczeństwa, przed którymi samo nie może się ochronić. Dzieciom zagrażają zarówno choroby, porwanie czy wypadki samochodowe, jak i negatywny wpływ rówieśników czy niedostateczna opieka i uwaga ze strony rodziców. Istnieją również wewnętrzne siły, które nimi kierują, takie jak cechy charakteru i geny odziedziczone przez rodziców, lęki i traumy często pojawiające się już na początku życia. Wszystkie te czynniki są poza kontrolą dziecka, które nie ponosi winy za ich wpływ na swoje funkcjonowanie. Skoro dziecko nie może samodzielnie poradzić sobie z przeciwnościami losu, powinni pomóc mu rodzice. Dorośli nie tylko chronią, ale również kształtują i wspomagają. Jeżeli odpowiednio pokierują dzieckiem, wyrośnie ono na zdrowego i dobrego człowieka. Częścią życia rodzica jest zatem kontrolowanie, czy ich dziecko idzie w dobrym kierunku, naprowadzanie go na właściwe rozwiązania, wspieranie jego talentów. Prawidłowy rozwój dziecka jest więc możliwy jedynie wtedy, gdy rodzic dobrze wypełni swoją rolę.

Podjęcie do dzieciństwa, jakie reprezentuje koncepcja kruchego dziecka, stało się popularne na początku XX wieku, między innymi przez rozwój nauki i powiększającą się grupę ekspertów z różnych dziedzin. Przykładem wpływu rozkwitu medycyny na podejście do dzieci jest odkrycie SIDS, czyli nagłej śmierci pozornie zdrowego niemowlaka podczas snu. Nagłośnienie tego zjawiska oraz

poszukiwanie rozwiązania na nie po raz kolejny umocniło dorosłych w przekonaniu, że dzieci cechują się odrębną wrażliwością i należy je chronić (Stearns 2003: 32–34).

Koncepcja kruchego dziecka znajduje również odzwierciedlenie w mediach. Beata Łaciak przeanalizowała obraz dziecka prezentowany w programach telewizyjnych oraz artykułach prasowych. Autorka wyodrębniła kilka popularnych wizerunków. Jednym z nich jest obraz dziecka jako najcenniejszego skarbu. „Dziecko, jako najważniejsza dla rodziców osoba, jest także narażona na atak szaleńców czy porywaczy (...)” (Łaciak 2003: 46). W analizowanych przez Łaciak artykułach prezentuje się nie tylko opisy konkretnych przypadków kidnapingu, ale także rady dla rodziców dotyczące tego, jak zadbać o bezpieczeństwo dziecka oraz co robić, jeśli dojdzie do porwania.

Koncepcja kruchego dziecka przedstawia je jako z natury niewinne, nieświadome i narażone na niebezpieczeństwa, ale również zakłada, że dziecko ma potencjał stać się dobrym, szczęśliwym dorosłym, o ile jego opiekunowie prawidłowo zaopiekują się nim.

Oczywiście koncepcja kruchego dziecka nie jest jedyną występującą wizją dzieciństwa. Frank Furedi, autor książki *Paranoid parenting. Why ignoring the experts may be best for your child* (2002), podaje kilka argumentów, dlaczego „determinizm wczesnodziecięcy jest raczej kulturowym mitem niż naukową prawdą” (Łaciak 2003: 53). Brytyjski socjolog przytacza dowody na to, że w przeszłości dzieciom zagrażało tyle samo lub nawet więcej niebezpieczeństw niż obecnie. Inny model – koncepcja dziecka społecznie strukturalnego – podkreśla, że dzieci nie są „niekompletną czy niepełnowartościową wersją dorosłych”. W tej perspektywie dzieciom przysługuje miejsce w społeczeństwie od samego początku, a nie jako wynik rozwoju lub socjalizacji (Maciejewska-Mroczek 2012: 62).

Współczesna wizja dzieciństwa a stosunek do zabawkowej broni

Zabawa to „podstawowa forma aktywności dziecka mająca swe źródło w rzeczywistości społecznej” (Marchewa-Pichlińska 1987: 12). Zdefiniowanie zabawy w ten sposób pozwala analizować ją w odniesieniu do tego, co dzieje się w życiu społecznym. Ponadto, jak wskazuje Anna Krajewska za Małgorzatą Marchewą-Pichlińską, „ponieważ w zabawach odtwarzany jest rzeczywisty świat społeczny, zabawa nie tylko uczy pewnego porządku rzeczy, ale także go utrwala, co oznacza, że poprzez zabawę dziecko internalizuje pewne wartości i postawy, zdobywa wiedzę, dzięki której – w dorosłym już życiu – będzie powielać ten porządek (...)” (Łaciak 2003: 223). Rzeczywistość dorosłych oraz świat dzieci są ze sobą ściśle powiązane. Tworzą oni wspólnie życie społeczne, którego częścią jest zabawa.

Miniaturowi żołnierze i broń istnieją od stuleci, występowały już w starożytności. Gary Cross w tekście *Playing at war: Modern historical trends and debates* (2011) opisuje, jak różne wydarzenia historyczne wpływały na podejście do zabawy w wojnę i zabawek wojennych. Autor głównie skupia się na doświadczeniach amerykańskich, ale odnosi się również do krajów kultury zachodniej. Aż do

lat 30. XX wieku zabawki wojenne, podobnie jak wszystkie inne zabawki, były sprzedawane rodzicom, którzy dawali je dzieciom. Krótko przed pierwszą wojną światową i w jej trakcie zabawkowe pistolety zyskały na znaczeniu. Mimo to twórcy zabawek próbowali skojarzyć tę broń nie z przemocą, ale raczej z treningiem męskości, budowaniem relacji ojca z synem i patriotycznym naśladownictwem mężczyzn na froncie (Cross 2011: 40–41).

W latach 30. XX wieku nastąpiły duże zmiany. Wielki kryzys poważnie wpłynął na każdą dziedzinę przemysłu, w tym na przemysł zabawek. Zabawki zaczęto wytwarzać z tańszych materiałów i sprzedawać w małych zestawach lub nawet pojedynczo, co umożliwiło zwykłym chłopcom kupowanie zabawkowych armii, po jednym żołnierzu, za własne pieniądze – bez potrzeby angażowania w ten proces rodziców. W tym samym czasie nastąpił rozwój radia i filmu, pojawiły się także seriale dla dzieci, co przyczyniło się do powstania nowego zjawiska – licencjonowanych linii zabawek. Zabawki nawiązujące do popularnych wtedy bajek pozwalały dzieciom reagować na fikcyjne historie, które usłyszały i zobaczyły w mediach (Cross 2011: 44).

Autor tekstu opisuje też protest rodziców. W 1935 roku grupa matek zorganizowana przez Rose Simone przekonała dzieci z okolic Chicago, aby wrzuciły swoje zabawkowe pistolety do ognia. Jeden z sędziów poparł ten gest w ramach walki z gangami przestępczymi, dodając komentarz: „Kiedy [chłopiec] przyzwyczaja się do pociągania za spust zabawkowego pistoletu, niewiele go już dzieli od pociągnięcia za spust prawdziwego” (Cross 2011: 45). Podobne wypowiedzi pojawiają się we współczesnym dyskursie w Polsce, co przedstawię w wynikach moich badań.

Kolejne wydarzenia historyczne, ale też kulturowe, kształtowały społeczne podejście do zabawek imitujących broń. Przykładowo, w trakcie drugiej wojny światowej modele samolotów, imitujące prawdziwe samoloty, miały pomóc chłopcom poczuć się częścią akcji, stworzyć świat wspólny dla dzieci i dorosłych (Cross 2011: 47). Zaś w latach 1977–1983, kiedy ukazała się pierwsza trylogia Gwiezdných Wojen, zabawki wojenne zostały zastąpione przez zestawy fantastycznych wojowników walczących w wymyślonym świecie pełnym niebezpieczeństw i przemocy (Cross 2011: 50)

Zdaniem autora, w odróżnieniu od gier i zabawek wojennych dla dzieci sprzed lat 70. XX wieku, zabawa w następnych dekadach nie jest powiązana z szerszymi trendami politycznymi (np. ze społeczeństwem przygotowującym się do wojny). Cross podsumowuje artykuł stwierdzeniem, że „wojna i zabawa mają długie i ścisłe powiązania, a debata na temat dzieci rozwijających wojownicze wartości i reakcje emocjonalne podczas zabaw wojennych trwa” (Cross 2011: 53).

Penny Holland w swoim artykule *Take the toys from boys?* (2000) wskazuje na wiele różnych elementów, które należy rozpatrzyć, chcąc właściwie przedstawić problem zabawy w wojnę. Holland odnosi się w tekście do polityki zerowej tolerancji w Wielkiej Brytanii. Zdaniem badaczki podłożem tej polityki jest takie postrzeganie przez dorosłych przemocy, śmierci i moralności, które uniemożliwia dzieciom zbadanie tego obszaru zabawy.

Po pierwsze, Holland rozważa kwestię, w jaki sposób dorośli rozumieją agresję. Badaczka w swoim artykule powołuje się na badania K. Connora z 1989 roku, który porównał opinie różnych grup społecznych na temat agresji nagranej w trakcie zabawy (Connor 1989). Teza, która wyłoniła się na podstawie rezultatów badania, wskazuje, że klasyfikowanie zachowań jako agresywnych jest konstruowane indywidualnie i zależy od różnych zmiennych. Zdaniem Holland musimy dokładnie zbadać nasze rozumienie pojęcia agresywności i sprawdzić, czy nie używamy go w stosunku do żywej, hałaśliwej zabawy fizycznej (Holland 2000: 97).

Po drugie, Holland wskazuje na problem konstruktów męskości, który jej zdaniem przedstawia chłopców jako potencjalnych gwałcieli i sprawców przemocy. Jest to efekt ujawnienia w drugiej połowie XX wieku skali przemocy domowej wobec kobiet na tle rozwijającego się feminizmu (Holland 2000: 94). Ze względu na podejście dorosłych do wojny i męskości faworyzuje się zabawy dziewczęce, które kojarzą się ze spokojem, tym, co miłe i bezpieczne, na przykład z zabawą w dom lalkami.

Christian Buettner w artykule *War toys or the organization of hostility* wskazuje, że „tak długo, jak dorośli pozostaną modelami udanego działania poprzez brutalne rozwiązywanie konfliktów (...), dzieci nadal będą prowadzić wojnę na swój sposób” (Buettner 1981: 104–112). Buettner przenosi uwagę z pytania o to, czy powinniśmy dzieciom przyzwalać na tego typu zabawę, na kwestię, czy nie powinniśmy nauczyć się nowej formy rozwiązywania konfliktów i współistnienia ze sobą. Jego zdaniem jeśli dorośli nie przestaną rozwiązywać problemów poprzez przemoc, nie możemy oczekiwać od dzieci, że w zabawie nie będą naśladować zachowań dorosłych.

Podejście rodziców do zabawkowej broni było już tematem badań ekspertów. Peter K. Smith w rozdziale *The war play debate* (1994) podsumowuje badania, które współprowadził w 1992 roku, dotyczące postaw rodziców w Anglii i we Włoszech. Badacze zebrali odpowiedzi od 84 rodziców z Sheffield i 316 rodziców z Bolonii i Cosenzy. Poglądy rodziców podzielono na trzy kategorie: zniechęcanie, zezwalanie na zabawę w pewnych granicach, pozwalanie bezwarunkowe. Autor przytacza przykładowe wypowiedzi z każdej kategorii (cytaty zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu z języka angielskiego na polski).

a) Zniechęcanie:

- „Nie kupuję żadnych zabawek tego typu, bo uważam, że to czyni dzieci bardzo agresywnymi”.
- „Próbuję go zniechęcić, sprawić, żeby grał w inne gry”.
- „Mówię, że jest bardzo głośno i pytam, czy ona naprawdę chce zabijać ludzi, ponieważ tak właśnie się dzieje, gdy do ludzi strzela się. Tak szybko jak ona odkłada zabawkę, ja ją usuwam”.

b) Zezwolenie na grę w granicach:

- „Jeżeli to jest tylko od czasu do czasu – mogę to zignorować; ale jeśli częściej, zaproponowałbym zmianę działalności”.
- „Niepokoi mnie, jeśli [zabawa] jest zbyt głośno, gwałtowna i często się odbywa, ale poza tym mogę zaakceptować to jako część redukcji przez dziecko napięcia wewnętrznego i doświadczeń zewnętrznych”.

- „Jeśli w zabawie biorą udział inne dzieci, które są nadgorliwe w tej grze, przerywam to. Jeśli to tylko zabawa z przyjacielem, to nie mam nic przeciwko”.
- c) Pozwolenie bezwarunkowe:
 - „To po prostu zabawa pobudzająca wyobraźnię, której potrzebują wszystkie dzieci. To pomaga pozbyć się frustracji, która się w nich narodziła”.
 - „Faktem jest, że istnieje konflikt i dziecko uczy się wszystkich rzeczy poprzez zabawę”.
 - „Czasami się angażuję” (Smith 1994: 70).

Smith, poza przedstawieniem trzech wyszczególnionych kategorii, prezentuje również inne ustalenia z badania, np. rodzice zgłaszali, że już dwu-trzyletnie dzieci angażowały się w zabawy wojenne, które poznawały za pośrednictwem telewizji, rówieśników czy starszego rodzeństwa. Badacze zauważyli też, że włoscy rodzice łączyli szorstkie zabawy dzieci (*rough-and tumble play*) z grą wojenną i zabawkową bronią, podczas gdy angielscy rodzice tego nie robili (Smith 1994: 72). Opisane badanie obrazuje postawę rodziców we Włoszech i w Anglii w latach 90. XX wieku, ale stanowi również inspirację do prowadzenia dalszych badań, na przykład w innych rejonach świata.

Metodologia

Jak wskazałam we wstępie, celem badania było ustalenie, jak kształtuje się dyskurs wokół zabawek imitujących broń na podstawie analizy polskojęzycznych źródeł znajdujących się w Internecie. Maciej Gdula (2009: 74) zauważa, że „dyskurs to swoista organizacja wiedzy, rządząca się autonomicznymi regułami niesprowadzalnymi do jakiejś zasady, której przyznany byłby status prawdziwej rzeczywistości czy ostatecznej instancji”. Nie sposób uchwycić jednego prawdziwego dyskursu, który właściwie odpowiadałby rzeczywistości. Z drugiej strony dyskurs próbuje uchwycić i utrwalić elementy życia społecznego. Analiza dyskursu wokół zabawkowej broni pozwala na przyjrzenie się temu, jaka wizja lub wizje dzieciństwa są popularne w danej kulturze, jakie argumenty są przytaczane na rzecz różnych stanowisk i do jakiego obrazu rzeczywistości one się odnoszą.

W badaniu zostały rozpatrzone artykuły, blogi i fora internetowe poruszające problem zabawkowej broni, a także komentarze użytkowników znajdujące się na tych stronach. W celu wyszukania materiału badawczego w wyszukiwarce internetowej podałam hasła: „zabawa bronią dzieci opinia”, „zabawkowa broń dla dzieci”, „zabawkowa broń dzieci opinia”, „czy dzieci mogą się bawić zabawkową bronią”, następnie te same hasła wyszukiwałam, zamieniając „zabawkową broń” na „plastikową broń”, „zabawkowy pistolet” i „plastikowy pistolet”. W celu wyszukania forum internetowego dla rodziców w wyszukiwarce sprawdziłam hasło „zabawkowa broń dzieci forum”. Łącznie przeanalizowałam 117 materiałów: 10 artykułów internetowych, 97 komentarzy pod artykułami, 2 wpisy na blogach

i 8 wypowiedzi w otwartym forum. Zależało mi na tym, żeby zebrać jak najwięcej internetowych wypowiedzi dorosłych Polaków, które bezpośrednio odnoszą się do tematu, żeby sprawdzić, jak kształtuje się ów dyskurs. Wypowiadający się reprezentowali różne grupy społeczne – temat ten podejmują zarówno rodzice, osoby opiekujące się dziećmi, jak również osoby bezdzietne; psychologowie czy pedagodzy, ale też osoby bez wykształcenia. Część osób ujawnia informacje o sobie we wpisach (np. pisze o swoich dzieciach), a część osób po prostu wskazuje na pewne kwestie związane z problemem, przedstawia swoje stanowisko bez podawania informacji o życiu prywatnym. Analizując materiały, oznaczyłam je, jeśli wypowiedź odnosi się do doświadczeń z własnymi dziećmi lub jeśli wypowiedź odnosiła się do swojego doświadczenia w roli psychologa czy pedagoga, aby sprawdzić, czy występuje istotna korelacja między zajmowanymi stanowiskami a doświadczeniami życiowymi. Wpisy, których datę publikacji udało mi się ustalić, ukazały się w latach 2008–2019.

Każda wypowiedź została wprowadzona do programu QDA Miner i tam zakodowana. Analiza zebranego materiału została przeprowadzona w kilku krokach. Po pierwsze, każdy wpis został określony przez zmienne: typ wypowiedzi (artykuł, blog, komentarz, forum) oraz datę i miejsce pojawienia się w sieci. Po drugie, poszczególne partie materiału zostały określone przez etykiety przedstawiające ich sens – w ten sposób powstały kody szczegółowe. Po trzecie, poprzez zastosowanie metody porównawczej przypadków i kodów szczegółowych wygenerowałam kategorie ogólne. Kategorie ogólne, które wyłoniły się w toku badania, obejmowały cztery grupy poglądów (zwolenników i przeciwników zabawkowej broni, osoby tolerujące oraz osoby skupiające się wokół warunków przyzwolenia na zabawę), argumenty przez nich przedstawiane, kontekst, w którym wypowiedź była osadzona, a także autorytet, na który powoływał się autor wypowiedzi (pedagog, psycholog, rodzic). Następnie kody zostały przeanalizowane pod kątem współwystępowania ze sobą na podstawie współczynnika podobieństwa Jaccarda. Wykresy ilustrujące wyniki analizy również zostały wygenerowane w programie QDA Miner.

Podobny proces badawczy, ale przeprowadzony na innym oprogramowaniu, przedstawiają Jakub Niedbalski i Izabela Ślęzak w artykule pt. *Analiza danych jakościowych przy użyciu programu NVivo a zastosowanie procedur metodologii teorii ugruntowanej*. QdaMiner, podobnie jak NVivo opisane przez autorów, sprawia, że „badacz wyposażony zostaje w takie funkcje i opcje oprogramowania, które pozwalają na podążanie ścieżką wiodącą od szczegółowych danych do wygenerowania ogólnych wniosków” (Niedbalski, Ślęzak 2012). Dzięki temu poszczególne kategorie wyłoniły się samoistnie w toku badania. W części poświęconej wynikom znajdują się cytaty z analizowanych materiałów wraz ze źródłem (strona MamyzOpola.pl, strona Allegro.pl, blog Szafeczka.com). Linki do materiałów internetowych zamieściłam w bibliografii.

Postawy i argumenty

W wyniku analizy materiału wyłoniły się cztery grupy badanych: zwolennicy zabawek imitujących broń, osoby przyzwalające na nie, ale pod pewnymi warunkami, osoby tolerujące taką zabawę oraz jej przeciwnicy. Przy każdym ze stanowisk przedstawiam argumenty przytaczane przez przedstawicieli powyższych stanowisk w niezmienionej formie.

A. Zwolennicy zabawek imitujących broń

Pierwszą grupą, która wyłoniła się w trakcie badania, są dorośli, którzy uważają, że zabawa imitacją broni ma pozytywny wpływ na rozwój dziecka. Wśród zalet zabawy imitacją broni zdecydowanie najczęściej pojawia się argument za tym, że taka forma zabawy ma wartość edukacyjną:

- Zabawa uczy zasad, jakie panują w społeczeństwie; dzieci, odwzorowując różne zachowania dorosłych, mogą nauczyć się rozróżniać dobro i zło, poznać świat konfliktów i strategii, dowiedzieć się, że każdy zły uczynek wiąże się z karą: „czy w zabawie w policjantów i złodziei jest coś złego? Zdecydowanie nie. Uczy ona ról społecznych, pozwala w sposób symboliczny poskramiać własne agresywne impulsy i – co najważniejsze – pomaga kilkulatekowi w zrozumieniu dobra i zła” (MamyzOpola.pl 2019).
- Zabawa bronią oswaja z przemocą, która jest częścią ludzkiego życia: „facet musi być oswojony z myślą, że kiedyś będzie musiał bronić domu i rodziny!” (Kobieta.interia.pl 2018).
- Zachęca do ruchu, uczy zręczności: „sprzyja aktywności fizycznej, a przy tym może stać się pasją i sposobem na życie. (...) ponadto jest to bardzo aktywna zabawa, która pomaga rozładować emocje i nagromadzoną energię” (SOSrodzice.pl 2020).
- Rozwija pasję do kolekcjonerstwa i zachęca do poszerzania wiedzy z historii.
- Uczy zasad bezpieczeństwa.

Kolejnym często pojawiającym się argumentem wśród zwolenników zabawy zabawkową bronią jest to, że rozładowuje ona napięcie, przełamuje lęk oraz wzmacnia pewność siebie. Wypowiadający się uważają też, że nie bez przyczyny chłopcy częściej sięgają po plastikowe pistolety – być może taka zabawa odpowiada na ich wewnętrzne potrzeby: „Chłopcy mają potrzebę wojowania. Pokazywania swojej siły, bronięcia, odbijania, zdobywania. Dlatego u nas walka na miecze jak najbardziej, czasem nawet z tatą” (Szafeczka.com 2014).

B. Pod warunkiem, że...

Druga wyłoniła grupa to osoby, które wymieniają warunki, jakie powinna spełniać zabawa i jakie powinni spełniać dzieci lub rodzice, aby można było

zaakceptować używanie imitacji broni. Warto zaznaczyć, że wiele wypowiedzi odnosiło się do kilku warunków naraz.

„Zanim dasz dziecku pistolet zabawkę – postaw jasne zasady” – brzmi nagłówek artykułu na stronie Allegro.pl (2014). Najczęściej podnoszono to, że jeżeli rodzic chce sprezentować dziecku zabawkę imitującą broń, to powinien w pierwszej kolejności porozmawiać z nimi, ustalić zasady bezpiecznej zabawy, wyjaśnić, czym jest agresja, wojna i co symbolizuje zabawkowa broń: „Rozmawiaj z dzieckiem. Nie tylko o samych udawanych walkach. Rozmawiaj z nim o agresji w ogóle – dlaczego jest szkodliwa, w jaki sposób można kogoś skrzywdzić” (Osesek.pl 2020).

Kolejne warunki przytaczane w wypowiedziach wskazują, że:

- Dzieciom można sprezentować zabawkowy pistolet, pod warunkiem że jest zachowany umiar, bo „najważniejszą granicę powinien wytyczać rodzicielski zdrowy rozsądek” (Kobieta.interia.pl 2018).
- Zabawa bronią powinna być bezpieczna, biorąc pod uwagę kilka aspektów, między innymi: wiek i predyspozycje dziecka, zachowanie rodziców, jakość samej zabawki oraz okoliczności, w jakich dzieci się bawią.
- Rodzice powinni kontrolować, czy zabawa jest bezpieczna, a dzieci wykorzystują powierzone rzeczy we właściwy sposób: „rolą rodzica jest bowiem wytłumaczenie, jak należy bawić się taką zabawką i czuwanie nad bezpieczeństwem” (Allegro.pl 2014); „Zabawa w strzelanie może mieć miejsce tylko wtedy, gdy obie strony wyrażą na nią zgodę” (Kobieta.interia.pl 2018).
- Bawić się atrapą broni może tylko dziecko, które jest dobrze wychowane i nauczone szacunku do życia.
- Bawić się zabawkową bronią można tylko wtedy, kiedy zabawka odwzorowuje broń szlachetną, a dziecko odgrywa rolę dobrego bohatera.

Ta grupa wypowiadających się podkreśla rolę dorosłych (rodziców, dziadków, opiekunów w placówkach wychowawczych i edukacyjnych) w kształtowaniu prawidłowych postaw u dziecka.

C. Tolerowanie zabawkowej broni

Osoby, które nie są ani zwolennikami, ani przeciwnikami zabawek imitujących broń, tolerują tego typu zabawę, ponieważ uważają, że zakazywanie jej jest z różnych powodów pozbawione sensu.

Po pierwsze, zakazywanie takiej zabawy jest nieskuteczne, ponieważ:

- Dziecko prawdopodobnie i tak będzie miało kontakt z takimi przedmiotami poza domem, na przykład w domach rówieśników: „maluchy nakręcają się nawzajem. I często jest tak, że dziecko nie wykazujące takich potrzeb, nagle, pod wpływem kolegi, zaczyna intensywnie bawić się w pościg i strzelankę” (Osesek.pl 2020).
- Brak możliwości korzystania z imitacji broni nie oznacza, że dziecko nie stworzy na potrzeby zabawy czegoś, co będzie symbolizować broń.

Symbolicznym pistoletem może być patyk, banan czy nawet inna zabawka, która będzie posiadała podobny kształt: „u mnie synowie podpatrzyli w bajce miecze i wykonali je z rury od odkurzacza...” (SOSrodzice.pl 2020).

- Zakaz może być nieskuteczny, gdy w jednym domu mieszka 6-latek, którego chcielibyśmy uchronić przed zabawą związaną z przemocą, i 14-latek, który już doskonale wie, czym jest wojna, a do tego pasjonuje się historią i zbiera repliki broni.
- Zgodnie z zasadą, że „zakazany owoc smakuje najlepiej”, sam zakaz może wzmacniać zainteresowanie małoletniego.
- Nawet gdy rodzice nie życzą sobie, żeby ich dzieci korzystały z określonych rzeczy, w rodzinie są również inni członkowie, którzy przez niewiedzę albo brak zrozumienia na takie przedmioty przyzwalają lub nawet ofiarowują.

Po drugie, część rodziców tolerujących korzystanie przez dzieci z plastikowych imitacji broni zauważa, że jest to przede wszystkim zabawa i nie wynika z chęci czynienia komukolwiek krzywdy. Dzieci nie utożsamiają repliki z prawdziwym narzędziem. Tym samym dzieciom zależy na celowaniu lub strzelaniu w coś, a nie na zabijaniu. Zdaniem wypowiadających się zabawa nie przekłada się ani na realną przemoc, ani na zmianę charakteru: „trzeba być niezłym wołem, który zapomniał jak cielęciami był, żeby myśleć, że zabawa w wojnę w dzieciństwie ma coś wspólnego z realną przemocą w wieku dorosłym” (Kobieta.interia.pl 2018).

Po trzecie, w artykułach oraz komentarzach wielokrotnie pojawia się teza, że zabawa w wojnę jest częścią naturalnego rozwoju dziecka. Część osób powołuje się na zdanie specjalistów, psychologów i pedagogów, według których chęć rywalizacji, kwestionowanie pewnych reguł czy też próba sił fizycznych jest etapem rozwoju dziecka. Jeden z pierwszych akapitów artykułu Kobieta.interia.pl zaczyna się od słów: „Spójrzmy na tę kwestię oczami nauczycieli i behawiorystów. Według nich, zabawa w strzelanie jest naturalną częścią rozwoju dzieci” (Kobieta.interia.pl 2018). Tekst nie powołuje się na opinię żadnych konkretnych naukowców. Znajdują się też odwołania do genetyki, biologicznych różnic między płciami oraz analogia do świata zwierząt. Czasami wypowiadający się wskazują też na swoje doświadczenia – sami bawili się w wojnę, a potem z tego wyrosli.

Ponadto pewna grupa wypowiadających się w Internecie zgadza się na korzystanie przez dzieci z zabawek imitujących broń, ponieważ chce uniknąć czegoś gorszego. Zdaniem rodziców, jeśli sami kupią pociechom plastikowy pistolet, będą wiedzieć, co posiada ich dziecko, oraz unikną sytuacji, w której nieletni chwyci za przedmiot bardziej niebezpieczny. W artykule strony MamaDu.pl przytoczona jest wypowiedź taty sześciolatka: „Wolę, żeby Karol biegał z kolegami z tępym, plastikowym mieczem bez czubka, który sam kupię, niż z jakimś patykiem z ostrym końcem” (MamaDu.pl 2014).

Część osób tolerujących zabawki imitujące broń uważa, że sama zabawka nie przyczynia się do eskalacji przemocy, a kluczowym źródłem bezprawia jest brak szacunku do ludzkiego życia. Zdaniem zwolenników tej tezy dewaluacja wartości może być skutkiem słabej relacji rodzica z dzieckiem i braku właściwego wychowania. Przyczyniają się do tego również zjawiska charakterystyczne dla

współczesnego świata, na przykład popularność realistycznych gier strzelanek. Z tej perspektywy rodzice oraz pedagodzy powinni kłaść nacisk na wychowanie młodego pokolenia, a nie na zakazywanie korzystania z zabawek.

D. Argumenty przeciw

Ostatnią wyłonioną w badaniu grupą są przeciwnicy zabawkowej broni, czyli osoby, które uważają, że należy zakazać korzystania z tego typu zabawek. Jedną z kluczowych tez przeciwników zabawy z użyciem atrap broni jest to, że zabawa w krzywdzenie kogoś innego nie jest odpowiednia dla dzieci – oswaja z przemocą, wywołuje negatywne emocje i może nasilać agresywne zachowania. Część wypowiedzi również zwraca uwagę na to, że „zezwolenie na zabawę zabawkami militarnymi jest równe zezwoleniu na robienie drugiej osobie krzywdy, a przecież nie chcemy, by nasze dziecko zadawało komuś cierpienie” (SOSrodzice.pl 2020).

W kontrze do zwolenników zabawkowej broni przeciwnicy wskazują, że taka zabawa nie ma wartości edukacyjnej i jest wiele lepszych form spędzania wolnego czasu. Przede wszystkim zabawa bronią nie uczy, jak prawidłowo rozwiązywać konflikty pojawiające się między ludźmi. Korzystanie z broni w trakcie zabawy pokazuje kilkulatek, że jest to atrybut, który pozwala im coś wymusić, dostać władzę nad życiem innej osoby; „[dziecko] automatycznie koduje sobie, że mając pistolet, można wymusić coś od drugiego człowieka” (Fakt.pl 2011). Zabawa plastikową bronią nie uczy też, jakie są konsekwencje używania broni w prawdziwym życiu. Wypowiadający się zwrócili też uwagę, że jeśli chcemy wyjaśnić dziecku, czym jest broń, zachęcić je do poznawania historii czy zrozumienia wojen, to „dzieci dużo lepiej zabrać do muzeum wojskowego i wyjaśnić im, do czego służy broń” (Fakt.pl 2011), niż kupować plastikową atrapę. Część rodziców zauważa, że nie chce przykładać ręki do tego typu zabaw, więc nie kupuje dzieciom takich zabawek, natomiast pozostawia dziecku alternatywę, na przykład może ono sobie zrobić pistolet z patyka i użyć do zabawy wyobraźni.

Współwystępowanie

Różne zdania i argumenty przeplatają się ze sobą. Przeprowadzona analiza wyłoniła kilka różnych grup poglądów, które zostały przedstawione na wykresie 1. Wielkość koła przypisanego do danego kodu wskazuje na częstotliwość jego występowania. Rozmieszczenie kodów ilustruje relatywną częstość ich współwystępowania (współczynnik Jaccarda).

Najpopularniejszą grupą jest z pewnością „pogląd zdroworozsądkowy”, który na wykresie przedstawiony jest w kolorze fioletowym. Po pierwsze, ta perspektywa naturalizuje zabawę plastikową bronią. Wypowiadający się często wskazują, że oni sami w dzieciństwie bawili się zabawkową bronią, a teraz bawią się tak ich dzieci. Podkreśla się, że jest to tylko zabawa, która nie wpływa negatywnie na rozwój

Tabela 1. Wybrane argumenty dotyczące zabawkowej broni – częstość współwystępowania kodów (współczynnik Jaccarda)

	Chłopcy chętniej się bawią pistoletami	Dziecko zna zasady	Ja, dorosły, bawiłem się bronią i jestem normalny	Kiedyś dzieci tak się bawiły i nic im się nie działo	Moje dzieci się bawią	Rodzic i dziecko ustalają zasady	Rodzice powinni rozmawiać z dziećmi	To tylko zabawa
Naturalna część rozwoju dzieci	0,161							
Rodzic i dziecko ustalają zasady		0,333						
Zabawa nie przekłada się na realną przemoc i zmianę charakteru			0,243	0,242				0,176
To tylko zabawa			0,375	0,182			0,263	
Kiedyś dzieci tak się bawiły i nic im się nie działo			0,364					
Zabawka jest do celowania/strzelania, a nie zabijania					0,231			
Zabawa jest bezpieczna						0,183		
Zachęta do sportu								0,167

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy współwystępowania kodów można zaobserwować, że osoby, które uważają, że „korzystanie z imitacji broni przez dzieci to tylko zabawa”, jednocześnie zaznaczają, że oni sami bawili się w dzieciństwie w ten sposób i nie wpłynęło to negatywnie na ich rozwój. W parze z powoływaniem się na własne doświadczenia pojawiał się argument, że zabawa nie przekłada się na realną przemoc. Co ciekawe, ta ostatnia uwaga współwystępowała z konstatacją „moje dzieci bawią się zabawkową bronią”. Pokazuje to, jak silne jest powiązanie między własnymi doświadczeniami z dzieciństwa lub ze sposobu wychowywania swoich dzieci a przekonaniem, że korzystanie z imitacji broni należy traktować jedynie w kategoriach niewinnej zabawy, która nie pozostawia negatywnych skutków.

Podsumowanie

Przedstawione w pracy wypowiedzi wskazują, że koncepcja kruchego dziecka ma pewien wpływ na myślenie o dzieciństwie w Polsce. Jednak nie jest ona traktowana bezkrytycznie. Znaczenie koncepcji kruchego dziecka można zauważyć przede wszystkim w wypowiedziach przeciwników zabawek imitujących broń oraz przedstawicieli stanowiska, że dzieci mogą z nich korzystać pod pewnymi warunkami i należy je chronić przed przemocą. Charakterystyczne też dla tej wizji dzieciństwa jest powoływanie się na autorytet specjalistów i podkreślanie roli rodziców w kształtowaniu dzieci, między innymi przez rozmawianie z dziećmi.

Jednak stanowiska zwolenników tego typu zabawek i grupy tolerującej pokazują, że koncepcja kruchego dziecka nie jest jedyną wizją dzieciństwa. Obie grupy uważają, że dzieci mają prawo wiedzieć o wojnie, broni czy przemocy i nie trzeba ich dodatkowo chronić. Może to nawiązywać do koncepcji dziecka społecznie strukturalnego – dzieci są częścią społeczeństwa, więc skoro w społeczeństwie istnieje broń, dzieci też o niej wiedzą. Co ważne, przedstawiciele tych stanowisk uważają, że to właśnie oni kierują się interesem dziecka i całego społeczeństwa. Zwolennicy zabawy bronią podkreślają, że ta forma rozrywki rozwija tożsamość chłopców, co potwierdza wysoki stopień współzależności między kodami „naturalna część rozwoju dziecka” i „chłopcy chętniej bawią się zabawkową bronią”. Teza, że „zabawa w wojnę nie przekłada się na przemoc”, jest wspierana argumentem z własnych doświadczeń. Przedstawiciele tej grupy, podobnie jak Frank Furedi, uważają postulaty koncepcji kruchego dziecka za przesadzone, ponieważ obecnie dzieci nie są bardziej narażone na niebezpieczeństwa niż kiedyś.

W toku badania, które przeprowadziłam, wyłoniły się kategorie bardzo podobne do tych wyłonionych w badaniu z 1992 roku przeprowadzonego w Anglii i we Włoszech (Smith 1994). W tamtym badaniu poglądy rodziców podzielono na trzy kategorie: zniechęcanie, zezwalanie na zabawę w pewnych granicach, pozwalanie bezwarunkowe. W toku badania wyodrębniłam jeszcze jedną grupę osób tolerujących zabawę (nie są ani zwolennikami, ani przeciwnikami, ale też nie stawiają granic). Wypowiedzi rodziców z 1992 roku przytoczone w artykule Smitha są bardzo podobne do wypowiedzi, które zebrałam z polskich stron

internetowych. To może świadczyć o tym, że postawy europejskich opiekunów w stosunku do zabawkowej broni są zbliżone i nie zmieniły się znacząco na przestrzeni ostatnich lat.

Istnieje wiele kwestii spornych między zwolennikami i przeciwnikami zabawkowej broni. Analizując dyskurs internetowy w Polsce, możemy dojść do wniosku, że wśród dorosłych Polaków istnieje podział na tych, którzy realizują swoją rolę rodzicielską zgodnie z koncepcją kruchego dziecka i na tych, którzy tylko w pewnym stopniu zgadzają się z tą ideą. Artykuł poświęciłam analizie dyskursu wokół zabawkowej broni, w związku z czym nie odnosi się on szczególnie do badań naukowych o wpływie zabawkowej broni na rozwój dziecka – prace, do których nawiązałam w przeglądzie literatury, raczej zaznaczają pewne kwestie i budują kontekst, niż rozstrzygają, które stanowiska wypowiadających się są bliższe prawdy. Ponadto uważam, że warto powtórzyć badania, które przeprowadziłam w 2020 roku. Zmieniająca się sytuacja polityczno-społeczna (np. początek wojny w Ukrainie) może mieć znaczący wpływ na podejście do zabawy imitacją broni.

Literatura

- Allegro.pl (2014). *Czy wypada kupić dziecku pistolet?* www.allegro.pl/artykul/czy-wypada-kupic-dziecku-pistolet-42281 [dostęp: 1.06.2020].
- Ariès, P. (1995). *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Birkeland, A., Grindheim, L.T. (2021). Exploring military artefacts in early childhood education: Conflicting perspectives on cultural sustainability, belonging and protection. *Sustainability*, 13. <https://doi.org/10.3390/su13052587>.
- Buettner, C. (1981). War toys or the organization of hostility. *International Journal of Early Childhood*, 13(1), 104–112.
- Connor, K. (1989). Aggression: Is it in the eye of the beholder? *Play and Culture*, 2, 213–217.
- Cross, G. (2011). Playing at war: Modern historical trends and debates. W: D.T. Cook, J. Wall (red.), *Children and armed conflict* (s. 213–217). Palgrave Macmillan.
- Fakt.pl (2011). *Nie kupuj dziecku broni*. www.fakt.pl/wydarzenia/polska/nie-kupuj-dziecku-broni/9bxz2qm [dostęp: 1.06.2020].
- Furedi, F. (2002). *Paranoid parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago: Chicago Review Press.
- Gdula, M. (2009). *Trzy dyskursy miłosne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Holland, P. (2000). Take the toys from the boys? An examination of the genesis of policy and the appropriateness of adult perspectives in the area of war, weapon and superhero play. *Children's Social and Economic Education*, 4(2).
- Kobieta.interia.pl (2018). *Czy dziecko może bawić się bronią?* www.kobieta.interia.pl/dziecko/news-czy-dziecko-moze-bawic-sie-bronia,nId,2558665 [dostęp: 1.06.2020].
- Łaciak, B. (2003). *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Maciejewska-Mroczek, E. (2012). *Mrówcza zabawa: Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków: Universitas.

- MamaDu.pl (2014). *Zabawkowe pistolety i karabiny – czy warto je kupować dzieciom?* www.mamadu.pl/115639,zabawkowe-pistolety-i-karabiny-czy-warto-je-kupowac-dzieciom [dostęp: 1.06.2020].
- MamyzOpola.pl (2019). *Pistolet, granat, plastikowe militaria to czyste zło?* www.mamyzopola.pl/2019/12/22/pistolet-granat-plastikowe-militaria-to-czyste-zlo/ [dostęp: 1.06.2020].
- Marchewa-Pichlińska, M. (1987). *Co dorośli o zabawie wiedzieć powinni*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Niedbalski, J., Ślęzak, I. (2012). Analiza danych jakościowych przy użyciu programu NVivo a zastosowanie procedur metodologii teorii ugruntowanej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(1), 126–165.
- Niedziółka, P. (2020). *Czy dzieci mogą bawić się zabawkową bronią? Analiza dyskursu w Internecie*. Praca licencjacka wykonana pod kierunkiem dr. Pawła Tomanka na Uniwersytecie Warszawskim.
- Osesek.pl (2020). *Militarne zabawki dla dzieci – kupować?* www.osesek.pl/wychowanie-i-rozwoj-dziecka/zabawy-dla-dzieci/militarne-zabawki-dla-dzieci-czy-je-kupowac.html [dostęp: 1.06.2020].
- Smith, P. (1994). The war play debate. W: J.H. Goldstein (red.), *Toys, play, and child development* (s. 213–217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stearns, P. (2003). *Anxious parents: A history of modern childrearing in America*. New York: New York University Press.
- Szafeczka.com (2014). *Plastikowy pistolet*. www.szafeczka.com/plastikowy-pistolet/ [dostęp: 1.06.2020].

SUMMARY

Can children play with toy guns? An analysis of online discourse

The article presents how the discourse around toys imitating weapons is shaping in relation to contemporary visions of childhood. It is based on conclusions drawn from my own research on Internet discourse based on Polish-language websites. The work presents various visions of childhood, with particular emphasis on the concept of the vulnerable child and issues related to toy weapons from a sociological perspective. The main part of the work presents the methodology, the course of the study and its results. The author presents four positions representing different approaches to toy weapons and the possibilities of children playing war, and also indicates the main arguments used by representatives of the specified positions. Moreover, the author analyzes the co-occurrence of codes that emerged during the study. The analysis of the collected results indicates that the concept of a fragile child is not the only vision of childhood in Poland. There is a large group of adults who claim that children have the right to know about war, weapons and the problem of violence, and that playing with weapons is a natural part of development and builds boys' identity.

Keywords: toy guns, war play, vulnerable child, discourse analysis

TARZYCJUSZ BULIŃSKI  <https://orcid.org/0000-0001-7783-2268>

Uniwersytet Gdański

Zabawa dziecięca wśród E'ñepá południowych z Amazonii wenezuelskiej

W tekście przedstawiam charakterystykę dziecięcej zabawy¹ wśród E'ñepá południowych, grupy regionalnej ludu żyjącego w Amazonii wenezuelskiej². Najpierw zaprezentuję skrótowo problematykę badań antropologicznych nad zabawą dziecka, następnie przedstawię opis typów zabawy dziecięcej wśród E'ñepá pld., później charakterystyczne cechy zabawy, by na koniec przybliżyć jej kontekst kulturowy w postaci tubylczych obrazów dziecka, dorosłego i relacji rodzicielskiej.

¹ Zabawę dziecięcą ujmuję w duchu klasycznej definicji zabawy Rogera Caillois (1973) jako czynność dobrowolną podejmowaną przez dziecko, której naczelnym celem jest przyjemność z jej wykonywania (choć może być ona związana z czynnością produktywną, taką jak praca), wyodrębnioną czasowo i przestrzennie (obserwator może rozpoznać, kiedy zabawa się rozpoczyna i kończy oraz kto w niej bierze udział oraz gdzie się odbywa) oraz wyposażoną w reguły i normy (nawet jeśli obejmują one tylko jednego uczestnika, tak jak to jest w zabawach indywidualnych).

² Stosując w artykule termin „lud”, uznaję, że stanowi on jedno z podstawowych pojęć polskiej antropologii kulturowej/społecznej i bezpośredni odpowiednik, homolog, terminów *people*, *peuple*, *pueblo*, *povo*, *volk*, szeroko używanych w piśmiennictwie obcojęzycznym. Główne i wiódące polskie czasopismo antropologiczne nosi tytuł „Lud”, pochodna tego terminu występuje również w nazwie „Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego”, prestiżowego i największego stowarzyszenia naukowego zrzeszającego antropolożki i antropologów w Polsce. Uważam, że potrzebna jest praktyka oczyszczania tego polskiego słowa z niewłaściwych skojarzeń poprzez umieszczanie go w kontekstach niesugerujących egzotyzyacji, folklorystyki czy prymitywizmu zamiast unikania jego używania.

Badania terenowe wśród E'ñepá południowych

E'ñepá to rdzenny lud zamieszkujący dorzecze Cuchivero i Ventuari w Wenezueli z organizacją społeczną opartą na grupach lokalnych połączonych więzami pokrewieństwa i gospodarką bazującą na kopieniactwie, łowiectwie i zbieractwie. E'ñepá mówią na co dzień językiem e'ñepá należącym do karaibskiej rodziny językowej, ale część osób, głównie związanych ze szkolnictwem czy służbą zdrowia, posługuje się także językiem hiszpańskim. E'ñepá dzielą się na trzy grupy regionalne: E'ñepá wschodnich, zachodnich i południowych (zob. Henley 1982, 1988). E'ñepá południowi to społeczność licząca około 1400 osób, żyjąca niezależnie od społeczeństwa narodowego Wenezueli. Choć jej członkowie nie stronią od kontaktów handlowych z Wenezuelczykami, to jednak można uznać, że jest to najbardziej izolowana grupa regionalna E'ñepá (geograficznie, kulturowo, społecznie i gospodarczo). Na E'ñepá pld. składa się 13 grup lokalnych różniących się stopniem intensywności kontaktu z Wenezuelczykami, są wśród nich grupy izolujące się, grupy zarządzające kontaktem z nimi w sposób kontrolowany i ograniczony, a także grupy wchodzące w kontakt intensywny i słabo kontrolowany.

Artykuł opiera się na moich doświadczeniach terenowych zdobytych w trakcie prawie dziesięcioletnich badań etnograficznych (okres 2001–2009) wśród E'ñepá pld. obejmujących całość tej grupy regionalnej. Przez cały ten okres moim głównym tematem badawczym było miejsce i funkcjonowanie szkoły państwowej w świecie E'ñepá (zob. Buliński 2018). Starłem się ująć go holistycznie, stąd też interesowało mnie wiele obszarów pozornie niezwiązanych ze szkołą, takich jak pokrewieństwo, relacje z Obcymi czy wyobrażenie osoby. Jednym z obszarów badawczych, którym się zajmowałem, były dzieci i rodzicielstwo, w tym także zabawy dziecięce.

Moje badania terenowe były typu krótkoterminowego (dwu-trzymiesięczne pobyty terenowe), powtarzalne i przeprowadzane w długim okresie czasu z tymi samymi ludźmi i w tych samych miejscach – łącznie zrealizowałem siedem pobytów terenowych. W ich wyniku poznałem sytuację wszystkich grup lokalnych rozsianych po ogromnym, trudno dostępnym terytorium stanu Bolívar i stanu Amazonas (pokrytym lasem deszczowym oraz sawanną, z nielicznymi spławnymi rzekami pełniącymi rolę głównych dróg w regionie). U ponad połowy grup lokalnych przebywałem wielokrotnie (od dwóch do siedmiu razy), w pozostałych byłem przynajmniej raz. Skupiłem swoją aktywność w pięciu osadach, w których obecna była szkoła, prowadzona przez nauczycieli E'ñepá dla uczniów E'ñepá (w rozpiętości wieku od 3 do 32 lat). Materiał empiryczny gromadziłem na trzy sposoby. Po pierwsze, prowadząc codzienne obserwacje uczestniczące wszystkich dostępnych mi sytuacji, współbyłem z osobami w rozmaitych kontekstach ich i mojego życia, w szkole i osadzie, na polowaniu i pracy na poletku, podczas wizyt w mieście oraz wioskach metyskich, w czasie świąt, odpoczynku, posiłku, zebrania szkolnych, meczów piłki nożnej itp. Po drugie, podejmowałem zaplanowane działania badawcze, takie jak bierny udział w lekcjach i aktywnościach okołoszkolnych (zaplanowane obserwacje uczestniczące) lub rozmawianie z ludźmi

na tematy przeze mnie proponowane i oderwane od sytuacji samej rozmowy, na przykład o historii osób, ich genealogii, szkole, dzieciach, terminach z języka e'ñepá (zaplanowane wywiady swobodne oraz wywiady częściowo ustrukturyzowane). Po trzecie, zgromadziłem i przeanalizowałem istniejące dokumenty szkolne odnoszące się zarówno do przeszłości, jak i terażniejszości szkolnictwa w osadach E'ñepá płd. (np. listy obecności, sprawdziany, zeszyty uczniowskie).

W trakcie badań napotkałem na wiele problemów natury metodycznej, metodologicznej czy etycznej. Ze względu na obszerność tematu zasygnalizuję tylko niektóre z nich. Jednym z wyzwań było znalezienie właściwego sposobu poznania. W początkowym okresie badań dużą wagę przywiązywałem do wywiadów etnograficznych oraz usystematyzowanych obserwacji zachowań. Obydwie techniki okazały się poznawczo niesatysfakcjonujące. Wywiady okazały się realnym wyzwaniem emocjonalno-poznawczym dla E'ñepá. Rozmówcy męczyli się w rozmowach dotyczących kwestii niezwiązanych z aktualnie dziejącą się sytuacją „tu i teraz”, nie mówiąc już o ich ogólnikowej treści. Ponadto wymiar etyczny nagrywania wywiadów okazał się wątpliwy. Z początku nagrywałem treść rozmów, ponieważ osoby wyrażały ustną zgodę na takie działanie. Robiłem tak, dopóki nie odkryłem, że nagrywanie jest dla E'ñepá źródłem obaw o swoje zdrowie i członków swojej rodziny, a wyrażona „zgoda” była tylko formą „oswajania” mojej osoby, którą postrzegali jako obcy niebezpieczny nie-ludzki byt z mocą wywoływania chorób. Większość kobiet i dzieci unikała długotrwałego kontaktu ze mną z powodu strachu. Rozmowy ze mną prowadzili głównie dorośli mężczyźni i dorastający młodzieńcy jako najbardziej doświadczeni w relacjach z obcymi. Z kolei zaplanowane przeze mnie obserwacje z zapisywaniem danych w arkuszach obserwacyjnych danych empirycznych z konkretnych obszarów badawczych, takich jak aktywność dzieci w trakcie lekcji w szkole lub w czasie pozaszkolnym, powodowały zaburzenie tychże codziennych działań i w centrum uwagi dzieci i dorosłych znajdowałem się ja oraz moje zachowania. Nauczyciele przerywali lekcje, a dzieci zabawę. Najbardziej efektywną techniką badawczą okazało się współbycie, tj. nieplanowane obserwacje uczestniczące i spontaniczne rozmowy sytuacyjne, których przebieg zapamiętywałem w trakcie ich dziania się, by później codziennie zapisywać je w dzienniku terenowym. Po badaniach wszystkie dane z obserwacji i wywiadów zebrałem, pokodowałem i przeanalizowałem w poszukiwaniu wiodących wątków.

Zgromadzony w ten sposób materiał empiryczny nie jest kompletny. Brakuje w nim informacji pozyskanych w wyniku rozmów z samymi dziećmi oraz kompleksowych obserwacji całej populacji dziecięcej w danej grupie lokalnej. Wszystkie obserwacje zabaw prowadziłem z konieczności „względem” wybranych i pojedynczych grup (lub dzieci), które miałem możliwość obserwować w ich pobliżu, nie burząc ich naturalnego toku działania. Wielokrotnie w trakcie takiej obserwacji wykonywałem inne działania, na przykład myłem naczynia, przygotowywałem posiłek czy gawędziłem z napotkaną osobą. Problematyka zabaw dziecięcych była zatem jednym z wielu pól badawczych, którymi się interesowałem i nie stanowiła głównego przedmiotu badań. Wydaje się, że taka

strategia badawcza jest dość częsta wśród antropologów zajmujących się ludami tubylczymi Amazonii. Zdecydowana większość badań, które poruszały zabawy dziecięcą wśród danego ludu tubylczego Brazylii, było poświęconych innym tematom badawczym – tylko 33% spośród wszystkich prac dotyczących 172 ludów tubylczych Amazonii Brazylijskiej koncentrowało się na dzieciach i ich zabawie (zob. Gosso, Resende, Carvalho 2018a: 2). Może to wynikać albo ze specyfiki badań etnograficznych, albo z małej wagi badań poświęconych wyłącznie dzieciom w antropologii brazylijskiej³.

Z powyższych powodów tekst należy traktować jako moje wstępne refleksje na temat obserwacji dziecięcych zabaw wśród E'ñepá pld., swego rodzaju prolegomenę przedstawiającą obserwacje dotyczące tej problematyki. Pełniejsze poznanie tego tematu wymaga przeprowadzania pogłębionych i bardziej kompleksowych studiów.

Antropologiczne badania dziecięcej zabawy

Problematyka dziecięcej zabawy od dawna była przedmiotem zainteresowań antropologii kulturowej (społecznej). Właściwie w każdym nurcie z zakresu historii tej dyscypliny pojawiał się wątek badania dziecięcych gier i zabaw, czy byli to badacze ewolucjonistyczno-dyfuzjonistyczni (np. Edward Taylor, Stewart Culin), czy przedstawiciele historyzmu (np. Clark Wissler, Iona i Peter Opie), czy też szkoły kultury i osobowości (np. John i Beatrice Whiting, Jules i Zuna Henry) (zob. szczegółowy przegląd w Schwartzmann 1978; por. Montgomery 2009; Lancy 2015; wprowadzenie do podstawowego opisu historii badań antropologicznych nad dzieckiem, socjalizacją i wychowaniem czytelnik znajdzie w Montgomery 2000; LeVine 2007; Lancy 2012; Taylor 2013; por. Buliński 2002). Kwestia dziecięcej zabawy była podejmowana przez uczonych jako jeden z przykładów specyficznej ludzkiej działalności, która umożliwia poznanie albo ogólnych reguł rozwoju człowieka jako gatunku, albo też rekonstrukcję specyficznych wzorów kulturowych danego ludu. Problematyka zabawy dzieci była niejako „wehikułem poznawczym”, swego rodzaju soczewką, w której „odbijał się” świat kultury danego ludu. Zabawa dzieci służyła jako jeden ze sposobów na ukazanie reguł kulturowych danego społeczeństwa, zaś przytaczane opisy wybranych gier i zabaw dziecięcych funkcjonowały w tekście jako dowód empiryczny na trafność ogólnej teorii dotyczącej prawideł działania kultury, choćby koncepcji wzorów kulturowych. Dobrym przykładem może być znany tekst o mechanizmie transmisji kulturowej autorstwa „ojca założyciela” amerykańskiej antropologii edukacji George'a Spindlera (2019 [1974]), w którym opisy zabaw dziecięcych społeczeństw z różnych

³ Badania etnograficzne obejmują znacznie większe spektrum materiału empirycznego względem tego, który w trakcie prowadzenia badań dostrzega antropolog lub antropolożka. Wynika to ze specyfiki samej metody etnograficznej, w której kluczowym narzędziem badawczym jest sam antropolog i jego doświadczenie terenowe. Antropolog gromadzi wiedzę o wielu obszarach życia ludzi, z którymi pracuje (w tym także o zabawach dziecięcych), a która w trakcie badań wydaje mu się mało istotna (zob. Buliński, Kairski 2011).

obszarów kulturowych i geograficznych występują jako jeden ze sposobów przekazywania kulturowych *way of life* poszczególnych społeczności obok innych mechanizmów, takich jak inicjacja, nagradzanie, modelowanie, naśladowanie, słowne napominanie czy opowiadanie historii. Wydaje się, że do późnych lat 70.-80. XX wieku trudno było oddzielić antropologiczne badania dziecięcej zabawy od antropologicznych badań wzorów socjalizacji i transmisji kulturowej.

Zmiana nastąpiła w latach 70. XX wieku, do której asumpt dały studia folklorystyczne skupione na badaniu unikatowości dziecięcego folkloru. Przełomem dla antropologii były prace Iony i Petera Opie (1969) na temat zabaw dzieci w Wielkiej Brytanii w latach 60-70. XX wieku. Badacze ci zaproponowali ujmowanie gier dziecięcych jako przejawu osobnej dziecięcej kultury, co było pionierskim założeniem. Pod ich wpływem Helen Schwartzman (1976) sformułowała rewolucyjny w antropologii program badań, w których zabawa dziecięca jest ujmowana jako część dziecięcego świata, pozostającego w relacjach i współzależnościach ze światem dorosłych, ale nie będącym jego prostym odbiciem. Prace, które zaczęły powstawać w wyniku tego programu, można scharakteryzować najogólniej jako naukowy opis zabaw dziecięcych ujmowanych jako specyficzny obszar społeczeństwa o własnych regularnościach połączony z dorosłymi siecią relacji oraz próbami poznania znaczenia zabawy dla samych dzieci (zob. np. Lancy, Tindall, red., 1977; Schwartzman 1978; Montgomery 2009; Lancy 2015a). Wyróżnić można trzy podstawowe pola badawcze tego nurtu.

Pierwsze dotyczy studiów nad uniwersalnością i partykularnością dziecięcej zabawy. Badacze szybko skonstatowali, że zabawa dziecięca jest faktem uniwersalnym, dzieci bawią się w każdej kulturze i wśród każdego społeczeństwa obserwowanej przez antropologów. Nie poznano społeczeństw ludzkich bez bawiących się dzieci (co prawdopodobnie wynika z podstaw biologicznych gatunku i prawideł rozwoju mózgu wśród naczelnych; zob. Schwartzmann 2009: 742). Jednak społeczeństwa ludzkie różnią się tym, jak się bawią dzieci i z kim się bawią. Badacze proponują rozmaite typologie opisywanych dziecięcych zabaw (od czysto ruchowo-fizycznych, poprzez zabawy naśladowcze czy zabawy z przedmiotami, aż po gry z regułami i zabawy o wysokim komponencie wyobrażeniowym). Zajmują się też obserwowaniem regularności społecznych i odpowiedzią na pytanie, z kim się bawią dzieci (indywidualnie, w grupach rówieśniczych, z dziećmi starszymi, wg podziałów płciowych, z rodzicami, z innymi dorosłymi itd.).

Drugie pole badawcze wyznacza próba rozstrzygnięcia kwestii, na ile zabawa dziecka jest imitacją, a na ile twórczym działaniem. O ile klasyczne badania w antropologii ujmowały zabawę dzieci jako sposób socjalizacji i podkreślały jej komponent edukacyjny – uczenia się poprzez naśladowanie dorosłych ról społecznych, na przykład w zabawie w dom lub polowanie, o tyle późniejsze studia zaczęły dostrzegać w niej aspekty kreatywne, sposób, w jaki dziecko przeobraża zachowania i reguły dorosłych, wprowadzając je do swojego dziecięcego świata. W tej perspektywie zabawa okazuje się najważniejszym „narzędziem”, za pomocą którego dzieci radzą sobie z dotykającymi ich wyzwaniemaj różnego typu, psychologicznymi, społecznymi czy ekonomicznymi. Nietrudno zauważyć,

że współczesne antropologiczne badania dziecięcej zabawy są współbieżne z nową socjologią dzieciństwa (np. James, Prout 1990; Maciejewska-Mroczek 2012), albowiem w obu nurtach dzieci są ujmowane jako osobne podmioty aktywnie współtworzące swoje życie społeczne, zaś ich badanie wymaga uwzględnienia perspektywy dziecięcej odrębnej od perspektywy otaczających ich dorosłych. Z pewnością też na ich uformowanie miał wpływ nurt konstruktivistycznych badań nad dzieckiem i kulturą na pograniczu psychologii i antropologii rozwijający się prężnie od lat 70. XX wieku (np. Michael Cole, Susan Harkness, Jean Lave, Elinor Ochs, Barbara Rogoff, Bambi Schieffelin, Christina Toren).

Trzecim polem badawczym jest próba rozpatrzenia na nowo różnic pomiędzy zabawą a pracą. Ich klasyczne ujęcie sytuuje zabawę jako działalność charakterystyczną dla dzieci oraz pracę jako działalność typową dla dorosłych. Linia podziału biegnie pomiędzy zachowaniem nakierowanym na samego siebie (zabawa jako dobrowolna czynność nakierowana na cel związany z nią samą) a produktywnością (praca jako działalność nakierowana na cel wobec niej nadrzędny). Badania etnograficzne pokazały, że taki podział jest zbyt ostry i niewystarczający. W wielu społeczeństwach granica odróżniająca zabawę, socjalizację i pracę u dzieci jest trudna do wytyczenia i zwykle niezbyt przystaje do lokalnych praktyk i przekonań. Czy przykładowe wypuszczanie przez dzieci zwierząt hodowlanych (np. kur) z zagrody na miejsce ich dziennego pobytu, które przybiera formę zabawy (np. czyja kura szybciej opuści zagrodę), jest pracą, czy nie? Często działalność produkcyjna dzieci jest w danym społeczeństwie „niewidzialna produkcyjnie” dla dorosłych, którzy nie rozpoznają jej jako wartościowej pracy, ale realnie przynosi wymiennie korzyści gospodarcze. W związku z tym podejmowane są próby zdefiniowania na nowo tych obszarów dziecięcej działalności, na przykład poprzez nową terminologię (*work-play*) lub nowe definicje (np. aktywności bezpośrednio lub pośrednio nakierowane na pracę).

Typy dziecięcych zabaw wśród E'ñepá południowych

Poniżej przedstawię opis podstawowych typów zabaw dziecięcych zaobserwowanych przeze mnie wśród E'ñepá pld. Poniższa typologia jest mojego autorstwa, choć nie odbiega mocno od klasyfikacji zabaw Petra Rudika (za: Okoń 1995: 159–160). Rudik dzielił zabawy na (1) ruchowe (używam tej samej nazwy), (2) konstrukcyjne (używam nazwy „zabawy z przedmiotami”, aby uniknąć skojarzenia wyłącznie z zabawami o wymiarze konstrukcyjnym; oczywiście jest możliwe zaklasyfikowanie niektórych wymienionych poniżej zabaw z przedmiotami do zabaw ruchowych lub do zabaw w odgrywanie ról; uznałem jednak, że są one na tyle specyficzne, tj. łączące w sobie aspekt ruchowy i wyobraźniowy, że należy je zgrupować osobno), (3) dydaktyczne (używam nazwy „zabawy z regułami”, aby uniknąć skojarzeń z edukacją, w wypadku E'ñepá są to gry zaadaptowane ze społeczeństwa narodowego Wenezueli, które nie były powołane do życia z intencją pedagogiczną, lecz wyłącznie w celu odczuwania przyjemności z rywalizacji), oraz

(4) twórcze (używam nazwy „zabawy w odgrywanie ról”, aby uniknąć skojarzeń z działalnością artystyczną, a zarazem podkreślić ich naśladowczy charakter; nie oznacza to naturalnie, że są to zabawy odtwórcze, wymagają bowiem sporo inwencji i kreacji).

Zabawy ruchowe

Są to zabawy biegowe, na przykład „kto jest szybszy?” lub „złap mnie, jeśli potrafisz”, wspinanie na drzewa, zapasy i siłowanie się (w parach lub grupowe), skakanie z drzew, skoki do rzeki ze zwalonych pni, ze skarpy lub z czółen, huśtanie się na gałęziach na lianach, na linkach do hamaka, huśtanie w hamaku, zapasy i siłowanie w rozwieszonym hamaku (kto spadnie z hamaka na ziemię, ten przegrywa), wyścigi pływackie w rzece, pływanie w rzece z pniami drzew, zapasy w parach w płytkiej przybrzeżnej wodzie (każda para składa się z dziecka, które siedzi na ramionach drugiego „na barana” oraz dziecka, które nosi swojego partnera; pary siłują się wzajemnie, próbując przewrócić do wody przeciwnika), rzucanie do celu (gałęziami, kamieniami, orzechami; celem są dojrzałe owoce w wysokich niedostępnych koronach drzew, do których nie można się wspiąć i strącić ich za pomocą tyczki). Wszystko są to zabawy i gry wymagające przede wszystkim zaangażowania swojego ciała i kształtujące cechy fizyczne, takie jak siła, szybkość, zwinność, wytrzymałość, koordynacja wzroku i siły czy umiejętności zachowania równowagi. Jednak nie można zapominać, że także i w nich bywa obecny komponent wyobrazeniowy, na przykład w zabawie szybkościowej „kto mnie złapie” dziecko, które łapie, odgrywa rolę drapieżnika (zwykle jaguara), podczas gdy uciekające dzieci odgrywają rolę ofiary (zwykle dzikiej świni pekari).

To typ zabaw, który – według mnie – był najbardziej rozpowszechniony. Obserwowałem go we wszystkich grupach lokalnych niezależnie od ich sytuacji kulturowej, począwszy od tych izolujących się od społeczeństwa narodowego, a skończywszy na tych pozostających z nim w intensywnych relacjach. W każdej grupie lokalnej, w której byłem, miałem możliwość codziennego przyglądania się dzieciom, które bawiły się w ten sposób bez udziału dorosłych. Często odnosiłem wrażenie, że dzieci przeszkadzały i irytowały dorosłych, szczególnie gdy zakłócały ich odpoczynek lub rozmowy. Mimo wszystko dorośli ograniczali się do słownych pouczeń, aby dzieci odeszły w inne miejsce.

Były to zabawy grupowe, obejmujące zarówno dzieci młodsze, jak i starsze, najczęściej jednej płci⁴, w pojedynkę zdarzało się tylko huśtanie w hamaku. Ogólnie

⁴ Używam tu roboczych określeń „dzieci młodsze” (tzw. okres średniego dzieciństwa, tj. wiek 2/3–5/6 lat) i „dzieci starsze” (tzw. okres późnego dzieciństwa, tj. wiek 6/7–10/12 lat) odnoszących się do dwóch etapów rozwoju człowieka w periodyzacji stosowanej w psychologii rozwojowej. Jest to użyteczne, ponieważ z grubsza odpowiada dzieciom nieuczęszczającym i uczęszczającym do szkoły wśród E'ñepá. Jednak trzeba pamiętać, że ujęcie psychologiczne jest tylko jedną z perspektyw rozumienia dzieci, które ma swoje ograniczenia i może powodować niezamierzone wartościowania (patrzenie na dziecko poprzez cel rozwojowy, który

dziewczynki unikały przebywania i bawienia się w grupach w mojej obecności. Jedyne, co mogłem zaobserwować, to ich zabawy w grupach z dużej odległości, które nie pozwalały na rozpoznanie typu zabawy. Zabawy w grupach mieszanych płciowo widziałem tylko kilka razy wśród młodszych dzieci.

Zabawy (z) przedmiotami

To zbiór zabaw i gier wymagających obecności i używania przez dziecko jakiegoś przedmiotu czy szerzej obiektu. W tego typu zabawie występują w różnym natężeniu dwa komponenty: ruchowy (fizyczny) i wyobrażeniowy (symboliczny w znaczeniu Lwa Wygotskiego; zob. np. Brzezińska et al. 1995). Jedne z nich skupiają się bardziej na aktywności ruchowej, w trakcie której ma miejsce wyobrażanie sobie przez dziecko działań i ich odgrywanie (np. zabawa w biegi z torbą foliową na kij). Inne skupiają się bardziej na aspekcie wyobrażeniowym, dodając do niego aspekt ruchowy (np. konstruowanie samolotów i zabawa w startowanie i latanie).

Pierwszą z popularnych zabaw zaobserwowanych wśród grup lokalnych jest toczenie koła za pomocą dłoni lub patyka. Kołem są stare obręcze rowerowe lub opony rowerowe, motocyklowe lub samochodowe. Jest to stricte indywidualna zabawa, zaobserwowana wśród chłopców młodszych i starszych. Występuje wśród grup lokalnych o dużej intensywności kontaktu ze społeczeństwem narodowym Wenezueli. Drugą zabawą są biegi z torbą foliową umieszczoną wysoko na kij. Torba wydaje wtedy furkoczący odgłos, który umożliwia wyobrażanie sobie jej jako zwierzęcia lub środka transportu (łodzi, samolotu, samochodu, motocykla). Wariantem tej zabawy jest bieganie z kijem, do którego przymocowany jest sznurek, liana, zużyte linki od hamaka. To także indywidualna zabawa, częściej występująca wśród młodszych chłopców, ale sporadycznie zaobserwowana także wśród młodszych dziewczynek. Występuje wśród wszystkich grup lokalnych, także tych izolujących się od społeczeństwa narodowego. Trzeci typ to zabawa z czółnem (dłubanką), która obejmuje zarówno wyścigi czółnami, zabawy wyobrażeniowe odgrywające wyprawy łowieckie na drobną zwierzynę, jak i skoki do wody lub wyścigi. To zabawy grupowe typowe dla młodszych i starszych chłopców. Występują wśród wszystkich grup lokalnych, także tych izolujących się. Czwartym rodzajem zabawy jest konstruowanie zabawek lub adaptowanie przedmiotów do roli zabawek, które później wykorzystywane są do zabaw wyobrażeniowych. Przedmioty są tu używane na dwa sposoby: jako symboliczne zastępniki (np. w zabawie w sklep olej jest zastępowany przez kamień, w zabawie w dom nakrętki od butelek imitują domowe naczynia, takie jak rondle) oraz jako miniatury „dużych” przedmiotów używanych przez dorosłych (np. w zabawy w polowanie z lancą używana jest miniatura włóczni). Najrzadziej występującą zabawą jest konstruowanie modeli środków transportu w świecie E'ñepá pld.,

ma osiągnąć – dziecko jako przyszły dorosły). Przykładowo, ujęcie *childhood studies* akcentuje wielowymiarowość i autoteliczność dziecka (dziecko jako sprawczy aktor społeczny).

tj. samolotów lub łodzi. Przy ich konstruowaniu wykorzystywane są materiały dostępne z pobliskiego otoczenia. Warto zwrócić uwagę na dużą pomysłowość w konstruowaniu takich „modeli” dorosłego życia, które znacznie przekraczają rzeczywistość, na przykład modele samolotów prezentują gamę rozwiązań technologicznych nieznanymi w rzeczywistości. Zabawy adaptujące przedmioty lub konstruujące miniatury „dorosłych” narzędzi obecne były we wszystkich grupach lokalnych, zarówno wśród starszych, jak i młodszych chłopców oraz dziewczynek. Z kolei zabawy konstrukcyjne występowały tylko w grupach, które pozostają w stałym kontakcie ze społeczeństwem narodowym. Co ważne, jako jedne z nielicznych wymagały one udziału starszych dzieci przy samym procesie budowania zabawek.

Zabawy z regułami

Osobnym typem zabaw z przedmiotami są gry z regułami zaadaptowane od społeczeństwa metyskiego Wenezueli. E'ñepá przyjęli tylko jedną taką grę, tj. piłkę nożną. Futbol odwzorowuje większość zasad panujących w świecie metyskim z nielicznymi modyfikacjami (brak rzutów różnych, brak pól bramkowych, częsta nieobecność podziału meczu na połowy). Wszystkie mecze, które obserwowałem, nie miały określonych ram czasowych i trwały aż do wyczerpania się chęci grania u uczestników, zwykle około godziny-dwóch. Skład drużyn ulegał swobodnym zmianom w trakcie meczu, gdy dochodził nowy uczestnik lub gdy któryś z aktualnych graczy rezygnował z gry. Nie było zawodników rezerwowych, wszystkie osoby, które chciały grać, brały udział w meczu. Nie było też widzów, pozostali członkowie osady nie obserwowali zmagania na boisku. Grali przede wszystkim chłopcy starsi, przy udziale młodych mężczyzn w wieku 15–25 lat. Sporadycznie w meczach brali udział dojrzały mężczyźni, nauczyciele tubylczy czy sanitariusze, którzy mieli doświadczenia w grze w futbol z okresu swojej nauki w szkole z internatem; najstarszy grający, którego widziałem, miał 38 lat. Taka gra była praktykowana na wydzielonym boisku piłkarskim, które było nieutwardzone i nierówne, z bramkami zbudowanymi z drewnianych pali, bez linii bocznych ani końcowych, za to z wyraźnie zaznaczonym punktem środkowym. Boisko było zwykle usytuowane w pobliżu szkoły. Sama piłka była pochodzenia fabrycznego, a jej właścicielem była osoba związana ze szkołą: nauczyciel, sanitariusz lub też dwudziestokilkuletni uczeń. Futbol występował tylko w grupach lokalnych, które mają intensywny kontakt ze społeczeństwem narodowym. Podczas gry zachowanie E'ñepá różni się od typowych zachowań Wenezuelczyków grających w futbol – gra E'ñepá odbywa się w całkowitej ciszy, bez okrzyków, ponagleń, narzekań i wybuchów radości. Na boisku panuje cisza, którą przerywa śmiech tylko wtedy, gdy któryś z graczy wywróci się lub nie trafi w piłkę. Można zaryzykować hipotezę, że takie zachowanie wynika z wyobrażenia osoby E'ñepá jako niezależnego bytu, który wykonuje wszystkie działania samodzielnie, bez pomocy innych, natomiast potykanie się i przewracanie

jest zaprzeczeniem samodzielności. Z kolei śmiech jest wśród E'ñepá oznaką zażenowania, a nie wesołości.

Oprócz rozgrywania meczy w piłkę nożną wielokrotnie widziałem, jak młodzi i starsi chłopcy bawią się piłką, zdarzyło mi się też widzieć starsze dziewczynki, które kopały i biegały za piłką, żeby nawzajem ją sobie odebrać. Najczęściej widziałem takie zabawy odbywające się po meczach rozgrywanych przez starszych chłopców i czasami dorosłych mężczyzn. Piłka była albo zużytym przedmiotem pochodzenia fabrycznego, albo też była improwizowana z innych materiałów dostępnych materiałów (jak torby foliowe wypełnione starymi prześcieradłami). Taką zabawę obserwowałem w większości grup lokalnych, nie widziałem jej w grupach usytuowanych daleko od osad metyskich o słabych kontaktach ze społeczeństwem narodowym, choć w tym przypadku możliwe, że jej nieobecność wynikała ze stosunkowo krótkiego okresu mojego w nich przebywania (około dwóch tygodni) i związanego z tym skupienia uwagi dzieci i dorosłych na mojej osobie.

Zabawy w odgrywanie ról

To zabawy, które polegają na wyobrażonym odgrywaniu typowych sytuacji życia codziennego E'ñepá, takich jak przygotowanie posiłku, polowanie, łowienie ryb, praca na poletku, karmienie dzieci, handel z Metysami, lekcje w szkole. Wszędzie, gdzie byłem świadkiem, choć z dużego oddalenia, tego typu zabaw, występował podział płciowy. Starsze dziewczynki bawiły się w odgrywanie sytuacji codziennych wykonywanych przez kobiety, na przykład karmienia dzieci, gotowania posiłku, plecenia koszy, obróbki bawełny. Z kolei starsi chłopcy bawili się, odgrywając sytuacje codzienne będące udziałem mężczyzn, na przykład polowanie indywidualne ze strzelbą lub z dmuchawką, łowienie ryb, polowanie grupowe z obławą, handel z Metysami. Niektóre zabawy łączyły ze sobą starsze i młodsze dziewczynki i chłopców, kiedy inicjatorami i przewodnikami w zabawie są dzieci w starszym wieku, a odgrywającymi poszczególne role młodsze dzieci, na przykład zabawa w dom, zabawa w handel z Metysem. Mieszane płciowo i wiekowo były także zabawy, które odgrywały wyprawy rodzin do lasu (w czasie których odbywa się i zbieranie pożywienia, i uprawienie poletek, a zdarzają się indywidualne sytuacje łowieckie), ale tu nie byłem w stanie być ich świadkiem, jako że dzieci znikają mi z oczu po wejściu do lasu. Widziałem tylko przynoszone przez dzieci do osady i ich rodzin zdobyte produkty „lasu” (owoce, orzechy). Jean-Paul Dumont (1976: 143) ten rodzaj dodatkowego pokarmu pozyskiwanego przez dzieci określał mianem „przegryzek”. Najczęściej były to dojrzałe owoce i orzechy oraz białe robaki kryjące się w spróchniałych drzewach. Poszukiwanie tego rodzaju przysmaków dzieci często przeobrażały się w zabawę „kto pierwszy znajdzie”. W pewnej mierze do kategorii zabaw w odgrywanie ról można przyporządkować zabawę (ze) zwierzętami, która polegała na opiece nad młodymi ptakami i urządzaniu ich „wyścigów” do pokarmu. Zabawy w odgrywanie ról

występowały we wszystkich grupach lokalnych, niezależnie od stopnia ich kontaktu ze społeczeństwem narodowym Wenezueli były praktykowane regularnie, choć znacząco rzadziej niż zabawy ruchowe.

Cechy ogólne zabaw dziecięcych wśród E'ñepá południowych

Spróbujmy teraz wyszczególnić punkty opisujące cechy ogólne zabaw dziecięcych wśród E'ñepá. Po pierwsze, zabawa jest podstawową dzienną aktywnością dzieci, na jej praktykowanie przeznaczają one najwięcej czasu ze swojego dnia. W ciągu nocy dzieci nie opuszczają domów i najczęściej śpią. Nie zdarzyło się ani razu, abym zaobserwował zabawy dzieci w nocy, co zdarza się wśród innych ludów Amazonii (np. wśród Xikrin z Brazylii; zob. Gosso, Resende, Carvalho 2018b: 327). Powodem jest obawa dorosłych i dzieci przed zagrożeniami ze strony nadprzyrodzonych bytów, dla których noc jest porą polowania, między innymi na E'ñepá. Według mojej obserwacji w okresie roku szkolnego starszym dzieciom (z wybranych rodzin) zabawa zajmowała w przybliżeniu ok. 52% dziennego czasu, następnie w kolejności były lekcje szkolne (ok. 14%), praca, tj. uczestnictwo w wyjściach z dorosłymi na poletko, polowanie czy łowienie ryb oraz samodzielne zbieranie i łowienie małych zwierząt i ryb (ok. 11%), spożywanie posiłków (ok. 6%), higiena osobista (ok. 2%) i pozostałe aktywności, takie jak rozmawianie czy odpoczywanie (ok. 17%). Oczywiście są to dane szacunkowe, trzeba wziąć pod uwagę, że przy części z tych czynności nie byłem bezpośrednio obecny oraz że typy działalności czasami się przenikają i niełatwo je wyodrębnić. Przykładowo, podczas towarzyszenia rodzinom podczas wyjścia na poletko trudno mi było śledzić działania dzieci w otaczającym lesie. Z kolei podczas obserwacji dzieci w czasie lekcji w szkole czasami widziałem je bawiące się, a nie uczestniczące w zajęciach. Takich danych szczegółowych nie uwzględniłem w powyższym, ogólnym zestawieniu. Należy więc pamiętać, że do dokładnych wyliczeń potrzebne jest przeprowadzenie precyzyjnych obserwacji dziecięcej działalności. Z powyższego zestawienia wynika, że zdecydowaną większość swojego czasu dzieci przeznaczają na zabawę, choć do sprawdzenia słuszności tej hipotezy potrzebne są kompleksowe i systematyczne obserwacje całej populacji dzieci w danej grupie lokalnej. Trzeba też uwzględnić w nich płeć (wg moich obserwacji dziewczynki rzadziej niż chłopcy działają samodzielnie w miejscach oddalonych od osady) oraz sezonowość gospodarczą E'ñepá pld. (w porze suchej rodziny często przenoszą się do domów i poletek oddalonych od osady, nie ma też wtedy zajęć szkolnych). Wydaje się, że młodsze dzieci mają więcej czasu na zabawę z racji nieobecności w ich dniu zajęć szkolnych i działalności związanej z pracą.

Po drugie, najbardziej rozpowszechnione wśród E'ñepá pld. są zabawy ruchowe (najczęściej występujące) oraz zabawy w odgrywanie ról (rzadziej występujące), które pojawiają się we wszystkich grupach lokalnych niezależnie od ich sytuacji kulturowej. Z kolei występowanie części zabaw z przedmiotami oraz zabaw z regułami zdaje się zależeć od stopnia kontaktu ze społeczeństwem

narodowym Wenezueli. Można zaryzykować hipotezę, że im intensywniejszy kontakt kulturowy z obcymi (tj. Wenezuelczykami) w danej grupie lokalnej, tym większe odbicie znajduje on w zabawach dzieci. Dobrze to obrazuje popularność zabawy z przedmiotami pochodzącymi ze świata zewnętrznego (np. toczenie koła, piłka nożna czy konstruowanie modeli samolotów) w grupach lokalnych z dużą intensywnością kontaktu z przedstawicielami społeczeństwa narodowego Wenezueli.

Po trzecie, dorośli nie bawią się z dziećmi. W szczególności nie zaobserwowałem zabaw matek z niemowlakami i małymi dziećmi. W trakcie mojej obecności w terenie żaden z rodziców ani z dorosłych krewnych nie bawił się z dziećmi. Kto więc się bawi z dziećmi? One same. Dzieci bawią się ze sobą, rzadziej indywidualnie, o wiele częściej grupowo. Tworzą dziecięce grupy, które składają się z dzieci połączonych ze sobą więzami pokrewieństwa. Ponadto wśród starszych dzieci grupy są ogólnie jednopłciowe – rzadko można zobaczyć chłopców i dziewczynki bawiących się razem. Wspólne zabawy obu płci zdarzają się wśród młodszych dzieci. Zabawy starszych dzieci odzwierciedlają podział pracy wśród dorosłych oparty na kryterium płci.

Po czwarte, zabawa dzieci jest nastawiona na eksplorowanie otaczającego dookoła świata, tj. środowiska naturalnego (sawanny, lasu, rzeki). Te dzieci, które w ciągu dnia zostają w osadzie i nie idą z rodzicami na poletko lub polowanie, formują grupę, która krąży swobodnie dookoła osady. „Swobodnie” oznacza całkowity brak nadzoru dorosłych nad ich działalnością. Dzieci znikają w pobliskim lesie i wyłaniają się z niego po godzinie, wspinają się na wysokie drzewa, nurkują w rzece, polują na gryzonie, a czasem na jadowite pająki lub węże – wszystko to poza spojrzeniem dorosłych. Takie swobodne poznawane otaczającej rzeczywistości owocuje czasami kontuzją lub zranieniem, wydaje się jednak, że dorośli E'ñepá pld. uznają to za naturalną kolej rzeczy. Dorośli mówili mi o tym, że dziecko, aby nauczyć się ostrożności i właściwej oceny swoich możliwości, najpierw musi się zranić lub skaleczyć.

Po piąte, przy niektórych zabawach w odgrywanie ról (np. w polowanie na pakę nizinną, *Cuniculus paca*) lub zabawy ruchowe z rywalizacją (np. „kto pierwszy znajdzie dojrzałe orzechy palmy de coroba”, *Attalea maripa*) nie widać ostrej granicy pomiędzy zabawą a pracą. Moim kryterium różnicującym jedno od drugiego była autoteliczność zabawy, a więc momenty, w których dzieci zbiór orzechów zamieniały w zabawę rywalizacyjną. „Ubocznym” efektem takich zabaw dzieci są „produkty” działalności gospodarczej, takie jak upolowane małe ssaki, ptaki czy zebrane owoce i inne płody leśne, na przykład orzechy. W obu przypadkach dzieci bawią się w polowanie oraz w przygotowanie produktów do sporządzenia posiłku i napojów, ale efekt tej zabawy jest podobny do efektu pracy dorosłych (zdobycie produktów do spożycia) i będzie podobnie wykorzystany w rodzinie (jako pożywienie dla krewnych). Wraz z wiekiem i wzrostem doświadczenia tego rodzaju działalność zabawowa dziecka będzie coraz bardziej przeobrażać się w pracę dorosłych. Przykładowo, małe włócznie pełnią funkcję zabawki przy odgrywaniu wyobrazonego polowania na dziką świnię pekari, ale w momencie

realnej obławy na gryzonie, które zabłąkały się do osady, pełnią już funkcję prawdziwej broni.

Po szóste, w zabawie pojawia się niewiele przedmiotów pełniących funkcję wyłącznie zabawki. W większości zabaw użycie zabawek nie jest konieczne (zabawy ruchowe) albo też do rangi zabawek urastają codzienne przedmioty z otaczającego świata (zabawy w odgrywanie ról). Przedmiotów specjalnie skonstruowanych w celu zabawy pojawia się mało, najczęściej takie zabawki są pomniejszonym odbiciem przedmiotów z otaczającego świata: małe łódki czy samoloty. Co więcej, trudno zaobserwować, aby takie zabawki robili dla dzieci dorośli. Jeżeli już ktoś pomaga dziecku przy ich konstruowaniu, są to starsze dzieci (rodzeństwo i kuzynostwo).

Obraz dziecka, dorosłego i rodzicielstwa wśród E'ñepá południowych

Przytoczony powyżej opis typów zabaw dziecięcych i ich charakterystyczne cechy można spróbować wytłumaczyć kulturową specyfiką wyobrażeń E'ñepá pld. Członkowie tego ludu posiadają bowiem ogląd rzeczywistości oparty na ontologii odbiegającej od ontologii obecnych w społeczeństwach z kręgu kultur euroamerykańskich (a sądzę, że do takich można zaliczyć społeczeństwo narodowe Wenezueli, które pomimo różnic wynikających z zaszłości kolonialnych i ogólnie rozumianej kultury latynoskiej można uznać za wariant kręgu kultur euroamerykańskich). Ontologia ta była opisywana przeze mnie w innym miejscu (zob. Buliński 2015). Tutaj ograniczę się do uwagi, że ontologia E'ñepá pld. wykazuje cechy charakterystyczne do ontologii amazońskich przybliżonych przez antropologiczne koncepcje perspektywizmu indiańskiego (zob. np. Viveiros de Castro 1998; Vilaça 2002, 2005; zob. też Buliński 2011) oraz tzw. nowego animizmu (np. Descola 2013). Jednym z ich założeń jest przekonanie, że świat jest zamieszkiwany przez szereg „gatunków” bytów (ludzkich i nie-ludzkich), które doświadczają swego otoczenia z perspektyw określonych przez ich ciała⁵. Stąd też kluczowe miejsce w wyobrażeniach i praktykach tubylczych zajmuje kategoria ciała, albowiem to ciało skupia w sobie i ucieleśnia wychodzący z danego punktu widzenia sposób bycia w świecie. Ciało nie jest dane raz na zawsze, lecz musi być wytworzone poprzez obcowanie z krewnymi – wspólne zamieszkiwanie, wspólne spożywanie

⁵ Pojęcie „gatunku” objętego cudzysłowem został wprowadzony przez mnie w celu uproszczenia wywodu, albowiem czytelnicy oswojeni są z ontologiami ze społeczeństw z kręgu kultur euroamerykańskich, które w większości oparte są na modelach nowożytnej wiedzy naukowej. W ich ramach funkcjonują kategorie gatunków biologicznych. U E'ñepá pld. „gatunki” odnoszą się do zbiorowości bytów różniących się od innych zbiorowości rodzajami ciał, sposobami bycia i zamieszkiwanymi środowiskami. Sami E'ñepá pld. nie znają takich ogólnych i abstrakcyjnych kategorii jak „gatunek”. Mówią o konkretnych rodzajach bytów zasiedlających różne miejsca w ich rzeczywistości, np. o jaguarach (*a'kërë*) żyjących na pobliskiej górze, o wycjach (*kwattá*) zamieszkujących odległy zagajnik, o obcych E'ñepá (*e'ñepa tunkonana*) żyjących w sąsiedniej osadzie, o nie-ludziach (*tattó*) – metyskich hodowcach krów żyjących w niedalekiej wiosce, innych grupach tubylczych (*choconan E'ñepá*) żyjących wiele dni drogi od osad E'ñepá pld. itd. (zob. Buliński 2011).

właściwego jedzenia, wspólną wymianę substancji itp. – oraz zawiadywanie relacjami z bytami innych „gatunków” poprzez pobieranie od nich tych elementów ich cielesności, które przynoszą pożądane cechy dla człowieka oraz unikanie ryzyka całkowitej transformacji w inny, nie-ludzki „gatunek”.

Powyższa charakterystyka ontologii amazońskich dobrze opisuje wyobrażenia i praktykę E'ñepá pld. dotyczące budowania człowieczeństwa. Wszystko, co robią E'ñepá pld., wszystko, na co zwracają uwagę, co ich interesuje, da się sprowadzić do uważności na transformacje cielesne. Przykładają olbrzymią wagę do stanu i kondycji cielesności swojej oraz swoich krewnych, a przede wszystkim swoich dzieci. Mało interesują się ideami, wartościami czy kwestiami światopoglądowymi, lecz skupiają się na praktykach społecznych, na tym, co kto robi i jakie są tego skutki dla innych osób. Albowiem płodzenie, rodzenie dzieci, ich karmienie, opieka nad nimi, aby zdrowo wzrastały i rozwijały się w byt w pełni człowieczy, jest jednym z ważniejszych obszarów działalności dorosłego człowieka. Dzięki niej powstaje rodzina – grupa osób podobnych cielesnie o podobnej perspektywie. To podobieństwo cielesne krewnych nie jest metaforyczne, lecz fizyczne – ich ciała zbudowane są z podobnych substancji. Osoby, które żyją razem, tj. wspólnie zamieszkują tę samą przestrzeń, spożywają te same pokarmy i napoje, dzielą ze sobą te same sytuacje, wykonują razem działania, wymieniają ze sobą płyny ustrojowe (poprzez karmienie lub seks) – takie osoby stają się cielesnie podobne. Im więcej dzielają tych samych substancji, tym bardziej ich ciała się upodabniają do siebie. W przypadku krewnych kluczowy jest proces karmienia, w przypadku powinowatych dochodzi do niego proces wymiany płynów ustrojowych mający miejsce podczas aktów seksualnych. Efekt jest podobny – wytwarzanie cielesnego podobieństwa. Warto dodać, że przekłada się to na obecną wśród dzieci tendencję do przebywania z dziećmi będących ich krewnymi (najczęściej kuzynami zarówno równoległymi, jak i krzyżowymi). Obserwowane przeze mnie grupy dziecięce bawiące się swobodnie na obrzeżach osady składały się z krewnych, podobnie jest w szkole – rodzeństwa oraz kuzyni siadają obok siebie w ławkach i razem też spożywają szkolne posiłki⁶.

Jak zatem, w tej perspektywie, E'ñepá pld. postrzegają dziecko i dorosłego? Różnice pomiędzy nimi widzą dotyczą stopnia sprawczości i stabilności ciała. E'ñepá pld. nie postrzegają małego dziecka, a zwłaszcza niemowlęcia, jako bytu w pełni ludzkiego. Dziecko dopiero może stać się człowiekiem, tj. dorosłym E'ñepá, który potrafi się bronić przed bytami innych „gatunków”, potrafi się z nimi porozumiewać, potrafi czerpać ze świata zewnętrznego (np. dzięki polowaniu zdobywać ciało nie-ludzkiego bytu i transformować je w pokarm, który następnie spożywają on i jego krewni). Dzięki swojej sprawczości w świecie zewnętrznym dorosły E'ñepá buduje wspólnotę swoich potomków i krewnych. Dziecko jest odwrotnością dorosłego, nic nie potrafi, jest bezbronny i niekomunikatywny. Nie

⁶ W amazonistyce zjawisko to określa się mianem kosubstancjalizmu, tubylczej koncepcji, według której współdzielenie tych samych pokarmów, napojów, bliskości cielesnej i emocjonalnej oraz wspólnie wykonywane działań prowadzi do budowania takich samych ciał, a w efekcie do tożsamości substancjalnej dwóch jednostek.

produkuje, nie nawiązuje relacji z innymi bytami zasiedlającymi świat. Najmniej sprawczy jest embrion w łonie matki, albowiem jest on tylko obiektem działań ochronnych podejmowanych przez rodziców i jego krewnych, na przykład przestrzegania tabu pokarmowych, unikania polowania i podróży. Bardziej sprawcze są młodsze dzieci potrafiące same chodzić, jeść, porozumiewać się z innymi itp., ponieważ poprzez zdobywanie pożywienia (owoce, orzechy, drobna zwierzyna), dawanie jedzenia swoim krewnym i wspólne posiłki są już w stanie podtrzymywać więzy społeczne. Jeszcze bardziej sprawcze są dzieci starsze i nastolatki, które mogą już tworzyć nowe relacje społeczne w obrębie swojej grupy (swojego „gatunku”) – wiedzą, jak budować małżeństwa, a poprzez nie nowych ludzi, czyli dzieci. Najbardziej zaś sprawczy jest dorosły, który potrafi działać na zewnątrz własnej grupy, a więc negocjować z osobami dorosłymi innych grup E'ñepá oraz grup innych „gatunków” (bytami nadnaturalnymi, które najczęściej określane są mianem władców swoich „gatunków” zwierząt lub rodziców tychże „gatunków”). Taka osoba nazywana jest *i'yan* (dosł. „ten, który pomnaża”) – wybitny przywódca i szaman, a więc byt, który bardzo dużo potrafi i w pełni panuje nad swoimi cielesnymi formami.

Czym jest, przy takim oglądzie dziecka, rodzicielstwo dla E'ñepá? Bazując na moich obserwacjach terenowych, mogę powiedzieć, że bycie rodzicem to opiekiwanie się dzieckiem. Dobra opieka polega na efektywnym wykonywaniu trzech typów działań rodzica wobec dziecka. W pierwszym rzędzie jest to wspomaganie zdrowego wzrostu dziecka i procesu formowania jego ciała w ludzki kształt (czyli taki, jaki mają E'ñepá). Rodzic osiąga to poprzez karmienie dziecka pokarmem ludzi (czyli mięsem upolowanych zwierząt, takich jak pekari, oraz roślinami z poletek, takimi jak maniok) oraz poprzez przeprowadzanie działań rytualnych podczas inicjacji. Wszyscy moi kluczowi mężczyźni rozmówcy zwracali dużą uwagę na to, aby ich małe dzieci regularnie spożywały mięso upolowanych zwierząt, a nie tych hodowanych. Jeden z nich, Alejandro (jeden z najlepiej wykształconych E'ñepá), nauczyciel, żyjący okresowo w mieście metyskim, specjalnie jeździł na dalekie wyprawy do lasu, aby upolować zwierzynę i przywieźć mięso dla swoich dzieci.

Po drugie, rodzicielstwo polega na chronieniu dziecka przed oddziaływaniem bytów nie-ludzkich (nie-E'ñepá), takich jak władcy zwierząt czy Biali (tacy jak antropolog) lub Wenezuelczycy, z którymi kontakt jest niebezpieczny dla słabo ukształtowanego bytu, jakim jest małe dziecko, i może spowodować jego śmierć. Tu przykładem może być unikanie przez mężczyznę chodzenia na polowanie w okresie ciąży swojej żony (aby nie wystawić się na oddziaływanie nieprzyjaznych bytów, które poprzez ciało ojca są w stanie oddziaływać na ciało dziecka). Innym przykładem mogą być narracje o sąsiednich grupach E'ñepá, które postrzegane były przez rozmówców jako gorsze – jednym z głównych motywów opowieści był brak dbałości o dzieci wśród sąsiadów i to, że pozwalają swoim dzieciom umierać. Takie narracje dobrze definiują poprzez antytezy obraz człowieczeństwa i właściwego moralnie zachowania.

Wreszcie trzecim wyznacznikiem dobrego rodzicielstwa jest zachęcanie dziecka do samodzielnej aktywności. Dzieje się tak, ponieważ w światopoglądzie E'ñepá

rozwój dokonuje się tylko samodzielnie i tylko samo dziecko może zbudować siebie jako człowieka. Uczenie się jest tylko indywidualne, to dziecko poprzez obserwację i dziesiątki powtórzeń, prób naśladowczych, samo się kształtuje. Dorośli nie pomagają dzieciom. Zadaniem rodzica jest zachęcanie go do tego. Dorosły E'ñepá tylko popycha delikatnie dziecko do podejmowania ryzyka doświadczania siebie w nowych sytuacjach. Nie narzuca mu tego, jak powinno coś robić. Przykłady tego rodzaju działań obserwowałem praktycznie każdego dnia, kiedy ktoś z dorosłych zachęcał dziecko słowem do wykonania jakiegoś działania samodzielnie. Jedna ze scen, które zrobiła na mnie duże wrażenie, dotyczyła małego dziecka (około półtoraroczne czy dwuletnie), które obserwowało matkę oporządzającą nożem maniok, po czym wyciągnęło rączkę po narzędzie, by spróbować zrobić to samo. Matka bez oporów dała mu duży ostry nóż, w żaden sposób nie pomagając i nie wskazując, jak należy ciąć, ani też nie chroniąc dłoni dziecka przed ostrym narzędziem. Dziecko wykonało kilka bardzo nieporadnych cięć będących na granicy samookaleczenia, po czym zniechęcone porzuciło zajęcie.

Skutkiem takiego pojmowania rodzicielstwa i procesu rozwoju dziecka jest niewielka liczba interakcji dorosłych z dziećmi, a zwłaszcza z dziećmi młodszymi. Dorośli rzadko do nich mówią wprost (jako że dziecko nie jest w stanie tego poprawnie zrozumieć), rzadko z nimi coś razem robią (jako że dzieci nie potrafią tego robić), rzadko je uczą czegokolwiek (jako że dziecko uczy się samo). Kobiety E'ñepá nie całują swoich dzieci, nie tulą się do nich, nie obdarzają pieścizotami, nie używają „dziecinnego” języka pełnego zdrobnień językowych. Nie oznacza to braku bliskości cielesnej – małe dziecko jest cały czas obok matki, śpi z nią, wędruje na jej plecach. Ale nie jest partnerem w interakcji. Matka jest skupiona na innych, dorosłych sprawach, zaś dziecku poświęca tylko tyle uwagi, ile wymaga opieka nad nim. Jest zadowolona, gdy dziecko jest spokojne i zdrowe.

Trzeba zresztą nadmienić, że także i ta opieka szybko się urywa. Gdy dziecko jest samodzielne ruchowo i samo spożywa pokarm, jest odstawiane od piersi i wtedy przechodzi pod opiekę starszego rodzeństwa, najczęściej starszej siostry. Miejsce dziecka jest wśród dzieci. A gdy dziecko zaczyna zachowywać się i mówić jak dorosły, wtedy przechodzi do świata dorosłych. Można rzec, że chociaż dzieci żyją na pograniczu świata dorosłych, to jednak są w jego obrębie. Doświadczają większości zjawisk, których doświadczają dorośli, nie chroni się ich przed obrazami śmierci, cierpienia czy seksu. Nie ma dla nich sfer zakazanych, są tylko obszary niebezpieczne, takie jak praktyki szamańskie lub samodzielne wyprawy do lasu. Dziecko nie izoluje się od dorosłości, ono uczestniczy w niej we właściwy sobie sposób. Z czasem, krok po kroku, jego uczestnictwo zaczyna się przeobrażać i w coraz większym stopniu będzie wpływać na innych dorosłych. Środowisko społeczne otaczające dziecko sprzyja takiej sytuacji – żyje ono otoczone przez krewnych, dużą grupę znanych osób. Spotkania z obcymi są rzadkie i należą do sytuacji niebezpiecznych. Dziecko doświadcza uważności z wielu stron i uczy się, że sednem dobrego życia są odpowiednie relacje społeczne z innymi bytami, zarówno swojskimi (krewni E'ñepá), jak i obcymi (nadmaturalni władcy zwierząt, duchy, Metysi, Biali itp.).

Zakończenie

Wydaje się, że przedstawiony powyżej obraz zabaw dziecięcych wśród E'ñepá płd. nie odbiega znacząco od obrazu tego samego zagadnienia wśród innych ludów rdzennych Amazonii. Wprawdzie ta problematyka nie była przedmiotem osobnej monografii, niemniej opierając się na opracowaniach badań etnograficznych, które między innymi obejmowały tematykę zabaw dziecięcych, możemy pokusić się o krótkie porównanie⁷.

Jeśli chodzi o rodzaje obecnych wśród nich zabaw dziecięcych, to E'ñepá prezentują się jako dość typowy przedstawiciel ludów rdzennych Amazonii. Podobnie jak wśród innych ludów, najczęstsze (44,7% wszystkich zabaw wśród ludów z Amazonii Brazylijskiej; Gosso, Resende, Carvalho 2018a) i najpowszechniejsze są wśród nich zabawy ruchowe (choć badacze określają je różnymi zwrotami, takimi jak *the body asks for movement, who is the strongest, fastest, and smartest?, playing with the body* [zob. Gosso, Resende, Carvalho 2018a: 7-11, 2018b: 335]), rzadsze są zabawy z przedmiotami i w odgrywanie ról. Nietypowa jest słaba obecność zabaw z regułami, co jednak może wynikać z braku bardziej kompleksowych obserwacji wśród E'ñepá. Jeśli chodzi o cechy ogólne zabaw dziecięcych, tu także widać dużą zbieżność E'ñepá z danymi dotyczącymi innych ludów amazońskich. Gdzie indziej dzieci także większość dnia poświęcają na zabawę (54,1%), ich zabawy odzwierciedlają podział pracy dorosłych oparty na płci, dorośli też nie bawią się z dziećmi, dzieci bawią się swobodnie w swoim środowisku naturalnym bez nadzoru dorosłych, bawią się przedmiotami wykonywanymi z materiałów powszechnie dostępnych, a nieliczne są zabawki pochodzenia fabrycznego ze społeczeństw narodowych (Gosso, Resende, Carvalho 2018a: 4).

Taki obraz zabaw dziecięcych współgra z obrazami dziecka, dorosłego i rodzicielstwa obecnymi wśród innych ludów amazońskich. Oczywiście nie sposób dokonać tutaj syntezy tego zagadnienia, niemniej jednak można wskazać kilka cech, które wydają się podobne. Jedną z nich jest brak wśród nich idei i praktyki wychowywania (*adult-guided education*), w szczególności całkowity brak kar cielesnych. Dorośli wydają się nie posiadać ideałów wychowawczych, raczej tolerują działania dzieci, niż je kształtują. Przyzwalają na występowanie zachowań niepożądanych, takich jak lenistwo czy agresja fizyczna wobec krewnych, nie karząc za ich przejawianie i ograniczając ich korygowanie do narzekania i słownych napomnień. Zachęcają dzieci do samodzielnej aktywności, tolerują ich różne formy oraz poziom wykonania. Powiązana z tym jest cecha druga, to jest wyobrażenie dziecka jako bytu mniej „wartościowego” od dorosłego, kogoś, kto niewiele potrafi i rozumie, i dopiero z czasem samodzielnie osiąga sprawczość dorosłego. Rolą rodzica jest ochrona i karmienie dzieci, nie wychowanie. Dorośli

⁷ Podstawowy opis zabaw i gier wśród wybranych ludów tubylczych Ameryki Południowej można znaleźć w: (Schwartzman, Barbera 1977; Schwartzman 1978: 33-35); zestawienie syntetyczne dotyczące ludów rdzennych Ameryki Południowej w: (Gosso, Resende, Carvalho 2018b); zestawienie dotyczące wyłącznie 41 ludów tubylczych Amazonii brazylijskiej obecne jest w: (Gosso, Resende, Carvalho 2018a).

nie nawiązują z dziećmi wielu interakcji i relacje z dziećmi są mało obecne w aktywnościach podejmowanych przez dorosłych. Następną cechą, wynikającą z poprzednich, jest współobecność dziecięcego świata i świata dorosłych, przy jednoczesnym zachowaniu pewnej odrębności między nimi. Dzieci żyją razem z dorosłymi, mając dostęp do prawie każdej jego części. Nie są wyłączone z życia dorosłych, lecz istnieją w nim na własnych warunkach. Partnerami społecznymi dziecka są inne dzieci formujące grupy rówieśnicze działające swobodnie bez nadzoru ze strony dorosłych.

Można się zastanowić, na ile regularności dziecięcej zabawy opisywane wśród ludów tubylczych Amazonii współgrają z opisami zabaw w społeczeństwach zbieracko-łowieckich (np. Gosso et al. 2005) oraz szerzej – w społeczeństwach nie-zachodnich, odmiennych od tych z kręgu kultur euroamerykańskich. Istnieją prace antropologiczne, które wskazują raczej na unikatowość wzorów zabawy dziecięcej w klasach średnich społeczeństw nowoczesnych XX wieku obszaru Europy i Ameryki Północnej niż na ich powszechność, na przykład zabawy matki z dzieckiem (zob. Lancy 2007, 2015b). To jednak zadanie większego formatu aniżeli ten tekst.

Literatura

- Brzezińska, A., Czub, T., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) (1995). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Buliński, T., Kairski, M. (2011). Wiedza terenowa w antropologii: w poszukiwaniu nowych wymiarów badań terenowych. W: T. Buliński, M. Kairski (red.), *Teren w antropologii. Praktyka badawcza we współczesnej antropologii kulturowej* (s. 291–333). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Buliński, T. (2011). Ludzie, zwierzęta i inne byty w świecie Indian Amazonii. Wstęp do perspektywizmu. W: A. Mica, P. Łuczeczek (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna* (89–114). Gdańsk: Wydawnictwo Orbis Exterior Uniwersytetu Gdańskiego.
- Buliński, T. (2015). Obraz świata Indian E'ñepá (Amazonia wenezuelska). *Sensus Historiae*, t. 21, nr 4, 29–52.
- Buliński, T. (2018). *Szkola w amazońskiej puszczy. Formy i znaczenie edukacji w społecznościach tubylczych na przykładzie Indian E'ñepá z Wenezueli*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Caillois, R. (1973). *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: PIW.
- Descola, P. (2013). *Beyond nature and culture*, przeł. J. Lloyd. Chicago: University Of Chicago Press.
- Dumont, J.P. (1976). *Under the rainbow, nature and supernature among the Panare Indians*. Austin: University of Texas Press.
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M.L.S., Ribeiro, F.J.L., Bussab, V.S.R. (2005). Play in hunter-gatherer society. W: A.D. Pellegrini, P.K. Smith (red.), *The nature of play: Great apes and humans* (s. 213–253). New York–London: Guilford Press.

- Gosso, Y., Resende, B.D., Carvalho, A.M.A. (2018a). Indigenous children's play in the Brazilian Amazonia. W: I.D. Bichara, C.M. Colino Magalhaes (red.), *Children's play and learning in Brazil* (s. 1-16). Cham: Springer.
- Gosso, Y., Resende, B.D., Carvalho, A.M.A. (2018b). Play in South American Indigenous children. W: P.K. Smith, J.L. Roopnarine (red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspectives* (s. 322-342). Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henley, P. (1982). *The Panare. Tradition and change on the Amazonian frontier*. New Haven: Yale University Press.
- Henley, P. (1988). Los e'ñepa. W: J. Lizot (red.), *Los aborígenes de Venezuela*, t. 3 (s. 215-306). Caracas: Fundación La Salle, Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Opie, I., Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground. Chasing. Catching. Seeking. Hunting. Racing. Duelling. Exerting. Daring. Guessing. Acting. Pretending*. Londyn: Oxford University Press/The Clarendon Press.
- James, A., Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: New directions in the sociological study of childhood*. Oxford: Routledge.
- Lancy, D. (2007). Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109, 273-284.
- Lancy, D.F. (2012). Why anthropology of childhood? A short history of an emerging discipline. *AnthropoChildren* (French Studies in the Anthropology of Childhood), 1(1), January. <http://poppers.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=918>.
- Lancy, D. (2015a). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: University Press
- Lancy, D. (2015b). Mapping the landscape of children's play. W: J.E. Johnson, S.G. Eberle, Th.S. Henricks, D. Kuschner (red.), *The Handbook of the Study of Play*, Vol. II (s. 435-444). Lanham-Boulder-New York-London: Rowman/Littlefield.
- Lancy, D., Tindall, B. (red.) (1977). *The anthropological study of play: Problems and prospects*. Cornwall-New York: Leisure Press.
- LeVine, R. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, 109(2), 247-260. *Special Issue: In Focus: Children, Childhood, and Childhood Studies*, M. Bluebond-Langner, J. Korbin (red.).
- Maciejewska-Mroczek, E. (2012). *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków: Universitas.
- Montgomery, H. (2000). Becoming part of this world: Anthropology, infancy, and childhood. *Journal of Anthropological Society of Oxford*, 31(1), 5-30.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Schwartzman, H.B. (1976). The anthropological study of children's play. *Annual Review of Anthropology*, 5, 289-328.
- Schwartzman, H.B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Schwartzman, H.B. (2009). Historical and cultural perspectives on children's play. W: R. Shweder (red.), *The child: An encyclopedic companion* (s. 742-744). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwartzman, H.B., Barbera, L. (1977). Children's play in Africa and South America: A review of the ethnographic literature. W: D. Lancy, B. Tindall (red.), *The anthropological study of play: Problems and prospects* (s. 11-21). Cornwall-New York: Leisure Press.

- Spindler, G. (2019). Transmisja kulturowa. W: H. Červinková (red.), *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*, tłum. P. Poniatowska (s. 33–75). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Abingdon–New York: Routledge.
- Vilaça, A.M.N. (2002). Making kin out of others in Amazonia. *Journal Of The Royal Anthropological Institute*, 8(2), s. 347–365.
- Vilaça, A.M.N. (2005). Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities. *Journal Of The Royal Anthropological Institute*, 11(3), s. 445–464.
- Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(3), s. 469–488 [przekład polski: Viveiros de Castro, E. (2017). Kosmologiczna deixis oraz perspektywizm indiański, przeł. M. Filip, K. Chlewińska. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenia*, 3, 235–258].

SUMMARY

Child's play among E'ñepá (southern Venezuelan Amazon)

The paper presents a preliminary characterization of child's play among the Southern E'ñepá of Venezuelan Amazon. I begin by describing my field research among the Southern E'ñepá, and move on to introduce the problems of children's play discussed in the anthropological studies. The main part of the paper is a description of the types of children's play among the E'ñepá and its distinctive features, as well as a reconstruction of the E'ñepá imagery of the child, the adult, and the parental relationship. The final part situates the Southern E'ñepá's children's play in the comparative context of ethnographic data on children's play from other indigenous Amazonian populations.

Keywords: play, child, adult, ethnographic fieldwork, Southern E'ñepá, Venezuelan Amazon

MAGDALENA RADKOWSKA-WALKOWICZ  <https://orcid.org/0000-0002-4127-9592>

Uniwersytet Warszawski

Czy można o tym porozmawiać z dzieckiem? Wrodzony przerost nadnerczy a etyka badań z dziećmi i o dzieciach

Dwunastoletnią Anię¹ zaprosiłam do swojego pokoju w instytucie, by porozmawiać o jej chorobie. Ania ma wrodzony przerost nadnerczy (WPN), rzadką chorobę genetyczną, związaną z niedoborem enzymów uczestniczących w produkcji kortyzolu. Ania jest raczej pewna siebie, opowiada bez skrępowania o lekach, lekarzach, szkole, wakacyjnych wyjazdach. O jej historii wiem od jej mamy, Ania wie, że ja wiem. W naszej rozmowie nie pojawia się jednak temat, o który pytam rodziców dziewczynek z WPN. I choć Ania opowie i o tym, jak płakała, kiedy jej koleżanka wyśmiała fakt, że ta bierze leki, i choć powiedziała mi o tym, że zawsze, wchodząc do szpitala, czuje dziwny lęk, nie wspomina nic o operacji, którą przeszła jako niemowlak, ani o tym, że jej choroba wiąże się także z nietypową budową narządów płciowych.

Trochę więcej dowiem się z rozmowy z Angeliką, równolatką Ani, i jej mamą. Rozmawiamy we trzy, podczas pobytu nastolatki na oddziale endokrynologicznym, gdzie miała przeprowadzane badania kontrolne. Pani Janina wspomina o pobycie córki w szpitalu, kiedy ta była małutka, w związku z „plastyką”. Delikatnie pytam, co dalej, czy trzeba będzie powtarzać. Mama z córką wymieniają się uwagami na temat konieczności zapisania się w związku z tym na wizytę do lekarza. Rozmowa swobodna, nie widać, by krępowała którąś z kobiet. Ale nie dopytuję o szczegóły.

O szczegóły pytam jedynie rodziców dziewczynek z WPN, kiedy jestem z nimi sama i kiedy czuję, że mogę sobie na to pozwolić. Nie jest to dla mnie sytuacja etycznie neutralna: rozmawianie z rodzicem o intymnych sprawach dziecka budzi

¹ Wszystkie imiona w tekście zmienione.

we mnie niepokój. Tłumaczę sobie jednak, że doświadczenie choroby dziecka jest też doświadczeniem rodzica, o którym ma prawo mi opowiedzieć. Staram się pytać o ich historię i ich punkty widzenia. Zazwyczaj rodzice opowiadają mi o tym, że operacja musiała się odbyć, że nie było łatwo, zwłaszcza po zabiegu, kiedy dziecko nie może się za bardzo ruszać, nie powinno siadać itp. Zdecydowana większość rodziców nie ma wątpliwości, że w przypadku ich córki operacja musiała się odbyć i dobrze się stało, że wykonano ją szybko, zanim dziecko ukończyło drugi rok życia.

WPN to nie tylko diagnoza medyczna, ale także pewien fakt społeczny, wielowymiarowe doświadczenie związane z ciałem, językiem oraz oczekiwaniami społecznymi. W tym tekście przedstawię wstępne wyniki swoich badań dotyczących społecznych aspektów WPN. Będę odwoływać się do wywiadów etnograficznych, które prowadziłam z rodzicami osób z WPN, lekarzami oraz, w minimalnym zakresie, z osobami z WPN. Zastanowię się przede wszystkim nad etyką prowadzenia badań etnograficznych z dziećmi na ten temat, zwłaszcza w odniesieniu do operacji narządów płciowych. Zapytam o to, jak takie badania zaprojektować, żeby mogły zostać uznane za bezpieczne. Odwołując się do tradycji, *childhood studies*, zastanowię się, czy i jak możliwe jest wydobycie głosu dziecka na temat operacji. Rozszerzając kontrowersje etyczne poza sam proces prowadzenia badań, będący w centrum refleksji etycznej w projektach z zakresu nauk społecznych, zastanowię się nad konsekwencjami uzyskania dziecięcej opinii i przeformułowania jej w język akademickiej i pozaakademickiej, ale dorosłej, komunikacji.

Wrodzony przerost nadnerczy – perspektywa medyczna

Wrodzony przerost nadnerczy (dalej WPN) to rzadka choroba genetyczna, związana z niedostatecznym wytwarzaniem kortyzolu w korze nadnerczy, co prowadzi do zwiększenia wydzielania ACTH w przysadce i stymulacji kory nadnerczy do zwiększonej produkcji androgenów. Najczęstsza forma WPN jest związana z niedoborem 21-hydroksylazy i charakteryzuje się niedoborem glikokortykoidów i aldosteronu. Częstość występowania klasycznego WPN wynosi 1 na około 14 000 urodzeń – w tej postaci choroba ta zagraża życiu, ale regularna farmakoterapia pozwala chorym funkcjonować w czasie całego życia bez większych problemów. U dziewczynek (osób z macicą i chromosomami XX) WPN wiąże się z różnego stopnia wirylizacją, czyli wynikającą z nadmiaru androgenów maskulinizacją kobiecego ciała. W przypadku WPN oznacza najczęściej nieprawidłowy rozwój zewnętrznych narządów płciowych, dający się zauważyć od razu po urodzeniu. Zdarza się, choć dziś bardzo rzadko, że dziewczynki z WPN, z powodu dużej łechtaczki i nietypowego ukształtowania pochwy i cewki moczowej bywają uznane po urodzeniu za chłopców. Jednak mają macice, jajniki oraz zestaw chromosomów 46 XX. Wygląd zewnętrzny narządów płciowych chłopców jest typowy i nie budzi wątpliwości lekarzy ani rodziców (Hindmarsh, Geertsma 2017; Speiser et al. 2018).

Leczenie WPN jako choroby niedoboru kortyzolu – hormonu biorącego udział między innymi w regulowaniu metabolizmu i odpowiedzi układu odpornościowego na stres – polega przede wszystkim na podawaniu hydrokortyzonu i mineralokortykoidów przez całe życie. Od 2016 roku WPN jest ujęty w programie badań przesiewowych noworodków, a leczenie farmakologiczne jest wdrażane zazwyczaj w pierwszym tygodniu życia. W Polsce znaczna część dziewcząt urodzonych z WPN przechodzi chirurgiczną korekcję narządów płciowych w ciągu pierwszych dwóch lat życia, w wielu przypadkach także w okresie dojrzewania.

Stopień wirylizacji w przypadku dziewcząt z WPN może być różny, nie każdy będzie skłaniał lekarzy i rodziców (którzy w tej kwestii w Polsce zazwyczaj mówią jednym głosem) do podjęcia decyzji o tzw. korekcji. Taki zabieg zazwyczaj to poważna, trwająca kilka godzin operacja, wymagająca pozostania w szpitalu około dziesięciu dni, a nierzadko dłużej. W wielu przypadkach nie chodzi tylko o przerost lechtaczki, często w grę wchodzi zabieg rekonstrukcyjny w celu odtworzenia ujścia pochwy i oddzielenia pochwy od cewki moczowej, co według lekarzy nie jest tylko kwestią estetyczną, bowiem taka przetoka cewkowo-pochwowa może zaburzać odpływ moczu, a w późniejszym wieku także krwi menstruacyjnej.

Operacje narządów płciowych – kontrowersje

Wczesne operacje mające na celu zmianę wyglądu narządów płciowych w przypadku osób z WPN to praktyka usankcjonowana rekomendacjami medycznymi, jednak pozostająca przedmiotem krytyki środowisk działających na rzecz osób interplciowych i organizacji prawnoczułwieczych (Binet et al. 2016; Reis 2019; Bennecke et al. 2021; Hiort, Jürgensen, Rehmann-Sutter 2022; Meyer-Bahlburg 2022). Kwestionowaniu podlega nie tylko celowość zabiegu, ale także zakres, jak i przede wszystkim wiek dziecka, w którym wykonuje się operacje. Wielu aktywistów i obrońców praw człowieka wskazuje, że o ile nie istnieją bezwzględne przesłanki medyczne (czyli zagrożenie życia lub bardzo poważnego uszczerbku na zdrowiu, co jednak zdarza się w bardzo niewielkiej liczbie przypadków), taka operacja nie powinna być wykonywana do czasu, kiedy dziecko będzie mogło wyrazić na nią świadomą zgodę (The Brussels Collaboration On Bodily Integrity, 2024).

Jak zauważają teoretycy interplciowości i aktywiści interplciowi, wrodzony przerost nadnerczy „jest najczęstszą przyczyną interplciowości wśród osób z chromosomami XX” (ISNA 2008). Jak przekonują rodzice dzieci z WPN, z którymi rozmawiałam i którzy wypowiadają się na obserwowanej przeze mnie w ramach badań grupie na Facebooku, stan ich córek nie ma nic wspólnego z interplciowością; są one dla nich „zwyczajnymi dziewczynkami”, których kondycja zdrowotna wymaga stałego przyjmowania leków i które, tak samo jak osoby bez WPN, kiedyś mogą mieć wątpliwości co do przypisanej przy urodzeniu płci. Lekarze, z którymi rozmawiałam, nie posługują się kategorią „interplciowości”, ale klasyfikują WPN jako DSD (*differences of sex development* – różnicowanie rozwoju płciowego, czy też

jak wcześniej się używało: *disorders of sex development* – zaburzenie rozwoju płci). Ogólnie interplciowość odnosi się do stanu urodzenia z biologicznymi cechami płciowymi, które różnią się od tego, co zwykle uważa się za wyłącznie męskie lub żeńskie (Reis 2007; Griffiths 2018). Jednak „klasyfikacja różnych wariantów ciała jest złożonym i nieuporządkowanym (*messy*) procesem” (Griffiths 2018: 125; por. Davis 2015). Ten spór definicyjny o to, czy perspektywa interplciowości powinna być odnoszona do WPN, ma także wymiar praktyczny i wiąże się z dyskusją na temat wczesnej chirurgii narządów płciowych, zwłaszcza w kontekście idei wprowadzania przepisów krajowych regulujących możliwość przeprowadzania takich operacji. Takie prawo wprowadzono w kilku krajach, między innymi w Grecji, Islandii, Malcie, a także w Niemczech, gdzie parlamentarzyści dyskutowali nad propozycją wyłączenia dzieci z WNP spod takiej ochrony prawnej, ale ostatecznie zagłosowali przeciw takiemu rozwiązaniu. W Polsce na rzecz wsparcia osób ze zróżnicowanym rozwojem płciowym i wprowadzenia zakazu operacji przed osiągnięciem przez dziecko wieku przyzwolenia działa Fundacja Interakcja.

Większość argumentów przeciwko wczesnej operacji odwołuje się do bioetycznych pojęć szacunku, autonomii pacjenta, wymogu świadomej zgody (Harris, Frader 2011; Reis 2019; Behrens 2020) oraz praw dziecka jako części praw człowieka, w tym prawa do integralności cielesnej, autonomii i samostanowienia czy prawa dziecka do otwartej przyszłości (Human Rights Watch 2017; Jorge et al. 2021). Krytycy operacji zwracają uwagę na koszty fizyczne i ryzyko operacji w znieczuleniu, a w niektórych przypadkach na konieczność powtarzania operacji w okresie dojrzewania i ryzyko częściowej utraty doznań seksualnych (Kon 2015). Co więcej, dziecko może uznać, że nie zdecyduje się na interwencję chirurgiczną lub zgodzi się na interwencję chirurgiczną inną niż ta, którą wybrałoby rodzice (Dreger, Sandberg 2009). Główna siła argumentacji przeciwko wczesnym operacjom narządów płciowych często opiera się na biografiiach osób, które poczuły się z jej powodu skrzywdzone i w wieku dorosłym postanowiły o tym głośno mówić (Human Rights Watch 2017: 87). Znane są więc osobiste świadectwa osób interplciowych, które oskarżały lekarzy o niepotrzebne operacje w dzieciństwie i w efekcie zniszczenie ich życia (Karkazis 2008; Behrens 2020; Eder 2022).

Co więcej, sprzeciw wobec operacji, jak twierdzą Olaf Hiort, Martina Jürgensen i Christoph Rehmann-Sutter (2022), nie oznacza, że „dziecku nie można przypisać płci”, a w rzeczywistości osoby interplciowe często identyfikują się jako dziewczynka (tak jest zazwyczaj w przypadku WPN) lub chłopiec, i „nie oznacza również, że operacji narządów płciowych nie można w ogóle przeprowadzać na przykład w późniejszym czasie lub jeśli okaże się, że u dziecka rozwinię się wysoki poziom stresu bez operacji” (Hiort et al. 2022: 23). Bo to właśnie stres dziecka, możliwość stygmatyzacji i autostygmatyzacji są głównymi argumentami zwolenników wczesnej interwencji chirurgicznej u dzieci z WPN (Karkazis 2008; Meyer-Bahlburg 2022). Ponadto lekarze przekonują o lepszym wyniku kosmetycznym po operacji u małych dzieci, o konieczności dostosowania narządów rodnych dziecka do normy i nacisku ze strony rodziców, którzy chcą, by ich dziecko wyglądało „normalnie”. Dlatego też rodzice zaangażowani w grupy wsparcia dla osób z WPN walczą o to,

aby przepisy zabraniające wczesnej operacji nie miały zastosowania do osób z WPN. Opowiadają się za „zindywidualizowanym podejściem do decyzji chirurgicznych w zależności od ciężkości zespołu” (Meyer-Bahlburg 2022: 12) i prawami rodziców do podejmowania decyzji medycznych w imieniu swoich dzieci.

Metodologia

Artykuł ten jest efektem interdyscyplinarnego projektu dotyczącego WPN, który prowadzę od początku 2023 roku wraz z dr hab. n. med. Anną Kucharską, endokrynolożką pediatryczną z Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Ta współpraca nie tylko pozwala mi lepiej zrozumieć medyczny wymiar choroby, ale także jej działanie społeczne. Lekarze mają bowiem inny rodzaj wglądu w życie pacjentów, w relacje między rodzicami a chorymi dziećmi, o którym mogą opowiedzieć antropolożce. Ponadto ta współpraca ułatwiła mi dotarcie do rozmówców, zarówno rodziców dzieci z WPN, jak i lekarzy. Nie było to jednak jedyne źródło pozyskania uczestników do badań, nie tylko dlatego, że zależało mi na rozmowach z rodzicami dzieci z WPN również spoza Warszawy, ale także dlatego, że chciałam uniknąć uczestnictwa w badaniach jedynie pacjentów wyselekcjonowanych przez medyczne oko, tylko „wybranych” ochotników (Skelton 2008). Na takie niebezpieczeństwo w badaniach z dziećmi w kontekstach medycznych zwraca uwagę Tracey Skelton:

Co powstrzymuje lekarza przed pełnieniem roli strażnika i nieprzekazaniem danych kontaktowych pacjentów, którzy chcą uczestniczyć w badaniach medycznych, ale których lekarz uważa za nieodpowiednich lub niewiarygodnych w jakiś sposób? Co powstrzymałoby dorosłego przed zachowaniem się w ten sam sposób w odniesieniu do dziecka w jego klasie, klubie młodzieżowym, grupie zajęć? W obu przypadkach moc uczestnictwa została oddana w ręce osoby, która już ma pewną formę władzy społecznej nad potencjalnym uczestnikiem badania. W takim systemie mogą pojawić się praktyki wykluczające, a w procesie badawczym pojawiają się wrodzone uprzedzenia (Skelton 2008).

Mam pełną świadomość, że współpraca antropolożki z przedstawicielami świata biomedycyny może rodzić więcej etycznych wyzwań. Największą ostrożność zachowywałam, kiedy rozmawiałam z pacjentami z kliniki, w której pracuje moja współpracowniczka, szczególnie z jej bezpośrednimi pacjentami.

Oczywiście, jak we wszystkich badaniach etnograficznych, zwłaszcza tych, które wiążą się z podejmowaniem tzw. tematów wrażliwych, zapewniam uczestnikom badań anonimowość. Ponieważ WPN jest chorobą rzadką, trzeba tu zachować szczególną ostrożność. Po pierwsze, by pacjenci pozostali anonimowi dla swoich lekarzy, którzy znają nie tylko „swoje” dzieci, ale też mogą znać historie innych pacjentów z danej kliniki. Po drugie, żeby badane osoby również nie mogły zostać zidentyfikowane przez członków grupy na Facebooku poświęconej WPN,

która liczy ponad 800 osób i na której często pojawiają się dosyć szczegółowe opisy problemów związanych z doświadczeniem choroby, zwłaszcza u dziecka. I w końcu, ostrożność konieczna jest ze względu na rzadkość choroby oraz jej cechy charakterystyczne. Identyfikację danej osoby mogłyby ułatwić specjalne oznakowania, które chorzy noszą (mogą to być bransoletki czy coś w rodzaju certyfikatu choroby), a także fakt, że regularnie przyjmuje ona konkretne leki, również w szkole.

Imiona i nazwiska uczestników badania we wszystkich publikacjach i podczas prezentacji badań zostają zatem spseudonimizowane, tj. osobom nadają imiona inne niż ich faktyczne, w razie konieczności (np. połączenie faktów spowodowałby możliwość ujawnienia danych osoby) stosuję zasadę „podwójnej zasłony dymnej”, czyli do tego samego badanego tworzę na przykład dwa różne pseudonimy). W przypadku potencjalnie identyfikujących informacji (wiek dziecka, miejsce zamieszkania itd.) stosuję anonimizację rozszerzoną, polegającą na zmianie szczegółów w cytowanych fragmentach wywiadów czy też nieumieszczaniu identyfikujących danych w publikacjach lub nie zamieszczam w ogóle cytatów z zebranych materiałów, a wyniki prezentuję w postaci opisu.

Jak dotąd przeprowadziłam osiemnaście wywiadów pogłębionych z rodzicami dzieci z WPN; sześć pogłębionych wywiadów z pacjentami, w tym z trójką dzieci; sześć wywiadów pogłębionych z endokrynologami sprawującymi opiekę medyczną nad pacjentami z WPN i dwa z urologami operującymi dzieci. Wywiady przeprowadzałam online lub osobiście. Przed przystąpieniem do wywiadu wszyscy respondenci zostali poinformowani o celach badania oraz wyrazili zgodę na udział i nagranie wywiadu. Wiedzieli też, że zgoda na udział w badaniu lub jej brak w żaden sposób nie wpłynie na ich relacje z lekarzami. Z lekarzami nie rozmawiam o konkretnych pacjentach, których bym mogła zidentyfikować. Lekarzom nie przekazuję, co ich pacjenci mówią na ich temat.

Analizowałam także polskojęzyczną grupę na Facebooku poświęconą WPN. Grupa działa od 2013 roku i obecnie (tj. lipiec 2024 roku) należy do niej 861 osób, z których większość to rodzice dzieci ze zdiagnozowanym WPN. Myślę, że można uznać, że zdecydowana większość osób, która słyszy, że dziecko ma WPN lub które same mają WPN, znajduje grupę i przynajmniej na początku drogi z chorobą korzysta z zamieszczonych tam porad. Obserwowałam grupę za zgodą jej członków – zanim zostałam do niej dopuszczona, administrator poinformował grupę o badaniu i poprosił o udział w ankiecie z pytaniem, czy członkowie grupy zgadzają się na to, by badaczka była jej członkinią. Podstawowym celem tej grupy jest zapewnienie wsparcia i wymiana informacji. Chociaż grupa nie jest zarejestrowana jako organizacja pacjencka, służy jako rodzaj ucieleśnionego ruchu na rzecz zdrowia (*embodied health movement*) (Brown et al. 2004) czy wspólnota epistemiczna (Akrich 2010). Funkcjonuje także jako przestrzeń wytwarzania wiedzy, często poprzez wymianę osobistych doświadczeń, ale także omawianie zaleceń lekarskich i dostarczanie informacji o nowościach medycznych, w tym farmakologicznych.

Childhood studies i etyka badań

Bliskie mi badawczo *childhood studies* za swoje główne założenie przyjmują zrozumienie perspektywy dziecka, usłyszenie jego głosu i odpowiednie go reprezentowanie. Podmiot dziecięcy w tym ujęciu to podmiot sprawczy, mający prawo do bycia wysłuchanym i zabierania głosu w swojej sprawie. W klasycznym już tekście Alan Prout i Allison James piszą: „Dzieci są i muszą być postrzegane jako aktywne w konstruowaniu i określaniu własnego życia społecznego, życia otaczających je osób i społeczeństw, w których żyją. Dzieci nie są tylko biernymi podmiotami struktur i procesów społecznych” (Prout, James 1997: 8). W podsumowaniu swoich badań z dziećmi, które przebywają w opiece naprzemiennej, Maria Reimann pisała: „Choć dzieci nie posługują się językiem konwencji i praw, z rozmów z nimi wyraźnie wynika, że nie chcą być postrzegane jako bezradne i podatne na zranienie istoty, które należy wyłącznie i za wszelką cenę chronić, ale jako sprawcze partnerki i partnerzy w budowaniu sieci wzajemnych relacji, jaką jest rodzina” (Reimann 2023: 115). Wartością dla dzieci, jak pokazują badania, jest już samo „poczucie bycia wysłuchanym i wziętym pod uwagę, nawet jeśli by dziecięce perspektywy nie mogły zostać w pełni przyjęte” (Brzozowska 2017: 56).

Uczynienie dziecka podmiotem badań antropologicznych może być też rozumiane jako element jego prawa do partycypacji społecznej, a tym samym realizacja zapisu konwencji o prawach dziecka (Brzozowska 2017) i etyczne zobowiązanie dla świata akademickiego. Dyskusja w zasadzie nie toczy się już o to, czy prowadzić badania z udziałem dzieci, ale jak to robić: „w kategoriach praw człowieka uczestnictwo dzieci należy do dyskusji o obywatelstwie. (...) Prawdziwe pytania dotyczące realizacji praw dzieci w badaniach dotyczą tego, jak zadajesz pytania (i czyje to są pytania), jak dobrze zbierasz dane i jak dobrze przeprowadzasz analizę” (Beazley et al. 2009: 376). Co ciekawe, w cytowanej pracy na temat prawa dziecka do bycia dobrze zbadanym (*properly researched*) nie podkreśla się wagi rozpowszechniania badań i ich wykorzystywania, co również należy brać pod uwagę, jeśli myślimy o udziale dzieci w badaniach. Innym istotnym elementem, związanym z upowszechnianiem badań, jest kwestia konsekwencji zdobycia wiedzy. W większości obszarów badawczych efektem badań nauk społecznych jest poszerzenie i uzupełnienie pola nauki, dołożenie głosu do akademickiej dyskusji. W przypadku badań z zakresu antropologii medycznej, często mających ambicje bycia badaniami stosowanymi (Rakowski 2013), pytanie o konsekwencje podjęcia badań i, co za tym idzie, ich upowszechniania należy w moim odczuciu postawić w centrum rozważań etycznych, na równi z metodologią badań i bezpieczeństwem (fizycznym i psychologicznym) dziecka podczas ich prowadzenia.

Poniżej przedstawię kilka uwag o etycznych wymiarach badań z dziećmi, skupiając się przede wszystkim na badaniach problematyki związanej z intymnością i chorobą.

Projektowanie badań i badawczy sojusznicy

Aby dobrze zaprojektować badania dotyczące rzadkiej choroby genetycznej, niezbędna jest wiedza o jej podłożu biologicznym i problemach zdrowotnych z niej wynikających. Ponadto trzeba wiedzieć, jakie są dostępne formy terapii i jaki jest ogólny schemat opieki nad młodymi pacjentami. Dzięki wspomnianej współpracy z endokrynolożką nie tylko poznałam lepiej tę chorobę, ale także na bieżąco mogłam konsultować swoje wątpliwości. Jednak, jak wspomniałam, taka współpraca wiąże się też z wyzwaniem etycznymi. Z jednej strony, oczywiście, pozwala na zrozumienie biologicznych podstaw choroby. Ponadto lekarze mają inny rodzaj wglądu w życie pacjentów, w relacje między rodzicami a chorymi dziećmi – opowiadają mi o tym podczas wywiadów. Z drugiej strony badaczka musi być szczególnie ostrożna ze względu na siłę retoryczną języka biomedycyny, który urzeka i zostawia niewielkie pole niemedycznym polemikom. W przypadku wczesnych operacji narządów płciowych dzieci może oznaczać to, że argumenty odwołujące się do medycznej potrzeby i doświadczenia lekarzy będą mieć większe szanse w walce o uwagę i sympatię antropolożki niż te z porządku nauk społecznych czy nawet praw człowieka.

To, jak zaprojektujemy narzędzia badawcze, także jest związane z etyką badań. Jak wskazują badaczki i badacze z zakresu *childhood studies*, narzędzia takie muszą odpowiadać możliwościom komunikacyjnym dziecka i nie mogą narażać go na żadnego rodzaju niebezpieczeństwo. Współczesne studia nad dzieciństwem podpowiadają szereg różnorodnych narzędzi badawczych, często opartych na działaniach artystycznych. To, co jednak ważne, a często pomijane, to rozpoznanie granic, których nie powinien w spotkaniu z dzieckiem przekraczać badacz. I nie chodzi tylko o oczywiste granice wynikające z relacji dziecko–dorosły i uszanowania autonomii drugiego człowieka, ale też o te wynikające z siły rozmowy i jej psychologicznych konsekwencji. Są takie rejonu rozmowy, w które jako antropolożki nie mamy prawa się zapuszczać, jeśli nie mamy odpowiedniego przygotowania czy wsparcia psychologicznego. To ostatnie zresztą jest wskazane przy podejmowaniu tematów wrażliwych, czy w ramach konsultacji badawczej, czy podczas samego badania lub/i jako adres, pod który można odesłać dziecko (rodziców dziecka) w razie problemów psychologicznych ujawnionych podczas badania.

Świadoma zgoda

Zgadzam się całkowicie z Ewą Maciejewską-Mroczek i Marią Reimann (2016), które wskazują, że świadoma zgoda udzielana przez dziecko to jedna z najistotniejszych kwestii dotyczących etyki w badaniach z dziećmi i choć formalnie zgodę muszą udzielić tylko rodzice/opiekunowie prawni dziecka, to z perspektywy etyki studiów nad dzieciństwem zgoda dziecka (świadoma!) jest równie ważna. Co więcej, jeśli spojrzymy na zgodę jako na proces, możemy zobaczyć, że jest istotnym czynnikiem

w budowaniu relacji między dorosłym (badaczką) a dzieckiem, a tym samym może zmniejszać nierówność, która wpisana jest w spotkanie dziecka z dorosłym czy badacza z badanym. Może też być czynnikiem upodmiotawiającym dziecko w procesie badawczym.

Ponieważ dzieci w polskiej kulturze i systemie edukacji rzadko traktowane są jak pełnoprawni partnerzy i rzadko kiedy proszone są o wyrażenie na cokolwiek zgody (w szkole, w gabinecie lekarskim, na zajęciach dodatkowych), uznajemy, że poproszenie ich o wyrażenie takiej zgody na nasze badania w pewien sposób je upodmiotawia, a także jest wyrazem naszej gotowości na ich ewentualną niezgodę (Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016: 51).

Uzyskanie zgody w badaniach dotyczących wczesnych operacji narządów płciowych może wiązać się z wieloma trudnościami, począwszy od tych, że wiele dzieci nie rozmawia z rodzicami na tematy związane z intymnością. Dzieje się tak, nawet jeśli ich kondycja wymaga regularnej obserwacji dojrzewania (choć niekoniecznie badania ginekologicznego), co w praktyce dla osób z chorobami endokrynologicznymi, zwłaszcza wiążącymi się ze zróżnicowanym rozwojem płciowym, zazwyczaj oznacza, że na wizycie kontrolnej lekarz obserwuje zmiany w wielkości narządów czy owłosienia łonowego. Już zatem przed właściwą częścią badań społecznych może się okazać, że nie ma przestrzeni do rozmowy na tak intymny temat z dzieckiem, a oczywiście wprowadzanie dziecka w świat jego intymności nie jest zadaniem antropolożki. Załóżmy jednak, że mamy do czynienia z dziewczynką, która wie, że miała operacje w związku z WPN, w której rodzinie jest otwartość na rozmowy na te tematy i która uzyskała informację o badaniach w sposób dla niej jasny i komunikatywny. W tej sytuacji konieczne jest też uwzględnienie, że zgoda nie jest jednorazowym wydarzeniem, lecz procesem (Alderson, Morrow 2011), który jest „wielowymiarowy, rozciągnięty w czasie i angażujący więcej niż jednego aktora” (Maciejewska-Mroczek, Reimann 2016: 46). Częścią zgody jest oczywiście możliwość odmowy i wycofania się z badań, na co trzeba być gotowym podczas całego procesu badawczego, także podczas badań czy po ich zakończeniu. Odmowa zaś może być wyrażona wprost, werbalnie lub niebezpośrednio – dziecko może przestać angażować się w pracę z badaczką czy po prostu okazywać znużenie.

W trakcie badań

Założmy zatem, że uzyskaliśmy świadomą zgodę od dziecięcego uczestnika badań i przechodzimy do ich realizacji. Nie będę tutaj opisywać dokładnie etycznych i metodologicznych aspektów badań z dziećmi, powstało bowiem na ten temat dużo literatury (Clark 2010; Alderson, Morrow 2011; Radkowska-Walkowicz, Reimann 2018), jest też dobrze opracowany przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi*

(Maciejewska-Mroczek et al. n.d., 2018; Maciejewska-Mroczek, Reimann 2017). Chciałabym jednak zaznaczyć podstawowe etyczne założenie w badaniach z dziećmi, o którym podczas rozmów na tematy wrażliwe należy bezwarunkowo pamiętać. Tak zostało to ujęte we wspomnianym kodeksie: „Naczelną zasadą w badaniach z dziećmi jest zagwarantowanie im bezpieczeństwa – fizycznego i emocjonalnego. Dążenie do pozyskania jak najlepszego materiału badawczego nie może nigdy usprawiedliwiać skrzywdzenia dziecka, narażenia go na przemoc psychiczną lub fizyczną czy też złamania jego praw” (Maciejewska-Mroczek et al. n.d.). Należy też pamiętać o tym, że wybór metod badawczych też może być wyborem etycznym. W przypadku WPN i tematów związanych, czy z chorobą, czy z innymi kwestiami wrażliwymi, dobrym wyborem wydaje się spotkanie indywidualne z dzieckiem i oczywiście w zależności od wieku wybór odpowiednich narzędzi – wywiad pogłębiony może być wzbogacony wspólnym wykonywaniem prac plastycznych; dobrze też sprawdzają się w takich przypadkach winiety (Favretto et al. 2018). Temat operacji narządów czy inne tematy intymne powinny być jedynie elementem szerszego wywiadu, w którym dziecko będzie mogło podzielić się swoją historią naznaczoną przez doświadczenie choroby. Ważne, by sama operacja nie stała się za sprawą spotkania z badaczem centralną kategorią narracji tożsamościowej dziewczynki czy nie spowodowała po prostu zmiany statusu operacji w jej ucieleśnionym byciu w świecie. Z perspektywy etnologicznej jest to oczywiste założenie także dlatego, że zrozumienie sensu, jaki rozmówczyni nadaje operacji, i jej oceny, wymaga poznania szerszego kontekstu, umieszczenia zabiegu w krajobrazie codzienności i całego doświadczenia bycia dziewczynką z WPN.

Po badaniach

Jak stanowi *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi*:

Odpowiedzialność etyczna badaczy rozciąga się na wszystkie fazy projektu, także jego końcowe etapy (przygotowanie publikacji i raportów) oraz czas po jego zakończeniu. Wszelkie publikacje powinny być tworzone w poczuciu odpowiedzialności za osoby badane. Dotyczy to uczciwego i adekwatnego przedstawienia punktu widzenia uczestników, świadomości wpływu, jaki publikacja może mieć na ich położenie, dążenia do realnych zmian w sytuacji dzieci, jeśli taki był założony i zakomunikowany im cel badania (Maciejewska-Mroczek et al. n.d.).

Z perspektywy nowych studiów nad dzieciństwem istotne wydaje się uznanie nie tylko kompetencji dziecka jako osoby, która prezentuje swój świat badaczkom i bierze udział w wytwarzaniu danych etnograficznych, ale także jako osoby, która jest kompetentnym odbiorcą rezultatów badań. Zatem także młodsze dzieci, które na pewno nie sięgną po tekst akademicki ani klasyczny raport z badań, powinny mieć dostęp do wyników badań, w których brały udział lub

które dotyczą ich jako części pewnej grupy (np. osób z WPN). Jako Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem staramy się więc przedstawiać rezultaty naszych projektów także w formie zrozumiałej dla dzieci. Są to albo krótkie raporty na stronie internetowej, albo osobne książki, które towarzyszą książce wydanej dla środowiska akademickiego i które są w zasadzie jej tłumaczeniem na prosty, zrozumiały dla dziecka język. Robimy to w ramach serii „dzieci/granice/etnografie”, której jesteśmy redaktorkami, w ramach Wydawnictwa Oficyna Naukowa.

Zgodnie z tym założeniem, jeśli będziemy prowadzić badania z dziećmi z WPN, dotyczące między innymi operacji narządów płciowych, powinniśmy przedstawić wyniki w zrozumiałej dla dzieci formie. Nie widzę problemu w tym, że trzeba będzie wyjaśnić dzieciom skomplikowany układ hormonalny i płciowy, a przy tym używać języka nie nadmiernie zmedykalizowanego, nieinfantylnego, ale i niewulgarnego. Jest już w Polsce sporo książek mówiących o sprawach intymnych dla dzieci (Radkowska-Walkowicz 2018). W ramach wspomnianej serii „dzieci/granice/etnografie” pisałyśmy ponadto już o dawstwie gamet czy o zespole Turnera, innej endokrynologicznej chorobie, podlegającej tak jak WPN pod medyczną kategorię kondycji związanych ze zróżnicowanym rozwojem płciowym. Niemniej właśnie ten etap, upowszechniania wyników badań, uważam za najbardziej etycznie podejrzany w projekcie dotyczącym WPN i operacji narządów płciowych.

Przechodzę tym samym do mojego głównego argumentu. Punktem wyjścia jest oczywista konstatacja, że jako naukowczynie nie mamy wpływu na to, jak zostaną wykorzystane nasze publikacje. Choć w naukach społecznych przyzwyczailiśmy się do tego, że nie o wpływ chodzi, i większość produkowanych przez nas treści jest czytana jedynie przez wąską grupę osób zainteresowanych danym tematem w ramach tej samej dziedziny, a czasem jedynie dyscypliny, to musimy pamiętać, że może się okazać, że wyniki naszych badań zostaną inkorporowane do celów różnego rodzaju polityk.

Pytanie o celowość badań stawiają także Priscilla Alderson i Virginia Morrow:

Znacznie mniej mówi się o etyce prawdopodobnego wpływu opublikowanych raportów zarówno na dzieci biorące udział w badaniu, jak i na dzieci i młodzież, których badania dotyczą. W jaki sposób mogą one na tym zyskać lub stracić? Badania mogą wpływać na bardzo dużą liczbę dzieci, wykraczając poza indywidualną relację badacz-dziecko (...). Na przykład, czy raporty badawcze dotyczące nastoletnich rodziców lub dzieci ulicy zwiększają szacunek i wsparcie dla nich, czy też nasilają uprzedzenia wobec nich? Chociaż badacze nie mają całkowitej kontroli nad tym, jak wyniki ich badań są wykorzystywane, mogą wybierać zagadnienia, które badają, pytania i metody, sposoby interpretacji wyników, oraz terminy, których używają (Alderson, Morrow 2011: 134).

Takie pytania należy bezwarunkowo też zadać w przypadku badań z dziećmi z zakresu antropologii medycznej. Jaki jest rachunek kosztów i strat dla konkretnych

dzieci, które biorą udział w badaniach? Na jakie ryzyka je narażamy i jak tym ryzykom możemy zapobiec lub je ograniczyć? Czy nasze badania mogą wpłynąć negatywnie na inne dzieci, z WPN i z innymi chorobami rzadkimi?

Polityczność dziecięcego głosu

Lovisa Skånfors przypomina: „Postrzeganie dzieci jako posiadających sprawczość oznacza postrzeganie ich jako zdolnych do refleksji i podejmowania decyzji na różne tematy” (Skånfors 2009: 1). Kwestia podejmowania decyzji przez dzieci w kontekście medycznym nie tylko jest określana przez prawo (Kubalski 2018), ale jest też dyskutowana w etyce i naukach społecznych. Jak pisali w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku brytyjscy lekarze:

We wszystkich okolicznościach, z wyjątkiem tych najbardziej zagrażających życiu, pomijanie odmowy zgody na leczenie ze strony dziecka, które wydaje się podjąć w pełni świadomą i przemyślaną decyzję, stanowi nadużycie praw dziecka jako członka społeczeństwa. Jest to szczególnie prawdziwe w latach dziewięćdziesiątych, ponieważ klasyczna rodzina tak często się rozpadała, że dziecko może mieć bardziej stabilny i wyważony punkt widzenia niż którykolwiek z rodziców (Shield, Baum 1994; za: Alderson et al. 2023: 488).

Decyzja o wykonaniu danej procedury medycznej, względem dziecka czy dorosłego, wiąże się nierozłącznie z udzieleniem świadomej zgody. Pytanie o wiek takiej zgody jest też bardzo istotnym elementem omawianej tu debaty na temat wczesnych operacji narządów płciowych dziecka. Ma ono znaczenie nie tylko ze względu na kompetencje poznawcze i rozpoznania moralne dziecka, ale także jego rozwój fizjologiczny. W przypadku niektórych osób z WPN, jak mówili mi lekarze podczas wywiadów, nawet jeśli operacji nie zrobi się w pierwszych latach życia dziecka, może być ona konieczna lub zalecana przed okresem dojrzewania (ze względu na umożliwienie przepływu krwi menstruacyjnej). Ale czy wówczas możemy już uznać, że dziecko jest kompetentne, by udzielić świadomej zgody?

Odpowiadając na pytania związane z taką zgodą, trzeba pamiętać o tym, że dziecko, jak i inni aktorzy życia społecznego, uwikłane jest w sieć relacji i na jego decyzję będzie mieć wpływ wiele czynników i ludzi, w tym w zdecydowanej większości przypadków największy wpływ będą mieli rodzice i lekarze. Jak w tej sytuacji traktować głos dziecka? Czy jest on bardziej „podejrzany”, mniej „autentyczny” i „wiarygodny” niż głos dziecka usłyszany poza kontekstem medycznym? Wydaje się, że zarówno jeśli chodzi o decyzje medyczne, jak i decyzje dziecka o wzięciu udziału w badaniach społecznych, dziecko z chorobą przewlekłą może być bardziej skłonne przyjmować punkt widzenia lekarzy i rodziców, którzy, jak pisałam, w tym przypadku są zazwyczaj z lekarzami zgodni. Takie dziecko jest bowiem przyzwyczajone do kontaktu z przestrzenią medyczną, biomedycyna jest dla niego środowiskiem

w pewnym stopniu udomowionym i nawet jeśli dziecko nie czuje się komfortowo w tej przestrzeni, to wie, że jest to miejsce, gdzie ratuje mu się życie. Dziecko z klasycznym WPN może nie wiedzieć, że miało operację narządów, ale prawie na pewno wie, że leki, które mu zapisał lekarz, chronią je przed śmiercią. Trzeba zatem brać pod uwagę to wielopoziomowe uwikłanie w relacje z medycyną, jeśli chcemy zrozumieć znaczenia narracji danej pacjentki z WPN na temat operacji narządów.

To uzależnienie dziecka od medycyny i głosu lekarza nie jest oczywiście argumentem przeciwko rozmowie z dzieckiem. Antropologia nie dąży przecież do znalezienia „czystego”, „autentycznego” głosu, lecz szuka bardziej krytycznych sposobów reprezentacji. Głos dziecka, tak jak każdy inny głos, jest konstruowany społecznie. Nie jest „indywidualny, stały, jednoznaczny, linearny czy klarowny” (Komulainen 2007: 18). Jest wieloznaczny, polifoniczny i skontekstualizowany, naznaczony wieloma innymi głosami, w tym nieusuwalnym upozycjonowaniem samej badaczki (Spyrou 2011; Witeska-Młynarczyk 2020). „Podmiotowości dzieci i ich głosy – pisze Spyros Spyrou – powstają poprzez splątanie ich ciał z innymi ludzkimi ciałami i formami materii” (Spyrou 2016: 108). Zamiast więc polegać na autentyczności, lepiej zachęcać badaczy

do uwzględnienia epistemologii i relacji władzy w procesie generowania danych, a tym samym do znalezienia bardziej produktywnych sposobów reprezentacji (...), krytyczne, refleksyjne podejście do badań nad głosem dzieci powinno uwzględniać rzeczywiste konteksty badawcze, w których głosy dzieci są wytwarzane, oraz nierówności władzy, które je kształtują. Jednak zamiast umniejszać wartość badań nad głosem, uznanie i refleksja nad usytuowanym charakterem głosów dzieci i ich ograniczeniami mogą potencjalnie przyczynić się do znalezienia nowych, bardziej produktywnych sposobów wytwarzania i reprezentowania głosów dzieci (Spyrou 2011: 152).

O ile więc antropologii i nowym studiom nad dzieciństwem nie będzie zależało na prostych odpowiedziach i naiwnie rozumianej autentyczności, ta jest jednak potrzebna politykom i aktywistom do legitymizacji ich postulatów. W dyskusji dotyczącej wczesnych operacji narządów płciowych rzeczywiście brakuje perspektywy dzieci. Pojawia się ona jedynie w wersji przetworzonej przez biografię i mijający czas. Dorosłe osoby z WPN (które kiedyś były dziewczynkami z WPN), jeśli publicznie mówią o operacji, co zdarza się niezwykle rzadko, przedstawiają ją jako nieusuwalną ranę, która zdeterminowała ich życie i naznaczyła je nieszczęściem. Czy ta rana widoczna byłaby też w opowieściach dzieci i nastolatków, jeśli udałoby się je usłyszeć? Odpowiedzi mogą jedynie się domyślać. Wybieram bowiem w tej kwestii, wbrew obowiązkowi poznawczym, milczenie, ponieważ biorę pod uwagę, że moja reprezentacja głosu dziecięcego może zostać wykorzystana w bieżącej dyskusji na temat operacji, a nad tym, jak zostanie wykorzystana, ani ja, ani tym bardziej badane dzieci, nie będziemy mieć wpływu.

Zdaję sobie sprawę z tego, że taka postawa może rodzić zarzut niechęci poznania dziecięcego głosu, a co za tym idzie – odmowy upodmiotowienia go w procesie podejmowania decyzji. Może lepiej by było porozmawiać „o tym” z dziećmi, a następnie pokazać „rzeczywiste konteksty badawcze, w których głosy dzieci są wytwarzane, oraz nierówności władzy, które je kształtują” (Spyrou 2011: 152)?² Zakładając, że rozmowa z dzieckiem na temat operacji narządów płciowych zobowiązuje mnie do jej późniejszego opracowania przynajmniej w formie antropologicznego tekstu, zastanawiam się nad kolejnymi konsekwencjami „uzyskania” tego głosu. Czy nacisk na konteksty powstania wiedzy nie niesie ryzyka rozbrojenia dziecięcego głosu? Czy w tym przypadku nie będzie to sposób na unieważnienie go? I w końcu: czy znacząco oddała to niebezpieczeństwo instrumentalizacji dziecięcego głosu? Odpowiedzi na te pytania na pewno nie są oczywiste i generują kolejne wątpliwości co do dziecięcej partycypacji w projekcie tego typu i możliwości jego upolitycznienia.

Moje milczenie w tej kwestii i świadome niezabieranie głosu związane jest też ze specyficzną dla antropologii relacją z rozmówcami. Osoby, które podzieliły się ze mną swoimi historiami, doświadczeniami bycia rodzicem dziecka z WPN czy osobą z WPN, wierzyły, że rozumiem złożoność ich sytuacji i wyborów. Jednak ta etnograficzna lojalność nie musi być w pełni zgodna z moimi wyborami akademickimi. Moja antropologia to antropologia zaangażowana. Moja biografia akademicka jest kształtowana przez studia feministyczne, perspektywę praw człowieka i krytyczną antropologię medycyny. Wspieram i promuję przestrzeganie praw człowieka, w tym praw dzieci, więc nie jest mi łatwo nie opowiedzieć się po żadnej stronie ani nie mieć opinii. W tym projekcie badawczym staram się jednak zrozumieć przede wszystkim moje rozmówczynie i moich rozmówców, zamiast wybierać i wzmacniać jedną ze stron.

I chociaż pozostaję badaczką w dziedzinie badań nad dzieciństwem i chcę oddawać głos dzieciom – Spyrou nazywa to sfokusowanie na głosie w *childhood studies* „kompulsywną obsesją” (Spyrou, 2016) – muszę jednak zaakceptować ograniczenia w tym projekcie badawczym i fakt, że na razie te głosy mogą pozostać niesłyszalne. W napięciu między dziecięcą partycypacją a ochroną, tym razem wybieram postawę, którą Maja Brzozowska (2017: 57) nazwała protekcyjną. Nie chodzi tu jednak o brak zaufania do dzieci, w którym autorka widzi problem, lecz o brak zaufania do dorosłych.

Podsumowanie

Mój artykuł wpisuje się w dyskusję w ramach *childhood studies* dotyczącej sprawczości dziecka i znaczenia jego głosu. Dynamika refleksji na ten temat w badaniach nad dzieciństwem znacząca jest pewnym początkowym naiwnym naddatkiem,

² Dziękuję anonimowemu recenzentowi za zwrócenie uwagi na istotność odniesienia się do takiego zarzutu.

jeśli chodzi o ważność dziecięcego głosu i możliwość jego reprezentowania, zapewne koniecznym z perspektywy historycznej, i wyrażanymi w ostatnich latach wątpliwościami dotyczącymi dziecięcej sprawczości, partycypacji i autonomii. Mój tekst pokazuje praktyczną realizację tych wątpliwości. Nie chodzi mi o zakwestionowanie potrzeby docierania i słyszenia dziecięcego głosu. Nie pytam też o jego ontologię i warunki epistemologiczne, ale widzę jego polityczność. Tak jak polityczne jest niesłyszenie dziecka, unikanie zobaczenia jego perspektywy przez dorosłych aktorów społecznych i „dorosłe” nauki, tak samo polityczne może być jego usłyszenie, które nie jest niewinne, a które jest naznaczone interesem dorosłego (James 2007; Spyrou 2011).

Dyskusja na temat dopuszczalności operacji genitaliów bez wyraźnego wskazania medycznego (a to, czym jest wskazane medycznie, też podlega dyskusji) jest bardzo gorąca i dzieje się na różnych polach: między aktywistami a osobami stanowiącymi prawo, lekarzami i rodzicami; między lekarzami a rodzicami; między obrońcami praw człowieka a prawodawcami czy rodzicami; i w końcu w ramach samego pola medycyny. Pacjenci w tej dyskusji najczęściej milczą, ale czasem zajmują miejsca aktywistów, bądź ich zdanie wyrażane jest przez rodziców. Dyskusja ma wymiar zarówno akademicki, jak i polityczny. Dzieje się w przestrzeni publikacji naukowych, na konferencjach medycznych, gdzie coraz częściej występują aktywiści, którzy chcą wpłynąć na światopogląd i decyzje lekarzy, ale też w gabinetach lekarskich, no i oczywiście na różnego rodzaju internetowych forach. Strony sporu poszukują różnych argumentów. Wydaje się, że pośród nich brakuje tego, który wyszedłby od samych dzieci. Taki w naszej kulturze w ogóle jest bardzo słaby, bez względu na to, czego miałby dotyczyć. Interdyscyplinarne badania nad dzieciństwem niewątpliwie mają potencjał, by głos dziecięcy w końcu usłyszeć i reprezentować, także w takich obszarach jak doświadczenie przewlekłej choroby, w tym bycia podmiotem interwencji chirurgicznej. Niemniej pytanie o relacje między ochroną a partycypacją w tym obszarze – jedno z ważniejszych dla *childhood studies* – wydaje się wyjątkowo istotne. O ile bowiem w wielu innych kwestiach nikt nie chce usłyszeć głosu dzieci, jest on ignorowany lub uznawany za nieważny, w tym przypadku mógłby być potraktowany przez różnych aktorów społecznych w sposób odkontekstualizowany, uproszczony i zostać wykorzystany w celu legitymizacji ich przekonań. Istnieje bowiem dzisiaj pokusa, by wiele problemów społecznych, w tym etycznych, podlegało różnego rodzaju referendum (badania opinii publicznej są ich rodzajem). „Uzasadnienie operacji genitaliów w dzieciństwie jest zasadniczo problemem etycznym; rozwiązania problemów etycznych nie powinny opierać się wyłącznie na głosie większości” – pisze Elena Bennecke et al. (2021: 920). Operacje genitaliów to bowiem problem etyczny, który nie powinien być rozwiązywany w drodze „głosowania” (The Brussels Collaboration On Bodily Integrity, 2024), a rolą antropologii jest jedynie (i „aż” zarazem) zrozumienie, umożliwienie wybrzmienia różnych punktów widzenia i wsparcie głosów tych, których pozycja jest nieuprzywilejowana.

Podziękowania

Dziękuję wszystkim osobom uczestniczącym w badaniu za podzielenie się ze mną swoimi historiami. Dziękuję dr hab. n. med. Annie Kucharskiej za pomoc w zrozumieniu medycznych aspektów WPN i wsparcie w projekcie. Dziękuję dr hab. Ewie Maciejewskiej-Mroczyk za pierwszą lekturę tekstu i wszelkie naukowe inspiracje. Tekst powstał dzięki dofinansowaniu z programu Nowe Idee w ramach programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” Uniwersytetu Warszawskiego oraz dzięki stypendium Programu Bekker Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na pobyt na Uniwersytecie w Edynburgu.

Literatura

- Akrich, M. (2010). From communities of practice to epistemic communities: Health mobilizations on the Internet. *Sociological Research Online*, 15(2), 116–132. <https://doi.org/10.5153/sro.2152>
- Alderson, P., Bellsham-Revell, H., King, L., Vigneswaran, T., Wray, J. (2023). Children's ages of consent to non-urgent heart surgery: The views of two paediatric cardiology teams. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12717>.
- Alderson, P., Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: SAGE.
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J., Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7(4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/14733280903234428>.
- Behrens, K.G. (2020). A principled ethical approach to intersex paediatric surgeries. *BMC Medical Ethics*, 21(1), 108. <https://doi.org/10.1186/s12910-020-00550-x>.
- Bennecke, E., Bernstein, S., Lee, P., Van De Grift, T.C., Nordenskjöld, A., Rapp, M., Simmonds, M., Streuli, J.C., Thyen, U., Wiesemann, C., the dsd-LIFE Group (2021). Early genital surgery in disorders/differences of sex development: Patients' perspectives. *Archives of Sexual Behavior*, 50(3), 913–923. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-01953-6>.
- Binet, A., Lardy, H., Geslin, D., Francois-Fiquet, C., Poli-Merol, M.L. (2016). Should we question early feminizing genitoplasty for patients with congenital adrenal hyperplasia and XX karyotype? *Journal of Pediatric Surgery*, 51(3), 465–468. <https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2015.10.004>.
- Brown, P., Zavestoski, S., McCormick, S., Mayer, B., Morello-Frosch, R., Gasior Altman, R. (2004). Embodied health movements: New approaches to social movements in health. *Sociology of Health & Illness*, 26(1), 50–80. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2004.00378.x>.
- Brzozowska, M. (2017). Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16(2), 45–64.
- Clark, C.D. (2010). *In a younger voice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195376593.001.0001>.
- Davis, G. (2015). *Contesting intersex: The dubious diagnosis*. New York: New York University Press.
- Dreger, A.D., Sandberg, D. (2009). Disorders of sex development. W: G. Miller (red.), *Pediatric bioethics* (wyd. 1, s. 149–162). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511642388.012>.

- Eder, S. (2022). *How the clinic made gender: The medical history of a transformative idea*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Favretto, A.R., Fucci, S., Zaltron, F. (2018). Codzienne praktyki w zdrowiu i chorobie. Metodologiczne rozważania nad kompetencjami dzieci. W: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Griffiths, D.A. (2018). Shifting syndromes: Sex chromosome variations and intersex classifications. *Social Studies of Science*, 48(1), 125–148. <https://doi.org/10.1177/0306312718757081>.
- Harris, R.M., Frader, J. (2011). Ethical issues in the treatment of pediatric patients with disorders of sex development. W: D.S. Diekema, M.R. Mercurio, M.B. Adam (red.), *Clinical ethics in pediatrics* (wyd. 1, s. 160–165). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511740336.029>.
- Hindmarsh, P.C., Geertsma, K. (2017). *Congenital adrenal hyperplasia: A comprehensive guide*. Amsterdam–Cambridge: Elsevier/Academic Press.
- Hjort, O., Jürgensen, M., Rehmann-Sutter, C. (2022). Intersex, DSD, and the child's well-being: Changing perceptions. *Hormone Research in Paediatrics*, 95(1), 21–24. <https://doi.org/10.1159/000523876>.
- Human Rights Watch (2017). *I want to be like nature made me: Medically unnecessary surgeries on intersex children in the US*. <https://www.hrw.org/report/2017/07/25/i-want-be-nature-made-me/medically-unnecessary-surgeries-intersex-children-us>.
- ISNA (2008). Congenital Adrenal Hyperplasia (CAH). <https://isna.org/faq/conditions/cah/>.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>.
- Jorge, J.C., Valerio-Pérez, L., Esteban, C., Rivera-Lassen, A.I. (2021). Intersex care in the United States and international standards of human rights. *Global Public Health*, 16(5), 679–691. <https://doi.org/10.1080/17441692.2019.1706759>.
- Karkazis, K.A. (2008). *Fixing sex: Intersex, medical authority, and lived experience*. Durham: Duke University Press.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11–28. <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>.
- Kon, A. (2015). Ethical issues in decision-making for infants with disorders of sex development. *Hormone and Metabolic Research*, 47(05), 340–343. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1547269>.
- Kubalski, M. (2018). Dziecko-pacjent i jego prawa. W: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 252–270). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A. (n.d.). *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*. <http://childhoods.uw.edu.pl/kodeks/>.
- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych. W: *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 27–34). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.03>.
- Maciejewska-Mroczek, E., Reimann, M. (2017). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi. O potrzebie tworzenia zasad prowadzenia badań z udziałem dzieci. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(3), 11–23.

- Meyer-Bahlburg, H.F.L. (2022). The timing of genital surgery in somatic intersexuality: Surveys of patients' preferences. *Hormone Research in Paediatrics*, 95(1), 12–20. <https://doi.org/10.1159/000521958>.
- Prout, A., James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? W: *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge.
- Radkowska-Walkowicz, M. (2018). Termoaktywna bielizna, walczne limfocyty i podróże w nieznanie, czyli o ciele i zdrowiu w książkach dla dzieci. W: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 225–251). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. (red.) (2018). *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Rakowski, T. (2013). Antropologia medyczna jako stosowana nauka humanistyczna/Antropologia stosowana. W: M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 355–374). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UW, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW.
- Reimann, M. (2023). Rodzina jako wspólna sprawa – opieka współdzielona w perspektywie dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 22(1), 101–119.
- Reis, E. (2007). Divergence or disorder? The politics of naming intersex. *Perspectives in Biology and Medicine*, 50(4), 535–543. <https://doi.org/10.1353/pbm.2007.0054>.
- Reis, E. (2019). Did bioethics matter? A history of autonomy, consent, and intersex genital surgery. *Medical Law Review*, 27(4), 658–674. <https://doi.org/10.1093/medlaw/fwz007>.
- Shield, J.P.H., Baum, J.D. (1994). Children's consent to treatment. *BMJ*, 308(6938), 1182–1183. <https://doi.org/10.1136/bmj.308.6938.1182>.
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: Children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1–22.
- Skelton, T. (2008). Research with children and young people: Exploring the tensions between ethics, competence and participation. *Children's Geographies*, 6(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/14733280701791876>.
- Speiser, P.W., Arlt, W., Auchus, R.J., Baskin, L.S., Conway, G.S., Merke, D.P., Meyer-Bahlburg, H.F.L., Miller, W.L., Murad, M.H., Oberfield, S.E., White, P.C. (2018). Congenital adrenal hyperplasia due to steroid 21-hydroxylase deficiency: An Endocrine Society* clinical practice guideline. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 103(11), 4043–4088. <https://doi.org/10.1210/jc.2018-01865>.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>.
- Spyrou, S. (2016). Troubling children's voices in research. W: F. Esser, M.S. Baader, T. Betz, B. Hungerland (red.), *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (s. 105–118). London: Routledge.
- The Brussels Collaboration On Bodily Integrity. (2024). Genital modifications in prepubescent minors: When may clinicians ethically proceed? *The American Journal of Bioethics*, 1–50. <https://doi.org/10.1080/15265161.2024.2353823>.
- Witeska-Młynarczyk, A. (2020). Can the children speak? Voice, children and an ADHD diagnosis in an ethnographic research. *Revue des Sciences Sociales*, 63, 46–57. <https://doi.org/10.4000/revss.4902>.

SUMMARY

Can I talk about this with a child? Congenital adrenal hyperplasia and the ethics of research with and about children

In my text, I will discuss the ethical and methodological issues of ethnographic research with children who have a rare genetic disease: congenital adrenal hyperplasia (CAH). It is associated with a deficiency of enzymes involved in cortisol production, which in turn leads to increased production of androgens, potentially resulting in the virilization of genitalia. Individuals with CAH often need lifelong medication, and the absence of such treatment can be fatal. A significant number of girls born with CAH in Poland undergo genital surgery within the first two years of life and again during puberty. However, this practice, sanctioned by medical recommendations, remains subject to criticism from intersex advocacy groups and human rights organizations. This raises questions about the purpose and cultural significance of the surgery, its extent, and the age at which a child can be considered capable of giving informed consent to the procedure.

In this text, I refer to my research on the social aspects of CAH. I consider the ethics of conducting ethnographic research with children on this topic, especially in relation to genital surgeries. How can such research be designed to ensure it is considered safe? Drawing on the tradition of new childhood studies, and referring to the concepts of children's agency and participation, I explore whether and how it is possible to capture the child's perspective on the surgery. By extending the ethical controversies beyond the research process itself, which is the focus of ethical reflection in social science projects, I propose a reflection on the consequences of obtaining a child's opinion and translating it into the language of academic and non-academic communication.

Keywords: rare disease, genital surgeries, ethics, children's participation, childhood studies

INSPIRACJE

RACHEL ROSEN  <https://orcid.org/0000-0001-9916-5910>

University College London

Przejawy solidarności wśród dzieci w drodze. Co ma do tego „kryzys”?

Młode badaczki i badacze z projektu Children Caring on the Move (CCoM) mówią, co radziłyby innym dzieciom i młodym osobom, które przybyły do Wielkiej Brytanii bez rodziców i opiekunów. „Musimy im dać znać, aby poszukali jakiś NGO-sów czy organizacji charytatywnych, które mogą im pomóc” – mówi Zak.¹ „A także, aby nie bali się pytać i znali swoje prawa” – woła z pasją Mika, co przypomina mi o jej trzyletnich staraniach o uzyskanie azylu i o ksenofobii, z którą spotkała się zarówno ona, jak i inne migrujące młode osoby, przy tak prostych czynnościach, jak wizyta u lekarza. Rebin, który cierpliwie czeka na swoją kolej, dodaje: „Gdy tu trafiłem, pewien młody człowiek zabrał mnie ze sobą do środka i przygotował dla mnie posiłek. To było naprawdę miłe. Od tygodnia nie jadłem nic porządnego. We Francji nie da się nic zjeść. Pokazał mi, gdzie mam pójść – to było naprawdę bardzo miłe i życzliwe”. Zak uśmiecha się i dorzuca: „Teraz to ty wszystkim pomagasz!”. Wszyscy wybuchają śmiechem. Młode badaczki i badacze kontynuują rozmowę o tym, jak jeszcze pomagają: tłumacząc z jednego języka na drugi, doradzając, kierując i zapoznając ludzi z organizacjami działającymi na rzecz tej społeczności.

Powyższą rozmowę można interpretować jako ilustrację różnorodnych skutków „praktyk wyznaczania granic” (*bordering*²) poprzez narracje kryzysu migracyjnego, w których dyskursy skupiające się na zagrożeniu i braku stabilności wtłaczają migrantów w kategorię Obcego oraz jednocześnie służą jako uzasadnienie

¹ Wszystkie imiona w tym rozdziale zostały wybrane przez młode osoby. W niektórych przypadkach młodzi badacze i badaczki woleli użyć pseudonimów, w innych własnego imienia, aby zaznaczyć swój wkład w ten projekt. Imiona wszystkich uczestników badania to pseudonimy.

² Przep. red.: Pojęcie *bordering* odwołuje się do nurtu rozważań nad tematem granic w naukach społecznych i politycznych ostatnich dwóch dekad. Czasownikowe *bordering* („tworzenie granic”)

represyjnych, wykluczających i często opartych na przemocy systemów kontroli granic. W Wielkiej Brytanii, na przykład, zakres usankcjonowanych przez państwo sposobów dostania się do kraju dla młodych osób jest ograniczony, co – jak zauważa Rebin – często oznacza, że jedyną opcją jest niebezpieczna przeprawa. Rozmowę tę można także rozumieć jako przykład tego, jak redukcja świadczeń społecznych w Wielkiej Brytanii w kontekście kryzysu finansowego wpływa na to, że organizacje społeczne i młode migrantki i migranci coraz częściej sami świadczą nieformalne usługi wsparcia. Z pewnością obie te interpretacje byłyby słuszne. A jednak w tej krótkiej rozmowie przejawia się coś jeszcze. Warunki życia w ramach różnych kryzysów dały początek nowym sieciom społecznym pomiędzy młodymi osobami, jak i nowym formom mobilizacji w celu przystosowania się do wyłaniających się, nowych potrzeb społecznych. W obliczu nadzwyczajnych, wywołanych kryzysem okoliczności, w jakich znaleźli się migranci w Wielkiej Brytanii podejmujący próbę pozostania przy życiu, młode osoby w ruchu mają poczucie pewnej wspólnej sprawy.

W niniejszym tekście, zamiast wskazywać na jedną z powyższych interpretacji jako „najwłaściwszą”, skupiam się na zrozumieniu tych różnych rodzajów kryzysu i ludzkich wysiłków tworzenia życia w ich cieniu, traktując je jako zjawiska jednoczesne. Rozwijam dwa kluczowe argumenty. Po pierwsze, zaczynam od przeglądu różnych form kryzysów w kontekście brytyjskiego systemu kontroli granic, wykazując, że w istocie mówienie o „kryzysie” nie jest samo w sobie wykluczające i represyjne. Postuluję pojmowanie kryzysów jako zjawisk wielowymiarowych, osadzonych w konkretnych kontekstach i produktywnych, zakładając, że uwzględnienie sprzeczności, synergii i wzmacniania się różnych form kryzysu jest kluczowe dla zaradzenia ksenofobicznym i opartym na wyzysku aspektom narracji o kryzysie migracyjnym. Po drugie, wskazuję powody do nadziei oraz potrzebę zrozumienia i podjęcia działań dostosowanych do nowych przestrzeni, jakie tworzą kryzysy i ich punkty przecięcia, powodując pęknięcia w rzekomych monolitach państw, co z kolei tworzy różne możliwości opieki, oporu i solidarności. W skrócie, argumentuję, że podważenie ksenofobicznych narracji kryzysu migracyjnego wymaga uwzględnienia złożoności „kryzysu” poprzez zadanie następujących pytań: Kryzys dla/według kogo? Jak kryzys wpływa na osoby znajdujące się w różnych sytuacjach? Jak możemy zaprzęgnąć produktywną moc kryzysu dla wyobrażenia sobie i wypraktykowania bardziej włączających i transformacyjnych rodzajów solidarności?

Z uwagi na proponowane przeze mnie pojmowanie kryzysu, jako osadzonego w pewnym kontekście zjawiska czasowo-przestrzennego, mój wywód opieram na konkretnych doświadczeniach dzieci i młodych osób, które przybyły do Wielkiej Brytanii bez rodziców bądź opiekunów (często takie osoby nazywa się oddzielnymi od rodzin, podróżującymi bez rodziców, małoletnimi bez

zastępuje rzeczownikowe *border* („granica”). Badacze przyglądają się złożonym procesom i praktykom politycznym, społecznym, kulturowym i materialnym, za sprawą których granice są tworzone, odtwarzane, podważane i znoszone w relacjach władzy. W nowej, globalnej przestrzeni polityki te praktyki „granicznienia” nie są redukwalne do „granic” państw narodowych.

opieki). Ich życie pokazuje, o jaką stawkę chodzi w debatach na temat kryzysu. Ich samych jednak często rozumie się jako niemal wyłącznie ofiary. W związku z tym dążenie do sprawiedliwości społecznej dla młodych ludzi w ruchu jest często ujmowane w kategoriach moralnych, humanitarnych i prawnych, co – jak już wykazano – prowadzi do indywidualizujących, odzierających z kontekstu i odpolityczniających reakcji na działanie systemów kontroli granic (Dadus, Muđu 2022). Mam nadzieję, że potraktowanie „kryzysu” jako kwestii, która wymaga pewnych kategorii pojęciowych i kontekstu, stworzy nowe możliwości solidarności zarówno z dziećmi-migrantami, jak i pomiędzy nimi.

Wiele z moich przemyśleń opiera się na danych z wczesnych etapów projektu badawczego CCoM (por. <https://www.ccomstudy.com/index.php/about>; dostęp: 28.07.2022). Projekt ten skupia się na doświadczeniach związanych z uzyskiwaniem opieki i opieką nad innymi wśród dzieci migrantów oddzielonych od rodzin, nawigujących po złożonym kompleksie służb imigracyjno-społecznych w Wielkiej Brytanii. Projekt CCoM wychodzi z założenia, że opieka niekoniecznie ogranicza się do tego, co zapewnia osoba dorosła czy państwo, ale że również migrujące dzieci mogą zarówno świadczyć, jak i korzystać z opieki innych dzieci i młodych osób. Jako że niewiele wiadomo o tego rodzaju opiece, polityki i praktyki opracowane z myślą o wspieraniu oddzielonych od rodzin dzieci migrantów mogą ostatecznie działać na ich szkodę, wykluczać je lub dyskryminować (Rosen, Crafter, Meetoo 2021). Aby wypełnić tę lukę w badaniach, polityce i praktyce, jednym z aspektów CCoM jest użycie metod badań uczestniczących, umożliwiających oparte na współpracy badania terenowe prowadzone wspólnie z dwoma zespołami młodych migrujących badaczek i badaczy. W tekście tym wybrzmiały głosy badaczek i uczestników naszego badania, migrujących osób nieletnich oddzielonych od rodzin.

Mapowanie współwystępujących kryzysów

Współcześnie wciąż mówi się o kryzysie. Kryzys migracyjny. Kryzys Covid-19. Kryzys klimatyczny. Kryzys opieki. Dzieciństwo w kryzysie. Kryzys finansowy. Jak wiążą się ze sobą owe kryzysy, zarówno pod względem retoryki w dyskursach, jak i w ich namacalnych przejawach? Czy powinniśmy rozróżniać sposoby, w jakie ktoś powołuje się na kryzys, a jeśli tak – to jak? Czyżby ów wszędobylski „kryzys” został wyprany z wszelkiego pojęciowego i politycznego znaczenia? W tej części tekstu zacznę odpowiadać na te pytania poprzez nakreślenie współwystępujących kryzysów, umiejscowienie w nich dzieci migrujących bez rodzin oraz zbadanie, jak owe kryzysy ich dotykają.

Moim punktem wyjścia jest narracja o „kryzysie migracyjnym”, która w kontekście brytyjskim nabrała kształtu latem 2015 roku. W odpowiedzi na to, co wysoki komisarz ds. uchodźców ONZ (UNHCR) nazwał największym masowym wysiedleniem ludności w historii, w dyskursie publicznym pojawiły się narracje o kryzysie, przed jakim stanęła Wielka Brytania (i szerzej Europa). W relacjach w mediach i wypowiedziach polityków wybrzmiewało poczucie kryzysu państwa narodowego,

utrąty władzy nad geopolitycznymi i urasowionymi granicami (Rosen, Crafter 2018). Jednocześnie pojawiły się szokujące obrazy niedopuszczalnych i nieznosnych warunków życia w Calais i innych (nieoficjalnych) obozach dla uchodźców na granicach Europy i Wielkiej Brytanii, a także bulwersujące wieści o utonięciach, głodzie i traumie związanej z trudnymi warunkami przeprawy. Pod znakiem zapytania stała „idea Europy jako przestrzeni liberalizmu i praw człowieka” (Anderson 2016).

W odpowiedzi na ów najwyraźniej głęboki kryzys egzystencjalny, państwo brytyjskie zwiększyło starania, aby kontrolować migrację w dwojaki sposób: z jednej strony, eksportując granice poza swoje terytorium, a z drugiej, wytyczając nowe granice w codziennym życiu na tym terytorium. Rozbudowa infrastruktury granicznej i podmiotów z nią związanych znajduje uzasadnienie w wytworzonym poczuciu obłązonej twierdzy, któremu towarzyszy polityka odstraszania, prowadzona pod maską humanitarnych narracji o ochronie dzieci przed straszliwymi trudami podróży i niebezpieczeństwami życia w obozach dla migrantów. „Wyznaczanie granic poprzez kryzys” (*bordering through crisis*), jak nazywa ten proces Michael Gordon (2020), polega na kryminalizacji mobilności. Czyny nielegalnymi coraz to inne kategorie przemieszczających się osób (De Genova 2002: 419).

Można jednak spojrzeć na to inaczej i zapytać: „kogo dotyczy kryzys?” – jak namawia nas to tego Sam Kriss (b.d.), twierdząc, że to „migranci doświadczają europejskiego kryzysu, tego związanego z groźbą i faszystami, i policją”. Rzeczywiście, jak ukazuje badanie CCoM, w przypadku oddzielonych od rodzin dzieci migrantów wyznaczanie granic poprzez kryzys oznacza najeżoną niebezpieczeństwami przeprawę do Wielkiej Brytanii, często na podwoziach ciężarówek bądź na niemal niezdatnych do użytku łodziach. Wyznaczanie granic poprzez kryzys prowadzi do tego, że niektóre młode osoby widzą w samookaleczeniu jedyną formę kontroli, jaką mają w zasięgu. Wyznaczanie granic poprzez kryzys oznacza, że młode migrantki i migranci, gdy już dotrą do Wielkiej Brytanii, mają do czynienia z atmosferą podejrzeń i wrogości, bowiem złożenie wniosku o udzielenie azylu wiąże się ze sceptycznym testowaniem ich wiedzy, jako rzekomo potwierdzającej ich pochodzenie z danego kraju – począwszy od znajomości wizerunków na miejscowych banknotach, na nazwach miejscowych audycji radiowych skończywszy. „Iran odebrał mi obywatelstwo. Wielka Brytania odebrała mi wiek” – powiedział nam Bwar, jeden z uczestników badania CCoM, gdy rozmawialiśmy o nagminnie stosowanej przez brytyjskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych praktyce odmowy uznawania wieku młodych ludzi, przez co pozbawia się ich uprawnień do opieki, wsparcia i edukacji, jakie państwo ma obowiązek zapewniać osobom niepełnoletnim. Wyznaczanie granic poprzez kryzys oznacza nieokreślony czas w stanie odwleczenia dorosłości (oryg. *waithood*³)

³ Przyp. red.: Neologizm *waithood* funkcjonuje w anglojęzycznych naukach społecznych od czasów publikacji artykułu politolożki Diane Singerman (*The economic imperatives of marriage: Emerging practices and identities among youth in the Middle East*. Middle East Youth Initiative Working Paper, No 6, 2007) w kontekście Bliskiego Wschodu. Koncepcja opisuje wyniszczającą, bezproduktywny i warunkowy okres zawieszenia po wyjściu z okresu dojrzewania lub kształcenia, kiedy młoda osoba wyczekuje na warunki umożliwiające społeczne funkcjonowanie jako dorosła (zatrudnienie, możliwość małżeństwa, założenia rodziny, kupna mieszkania itd.).

i niepewność jutra, jako że rozpatrywanie wniosków o azyl i ich ewentualne odrzucenie, a także kryminalizacja nieuregulowanej prawnie migracji wiążą się z zagrożeniem deportacją, pozbawieniem środków do życia i „przejściem w nielegalność” (Gonzales 2011: 602) w wieku osiemnastu lat.

Jednakże państwowy (a jednocześnie potoczny) dyskurs nie jest tu jednolity, co widać w miejscach krzyżowania się narracji o kryzysie migracyjnym i dzieciństwie. Słyszymy na przykład o „utraconym dzieciństwie” czy „dzieciństwie w kryzysie” – to sposoby opowiadania o doświadczeniach (niektórych) przemieszczających się dzieci (Lems, Oester, Strasser 2020). Postać osamotnionego dziecka-uchodźcy jawi się jako symbol „czystej” ofiary (Lems, Oester, Strasser 2020). Tego rodzaju ujęcie sprawy wpływa na politykę i sprawia, że pomimo narracji o kryzysie migracyjnym, oddzielone od rodzin dzieci-migranci w dużej mierze chronione są przed wykluczającymi środkami, które odbierałyby im dostęp do opieki bądź umożliwiałyby areszt i deportację. Kryzysowe narracje o „utraconym dzieciństwie” opierają się jednakże na normatywnych założeniach, że dzieciństwo to czas beztroski, życia w trybie osiadłym i lokalnym, a także że dziećmi opiekują się dorośli (Rosen, Crafter 2018).

W obliczu takiego pojmowania dzieciństwa oddzielone od rodziny migrujące dziecko czy młoda osoba staje się „niepodobne do dziecka”, będąc jednak nadal kimś, kogo – pomimo odmienności – można „zabezpieczyć i okiełznać” (Aitken 2001). Tak skonstruowane narracje kształtują „zbawcze”, protekcyjnistyczne i ujednoczone polityki państwa zamierzającego roztoczyć opiekę nad owymi młodymi ludźmi. Chociaż z badania CCoM dowiadujemy się, że opieka ze strony niektórych opiekunów zastępczych i pracowników opieki społecznej (kiedy rzeczywiście ma miejsce) jest bardzo doceniana, to jednak niektóre młode osoby uważają tę praktykę za protekcyjną i nieuwzględniającą ich specyficznego doświadczenia i pojmowania dzieciństwa. Na przykład dzieci, które przeprowały się wspólnie przez wiele granic, po dotarciu do Wielkiej Brytanii mogą zostać rozdzielone. Opiekę wzajemną świadczoną przez dzieci, o której mówią młodzi na początku niniejszego tekstu, postrzega się jako „nieprzystającą dziecku”, a zatem jako „kryzys dla dziecka”, zmuszonego przedwcześnie świadczyć opiekę. Czasem w ogóle nie bierze się jej pod uwagę, jako że zdolność do świadczenia opieki równałaby się dla dziecka ze statusem dorosłego (Rosen, Crafter, Meetoo 2021). Rozwiązanie kryzysu dzieciństwa wydaje się zatem wiązać z narzuceniem dzieciom-migrantom zestawu normatywnych relacji i pozycji społecznych, w dużej mierze ukształtowanych przez współczesne zachodnie sposoby pojmowania dzieciństwa. „Kryzys dzieciństwa” oznacza jednocześnie, że niektórzy młodzi ludzie są całkowicie wykluczani z kategorii dziecka i pozbawiani związanych z nią uprawnień (Rosen, Crafter 2018). Owi młodzi ludzie nie są już postrzegani jako „zagrożeni” i niewinni, ale za sprawą narracji kryzysowych na przecięciu migracji i dzieciństwa sami stają się zagrożeniem. „Dzieci błagające o nowe życie w Wielkiej Brytanii wypychają migranci dwa razy od nich więksi” – obwieszcza nagłówek jednego z brytyjskich tabloidów (Royston, Lazarus, Perrin 2016).

Równoległe do kryzysowych opowieści o utraconym lub zagrożonym dzieciństwie pojawiają się narracje skupiające się na niemożliwych do opanowania i rosnących kosztach ponoszonych przez samorządy i podatników, związanych z zapewnieniem opieki społecznej i edukacji dzieciom oddzielonym od rodzin (Rosen, Craften 2018). To ekonomiczne ujęcie dziecięcych migrantów przywołuje z kolei inny kryzys: krach finansowy z lat 2007/2008 oraz idący w ślad za nim kryzys wydatków publicznych, co doprowadziło do znacznych cięć w budżetach samorządów lokalnych, odpowiedzialnych za świadczenie usług dla dzieci i osób ubiegających się o azyl. Choć opieka społeczna została urynkowiona jeszcze przed 2008 rokiem, ów proces zracjonalizowano poprzez dyskursy o zaciskaniu pasa w następstwie kryzysu finansowego. Zmiany wprowadzone w latach 2014–2015 sprawiły, że usługi świadczone na rzecz dzieci zostały poddane prywatyzacji, w ramach której usługi administracyjne i mieszkaniowe zlecane podmiotom zewnętrznym mają generować zyski (Jones 2015). W podobny sposób znaczna część systemu azylowego została zlecona podmiotom prywatnym, często także nastawionym na generowanie zysku (Kritzman-Amir 2011). W konsekwencji dzieci-migranci oddzielone od rodzin stają się coraz bardziej „towarem” i „surowcem służącym do uzyskiwania prywatnych korzyści” (Humphris, Sigona 2017). Rzeczywiście, w naszych badaniach CCoM młodzi ludzie stwierdzali, że często czują się sprowadzeni niemal wyłącznie do źródła pieniędzy w kieszeniach osób, które są prawnie i społecznie zobowiązane do opieki nad nimi i odpowiedzialności za ich życie.

Kryzys finansowy 2007/2008 doprowadził do daleko idących zmian w ekonomii politycznej, ponieważ państwo brytyjskie zмага się z tym, co komentatorzy nazywają chronicznym i wewnętrznym kryzysem kapitalizmu (Dowling, Harvie 2014). Publicyści, którzy odwołują się do kapitalizmu w kryzysie/jako kryzysu, przedstawiają przekonującą krytykę ekspansjonistycznego i wyzyskującego politycznego systemu gospodarczego. Analizują, w jaki sposób próba „naprawienia” obecnych kryzysów przez kapitał doprowadziła do szeroko zakrojonej globalnej restrukturyzacji (Harvey 2007), skutkującej wywłaszczeniem, wymuszoną migracją. Dalej, ukształtowała ona warunki, w jakich młode osoby przemieszczają się, jednocześnie powodując przerzucenie odpowiedzialności za opieką na jednostki i trzeci sektor (tak jak wskazują młodzi ludzie w narracji otwierającej tekst), czyniąc z niej sposób na generowanie zysków. Wskazują to również po to, aby zasugerować możliwości zmiany, aby podkreślić, że kryzysy kapitalizmu to obszary słabości i niestabilności, a tym samym ważne obszary analizy i zmagania klasowych (Harvey 2007).

Pojmowanie „kryzysu”

Wszystkie omówione powyżej odniesienia do kryzysu wskazują na niestabilną i niepewną sytuację, często o charakterze egzystencjalnym. Zazwyczaj przewidują lub odnoszą się do nagłej zmiany lub rozpadu. Warunki, w których toczy się życie i które sprawiają, że „warto żyć”, nie dają już poczucia stabilności. Zdolność do

przewidywania i planowania przyszłości zostaje głęboko zachwiana (Narotzky, Besnier 2014). Gdy jednak przyjrzymy się bliżej różnym kryzysom, staje się oczywiste, że zamiast osobliwości, kryzys wskazuje tak naprawdę na wiele różnych porządków rzeczy.

Pojęcie kryzysu może być użyte dla podkreślenia materialnych i codziennych doświadczeń, jak w przypadku kryzysu finansowego, oznaczającego masowe zwolnienia, niemożność spłaty długów itd. Mówienie o „kryzysie” może także nawiązywać do pewnych skonstruowanych założeń, jak sugerują krytycy „dzieciństwa w kryzysie” i „kryzysu migracyjnego”, kwestionując ideologiczne motywacje tych narracji. „Kryzys” może być używany jako kategoria pojęciowa w dyskursie świeckim i akademickim. Czasami pojawia się jednocześnie w różnych formach tych dyskursów, rozmywając się jednak bądź niepostrzeżenie zmieniając znaczenie.

„Kryzysowe” narracje mają również zmienne ramy czasowe. W ekonomii głównego nurtu i według opinii publicznej kryzys jest często traktowany jako pewne załamanie, przy czym w kółko powtarza się stwierdzenie, że „wkrótce wszystko wróci do normy” (Narotzky, Besnier 2014). Odpowiedzią brytyjskiego rządu na kryzys finansowy lat 2007/2008 było hasło „Wszyscy jedziemy na tym samym wózku” i idea, że normalność powróci, jeśli tylko zbiorowo zaciśniemy pasa. Doprowadziło to jednak do głębokich zmian w warunkach życia, poczynając od prywatyzacji usług skierowanych do dzieci, aż po rosnący poziom zadłużenia osobistego, w tym zaciąganego przez młodych migrantów, których często obciąża się splatą kosztów podróży migracyjnych i wysokimi kosztami ubiegania się o obywatelstwo. Niepewność i kryzys w tym rozumieniu nie są czymś wyjątkowym i krótkotrwałym, lecz rozciągniętym w czasie, aż po nieskończenie odległy horyzont. Można je również rozumieć jako endemiczne dla kapitalistycznych cykli nadmiernej akumulacji, które charakteryzują występujące na zmianę okresy dobrej koniunktury i krachu (Guyer 2007). Kryzys może być zatem doświadczany jako szybki i głęboki lub jako przedłużający się okres oczekiwania, trwania, a nawet normalizacji, w sensie „ radykalnej niepewności” jawiącej się jako nowa normalność (Narotzky, Besnier 2014).

Sposób, w jaki doświadczane są kryzysy, w dużej mierze zależy od kontekstu i rozwarstwienia pozycji społecznych zajmowanych przez ludzi, a także przestrzeni do działania, jaką pozycje te ze sobą niosą. W rzeczywistości istotne jest zadanie pytania o to, czy przypadkiem coś nie staje się „kryzysem” dopiero wtedy, gdy zagraża grupom dzierżącym władzę i pewnym stylom życia. Na przykład dewastacja środowiska naturalnego następuje od lat, co prowadzi między innymi do przymusowej migracji społeczności podporządkowanych. „Kryzysem” stało się jednak dopiero wtedy, gdy ludzie bardziej uprzywilejowani zaczęli bezpośrednio odczuwać jego skutki. Co pokazuje, że choć „kryzys” często oznacza nową lub nieoczekiwaną sytuację, wiele współczesnych kryzysów stanowi intensyfikację starszych zjawisk. Na przykład narracje o „kryzysie migracyjnym” można rozumieć jako pokłosie brytyjskiego kolonializmu. Infrastruktura społeczna i materialna oraz bogactwo Wielkiej Brytanii były możliwe dzięki (neo)kolonialnej ekstrakcji zasobów. Jednakże logika „ochrony przede wszystkim naszych”, która

wyłania się z narracji o kryzysie migracyjnym, odmawia podzielenia się tymi „łupami” z negatywnie nacechowanymi rasowo postkolonialnymi podmiotami, którym je odebrano (El Enany 2020).

Powolywanie się na „kryzys” ma zarówno różne podłoża, jak i różne skutki. Upraszczając, moglibyśmy porównać wykluczające i natywistyczne⁴ hasła kryzysu migracyjnego z protekcyjnymi impulsami narracji o kryzysie dzieciństwa. Moglibyśmy rozważyć, jak pojęcia kapitalizmu w kryzysie/jako kryzysu generują emancypacyjne pole działania. Innymi słowy, powolywanie się na kryzys nie jest z gruntu dobre lub złe. Kryzysowe narracje nie mają z góry określonego hasła i odpowiedzi; są nasycone różnymi znaczeniami w ramach różnych kontekstów i (w drodze) zmagają politycznych. Nasuwa to pytania o pojmowanie kryzysów, co jest stawką, gdy ktoś powołuje się na kryzys, z czyich ust padają te stwierdzenia i kto na tym zyskuje.

Inną istotną kwestią jest nakładanie się na siebie i wielokrotność kryzysów (Mezzadra, Neilson 2013). To spostrzeżenie w dużej mierze było pomijane w literaturze na temat migracji dzieci. Różne kryzysy, w tym formy i odniesienia do nich, przecinają się w sposób, który zarówno je wzmacnia, jak i rodzi sprzeczności. Na przykład dzieci migrujące bez opieki mogą w różnych kontekstach, momentach i w sposób bardzo nacechowany myśleniem w kategorii rasy bądź płci być postrzegane jako „zagrożone” lub „zagrożające” (Rosen, Crafter 2018). Owo przesunięcie znaczenia wynika częściowo ze sposobów, w jakie krzyżują się narracje o kryzysie migracyjnym i kryzysie dzieciństwa, oraz ich mniejszej bądź większej synergii w obliczu kryzysu finansowego.

„Kryzys” można zatem ująć pojęciowo jako wielowymiarowy, zależny od kontekstu i podatny na zwielokrotnienia. Podczas gdy kryzysy i narracje kryzysowe mogą wywoływać i różnicować zjawiska wykluczenia, represji i wyzysku, niekoniecznie musi to nastąpić.

Produktywne aspekty „kryzysu”

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, staje się jasne, dlaczego termin „kryzys” w myśl jego starożytnego greckiego źródłosłowa (*krísis*) oznacza „decyzję”, „wybór” i „osąd”. Kryzysy mogą być wielowymiarowe, zależne od kontekstu i zwielokrotniające się, jednak w gruncie rzeczy dotyczą głębokiego *poczucia* rozdarcia. Niepewność oznacza, że praktyki, które wcześniej mogły być skuteczne w radzeniu sobie z brakiem stabilności i możliwości podtrzymywania życia (pod względem systemów wartości, odpowiedzialności, środków utrzymania itd.), mogą już nie działać (Narotzky, Besnier 2014). Kryzysy, niezależnie od tego,

⁴ Używam słowa „natywistyczny” w znaczeniu, jakie nadaje mu George Newth (2021), jako określenia „rasistowskiej i ksenofobicznej formy polityki, która dyskursywnie konstruuje (wg antagonistycznych i horyzontalnych linii podziału) ‘nie-rodaka’, ‘obcokrajowca’, a nawet ‘niezintegrowanego współobywatela’, przeciwstawiając ich ‘rodowitym mieszkańcom’”. W tym sensie konkretna forma narodu jest tworzona na podstawie konceptu urodzonych w ojczyźnie „nas”.

czy zgadzamy się z tym, jak się o nich opowiada, wymagają kreatywności i są wezwaniem do podjęcia działań, co jasno widać w krystalizujących się apelach w kwestii „kryzysu klimatycznego”.

Wskazując na wymuszoną kryzysem kreatywność, Susana Narotzky i Nico Besnier (2014) wyjaśniają, że wynikłe z niej innowacje niekoniecznie są neutralne lub pozytywne, ale mogą być też wykluczające, brutalne i krzywdzące. Twierdzą, że represyjna kreatywność pokazuje, że warunki, w których „zwykli ludzie” napotykają i reagują na kryzysy, nie są ich własnym dziełem. Sugerują, że narracje o kryzysie migracyjnym mogą rozwijać się w kontekście kryzysu finansowego, poprzez przeniesienie odpowiedzialności za skutki polityki oszczędnościowej na migrantów postrzeganych jako Obcych. Z pewnością istnieją powiązania między tymi dwoma formami kryzysu. Jestem jednak sceptyczna wobec takich argumentów, ponieważ opierają się one na pewnych założeniach dotyczących tego, kim są „zwykli ludzie”, ignorują skutki zaciskania pasa dla migrantów i uznają natywizm za nieuniknioną reakcję na kryzys finansowy, nie zaś jedną z wielu społecznie wytwarzanych reakcji.

W związku z tym moje wnioski są nieco inne. Zwracam uwagę na złożoność kryzysów i „decyzji”, których one wymagają (innymi słowy, na produktywność kryzysu), przy czym nie jest to forma usprawiedliwienia kryzysu, ale podejście niosące nadzieję. W kryzysowej niestabilności mogą wyłonić się nowe pola działania, relacje społeczne i podmiotowości. W działaniu oznacza to znajdowanie luk i nowych bram w twierdzy urasowanego kapitalizmu, które kryzysy pomagają nam dostrzec.

Jedną z propozycji tego, w jaki sposób młodzi ludzie w ruchu zapewniają sobie opiekę i ochronę nawet w ramach surowych systemów kontroli granic i ksenofobicznych narracji kryzysowych, są ich sieci społeczne (Rosen, Crafter, Meeto 2021). Podejście to można teoretyzować za pomocą pojęcia mobilnego współnienia (ang. *mobile commons*), które podkreśla więzi towarzyskie, wsparcie i wzajemną troskę wśród migrantów poza ramami rozpoznawalnych form politycznych (Papadopoulos, Tsianos 2013). Nie chodzi tu jednak o zwykłe przetrwanie czy stawianie oporu. Współnienie obejmuje „próby stworzenia nowej sytuacji, która pozwoli zaistnieć w niej tym, którzy dotąd nie odgrywali w niej roli, a przez to całkowicie zmienić warunki społecznej egzystencji” (Papadopoulos, Tsianos 2013). Choć jest to inspirujące sformułowanie, nie ma żadnej gwarancji, co do charakteru twórczego działania w owych mobilnych przestrzeniach i tego, czy dominować w nich będzie wzajemność, czy też konkurencja i wykluczenie. Aby uchwycić potencjał twórczych, czasowo-przestrzennych kontekstów mobilnego współnienia, musimy lepiej zrozumieć formy solidarności, jakie wyłaniają się (lub nie) w ramach kryzysowych spotkań.

Choć i solidarność może być problematyczna – gdy sprowadza się do hierarchicznego humanitaryzmu lub esencjalizmu, w postaci uprzednich założeń o więziach tożsamościowych – twierdzę, że „oddolna solidarność”, jak ujmuje to David Featherstone (2012), jest ważnym warunkiem mobilnego współnienia, ponieważ dotyczy właśnie starań o zmianę warunków egzystencji poprzez „przebudowę świata na taki, gdzie panuje większa równość”. Różne rodzaje

solidarności, podobnie jak różne rodzaje kryzysu, okazują się być „światotwórcze” (Featherstone 2012) i można je rozumieć jako wzajemnie konstytutywne.

Wiele mogą nas nauczyć praktyki migrujących bez rodzin dzieci zaangażowanych w projekt CCoM, które uczestniczą w drobnych aktach wzajemnego wsparcia, tworząc i podtrzymując życie w czasach kryzysu, co ilustruje następujący fragment moich notatek terenowych:

Badawcza sesja szkoleniowa dobiega końca i rozdają młodym ludziom karnety autobusowe. Każdy podpisuje swój. Mimi po cichu przesuwając swój karnet na drugą stronę stołu, w kierunku jednego z młodych badaczy. Widząc, że przyglądam się tej wymianie, Mimi wyjaśnia: „Oni nie dostają karnetów w szkole, bo są za starzy”. Kiwam głową, odnotowując, że pozostałe osoby w grupie uważnie nam się przysłuchują. Podczas następnej sesji dwie osoby przekazują swoje karnety temu samemu młodemu badaczowi. Po sześciu miesiącach od rozpoczęcia badań staje się to pewnego rodzaju rytuałem. Ja wręczam karnet każdemu z osobna, a oni natychmiast dzielą się nimi z członkiem zespołu, który nie dostaje innego wsparcia dla potrzeb transportowych.

Przykłady wzajemnej hojności wśród młodych osób wskazują na siłę i potencjał relacyjności motywowanej troską o zbiorowy dobrobyt tam, gdzie arbitralne narzucenie chronologicznego wieku służy odgraniczaniu młodych ludzi, którzy przybywają do Wielkiej Brytanii w wieku poniżej 18 lat, od tych, którzy są nieco starsi.

Ta oparta na wieku granica wyraża oficjalne rozróżnienie wskazujące na osoby uznane – oficjalnie, choć niekoniecznie w praktyce, za zasługujące na dostęp do usług i wsparcie w związku z esencjonalnie rozumianą podatnością dzieci na ryzyko wynikającą z wyobrażeń o dzieciństwie. Takie wytyczone przez służby migracyjne granice są niezależne od tego, jak długo dana osoba była w ruchu, niezależne od tego, że samo bycie człowiekiem oznacza zarówno podatność na egzystencjalne ryzyko, jak i głęboką współzależność. Innymi słowy, potrzeba opieki nie zaczyna się ani nie kończy na wieku rozumianym jako liczba przeżytych lat. Powoływanie się na wiek jako pozornie naturalną granicę prowadzi zarówno do brutalnego „włączania w małoletność” (*minorisation*) młodych osób, które często w imię zapewnianej im opieki muszą znosić kontrolę i zamknięcie w ośrodkach, jak i do dehumanizacji tych, którzy pewną granicę wieku przekroczyli (Rosen et al. 2023).

W związku z tym drobny akt dzielenia się karnetami autobusowymi wśród młodych badaczy nie jest bynajmniej błahy, jako że stanowi odmowę zaakceptowania pozornie banalnej i codziennej przemocy, jakiej dopuszcza się system ochrony granic, najeżony ograniczeniami wiekowymi. Można to zrozumieć poprzez ideę solidarności, w ramach której ludzie „mobilizują się dla dobra innych członków i całej społeczności” (Chandra, Toor 2014: 15). Rzeczywiście, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu, twórcze reakcje młodych ludzi i wyłaniająca się w obliczu kryzysów solidarność ukazują sposoby kwestionowania ksenofobicznych narracji kryzysowych, a szerzej – budowania transformacyjnych przejawów solidarności w ramach mobilnego uwspólniania i pomiędzy mobilnymi wspólnotami.

Trwałość wynikająca ze „słuchania z szacunkiem”

Chandra Talpade Mohanty argumentuje, że solidarność wspólnotowa jest zjawiskiem tymczasowym, wypracowywanym ponad „wspólną różnicą”, nie zaś w wyniku uwspólniającego podobieństwa, takiego jak status migrantki/migranta (Mohanty 2003). W takim przypadku zakłada się istnienie różnicy, podobieństwo zaś jest generowane przez zbiorowe projekty społeczno-polityczne, zarówno dla przetrwania, jak i wspólnego stawiania czoła niesprawiedliwości. Takie argumenty współbrzmiały z przejawami rodzącej się solidarności obserwowanymi w ramach badania CCoM. Podczas gdy więzi między młodymi ludźmi na pierwszy rzut oka opierają się na statycznych kategoriach tożsamościowych (np. dziecko-migrant bez opieki), uznanie różnic wydaje się być podstawą solidarnych działań podejmowanych w obliczu zwielokrotnionych kryzysów. Pokazują to zarówno powyższy przykład przekazywania karnetów autobusowych, jak i poniższy przykład:

„Gdybyś mógł zmienić jedną rzecz w systemie, co by to było?” – Mimi, młoda badaczka, pyta naszego rozmówcę, młodą osobę, która przyjechała do Wielkiej Brytanii sama. Kiedy chłopak prosi o wyjaśnienie, Mimi dodaje: „Gdyby ktoś zadał mi to pytanie, powiedziałabym, że chciałabym, aby wszyscy byli równi – równość. Ponieważ tutaj nie ma równości... Dlatego mówię... troszcz się nie tylko o siebie. W moim przypadku, mojego statusu, to poszło szybko i wszyscy byli w szoku: Wow! Wywiad nie poszedł dobrze, ale odpowiedź była szybka i poszczęściło mi się. Ale kiedy patrzę na inne przypadki, niektórzy ludzie są tu od pięciu lub dziesięciu lat, a wciąż nie mają nadanego statusu... Dlatego prowadzimy te [badania]”.

Co więcej, niektórzy młodzi ludzie czynnie odcinają się od tego, co tradycyjnie można by uznać za możliwą wspólną tożsamość, mającą stanowić warunek wspólnego działania:

Podczas wywiadu Joshua, uczestnik CCoM, opisuje list, który wysłał do swojej trenerki i znajomej: „Odkąd cię poznałem, moje życie jest bardzo przyjemne. Nigdy nie sprawiasz, że czuję się jak uchodźca”. Chwilę później pytam, czy może wyjaśnić, co ma na myśli, mówiąc: „nie czuję się jak uchodźca”. „Tak. To znaczy, wiesz, ona tak jakby patrzy na mnie jak na człowieka. Nie jakbym był, no wiesz, przyjeżdżasz z innego kraju i ludzie po prostu patrzą jak na innego, co to wygląda inaczej, inaczej mówi”.

Dystans, który tworzy Joshua, przypomina mi uwagę Chimamandy Ngozi Adichie (2009) o „niebezpieczeństwach indywidualnej historii”. W tym przypadku odrzucana jest identyfikacja z kategoriami prawnymi lub społecznymi przypisanymi przez państwo i wykorzystywanymi przez wiele organizacji humanitarnych. W tym sensie solidarne działania, które podtrzymują różnicę, przeciwdziałają spłaszczeniu i homogenizacji w ramach różnych narracji o kryzysie migracyjnym,

w których oznaczenia wieku i statusu migracyjnego wymazują ludzką złożoność, jednocześnie afirmują coś więcej. Na blogu na stronie CCoM młodzi badacze z West Midlands piszą:

Jesteśmy młodymi ludźmi ubiegającymi się o azyl i uchodźcami. Jesteśmy jednak kimś więcej. Jesteśmy studentkami, tłumaczami, pomocnikami, opiekunami, doradcami i badaczkami. Jesteśmy ludźmi. Pewnego dnia któreś z nas będzie sławne, któreś będzie nauczycielką, pilotką, inżynierem, prawnikiem, piłkarzem, właścicielem firmy... Każde z nas marzy o czymś innym (Gulli, Mirfat R. i Z. 2020).

Bez wspólnej kategorii tożsamościowej, która mogłaby posłużyć za spoiwo, solidarność najlepiej rozumieć jako coś niepewnego, kruchego, coś, na co trzeba zapracować (Tazzioli, Walters 2019). Jednakże uznanie nieodłącznej warunkowości takiej solidarności nie musi prowadzić do jej odrzucenia, jako po prostu kolejnej formy paternalizmu, w której „dawcy” solidarności mogą łatwo odebrać jej biorcom płynące z niej korzyści (Fiddian-Qasmiyeh 2018). Chociaż różnica nie jest neutralna, a władza i nierówności przenikają każdą solidarność, to właśnie poprzez pracę nad budowaniem wspólnej sprawy można tworzyć nowe formy wzajemności i relacji społecznych (Featherstone 2012).

W tej kwestii szczególnie wiele można się nauczyć od młodych ludzi uczestniczących w CCoM. W procesie budowania różnych rodzajów solidarności w grupie badawczej młodzi badacze angażowali się w gorące debaty i dyskusje. Podniesione głosy, przerywanie sobie nawzajem i frustracja były nieodłączną częścią naszych rozmów. Młode badaczki i badacze poruszali kwestie tego, czy lepiej jest zawsze widzieć pozytywy i myśleć pozytywnie, czy też powinniśmy narzekać i kwestionować warunki czyniące życie nieznośnym i niesprawiedliwym. Jeśli granica 18 lat wyznacza uznaniowy podział między dzieciństwem a dorosłością, jakkolwiek wiek nie koreluje w prosty sposób z doświadczeniem, co to oznacza w kontekście prawa do opieki? Czy oddzielone od rodzin *dzieci*-migranci potrzebują specjalnych form opieki i wsparcia, czy też *wszyscy* migranci potrzebują i zasługują na opiekę?

Siła emocji w tych sporach, toczonych w grupie młodych badaczy i pomiędzy nimi a badaczkami uniwersyteckimi, takimi jak ja, podkreśla kruchość i zmienność wspólnych przestrzeni, które budujemy. Gdy jednak „słuchamy z szacunkiem” dla różnic w opiniach, jak to ujęła Mika (jedna z młodych badaczek), pojawia się poczucie, że owo ścieranie się, w ramach którego wykuwamy wspólne zrozumienie bez narzucania harmonii, wzmacnia grupę i sprawia, że solidarność ponad różnicami staje się trwalsza. Przejawy solidarności między młodymi ludźmi podczas tych spotkań nauczyły mnie, że nie utrzymują się one z powodu podobieństw lub narzucania hegemonicznych historii na mocy autorytetu. Wręcz przeciwnie. Trwałość w obliczu kryzysów buduje się w miarę upływu czasu poprzez możliwości debaty, dialogu i eksperymentowania z takimi praktykami.

Solidarność przeciwko „wytyczaniu granic poprzez kryzys”

Narracje o kryzysie migracyjnym nie tylko redukują ludzką złożoność, ale opierają się także na naturalizacji granic społecznych, politycznych i terytorialnych. Przesuwające się granice geopolityczne Wielkiej Brytanii naświetlono już w pracach naukowych i debacie politycznej, pokazano, jak są wytwarzane, a także wynikającą z nich przemoc, dominującą formę „życia po życiu” brytyjskiego kolonialnego imperium (El Enany 2020). Jednakże owe granice są również doświadczane i subiektywnie ucieleśniane w życiu codziennym, wzmacniane przez narracje o kryzysie migracyjnym. W związku z tym możliwości wyłonienia się solidarności są kształtowane przez afektywne i ucieleśnione doświadczenie granic, ich przekształcenie lub odrzucenie.

Częścią owego przekształcenia jest akt radykalnego słuchania zaproponowany przez Mikę: bycie świadkiem historii innych młodych ludzi, rozgrywających się na tle odczłowieczających narracji o kryzysie migracyjnym. „To nie jest wywiad dla Ministerstwa Spraw Wewnętrznych” stało się ważną częścią tego, jak przedstawiamy nasze podejście badawcze dzieciom-migrantom bez opieki. Wywiady stają się okazją do zabrania głosu w sprawach, które uczestnicy uważają za istotne. Jak ujęły to młode badaczki, Mika i Mimi, na blogu: „Jeśli pytamy o herbatę, a uczestnik mówi nam o chlebie, my chętnie i uważnie słuchamy”. Radykalne słuchanie wiąże się z odważnym wypowiedaniem się, jak w rozmowie pomiędzy Mimi (młodą badaczką) i Khanem (naszym rozmówcą, młodą osobą bez opieki).

Mimi: Nie każda młoda osoba chce mówić o swoich doświadczeniach.

Khan: Musimy o tym rozmawiać.

Mimi: Są nieśmiali albo czują, [że] „nawet jeśli to powiem i tak nikt nie będzie mnie słuchał”. Ale niezależnie od tego, co się przeszło, nadal chce się o tym opowiedzieć, żeby coś zmienić i to jest dobre.

Khan: Nie, nie, trzeba opowiadać. Bo jeśli tego nie zrobisz, oni będą grać też twoim życiem. Bo nie powiesz, a my musimy mówić, i to się zmieni.

Takie chwile podczas naszych spotkań w ramach CCoM, choć ulotne, sugerują, że w obliczu kryzysów jedną z możliwych twórczych reakcji jest wytworzenie wspólnego zrozumienia tego, co nas boli. Uderzające są dla mnie również przebliski zbiorowego poczucia, że granice mogą być inne, jak w opisanym poniżej momencie, zaczerpniętym z moich notatek terenowych:

Od miesięcy jedno z młodych badaczy upierało się, że inni młodzi ludzie nie rozumieją sytuacji, w jakiej się znalazło. Powiedziało, że zawsze czuje się na uboczu grupy (czasami czuło się zbyt stare, czasami sfrustrowane brakiem zrozumienia, jak wyglądała podróż przez wrogi system azyłowy w Wielkiej Brytanii i zawsze czuło się inne). Niedawno jedna z osób z zespołu zwróciła się do niego: „To dla ciebie naprawdę trudne. Nie ma tu nikogo z twojego kraju ani nikogo, kto mówiłby w twoim języku”. Inna osoba szybko dodała: „To my jesteśmy teraz twoim krajem”. Wszyscy przytaknęli.

Te drobne starania mają na celu zmianę warunków egzystencji członków zespołu badawczego poprzez przekształcenie poczucia narodowości i przynależności. W tych niewielkich przestrzeniach nadziei i więzi, wykuwanych w ramach i poprzez wielowymiarowe kryzysy, widzimy, jak pokonywane są granice, jak geopolityczne podziały demaskowane są jako sztuczne i niosące przemoc. Tak jak w przypadku użyczenia karnetów autobusowych w celu przewyciężenia ograniczeń wiekowych starania te nie motywują instytucji do szerszej transformacji społecznej. Takie chwile wskazują jednak na możliwość zbiorowego porozumienia i przeciwdziałania procesom wytyczania granic. Jeśli narody i granice są wytworami, można je wytwarzać bądź demontować na różne sposoby.

Choć analiza warunków społecznych wynikających z narracji o kryzysach migracyjnych jest niezbędna, podobnie jak ustalenie, w jaki sposób i dla kogo tworzy się kryzysy, społeczna transformacja wymaga również pewności, że może być inaczej. Ze spotkań młodych ludzi wynika, że solidarność polega na budowaniu afektywnego i ucieleśnionego poczucia możliwości zmiany oraz zbiorowego potencjału jej dokonania. Moim zdaniem same w sobie akty afektywnej solidarności nie wystarczą, by rzucić wyzwanie represyjnym reżimom granicznym, jednak uświadamiają nam one, że sama zmiana prawa i instytucji również nie jest wystarczająca. Zwrócenie uwagi na twórcze reakcje młodych ludzi na kryzysy oferuje wgląd w znaczenie i sposoby wspierania transformacyjnych relacji społecznych, nowych sposobów bycia i przekonania, że świat może być inny.

Wnioski: potencjał solidarności jest wszędzie

Na początku przedstawiłam różne kryzysy i ich punkty przecięcia, aby zaproponować ujęcie „kryzysu” jako wieloaspektowego, zwielokrotnionego, osadzonego w konkretnym kontekście i produktywnego. W ten sposób wskazałam, że uwzględnienie złożoności koncepcji kryzysu może pomóc nam lepiej zrozumieć, jak możemy uporać się z ksenofobicznymi narracjami o kryzysie migracyjnym oraz jak uruchomić produktywny potencjał kryzysów.

Według mnie kluczowe jest to, że wiele wniosków można wyciągnąć z *wyłaniających się solidarności (emerging solidarities)*, w staraniach podejmowanych przez oddzielone od rodzin dzieci i młodzież w kryzysie bądź w reakcji na kryzys. Owa solidarność wyłania się poza uznanymi formami organizacji i mobilizacji politycznej. Potencjał budowania solidarności, jak sugeruje podtytuł tej sekcji, istnieje w każdym miejscu lub przestrzeni. Częściowo świadczy to o tym, że kwestii wyłaniającej się solidarności nie da się zredukować do z góry określonych miejsc lub postaci. Choć warunki wyzysku mogą kształtować określone formy solidarności w ruchach pracowniczych, nie są one w żadnym wypadku czymś oczywistym ani jedynymi miejscami, gdzie pojawia się solidarność. Próby zrozumienia kreatywnych i światotwórczych aspektów solidarności wymagają bardziej inkluzywnych ram pojęciowych. Mogą skupiać się na tym, jak, dlaczego i gdzie wyłania się oddolna solidarność w obliczu kryzysów i jakie są jej skutki.

Podoba mi się myśl, że takie rodzaje solidarności wyłaniają się dzięki naszej praktyce badań partycypacyjnych, podczas których wspólnie pracujemy nad stworzeniem przestrzeni, gdzie mogą pojawić się i wchodzić w rezonans różne opowieści, gdzie wypracowujemy wspólną sprawę. W obliczu wielu kryzysów rozgrywających się w nieprzyjaznym środowisku Wielkiej Brytanii próbujemy dojść do włączających form opieki i solidarności wykraczających poza tożsamości oparte na wykluczających wyobrażeniach narodu, „rasy”, wieku i płci. Dostrzegam jednak również, że solidarność wyłania się niejako poza moim polem widzenia, gdy młodzi migranci wspólnie nadają znaczenie swojemu życiu, pracy i przyszłości.

Same akty solidarności nie wystarczą, by podważyć ksenofobiczne narracje o kryzysie migracyjnym, które odczłowieczają młodych ludzi, ograbiają ich z praw, zmieniają ich życie w następujące po sobie okresy niekończącego się „stanu odwleczonej dorosłości” i stanowią podstawę dla procesów wytyczania granic poprzez kryzys. Pozwalają nam jednak dostrzec, na czym polega wyłanianie się solidarności dążącej do kwestionowania niesprawiedliwości i wspólnego budowania alternatywnej przyszłości. Wyobraźmy sobie, jak można byłoby uruchomić i wzmocnić owe wyłaniające się solidarności, gdybyśmy tylko nauczyli się⁵ patrzeć i „słuchać z szacunkiem”.

tlum. Katarzyna Byłów

Literatura

- Adichie, Ch.N. (2022). *The danger of a single story*. Nagranie z października 2009. TED video, 18:49. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript [dostęp: 27.07.2022].
- Aitken, S. (2001). Global crises of childhood: Rights, justice and the unchildlike child. *Area*, 33(2), 119–27. <https://doi.org/10.1111/1475-4762.00015>.
- Anderson, B. (2016). Against fantasy citizenship: The politics of migration and austerity. *Renewal: A Journal of Labour Politics*, 24(1), 53–62.
- Chandra, S., Toor, S. (2014). Introduction [Special Issue on Solidarity]. *Women's Studies Quarterly*, 42(3/4), 14–24. <https://www.jstor.org/stable/24364987> [dostęp: 28.06.2022].
- Dadus, D., Mudu, P. (2022). Care without control: The humanitarian industrial complex and the criminalisation of solidarity. *Geopolitics*, 27(4), 1–26. <https://doi.org/10.1080/14650045.2020.1749839>.
- De Genova, N.P. (2002). Migrant “illegality” and deportability in everyday life. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 419–447. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.ANTHRO.31.040402.085432>.
- Dean, J. (1996). *Solidarity of Strangers: Feminism after identity politics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dowling, E., Harvie, D. (2014). Harnessing the social: State, crisis and (big) society. *Sociology*, 48(5), 869–886. <https://doi.org/10.1177/0038038514539060>.

⁵ Mam tu na myśli najszerze możliwe znaczenie, zgodnie z ujęciem Jodi Dean (1996), gdzie „my” występuje jako relacja między „tobą” a „mną”, tworzona poprzez starania na rzecz wspólnej sprawy.

- El-Enany, N. (2020). *(B)ordering Britain: Law, race and empire*. Manchester: Manchester University Press.
- Featherstone, D. (2012). *Solidarity: Hidden histories and geographies of internationalism*. London: Zed.
- Fiddian-Qasmiyeh, E. (2018). Ideal women, invisible girls? The challenges of/to feminist solidarity in the Sahrawi refugee camps. W: R. Rosen, K. Twamley (red.), *Feminism and the politics of childhood: Friends or foes?* (s. 91–108). London: UCL Press.
- Gonzales, R.G. (2011). Learning to be illegal: Undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 76(4), 602–619. <https://doi.org/10.1177%2F0003122411411901>.
- Gordon, M. (2020). Bordering through “Crisis”: Migrant journeys, border industries and the contestation of control. *Migration, Mobility & Displacement*, 5(1), 39–58. <http://dx.doi.org/10.18357/mmd51202019626>.
- Gulli, M., Mirfat, R., Mirfat, Z. (2020). Two Conversations. *Children Caring on the Move*, 28 February. <https://comstudy.com/index.php/2020/02/28/two-conversations> [dostęp: 27.07.2022].
- Guyer, J.I. (2007). Prophecy and the near future: Thoughts on macroeconomic, evangelical, and punctuated time. *American Ethnologist*, 34(3), 409–421. <https://doi.org/10.1525/ae.2007.34.3.409>.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Humphris, R., Sigona, N. (2017). Outsourcing the “best interests” of unaccompanied asylum-seeking children in the era of austerity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404266>.
- Jones, R. (2015). The end game: The marketisation and privatisation of children’s social work and child protection. *Critical Social Policy*, 35(4), 447–469. <https://doi.org/10.1177%2F0261018315599333>.
- Kriss, S. (b.d.). Building Norway: A critique of Slavoj Žižek. W: *Idiot, Joy, Showland*. <https://samkriss.com/2015/09/11/building-norway-a-critique-of-slavoj-zizek> [dostęp: 27.07.2022].
- Kritzman-Amir, T. (2011). Privatization and delegation of state authority in asylum systems. *Law and Ethics of Human Rights*, 5(1), 194–215. <https://doi.org/10.2202/1938-2545.1057>.
- Lems, A., Oester, K., Strasser, S. (2020). Children of the crisis: Ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(2), 315–335. <https://doi.org/10.4324/9781003206132>.
- Mezzadra, S., Neilson, B. (2013). *Borders as method, or, the multiplication of labor*. Durham, NC–London: Duke University Press.
- Mohanty, Ch.T. (2003). “Under Western eyes” revisited: Feminist solidarity through anticapitalist struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(2), 499–535. <https://doi.org/10.1086/342914>.
- Narotzky, S., Besnier, N. (2014). Crisis, value, and hope: Rethinking the economy. *Current Anthropology*, Vol. 55, dodatek No. S9, S4–S16. <https://doi.org/10.1086/676327>.
- Newth, G. (2021). Rethinking “nativism”: Beyond the ideational approach. *Identities*, online first, <https://doi.org/10.1080/1070289X.2021.1969161>.
- Papadopoulos, D., Tsianos, V.S. (2013). After citizenship: Autonomy of migration, organisational ontology and mobile commons. *Citizenship Studies*, 17(2), 178–196. <http://dx.doi.org/10.1080/13621025.2013.780736>.
- Rosen, R., Crafter, S. (2018). Media representations of separated child migrants: From dubs to doubt. *Migration and Society*, 1(1), 66–81. <https://doi.org/10.3167/ARMS.2018.010107>.

- Rosen, R., Crafter, S., Meeto, V. (2021). An absent presence: Separated child migrants' caring practices and the fortified neoliberal state. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(7), 1649–1666. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1608167>.
- Rosen, R., Chase, E., Crafter, S., Glockner, V., Mitra, S. (2023). Introduction: Crisis for whom? Global border regimes, minorisation, (im)mobility and care. W: R. Rosen, E. Chase, S. Crafter, V. Glockner, M. Sayani (red.), *Crisis for Whom? Critical global perspectives on childhood, care and migration* (s. 1–16). London: UCL Press.
- Royston, J., Lazarus, B., Perrin, B. (2016). Prioritising the “kids”: Calais Jungle’s real children desperate for new UK life elbowed out of the way by migrant “minors” twice their size. *The Sun*, 19 października.
- Tassinari, A., Maccarrone, V. (2019). Riders on the storm: Workplace solidarity among gig economy couriers in Italy and the UK. *Work, Employment and Society*, 34(1), 35–54. <https://doi.org/10.1177%2F0950017019862954>.
- Tazzioli, M., Walters, W. (2019). Migration, solidarity and the limits of Europe. *Global Discourse*, 9(1), 175–190. <https://doi.org/10.1332/204378918X15453934506030>.

SUMMARY

Emergent solidarities and children on the move. What’s ‘crisis’ got to do with it?

In “Emergent solidarities and children on the move. What’s ‘crisis’ got to do with it?” Rachel Rosen explores the concept of ‘crisis’ through the experiences of migrant children in the UK. Using participatory research with young migrants, Rosen argues that while border regimes categorize these children as ‘at risk’ or ‘risky,’ they are not passive victims. Instead, they engage in acts of solidarity, offering care and support to each other in the face of limited access to state services. Rosen posits that narratives of crisis, while often exclusionary, can also catalyze new social networks and forms of solidarity among young migrants. Through shared experiences, these youth not only resist marginalization but forge alternative networks that challenge xenophobic crisis narratives and state-sanctioned exclusions. By re-examining ‘crisis’ as both a restrictive and potentially generative framework, Rosen suggests that these solidarities reveal transformative possibilities for rethinking care, support, and belonging in the context of migration.

Keywords: migrant children, care, crisis, border regime, solidarity

MARIA REIMANN  <https://orcid.org/0000-0002-7583-4988>

Uniwersytet Warszawski

„Wszyscy wołają, kiedy jest po równo”. Opieka naprzemienna z perspektywy dzieci

Nota wydawcy: Artykuł został pierwotnie przyjęty do publikacji w *New Questions about Children's Rights*, tematycznym numerze czasopisma *Intersections*. Z powodu tragicznej śmierci Marii Reimann w lipcu 2023 roku publikacja nie mogła dojść do skutku w zaplanowanym terminie i artykuł został opublikowany w późniejszym numerze pisma (numer 9, 2/2023). Publikujemy poprawiony przez autorkę tekst, z niewielkimi tylko zmianami redakcyjnymi, w tłumaczeniu Aleksandra Latkowskiego.

1. Wprowadzenie: Nadrzędny interes dziecka i prawo do uczestnictwa

W ostatnich latach ochrona dobra dziecka (nadrzędnego interesu dziecka) stała się podstawową i powszechnie akceptowaną zasadą polskiego prawa rodzinnego (Czech 2011; Domański 2015). Ma ona prymat ponad innymi regulacjami Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego i powinna stanowić główny przedmiot zainteresowania sądów rodzinnych. Równocześnie Konwencja o prawach dziecka (w art. 12), Rozporządzenie UE 2019/2011 (w art. 39) i Konstytucja RP (w art. 72) przyznają dzieciom prawo wyrażania swoich poglądów w sprawach, które ich dotyczą, i zobowiązują państwo do brania pod uwagę tych poglądów. Te dwie zasady nie zawsze łatwo ze sobą pogodzić (Thomas, O’Kane 1998; Archard, Skivenes 2009), gdyż dorośli i dzieci mogą nie zgadzać się w kwestii tego, co jest dobre dla dziecka. Jak zauważa Daniel Monk (2008), to, co uznaje się za „dobro

dziecka”, zależy od kontekstu i często jest wykorzystywane przez dorosłych do reprodukcji relacji władzy.

Dla większości dzieci rozwód rodziców jest trudnym doświadczeniem. Badania pokazują, że dzieci rozwiedzionych rodziców odczuwają niższy poziom zadowolenia z życia, a swoją kondycję fizyczną i psychiczną oceniają jako gorszą niż swoich rówieśników (Amato, Booth 1997; Amato 2001; Carlsund, Erikson, Sellström 2013; Bjarnason et al. 2015). Za przyczynę takich wyników uznaje się z reguły pogorszenie sytuacji ekonomicznej dzieci i mniejsze zaangażowanie ojców w opiekę nad nimi (Lansford 2009). Wyobrażenia dotyczące tego, z kim dzieci powinny mieszkać po rozwodzie rodziców, przechodziły radykalne przemiany w ciągu ostatnich kilku stuleci. W świecie zachodnim w XIX wieku dzieci musiały mieszkać ze swoimi ojcami, ponieważ „należały” do ich rodziny (Monk 2008). Od drugiej połowy XX wieku, z powodu zmian wzorców opieki nad dzieckiem i wyobrażeń o dzieciństwie, skłaniano się ku temu, by dzieci zostawały z matką, gdyż oczekiwano, że będzie ona bardziej troskliwa i opiekuńcza (Kehily 2004). W XXI wieku ponownie zmieniły się standardy. W wyniku dążenia do równości płci i pojawienia się tak zwanych „nowych ojców” (mężczyzn w pełni zdolnych do sprawowania opieki nad dzieckiem) narodził się pogląd, że obydwój rodziców jest równie dobrze przygotowanych do opieki nad dzieckiem, a bycie pod opieką obojga rodziców jest podstawowym dobrem dziecka (Grunow, Everstone 2016; Sikorska 2019). Hipoteza ta potwierdzana jest przez coraz większą liczbę badań dotyczących dzieci mieszkających w dwóch domach (Nielsen 2011, 2013). Dzieci, które wychowują się w systemie opieki współdzielonej, przeżywają mniej stresu i mają mniej problemów psychosomatycznych niż dzieci mieszkające tylko z jednym z rodziców (Spruijt, Duindam 2009; Bergstrom et al. 2015). Rzadziej angażują się również w zachowania ryzykowne (Carlsund, Erikson, Sellström 2013). Na podstawie badań, w których analizowano opiekę współdzieloną w 36 krajach, Thoroddur Bjarnason i Arsaell M. Amarsson (2011) twierdzą, że dzieci wychowujące się w opiece współdzielonej rzadziej mają trudne relacje ze swoimi ojcami niż dzieci mieszkające z jednym tylko rodzicem, a także niż dzieci mieszkające z obojgiem rodziców. Badania jakościowe przeprowadzone z udziałem dzieci, których rodzice są rozwiedzeni, ale zdecydowali się na równy podział opieki nad dzieckiem, wykazują, że dzieci dobrze radzą sobie w takich okolicznościach. Mogą czuć się kochane i ważne. Mogą wierzyć, że ich rodziny są równie dobre jak inne (Neale, Wade, Smart 1995; Wentzel-Winther et al. 2015).

W Polsce opieka współdzielona jest wciąż zjawiskiem stosunkowo nowym i nie zdefiniowanym w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym. Polskie sądy i rząd nie udostępniają dokładnych danych dotyczących liczby dzieci żyjących w systemie opieki współdzielonej. Możemy jednak założyć, że liczba ta rośnie, jeżeli weźmiemy pod uwagę liczbę spraw rozwodowych zakończonych przyznaniem równych praw obojgu rodzicom. Jest to bowiem jeden z podstawowych warunków opieki współdzielonej. Zachowanie równych praw przez rodziców i opieka współdzielona nie są jednak tym samym. W pierwszym przypadku oboje rodzice zachowują prawo do decydowania o wychowaniu dziecka (np. przy

wyborze szkoły albo decyzji o podjęciu interwencji medycznej), w drugim zaś przypadku dziecko faktycznie mieszka z każdym z rodziców przez równy (lub prawie równy) czas. Aby jednak opieka współdzielona była możliwa, rodzice muszą mieć równe prawa. W roku 2003 z całkowitej sumy 30 197 rozwodów w 20 135 przypadkach pełnię praw rodzicielskich przyznano tylko jednemu z rodziców (matce w 19 053 przypadkach – co stanowi 63,1% wszystkich spraw, ojcu w 1082 przypadkach – co stanowi 3,6% wszystkich spraw), zaś obydwójmu rodzicom w 9487 przypadkach (31,4%); inną decyzję podjęto 575 razy. W roku 2018 z całkowitej sumy 36 214 rozwodów w 20 135 przypadkach pełnię praw przyznano jednemu z rodziców (matce w 13 333 przypadkach – co stanowi 66,2% wszystkich spraw, ojcu w 1194 przypadkach – co stanowi 5,9% wszystkich spraw), zaś obydwójmu rodzicom w 20 955 przypadkach (co stanowi 103,9% spraw); inną decyzję podjęto 650 razy (Kamińska 2020). W 2022 roku zarówno Rzecznik Praw Obywatelskich, jak i Rzecznik Praw Dziecka zwrócili się do ministra sprawiedliwości, wskazując na potrzebę nowelizacji Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Trudno stwierdzić, w jakim stopniu rzecznicy reprezentują głos społeczeństwa. Z jednej strony coraz więcej jest rodziców, którzy po rozwodzie decydują się na równy podział opieki nad dzieckiem. Z drugiej jednak strony liczna i wyraźnie słyszalna jest grupa tych, którzy twierdzą, że życie w dwóch domach może mieć zły wpływ na życie i emocje dziecka. Polskie sądy mają bardzo paternalistyczne nastawienie – choć deklarują troskę o dobro dziecka, rzadko pytają dzieci o kwestie, które ich dotyczą (Cieśliński 2015). W dyskusji na temat tego, co jest najlepsze dla dzieci po rozwodzie rodziców, dzieci zdają się nie mieć możliwości zabrania głosu – jak to często bywa w Polsce (Radkowska-Walkowicz, Maciejewska-Mroczek 2017).

Niniejszy artykuł stanowi analizę wywiadów etnograficznych przeprowadzonych z dziećmi, które wychowują się w opiece współdzielonej. Dzieci nie powołują się na przysługujące im prawa (takie jak prawo do korzystania z opieki obojga rodziców lub prawo do wyrażania własnych opinii). Zamiast tego potrafią jednak jasno wyrażać, jakie rozwiązania są dla nich dobre i jak ich zdaniem powinno być zorganizowane życie ich rodzin.

W kolejnych częściach artykułu najpierw zastanawiam się nad wyborami metodologicznymi i etycznymi, których dokonałam podczas badania, a następnie skupiam się na doświadczeniach dzieci żyjących w opiece współdzielonej. W głównej części artykułu przedstawiam zasady, według których – zdaniem moich rozmówców i rozmówczyń – opiekę współdzieloną należy uznać za korzystną dla dzieci. Konkluzję artykułu stanowi propozycja, aby rozważyć kodyfikację zaproponowanych reguł jako praw, które powinny być przyznane dzieciom.

2. Metodologia

Artykuł powstał na podstawie badań etnograficznych prowadzonych przeze mnie od wiosny 2021 roku, głównie w Warszawie. Przeprowadziłam wywiady z 23 dziećmi (13 chłopcami i 10 dziewczynkami), które mieszkały w opiece

współdzielonej od co najmniej roku. Trzy dziewczynki i dwóch chłopców byli jedynakami, a cała reszta rozmówczyń i rozmówców posiadała rodzeństwo (część rodzeństwa odmówiła udziału w badaniach). Z wyjątkiem dwóch wypadków, gdy bracia chcieli udzielić wspólnego wywiadu, wszystkie dzieci wolały rozmawiać ze mną indywidualnie. W zależności od wieku i nastroju rozmówców byłam przygotowana do skorzystania z różnych metod, dostosowanych do wieku uczestniczek i uczestników (z młodszymi dziećmi metody partycypacyjne, takie jak: rysowanie i opowiadanie historii, z nastolatkami wywiady pogłębione). Ku mojemu zaskoczeniu większość dzieci powiedziała, że podczas wywiadu nie chcą rysować ani podejmować żadnych innych działań artystycznych, wolą rozmawiać ze mną, co uczyniliśmy. Nawet gdy korzystałam z metod partycypacyjnych, moim celem nie było analizowanie samych rysunków dzieci, ale wykorzystanie ich jako punktu wyjścia do rozmowy z dzieckiem.

Wszystkie rozmówczynie i rozmówcy mieszkali na terenie województwa mazowieckiego, większość z nich w Warszawie, tylko dwie osoby w mniejszym mieście. Wywiady trwały od 30 do 60 minut. Moje rozmówczynie i rozmówców pytałam o ich życie codzienne: gdzie i z kim mieszkali, jak często przeprowadzali się z jednego domu do drugiego, który rodzic je odbierał i jakie rzeczy zabierali z jednego domu do drugiego. Pytałam, czy i czym różnią się oba domy, a także czy w obydwu z nich dziecko bycie u siebie w domu odczuwa w ten sam sposób. Na koniec rozmowy pytałam o opinię na temat tego, jak rodzice po rozwodzie powinni dzielić się opieką nad dzieckiem i dlaczego akurat tak.

Wywiady zostały nagrane (za zgodą dzieci), a następnie poddane transkrypcji. Robiłam także szczegółowe notatki terenowe, w których opisywałam spotkania z dziećmi, skupiając się na niewerbalnych elementach wywiadów (na ogólnej atmosferze, na moim samopoczuciu podczas wywiadu oraz na tym, jak postrzegałam samopoczucie dziecka). Analizowałam zarówno transkrypcje, jak i dziennik terenowy, korzystając z analizy tematycznej (Hammersley, Atkinson 2010). Szukałam powracających motywów i tematów, starałam się wydobyć znaczenia, jakie moi rozmówcy nadawali swoim doświadczeniom. Badania etnograficzne nie są wprawdzie reprezentatywne, ale mają dużą wartość, gdyż pozwalają dojrzeć bardzo różnorodne historie i opowieści.

Cała prezentowana tu wiedza o historii rodziny i jej aktualnym sposobie funkcjonowania pochodzi od dzieci. Postanowiłam nie przeprowadzać wywiadów z rodzicami, aby nie podważać wiedzy dzieci poprzez poszukiwanie innych opinii. Rodzice mogą mieć inny punkt widzenia albo inaczej rozumieć pewne fakty, a my, dorośli, mamy skłonność, by traktować ich stanowisko poważniej, wierzyć w jego większą wartość i racjonalność. Celem moich badań i tego artykułu jest zrozumienie i być może wzmocnienie głosu dzieci. Do tego konieczne jest tymczasowe wyciszenie wszechmocnego głosu dorosłych.

Z dziećmi kontaktowałam się za pomocą e-maili do rodziców, którym wysyłałam adresowane do dzieci ulotki (ulotka miała dwie wersje, jedną dla młodszych dzieci, drugą dla nastolatków). Większość rodziców na zaproszenie do udziału w moich badaniach natrafiła na Facebooku na stronę Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę,

największej w Polsce organizacji pozarządowej zajmującej się tematem przemocy wobec dzieci i wykorzystywania seksualnego dzieci. Pozostali rodzice to osoby, do których dotarłam dzięki sieci osobistych kontaktów albo metodą kuli śnieżnej. Wywiady z dziećmi przeprowadzałam dopiero po wyrażeniu przez oboje rodziców zgody na udział dziecka w badaniach. Był to wybór podyktowany względami etycznymi – wierzyłam, że zapobiegnę w ten sposób postawieniu dziecka w trudnej sytuacji, w której mogłoby poczuć się niełojalne wobec rodzica niewyrażającego zgody. Decydując się na rozmowę wyłącznie z dziećmi, których oboje rodzice wyrazili zgodę na udział dziecka w badaniu, zawęziłam swoje badania do rodzin bez otwartego konfliktu pomiędzy rodzicami. Pozwala to przypuszczać, że dzieci miały mniej trosk spowodowanych życiem rodzinnym. Ograniczenie to nie czyni ich opowieści mniej wartościowymi jako przedmiot badań. Wręcz przeciwnie, mając w pamięci, że mowa jest o rodzinach, w których opieka współdzielona działa dobrze, możemy zadać sobie pytanie, jak tego dokonano i co jest konieczne, aby opieka współdzielona była dobra dla dzieci.

3. „Dom jest tam, gdzie jest serce”

W Polsce myśl o posiadaniu dwóch domów zdaje się nieintuicyjna i problematyczna. Według wielu przeciwników opieki współdzielonej, a także niektórych rodziców wychowujących w ten sposób swoje dzieci, dom to z definicji jedno określone miejsce. Matka jednej z moich rozmówczyń napisała do mnie w e-mailu: „Na swój sposób martwi mnie to, że dzieci o żadnym ze swoich domów nie mówią, że idą «do domu». Mówią że idą «do mamy» lub «do taty»”. Kiedy podczas wywiadu poprosiłam jej dziewięcioletnią córkę, aby narysowała swój dom, dziewczynka zapytała: „Ale który?”. Po wywiadzie córka pokazała obrazek mamie, która powiedziała: „Bardzo ładnie, ale który dom jest prawdziwy?”. Na co dziewczynka przewróciła oczami i powiedziała: „Obydwa są prawdziwe”¹.

Większość dzieci, z którymi rozmawiałam, mówiła, że w mieszkaniach obojga rodziców czują się u siebie w domu. Jeżeli w jednym z miejsc można się było poczuć bardziej w domu niż w drugim, miało to związek z tym, że jedno z rodziców często się przeprowadzało lub przeprowadziło się ostatnio i jego nowe mieszkanie nie stało się tak znajome jak mieszkanie drugiego rodzica. Jednocześnie kilkoro dzieci mówiło, że „trudno jest to wyjaśnić, gdy ludzie pytają”² [dziesięcioletni chłopiec³] albo nie lubiło o tym rozmawiać, ponieważ dorośli okazywali zaskoczenie lub zaczęli oceniać.

¹ Cyt. tłum. Podczas pracy nad tłumaczeniem nie udało się zdobyć dostępu do oryginalnych transkrypcji wszystkich wywiadów. Udało mi się zidentyfikować część z nich – zostały zaznaczone w przypisie dolnym jako cytaty oryginalne, a część z nich tłumaczyłem z języka angielskiego – zostały zaznaczone jako cytaty tłumaczone (przypis tłumacza).

² Cyt. tłum.

³ Przypisy w nawiasach kwadratowych pochodzą od autorki.

Chłopiec, 14 lat: Moja babcia (mama mojej mamy) i ciocia są czasami nie do zniesienia.

Chłopiec, 10 lat [brat]: Dokładnie.

Chłopiec, 14 lat: [One mówią:] „O! Twoja sytuacja jest taka straszna; dlatego dostałeś taką złą ocenę w szkole”.

Młodszy chłopiec: Tak.

Starszy chłopiec: Kiedy tam idę, zawsze się z nimi kłócę. (...) To takie denerwujące⁴.

Chłopcy swojej sytuacji nie postrzegali jako „strasznej”. Mieszkają na zmianę u swojego ojca – razem z nim, macochą i bratem przyrodnym, oraz u swojej matki – z nią, ojczymem i czasem także z synem ojczyma. Chłopcy uważają, że to ich brat przyrodni ma trudną sytuację. Mówili, że dla ich rodziny trudne było to, że ich ojczym nie miał ze swoją byłą partnerką jasno ustalonych zasad dzielenia się wychowaniem, przez co harmonogram ich przyrodniego brata był niepewny.

Kiedy wyobrażam sobie, że mógłbym jeździć do mamy albo taty na przykład tylko raz w tygodniu, robi mi się smutno. Nie wiem. To jednak za mało (Lśniący Karaluch, 14 lat)⁵.

Choć uczestnicy badania często z wielkim entuzjazmem mówili o swoich domach i rodzinach, wszyscy narzekali na niedogodności związane z częstymi przeprowadzkami. Dzieci mówiły, że nie lubią się pakować i przenosić swoich rzeczy, i często wspominały, że zdarza im się zapomnieć czegoś, czego potem ze sobą nie mają albo po co muszą wracać. „Są to niedogodności, z którymi da się żyć” – podsumowała siedemnastoletnia dziewczyna w sposób, który dobrze odzwierciedla wypowiedzi na ten temat innych dzieci i nastolatków. „[Opieka współdzielona pozwala mi] nadal utrzymywać kontakt z tatą. To wszystko”⁶ – powiedziała ta sama dziewczyna, kiedy wyjaśniała, dlaczego opiekę współdzieloną uważa za najlepsze rozwiązanie po rozwodzie rodziców. Wszystkie osoby, które uczestniczyły w badaniu, wyraziły tę samą opinię. Fakt, że z obydwojgiem rodziców mogą być tak blisko, jak tylko się da, jest ważniejszy niż niedogodności ciągłych przeprowadzek. Podobnej obserwacji dokonały Bren Neal i jej współpracownicy, kiedy przeprowadzały wywiady z dziećmi żyjącymi w rodzinach po rozwodzie w Wielkiej Brytanii: „Kiedy relacje z członkami rodziny są dobre, dzieci oceniają swoje rodziny jako zupełnie normalne i pozytywnie je wartościują, ponieważ kwestie organizacyjne mają dla nich mniejszą wagę [niż kwestie dotyczące relacji]” (Neale et al. 1995: 18).

Problemy logistyczne, przed którymi stają rodziny po rozwodzie rodziców, mają znaczenie drugorzędne, jeżeli tylko rodzina taka zorganizowana jest na zasadach, które same nie są źródłem cierpienia. W przytoczonej wcześniej historii ojczyma dwóch chłopców to określony sposób organizacji rodziny stał się

⁴ Cyt. tłum.

⁵ Cyt. tłum.

⁶ Cyt. tłum.

problemem. Dzieci i nastolatki, z którymi rozmawiałam, uważają swoje rodziny za zwyczajne i oceniają je pozytywnie. Na koniec każdego wywiadu pytałam ich, co w kwestiach podziału opieki nad dzieckiem poradziliby rozwodzącym się rodzicom. Dalsza część artykułu stanowi zestawienie ich zaleceń.

4. Zalecenia od dzieci

4.1. Rodzice nie powinni angażować dzieci w swoje konflikty

Wszystkie dzieci, z którymi rozmawiałam, wyrażały pogląd, że rodzice nie powinni angażować dzieci w swoje konflikty. „Nie powinni się kłócić, kiedy się spotykają” – stwierdziła dziewięcioletnia dziewczynka. „Nie powinni się kłócić, nawet przez telefon; dzieci to słyszą” – powiedziała kolejna ośmioletnia dziewczynka. Uczestniczki i uczestnicy badania zdają sobie sprawę z tego, że ich rodzice mogą się nie lubić, ale – jak wyraziła to czternastoletnia dziewczynka – „powinni jakoś się dogadywać, a jeżeli się nie dogadują, to powinni coś z tym zrobić”⁷.

Jeden z uczestników badania, czternastoletni chłopiec, którego rodzice mają otwarty konflikt w sprawie, która nie dotyczy dzieci, ujął to następująco:

Gdyby jedno z moich rodziców przyszło do mnie i zaczęło narzekać na drugie, ja bym na to powiedział: „Co mnie to obchodzi? Mam o niej własne zdanie, jest moją mamą i kocham ją; jeżeli masz z nią jakiś problem, to to jest twój problem” (Chłopiec, 14 lat)⁸.

W formułowaniu oczekiwań, żeby rodzice nie kłócili się w obecności dzieci ani na inne sposoby nie angażowali ich w swoje konflikty, dostrzegam prośbę o ochronę. Choć dzieci wiedzą, że rodzice czasami się kłócą, uważają, że powinny być przed tym chronione. Niektórzy spośród uczestniczek i uczestników wspominali o swoich rówieśnikach, którzy z powodu konfliktu między rodzicami stracili kontakt z jednym z nich. Ochrona dzieci przed konfliktem rodziców jest też ochroną przed braniem strony któregoś z nich. Dzieci też starają się chronić swoich rodziców przed rzeczami, które mogłyby być dla nich bolesne. Jak wyjaśnia jedna z rozmówczyń:

Jasne, że trudno mi rozmawiać [z drugim rodzicem] o tym, jak wygląda życie u mamy albo taty. Bo wydaje mi się... z mamą na przykład często jeździmy na wakacje. Mój tata nie może nam czegoś takiego zaoferować, bo jest nas tutaj tak dużo [ojciec ma dzieci z nową partnerką], a poza tym jest przewodnikiem i większość wakacji pracuje (...). Myślę, że czasami jest mu przykro, że nie może nam tego zaoferować. Na pewno cieszy się, że z mamą dobrze się bawimy, jestem

⁷ Cyt. tłum.

⁸ Cyt. tłum.

tego pewna. Ale myślę, że kiedy mój brat, na przykład po powrocie z jakichś świetnych wakacji z mamą, idzie do niego i mówi: „Hej, tato, kiedy gdzieś razem pojedziemy?“, to nie jest to w porządku (Dziewczynka, 14 lat)⁹.

Niektóre dzieci w podobny sposób martwią się o to, aby dzielenie się opieką było – jak ujmuje to trzynastoletnia dziewczynka – „sprawiedliwe dla rodziców”¹⁰. W tym kontekście sprawiedliwy podział to taki, przy którym dziecko spędza taką samą liczbę dni u obojga rodziców. Swoją troskę o rodziców dzieci okazują śledząc liczbę tych dni.

Najwyraźniej dzieci są zdania, że w nietypowych sytuacjach, takich jak życie rodzinne po rozwodzie, każdy powinien być szczególnie uważny, aby nikogo nie zranić. Wiąże się to z powstrzymaniem się od swobodnego wyrażania pewnych emocji i unikaniem określonych tematów.

4.2. Rodzice powinni dzielić się opieką po równo

Wszystkie dzieci i nastolatki, które brały udział w badaniu, stwierdziły, że opieka współdzielona to najlepszy sposób na podzielenie się opieką po rozwodzie. Dla niektórych dzieci taki wybór był oczywisty. Zapytane, jak rodzice powinni dzielić się opieką nad dzieckiem, dzieci te zastanawiały się, czy powinien to być tydzień w jednym miejscu i tydzień w drugim, czy raczej po dwa tygodnie w każdym miejscu – tak jakby inne sposoby podziału opieką uważały za niewarte rozpatrywania. Kiedy pytałam, dlaczego opieka współdzielona jest ich zdaniem najlepszym wyborem, wszyscy rozmówcy odpowiadali, że nie chcieliby jednego z rodziców widzieć rzadziej niż drugiego.

Jedna z dziewczynek, z którymi rozmawiałam, nie mieszkała już na zmianę w dwóch domach. Zdecydowała się zamieszkać u mamy, a u taty spędzać tylko co drugi weekend, ponieważ miała bardzo trudne relacje ze swoją macochą. Wciąż jednak uważała, że rodzice na początku powinni dzielić się obowiązkami po równo i w ten sposób przekonać się, „czego chce dziecko”¹¹.

Dzieci nie tylko mówiły, że chcą mieć równie bliskie relacje z obojgiem rodziców, ponieważ kochają ich obydwoje, ale uważały też, że jest to właściwy sposób postępowania. Pośród uczestniczek i uczestników badania były dzieci, których ojczymowie mieli dzieci z poprzednich związków, z którymi nie mieli dobrych relacji. Dzieci, z którymi rozmawiałam, winę za to składały na nierówny podział opieką, przez co kontakt ojców z dziećmi stawał się coraz rzadszy. Jak to ujęła siedemnastoletnia dziewczyna:

⁹ Cyt. tłum.

¹⁰ Cyt. tłum.

¹¹ Cyt. tłum.

Wciąż mam dobre relacje z ojcem, o to chodzi. Uważam, że opieka naprzemienna jest dobrym rozwiązaniem, bo nie czuję, żeby mój ojciec był tylko jakimś dodatkiem do mojego życia... I... Na przykład moi przyjaciele [których rodzice nie są razem] nie mają kontaktu ze swoimi ojcami. Mój ojciec nie jest kimś, kogo spotykam tylko w weekendy; nie jest dodatkiem do mojego życia. Znam dziewczynę, której ojciec też miał nową rodzinę [jak mój ojciec], dzieci i tak dalej. I w pewnym momencie oni przestali się widywać nawet w weekendy. Po prostu nie mieli już ochoty. (...) A ja wciąż mieszkam z moim ojcem, który jest po prostu częścią całej rodziny (Dziewczyna, 17 lat)¹².

Inny ze starszych rozmówców, osiemnastoletni chłopak, wprost wyraził swoje zaniepokojenie wpływem, jaki brak bliskiej więzi z ojcem może mieć na przyszłość człowieka. Młodsze dzieci nierówny podział opieką określały jako „dziwny”, „nieproporcjonalny” lub „chaotyczny”¹³ (co jest interesujące, wzięwszy pod uwagę, że według jednego z argumentów podnoszonych przez dorosłych przeciwników opieki współdzielonej, ciągłe przeprowadzki mają czynić życie dziecka chaotycznym).

4.3. Rodzice powinni informować dzieci z wyprzedzeniem

Trzecia wskazówka pochodząca od uczestników badania jest taka, żeby rodzice nie zaskakiwali dzieci informacją o swoim rozwodzie. Pewna dwunastoletnia dziewczynka powiedziała, że rodzice nie powinni „traktować dzieci jak jakiegoś istoty, które nie mają mózgu (...) i udawać takiej szczęśliwej rodziny”¹⁴. Inna dziewczynka, dziesięcioletnia, stwierdziła, że rodzice powinni dzieciom dać czas na przyzwyczajenie się do myśli, że zamierzają się rozstać.

[Rodzice nie powinni] nagle mówić dziecku, że zamierzają się rozstać, ale raczej, nie wiem, pozwolić [dziecku] przyzwyczać się do tego. Nie nagle – bum – i gotowe. (...) Moi rodzice... trudno powiedzieć, czy tak to zrobili. Z jednej strony coś nam powiedzieli, [rozwód] nie był niespodziewany. Ale z drugiej strony... nie chcę powiedzieć, że nas okłamali, i nie jestem tego pewna. Byłam wtedy młodsza [miałam cztery lata], ale pamiętam, że powiedzieli, że rozstaną się za dwa lata, a zrobili to wcześniej. Ale nie mogliśmy z tym nic zrobić. I może oni nie mogli już znieść się ani chwilę dłużej [dziewczynka się śmieje] (Dziewczynka, 10 lat)¹⁵.

Zdaniem części uczestniczek i uczestników badania rodzice powinni informować dzieci o tym, jak chcą podzielić się opieką. Były też dzieci, które uważały, że nie jest to dobry pomysł, ponieważ dzieci mogłyby poczuć się przytłoczone

¹² Cyt. tłum.

¹³ Cyt. tłum.

¹⁴ Cyt. oryg.

¹⁵ Cyt. tłum.

i bać się, że skrzywdzą rodziców. Z podobnych przyczyn uczestniczki i uczestnicy badania niezbyt chętnie odnosili się do pomysłu pytania dzieci o zdanie przez sądy.

Dziewczyna, 17 lat: Byliśmy za mali; on [brat] miał dziewięć lat, a ja – ile? – jedenaście...
 Chłopiec, 15 lat (jej brat): Teraz to by było w porządku, ale wtedy? Powiesz jedną głupotę, jedno słowo za dużo, a oni [sąd] mogą to obrócić przeciwko całej rodzinie.
 MR: Myślisz, że to za duża odpowiedzialność?

Chłopiec: (...) To jest za dużo. Nie byłoby tak źle, gdyby rodzice rozwodzili się spokojnie. Ale ja po prostu widzę świat naokoło. Jedno z rodziców mogłoby wykorzystać jedno słowo dziecka, aby odebrać drugiemu opiekę. Uważam, że to bez sensu, bo siedmio- lub dziewięciolatek nie wie, o czym mówi. (...) Nie mówię, że dzieci są nieuczciwe, bo nie są, ale mogą być źle zrozumiane¹⁶.

Powyższy cytat uważam za interesujący z dwóch powodów. Po pierwsze, wyraża on nieufność względem rodziców i sądów mających możliwość wykorzystania słów dziecka przeciwko sobie nawzajem lub „przeciwko całej rodzinie”. Po drugie zaś, pokazuje, że również nastolatki odmawiają głosu dzieciom. Piętnastolatek uważa, że dziewięciolatek „nie wie, o czym mówi”. Pogląd, że głos młodszych dzieci nie powinien być brany poważnie, powraca w kilku wywiadach z nastolatkami i dziećmi. Stanowi to wyraźne przypomnienie, że „dzieci” nie stanowią jednorodnej grupy. A wiek stanowi tylko jedną z cech różnicujących tę grupę.

4.4. Rodzice powinni mieć (elastyczny) plan

Częste przenoszenie się z jednego domu do drugiego jest trudne. Wszystkie osoby uczestniczące w badaniu w taki czy inny sposób wyrażały swoje niezadowolenie z powodu konieczności pakowania walizek i przenoszenia swoich rzeczy. Młodsze uczestniczki i młodszy uczestnicy mówili o tęsknocie za jednym z rodziców lub odczuciu smutku (szczególnie w dniu, w którym zbierali się do przenosin z jednego mieszkania do drugiego).

Jeżeli mam ten dzień przechodzący, to zazwyczaj po prostu jestem cała w stresie i zazwyczaj się nie mogę na niczym skupić. Zazwyczaj przez cały dzień po prostu jestem taka, jak to się mówi, rozchwiana (Dziewczynka, 11 lat)¹⁷.

Niektóre dzieci mówiły, że nie lubią się pakować, a inne narzekały na konieczność noszenia ciężkich walizek. Jeden chłopiec (14 lat) powiedział, że nigdy nie wyjął z walizki wszystkich swoich książek:

¹⁶ Cyt. tłum.

¹⁷ Cyt. oryg.

Chłopiec (14 lat): (...) Wszystkie książki trzymam w walizce; to i tak tylko tydzień.

MR: Naprawdę?

Chłopiec: Tak, po prostu ich nie wyjmuję. Zwłaszcza teraz, gdy mamy zajęcia online. Myślę, że... radziłbym [komuś, kogo rodzice się rozwodzą i kto będzie mieszkał w dwóch domach]... Nie chodzi o to, żeby nie przywiązywać się do ojca... ale żeby nie przywiązywać się za bardzo do pokoju. Bo niedługo i tak będziesz musiał to wszystko znowu spakować¹⁸.

Inna rozmówczyni, dziesięcioletnia dziewczynka, powiedziała, że gdyby zapomniała swojego misia, jej tata musiałby po niego jechać do mieszkania mamy albo „pogodzić się z faktem, że nie będą mogła zasnąć”¹⁹. Dla nastoletnich uczestniczek i uczestników badania posiadanie dwóch domów prowadziło niekiedy do dodatkowych trudności związanych z organizowaniem życia towarzyskiego:

Dziewczyna, 17 lat: No cóż, dla mnie problemem jest to, że... to takie banalne... Na przykład chcę gdzieś wyjść, jakiś spontaniczny plan albo spontaniczna wycieczka. I wtedy – ach – nie mam ze sobą czegoś. Szukam tego i szukam, aż okazuje się, że jest w drugim mieszkaniu.

MR: Które jest dość daleko.

Dziewczyna: Dokładnie. Nielatwo będzie mi to zdobyć. Albo muszę kogoś poprosić, żeby mi to przyniósł. To wymaga dużo organizacji. I z reguły nie jest to tyle warte, więc mówię sobie „co tam” i przez następne dwa tygodnie radzę sobie bez tego²⁰.

Uczestniczki i uczestnicy badania mają różne strategie radzenia sobie z niewygodami związanymi z koniecznością częstych przeprowadzek. Niektórzy mają dwa zestawy ubrań i dwie ładowarki, a inni noszą ciężkie walizki pełne ich ulubionych ubrań i kosmetyków. Stoją za tym świadome decyzje, które przy bliższym rozpatrzeniu zdają się wyrażać więcej niż tylko stosunek do rzeczy. Nie tylko materialne przedmioty, ale także opowieści i emocje podróżują między domami, i każdy musi zdecydować, do jakiego stopnia zezwoli na te wędrówki. Tak to powiedziała szesnastoletnia dziewczyna:

I ja też mam bardzo takie silne poczucie prywatności i nie lubię opowiadać o tym, co się dzieje u mojej mamy, u mojego taty, i na odwrót. Bo jakoś czuję, że tak... może nie, że zdradzam drugiego rodzica, no, ale że później... Boję się trochę, że jak coś powiem, to oni potem powiedzą: „No, skoro ten drugi rodzic tak uważa, no, to trochę ten...”, ale dobra. I jakoś tam nie lubię tego, chociaż mój brat [14 lat] na przykład tego nie ma zupełnie. On będzie gadał o tym, ile chce, co mnie też trochę denerwuje, ponieważ ja bym woląla jakoś tak te rzeczy zatrzymać dla siebie, no, ale staram się jakoś tym nie przejmować (Dziewczyna, 16 lat)²¹.

¹⁸ Cyt. tłum.

¹⁹ Cyt. tłum.

²⁰ Cyt. tłum.

²¹ Cyt. oryg.

Dzieci i nastolatki, które żyją z ciężarem przeprowadzek i opracowywania strategii radzenia sobie z nimi, liczą na wsparcie swoich rodziców. To zaś oznacza z jednej strony ustalanie planów, a z drugiej strony – elastyczne podejście do nich. Te oczekiwania mogą się wydawać sprzeczne, ale są bardzo sensowne, biorąc pod uwagę nieprzewidywalność życia. Dzieci liczą na to, że będą wiedziały, jakie są ogólne plany, na przykład ile czasu spędzą w mieszkaniu jednego z rodziców albo którego dnia będą przeprowadzać się z jednego mieszkania do drugiego. Ale jeżeli wydarzy się coś niespodziewanego, jak całonocna impreza w mieszkaniu przyjaciela, oczekują, że rodzice dostosują się do tego i nie będą narzekać.

Poniższy fragment dobrze ukazuje jeszcze inny wymiar elastyczności, której dzieci oczekują od rodziców:

Dziewczyna, 11 lat: To nie jest taki ostry podział, bo codziennie jestem na obiedzie u mamy, nawet w „tygodnie taty”.

MR: Dlaczego? Jesteś na jakiejś specjalnej diecie?

Dziewczynka: Nie, po prostu wołam jeść u mamy. U mojego taty jedzą zazwyczaj... tam jest tyle małych dzieci, że oni jedzą takie rzeczy, które lubią małe dzieci²².

Choć starszy brat dziewczynki nie chodzi do mamy na obiady, też mówił o „luźnej atmosferze” pomiędzy rodzicami.

Na przykład kiedy mama mówi [tacie], że chcielibyśmy zostać u niej dłużej, bo chcemy gdzieś razem pojechać, on mówi: „Jasne. Nie ma sprawy. Ale w takim razie chciałbym, żeby byli ze mną w następny weekend”. A mama mówi: „Dobra, nie ma problemu”. Im większa elastyczność, tym lepiej. Mam na myśli dobrą komunikację między rodzicami. To nie powinno być jak wyryte w kamieniu. Tak, że już nie ma możliwości zmiany (Chłopak, 14 lat)²³.

Wszystkie dzieci i nastolatki, z którymi rozmawiałam, twierdziły, że opieka współdzielona jest najlepszym rozwiązaniem po rozwodzie rodziców, ponieważ pozwala być w równie bliskim kontakcie z obojgiem z nich. Jednak wszyscy twierdzili jednocześnie, że ciągle przeprowadzki pomiędzy mieszkaniami są denerwujące, męczące, a nawet mogą powodować smutek. Taką cenę godzili się ponieść. Przenoszenie się z jednego mieszkania do drugiego wymaga jednocześnie planowania i elastyczności. Z tej perspektywy oczekiwanie dzieci, że rodzice także wykażą się pewną elastycznością, wydaje się naturalne.

²² Cyt. tłum.

²³ Cyt. tłum.

4.5. Rodzice powinni mieszkać blisko siebie

Dzieci i nastolatki, z którymi rozmawiałam, często mówiły, że rodzice, którzy decydują się wychowywać swoje dzieci w opiece współdzielonej, powinni mieszkać blisko siebie. W przeciwieństwie do oczekiwania elastyczności, to oczekiwanie nie jest łatwe do spełnienia. Spośród dwadzieścioro trojga dzieci i nastolatków, z którymi przeprowadziłam wywiady, jedenaścioro powiedziało, że ich rodzice żyją „blisko” lub „w miarę blisko” siebie. „Blisko” znaczy w odległości, którą pokonuje się pieszo, „w miarę blisko” oznacza w odległości krótkiej przejażdżki autobusem.

To, że rodzice mieszkają blisko siebie, było przez dzieci rozumiane jako próba ułatwienia im życia:

I nie wiem, najlepiej by było, jakby mieszkanie było w dwóch bliskich miejscach. Może to też pytanie, czego dokładnie chcą rodzice i że chcą mieszkać na tej samej ulicy? Moi mimo tego, że są rozwiedzeni, ale jednak to, że są blisko, to bardzo pomaga jednak. To jest dobre, no, bo nie wiem, nie wyobrażam sobie tego, że, no, na przykład jeden rodzic mieszka w jednej części miasta, a drugi w drugiej. Myślę, że by się skomplikowało mnóstwo rzeczy (Chłopak, 16 lat)²⁴.

To, żeby rodzice mieszkali niedaleko od siebie, wydaje się szczególnie istotne, kiedy dzieci są małe:

Na początku moi rodzice mieszkali naprawdę blisko siebie. Powiedzieli nam, że chcą, żebyśmy byli blisko nich, bo byliśmy mali i potrzebujemy mieć mamę i tatę w pobliżu. Mieszkali na równoległych ulicach, oddalonych o kilka minut spaceru, ale nie potrafię dokładnie powiedzieć ile (Dziewczyna, 16 lat)²⁵.

Myślę, że mieszkanie blisko siebie ma znaczenie nie tylko praktyczne, ale także symboliczne. Mama i tata, którzy są „w pobliżu” swoich dzieci, są też blisko siebie. „Czy [rozwiedzeni] rodzice chcą mieszkać blisko siebie?”²⁶ – zastanawia się szesnastoletni chłopak cytowany powyżej. Możliwe, że mieszkanie blisko siebie, oprócz tego, że umożliwia wzięcie czegoś z drugiego mieszkania lub zjedzenie obiadu u mamy, ułatwia także myślenie o rodzinie jako jednej całości. Wielu spośród moich rozmówczyń i rozmówców nie myślało o swoich rodzinach jako „rozbitych” lub niekompletnych, lecz raczej jako o jednej rodzinie (ich rodzinie) mieszkającej w dwóch mieszkaniach. Jedna z rozmówczyń, dziewięcioletnia dziewczynka, wykonała bardzo szczegółowy rysunek przedstawiający przedmioty, które kojarzyły jej się z domem. Choć dziewczynka mieszka w dwóch domach, na rysunku razem przedstawione były rzeczy znajdujące się w obu z nich, a rodzice

²⁴ Cyt. oryg.

²⁵ Cyt. tłum.

²⁶ Cyt. tłum.

stali obok siebie, każdy z własnym psem. Inna dwunastoletnia dziewczynka powiedziała mi, że jej zdaniem rodzice, niezależnie od tego, że są rozwiedzeni, powinni kontynuować rytuały rodzinne w obydwu domach.

Czuje się bardzo dobrze [mieszkając w dwóch mieszkaniach]. Myślę, że bardzo dużo zależy od rodziców. I że powinna być atmosfera, jakby nic się nie stało. Jakby wszystko było tak jak dawniej. Na przykład, że wciąż jemy rybę w każdy piątek (Dziewczynka, 12 lat)²⁷.

Dziewczynka ta ma dwanaście lat i od niemal dwóch lat mieszka w dwóch mieszkaniach. Oczywiście zdaje sobie sprawę, że coś się zmieniło. Ale jej mieszkania są położone tylko o kilkaset metrów od siebie, a rodzice zgodzili się na podtrzymanie w obydwu domach starych rodzinnych rytuałów. Co dwa tygodnie razem z bratem i psem przeprowadza się z jednego mieszkania do drugiego. Jeżeli potrzebuje czegoś z drugiego mieszkania albo ma ochotę spotkać się z drugim rodzicem, dotarcie tam pieszo zajmuje jej kilka minut. Wydaje się, że właśnie to pozwala jej czuć się częścią rodziny, która nie jest „rozbita”, ale po prostu mieszka w dwóch mieszkaniach.

Mieszkanie w dwóch miejscach oznacza konieczność nie tylko fizycznych przeprowadzek między mieszkaniami, ale także przeprowadzek emocjonalnych. Może to być trudne, jeżeli rodzice mieszkają daleko od siebie, nie potrafią być elastyczni lub często się kłócą i zmuszają dzieci do brania którejś ze stron. Ale da się to też ułatwić, jeżeli mieszkania rodziców będą blisko siebie, a ludzie, rzeczy i emocje będą między nimi wędrować płynnie i nie napotyając niepotrzebnych przeszkód.

5. Wnioski

Dzieci i nastolatki, z którymi rozmawiałam, uważały, że opieka współdzielona jest najlepszym rozwiązaniem po rozwodzie rodziców. Posiadanie równie bliskich więzi z obojgiem z nich było ich zdaniem warte znoszenia niewygód wynikających z konieczności częstych przeprowadzek. Wbrew głęboko zakorzenionym wyobrażeniom „jedynego domu” znaczna większość uczestników badania twierdziła, że w mieszkaniach obojga rodziców czuła się „u siebie w domu”.

Dzieci i nastolatki mają dostęp nie tylko do własnych historii, ale też do historii swojego przyrodniego rodzeństwa, przyjaciół i rówieśników. Na podstawie wiedzy i doświadczenia sformułowali rady, których powinny przestrzegać rozwodzące się pary, aby życie rodzinne zorganizować w sposób jak najlepszy dla dzieci.

Myślę, że warto przyrzeć się sformułowaniemu przez dzieci zaleceniom jako wskazówkom, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w prawodawstwie

²⁷ Cyt. tłum.

dotyczącym opieki nad dzieckiem. Formułując rady dla rozwodzących się rodziców, uczestnicy badania koncentrowali się na tym, czego dzieci potrzebują od rodziców podczas rozwodu i po jego zakończeniu. A zatem skupiali się na tym, jak przebiegać powinien rozwód i jak powinno być zorganizowane życie po rozwodzie.

Dzieci, z którymi rozmawiałam, najczęściej sugerowały, że rodzice nie powinni angażować dzieci w swoje konflikty i powinni po równo dzielić się opieką nad dzieckiem. Te wskazania można odzwierciedlić w prawie do środowiska, które gwarantuje bezpieczeństwo emocjonalne, oraz w prawie do korzystania z opieki obojga rodziców. Przynajmniej teoretycznie obydwie te oczekiwania są dzieciom gwarantowane przez obowiązujące przepisy. Kolejne dwa wskazania sformułowane przez dzieci są pod tym względem bardziej problematyczne, prawdopodobnie dlatego, że zakładają uczestnictwo dzieci. Wiele spośród dzieci, z którymi rozmawiałam, twierdziło, że powinno się z wyprzedzeniem informować dzieci o decyzji rodziców dotyczącej rozwodu, aby miały czas na oswojenie się z decyzją o przebudowie rodziny. Oczywiście trudno by było to przekształcić w prawo, ale widać tu wskazanie na dużą wagę informowania dzieci i rozmawiania z nimi. Ta sama zasada zdaje się dotyczyć kolejnej sugestii, zgodnie z którą rodzice powinni mieć jasny i elastyczny plan organizacji życia rodzinnego. Dzieci chcą rozumieć, co się dzieje, i chcą mieć wpływ na to, jak zorganizowane jest życie rodzinne.

Na koniec chciałabym wyróżnić prawo, które ani razu nie zostało dosłownie wyrażone przez uczestników badania, ale według mnie oddaje ducha naszych rozmów i wskazówek formułowanych przez dzieci: dzieci mają prawo do własnego rozumienia, czym jest dom i rodzina. Prawo to znajduje swoje odzwierciedlenie w Konwencji o prawach dziecka, której artykuły 12 i 13 gwarantują dzieciom prawo do formowania i wyrażania własnych opinii. W polskim paternalistycznym dyskursie publicznym te opinie i stojące za nimi pojęcia często nie są brane pod uwagę i pozostają niewysłuchane.

tłum. Aleksander Latkowski

Podziękowania

Projekt był finansowany przez Narodowe Centrum Nauki w ramach umowy o numerze UMO-2020/37/B/HS3/01114.

Literatura

- Amato, P.R., Booth, A. (1997). *A generation at risk: Growing up in an era of family upheaval*. Cambridge: Harvard University Press.
- Amato, P.R. (2001). Children of divorce in the 1990s. An update of the Amato & Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355–370. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355>.

- Archard, D., Skivenes, M. (2009). Balancing a child's best interest and a child's views. *The International Journal of Children's Rights*, 17(1), 1–21. <https://doi.org/10.1163/157181808X358276>.
- Bergström, M., Fransson, E., Modin, B., Berlin, M., Gustafsson, P.A., Hjern, A. (2015). Fifty moves a year: Is there an association between joint physical custody and psychosomatic problems in children? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 69(8), 769–774. <https://doi.org/10.1136/jech-2014-205058>.
- Bjarnason, T., Arnarsson, A. (2011). Joint physical custody and communication with parents: A cross-national study of children in 36 Western countries. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(6), 871–890. <https://doi.org/10.3138/jcfs.42.6.871>.
- Carlsund, A., Erikson, U., Sellström, E. (2013). Shared physical custody after family split-up: Implications for health and well-being in Swedish schoolchildren. *Acta Paediatrica*, 102(3), 318–323. <https://doi.org/10.1111/apa.12110>.
- Czech, B. (2011). Pojęcie dobra dziecka. W: K. Piasecki (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (s. 291–368). Warszawa: LexisNexis.
- Cieśliński, M. (2015). Praktyka sądowa wysłuchiwanie małoletnich w postępowaniach cywilnych w kontekście idei przyjaznego wysłuchiwanie dziecka (komunikat o wynikach badania). *Prawo w działaniu: Sprawy cywilne*, 24, 221–236.
- Domański, M. (2015). Orzekanie o pieczy naprzemiennej w wyrokach rozwodowych. *Prawo w działaniu: Sprawy cywilne*, 25, 97–148.
- Grunow, D., Evertsson, M. (red.) (2016). *Couples' transitions to parenthood: Analysing gender and work in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lansford, J. (2009). Parental divorce and children's adjustment. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), 140–152. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01114.x>.
- Kamińska, K. (2020). Joint shared custody of children after parental separation: A Polish perspective. *Eastern European Journal of Transnational Relations*, 4(2), 87–106. <https://doi.org/10.15290/eejtr.2020.04.02.05>.
- Kehily, M.J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak. Kraków: WAM.
- Neale, B., Wade, A., Smart, C. (1995). 'I just get on with it': Children's experiences of family life following parental separation or divorce. *Centre for Research on Family, Kinship, and Childhood Working Paper*, Vol. 1.
- Nielsen, L. (2011). Shared parenting after divorce: A review of shared residential parenting research. *Journal of Divorce and Remarriage*, 52(8), 586–609. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.619913>.
- Nielsen, L. (2013). Shared residential custody: Review of the research (Part II of II). *American Journal of Family Law*, 27, 123–137.
- Monk, D. (2008). Dzieciństwo i prawo: W czym „najlepiej pojętym interesie”? W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 219–241). Kraków: WAM.
- Radkowska-Walkowicz, M., Maciejewska-Mroczek, E. (2017). 'O nas się mówi, ale z nami się nie rozmawia'. Dziecko w kulturze współczesnej i badaniach społeczno-kulturowych w kontekście polskiej debaty na temat technologii reprodukcyjnych. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(4), 178–193. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/issue/view/264/139>.
- Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Spruijt, E., Duindam, V. (2009). Joint physical custody in the Netherlands and the well-being of children. *Journal of Divorce and Remarriage*, 51(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/10502550903423362>.
- Thomas, N., O’Kane, C. (1998). When children’s wishes and feelings clash with their best interests. *International Journal of Children’s Rights*, 6(2), 137–154. <https://doi.org/10.1163/15718189820494003>.
- Wentzel-Winther, I., Palludan, Ch., Gulløv, E., Rehrer, M. (2015). *Siblings: Practical and sensitive relations*. Aarhus: Danish School of Education, Aarhus University. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/E-book_-_Siblings.pdf.

SUMMARY

‘Everybody likes it more when it’s even’.

Joint physical custody from the children’s perspective

In April 2022, the Polish Children’s Ombudsman publicly addressed the Minister of Justice, demanding changes in family law regarding child custody post-parental separation. The Ombudsman pointed out the lack of a legal definition of joint physical custody (JPC) and suggested there should be a clear definition and associated regulation. The Ombudsman’s address is one part of the debate on JPC that has recently emerged in Poland. Politicians, mothers, and fathers are actively engaged in the debate, with each of their voices well represented. Both supporters and opponents of joint physical custody claim that their main concern is the best interest of the child. However, no attempts have been made to listen to children’s opinions about custodial arrangements.

This article is based on interviews with 23 children living in JPC. I asked the children about their everyday experience of home and belonging and their relationships with their parents, siblings, and parents’ new partners. I also asked their opinions on how custodial arrangements should be made to suit them. The interviewees complained about the inconvenience of frequent moves but also stated that living with their mother and father interchangeably allowed them to be as close to each of the parents as they desired. For this reason, the interviewees considered JPC a preferable solution after divorce.

Keywords: joint physical custody, childhood studies, child custody, children’s rights

MATERIAŁY, PRAKTYKI, GŁOSY

AGNIESZKA OLEŃSKA  <https://orcid.org/0000-0002-9757-8188>

Uniwersytet Gdański

Fińskie internaty w dwudziestowiecznej Laponii. Wpływ obowiązku szkolnego i polityki asymilacyjnej na saamskich uczniów oraz ich tożsamość kulturową

Saamowie to rdzenna społeczność, zamieszkująca Laponię – tereny obejmujące północne krańce Szwecji, Norwegii, Rosji i Finlandii. Saamowie są potomkami pierwotnych mieszkańców Skandynawii. Ich tradycyjnymi językami są języki saamskie, które są klasyfikowane jako gałąź rodziny języków uralskich.

Tradycyjnie Saamowie zajmowali się hodowlą reniferów (Saamowie górscy), połowem ryb (Saamowie nabrzeżni) oraz łowiectwem (Saamowie leśni). Żyli wółnomadycznie, handlując ze sobą nawzajem. Saamowie posiadają własne animistyczne wierzenia oraz praktykowali szamanizm, co odróżniało ich od reszty mieszkańców Skandynawii i Finlandii. Kultura Saamów nie jest jedną spójną całością – obejmuje wiele różnych mitologii i ponad 12 języków. Mimo różnic współżycie z naturą było uważane za podstawę istnienia i wierzeń wszystkich Saamów (Keskitalo, Määttä, Uusiautti 2011).

Większość fińskich Saamów nadal mieszka na swoim tradycyjnym obszarze, w tzw. ojczyźnie Saamów (fin. *Sámiid ruovttuguovlu*), która rozciąga się na trzy najbardziej wysunięte na północ kraju gminy – Utsjoki, Inari i Enontekiö, oraz północną część Sodankylä. Łącznie teren obejmuje powierzchnię 35 000 km². Aktualnie w Finlandii mieszka około 8000 rdzennych mieszkańców, którzy dzielą się na trzy grupy: Saamów Północnych, Skolt Saamów oraz Inari Saamów. Każda grupa posiada własny język.

Fińska litera prawa definiuje Saama jako osobę pochodzenia saamskiego, która czuje się Saamem, a jego językiem ojczystym jest jeden z języków saamskich (jeśli podmiot sam nie posługuje się językiem, lecz robił to przynajmniej jeden

rodzic lub dziadek, również uznaje się taką osobę za Saama) (Act on the Sámi Parliament 974/1995). Fińscy Saamowie posiadają własny parlament w Inari. Wiele rdzennych mieszkańców, którzy zdecydowali się na emigrację, mieszka w Helsinkach. W stolicy kraju działają szkoły dwujęzyczne, w których naukę można pobierać zarówno w języku fińskim, jak i północnosaamskim.

Celem mojej pracy jest przedstawienie skutków przymusowej edukacji rdzennych Saamów. Rozpocznę od zarysowania historii Laponii w XX wieku i postaram się opisać to, jak wyglądało dorastanie w fińskich akademikach. Na końcu wymienię efekty polityki edukacyjnej na rdzennych mieszkańcach Laponii oraz przytoczę świadectwa absolwentów tych placówek. Będę bazować na pracach naukowych, aktach prawnych oraz sprawozdaniu z przesłuchań przeprowadzonych w ramach przygotowań do tworzenia fińskiej Komisji Prawdy i Pojednania dotyczącej ludu Saamów.

Zarys historyczny

Druga wojna światowa była niespotykanym wcześniej wydarzeniem dla Saamów, którzy w przeszłości nie prowadzili walk między sobą czy innymi grupami. Podobnie było z granicami – Saamowie, jako lud półkoczowniczy, spędzali czas, podróżując razem za swoim stadem. Wprowadzenie granic zaburzyło tradycyjny tryb życia Saamów. Tereny, na których mieszkali, nagle znalazły się w granicach różnych krajów. Wielu z nich było zmuszonych do porzucenia koczowniczego trybu życia, tracąc źródło zarobku i swoją samowystarczalność.

W 1939 roku Finlandia została zaatakowana przez Armię Czerwoną, a walki, znane pod nazwą wojny zimowej, będą trwać do 1940 roku. Pomimo bohaterskiej obrony Finlandia decyduje się na zawarcie pokoju z ZSRR, tracąc około 10% swoich ziem, lecz zachowując niepodległość.

W 1941 roku ZSRR ponownie atakuje Finlandię, rozpoczynając wojnę kontynuacyjną. Władze kraju podpisują antykomunistyczny pakt antykominternowski z Niemcami i Japonią oraz udostępniają III Rzeszy tereny Laponii, na której naziści mieli rozpocząć ofensywę na Murmańsk. Po upływie trzech lat i kolejnych klęskach III Rzeszy Finlandia decyduje się na kapitulację i opowiada się po stronie aliantów.

Zawieszenie broni między wojskami fińskimi a Armią Czerwoną podpisano w 1944 roku, a jednym z wymogów było zobowiązanie Finlandii do usunięcia wojsk III Rzeszy ze swojego terenu. Wycofujący się Niemcy, zdradzeni przez swoich współbraci, rozpoczęli działania zbrojne wobec mieszkańców. Wojska nazistowskie w myśl taktyki spalonej ziemi zniszczyły największe miasto w fińskiej części Laponii – Rovaniemi. Zaminowano większość dróg, wysadzono mosty i zerwano linie telefoniczne. Ponad sto tysięcy Saamów znalazło się bez dachu nad głową. Według historyka Marttiego Ursina straty obejmowały: 14 900 budynków stanowiących około 40–46% gospodarstw Laponii, 470 km linii kolejowej, 9500 km dróg, 675 mostów, 2800 kanałów kanalizacji burzowej i 3700 km linii telefonicznych oraz telegramowych (Ursin 1980).

Zniszczenia dokonane przez Niemców zapoczątkowały okres przejściowy trwający od 1945 do 1952. Budowano nową infrastrukturę, zwłaszcza systemy drogowe, aby połączyć północne „peryferia” z Finlandią. Domy odbudowywano w „europejskim” stylu, co niosło ze sobą dwa różne procesy – z jednej strony znacznie podwyższało jakość życia mieszkańców, z drugiej strony wymuszało konieczność ponownych zmian i oderwania Saamów od ich tradycyjnego sposobu życia (Lehtola 2015a).

Od pierwszych kroków niepodległości Finlandia aspirowała do tego, by stać się państwem socjalnym, w którym władze przyjmowałyby funkcje społeczne, edukacyjne i gospodarcze w celu zaprowadzenia sprawiedliwości społecznej. Dewizą ówczesnej Finlandii był jeden naród, jeden język i jedno państwo. Rozpoczęto tzw. finizację, czyli procesy gospodarcze, polityczne i kulturowe, które miały integrować Saamów z Finlandią i narodem fińskim.

Edukacja w fińskiej części Laponii

W XIX wieku w Laponii istniała jedna szkoła, w której nauczano Saamów – w miejscowości Utsjoki (Nyyssönen 2018). Po dekrete z 1866 roku ówczesne Wielkie Księstwo Finlandii zaczęło wprowadzać sieci szkół (*Folkeskole*). Pierwsza placówka powstała w 1870 roku w Rovaniemi. Obie szkoły prowadzone były przez katechetów, którzy byli opłacani przez lokalne parafie. Ostatnią szkołę katechetyczną zamknięto w Inari w 1954 roku (Lassila 2001).

Przed drugą wojną światową w Laponii saamskie dzieci często uczęszczały do tzw. wędrownych szkół, prowadzonych przez katechetów, którzy odwiedzali odległe skupiska ludności. Nauczali w językach saamskich, lecz nie byli w stanie dotrzeć do każdego potencjalnego ucznia, poza tym krótki czas oferowanej edukacji sprawiał, że była ona mało efektywna. Wśród mieszkańców Laponii podtrzymywano ogólną znajomość języków saamskich.

Ważnym celem działalności szkół było zjednoczenie całego narodu fińskiego pod ideologią patriotyczną. Co ciekawe, fiński nacjonalizm nasilił się pod koniec XIX wieku, gdy kraj był tylko pozornie autonomicznym księstwem w ramach imperium rosyjskiego. Saamowie uzyskali dostęp do nauki, jednak ustawodawstwo dotyczące szkół podstawowych i gimnazjów nie miało obowiązku oferowania nauczania w języku, którym posługiwały się dzieci.

Po wojnie w nowo powstałej Finlandii zrezygnowano z katechez oraz skupiono się na budowie szkół ludowych. Nowe ustawodawstwo z 1947 roku nakładało obowiązek edukacji dla wszystkich dzieci do 13. roku życia oraz wymagało, aby nauka w szkołach odbywała się tylko dla osób mieszkających w odległości nie większej niż pięć kilometrów od placówki. Ze względu na małe zaludnienie i rozległy teren Laponii rozpoczęto budowę internatów, w których mieli zamieszkać uczniowie znajdujący się w większej odległości od szkół. Część dzieci zakwaterowywano w domach rodzin mieszkających w okolicy szkoły.

Po drugiej wojnie światowej przymusowa edukacja, a w szczególności szkoły z internatem stały się jednym z narzędzi dyskryminacji rdzennej ludności. Pomimo braku formalnej polityki asymilacyjnej skierowanej do Saamów od XIX wieku do lat 60. XX wieku rządy krajów nordyckich systematycznie represjonowały ich język i kulturę, jednocześnie angażując się w proces budowania narodu.

Życie w szkole z internatem

Tradycyjna kultura Saamów jest zakorzeniona w rodzinie lub lokalnej społeczności obejmującej kilka rodzin (tzw. *siida*). Ważną rolę w wychowywaniu dzieci odgrywało zaangażowanie rodziny i krewnych, wychowanie pośrednie oraz ugruntowane praktyki społeczne. Wychowanie pośrednie polega na tłumaczeniu i przekazywaniu danych, wychowaniu przez komunikację, rozmowę. Bardzo ważne jest umiejętne słuchanie oraz naśladowanie zachowań. Dla przykładu, nauczanie obejmowało opowiadanie historii, promowanie niezależności dziecka i pomaganie mu w rozwijaniu relacji z naturą (Keskitalo 2019: 569).

Według profesorki Asty Balto tradycyjne wychowanie Saamów polega na nauce poprzez pracę i zabawę. Od małego dzieci uczą się brać odpowiedzialność za swoje czyny, uczestniczą w pracach domowych i życiu codziennym swojej rodziny, spędzając większość czasu na zewnątrz (Keskitalo, Määttä, Uusiautti 2011).

Według Eliny Helander-Renvall i Kaariny Kailo w kulturze saamskiej wiedza nie jest celem samym w sobie, jego wartość wynika z użytkowania. Oznacza to, że ludzie łączą się, aby tworzyć i szerzyć wiedzę. Wiedza nie jest własnością władz; jest raczej dobrem zbiorowym (Helander-Renvall, Kailo 1998).

Saamska koncepcja miejsca nie jest ograniczona ścianami budynków. Dla rdzennych grup ludności pojęcia miejsca i przestrzeni składają się z ziemi i ludzi. Zmiana miejsca i sposobu zamieszkania stają się problematyczne, gdy ludy rdzenne są siłą wprowadzane w przestrzenne postrzeganie miejsca przez kulturę zachodnią. Saamskie dzieci nie były przyzwyczajone do europejskiego sposobu nauczania – nie potrafiły odnaleźć się w klasach z ławkami, określonymi przerwami, brakiem praktycznych zajęć i ruchu (Keskitalo 2019).

Głównym celem szkół z internatem było zasymilowanie dzieci saamskich – do szkoły posyłano je w wieku sześciu lub siedmiu lat. Wiele z nich przyjeżdżało, nie znając ani jednego słowa po fińsku. W placówkach zakazywano używania języków saamskich, nawet podczas czasu wolnego. Kultura saamska była uważana za pogańską i gorszą od chrześcijańskiej, a asymilacja miała zagwarantować władzom większą kontrolę nad saamską ziemią – która jak się okazało, jest nie tylko bogata w zasoby naturalne (choćby nikiel, miedź i cynk), ale również stawała się coraz bardziej popularna turystycznie. Po drugiej wojnie światowej w Laponii zaczęło powstawać wiele ośrodków narciarskich, które chętnie odwiedzali mieszkańcy południowej części Finlandii.

Uczniowie saamscy byli przedmiotem drwin i prześladowań przez fińskie dzieci oraz nauczycieli. Nawet między członkami rdzennej ludności dochodziło

do agresji. Skolt Saamowie znajdowali się w wyjątkowo trudnej sytuacji. Przed wojną zamieszkiwali na terenach granicznych między Rosją a Finlandią w regionie Petsamo. Po podpisaniu rozejmu z Armią Czerwoną Finlandia zobowiązała się przekazać Petsamo ZSRR, a Skolci zostali ewakuowani – lub przesiedleni – w głąb Laponii. Skolt Saami wyróżniali się wśród innych rdzennych mieszkańców językiem oraz prawosławnym wyznaniem (Huuki, Juutilainen 2016). Pekka Fofonoff pochodzący z rodziny Skolt Saami wspomina, że w bursie istniała wewnętrzna hierarchia, nawet wśród Saamów: „znęcanie się było tak różnorodne i powszechne, że nawet nauczyciel tylko obserwował z boku, wiedząc, że nie ma sensu w to ingerować” (Wesslin 2017).

W ośrodkach dochodziło do przemocy bezpośredniej, czyli kar cielesnych, agresji słownej, ośmieszania. Przemoc pośrednia to instytucjonalizacja represji za pomocą przepisów. Oba rodzaje były w tym wypadku powiązane. Dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych były ofiarami bezpośredniej przemocy ze strony nauczycieli i innych uczniów, ale obecność uczniów w tych szkołach wynikała z rozporządzeń państwowych, które stanowią przemoc pośrednią (Juuso 2018: 35).

Saamskim dzieciom zakazywano mówić w ich języku zarówno w szkole, jak i w internatach, ponieważ języki saamskie utrudniały proces finizacji. Spędzanie całych miesięcy w środowisku fińskojęzycznym, z dala od rodziny, sprawiło, że młodzi Saamowie zaczęli myśleć po fińsku, zapominając języki saamskie, wśród których dorastali. Jak możemy przeczytać w raporcie przesłuchań przeprowadzonych w ramach przygotowań do utworzenia Komisji Prawdy i Pojednania z 2018 roku:

Ci, którzy stracili język w wyniku doświadczeń w szkole z internatem, podchodzą do tego problemu bardzo różnie i indywidualnie. Podczas pobytu w szkole z internatem niektórzy dowiedzieli się, że Saamowie i języki saamskie są bezwartościowe, w wyniku czego odrzucili język przodków i nigdy więcej do niego nie wracali. Inni byli zastraszeni, więc nie nauczyli go [języka saamskiego] swoich dzieci, chociaż sami nadal się nim posługują. Chcieli chronić własne dzieci przed tym, co im się przydarzyło (Juuso 2018: 33).

Saamski język i kultura były nierozdzielne – język fiński nie posiadał ekwiwalentnego słownictwa dotyczącego polowań, natury, mitologii, sztuki. Kultura oralna, w której historii przekazywane są z pokolenia na pokolenie, była codziennością dla Saamów, lecz gdy dzieci zostały wysyłane do szkół, musiały nauczyć się funkcjonować w nowym otoczeniu. Naturalny związek dzieci z językiem ojczystym został zerwany, a umiejętności przekazywane przez tradycję – takie jak hodowla reniferów i rzemiosło – zapomniane (Lehtola 2015a). Ponieważ saamska kultura nie miała prawa funkcjonować w fińskim systemie politycznym, wszystkie poprzednie saamskie praktyki okazywały się bezwartościowe. Języki umierały razem z ich ostatnimi mówcami.

To są małe rzeczy, ale gdy ich wiele, stają się dominujące; dotyczy to również wymierania języków saamskich. Język jest ważny dla budowania tożsamości. Jeśli go utracisz, możesz utracić ludzkie prawo do poczucia własnej wartości (...). Problemy, które trapią byłych uczniów, są bardziej skomplikowane niż używanie obcego języka. Brak jego [języka saamskiego] znajomości wpływa na naszą tradycję, wartości i filozofię (Juuso 2018: 35).

Efekt fińskiej polityki asymilacyjnej

W latach siedemdziesiątych saamskie wspólnoty z Norwegii, Szwecji i Finlandii zaczęły działać razem, aby uchronić naturalne środowisko i wpłynąć na ówczesną politykę eksploracyjną lapońskich złóż naturalnych. Zaczęto promować rdzenne języki i chronić saamską kulturę. Rozpoczyna się proces tworzenia saamskiej polityki tożsamościowej. Szkoły z internatem zaczęto zamykać. Na temat tego, co działo się w akademikach, nie rozmawiano. Będzie musiało minąć jeszcze ponad 20 lat, aby byli uczniowie odważyli się opisywać swoje historie.

Nauczanie języka lapońskiego rozpoczęło się w Utsjoki i Inari w 1975 roku. Szkoły ogólnokształcące w regionie Saami zaczęły zdobywać dodatkowe stanowiska nauczycielskie w celu rozpoczęcia edukacji i nauczania w języku lapońskim (Lassila 2001).

Nierówności i trauma pokoleniowa zostawiła swoje ślady w saamskiej kulturze – między innymi dlatego, że na ten temat nie wypowiedano się publicznie, a praktyki zostały przemilczane przez stronę rządzących. Gdy w 1998 roku rząd przeproszał szwedzkich Saamów, fiński minister sprawiedliwości Jussi Järvenpää stwierdził, że nie uważa, iż „istnieje kwestia, za którą trzeba by było przeprosić” (Lehtola 2015b).

Zainteresowanie badawcze nad „utraconym pokoleniem” pojawiło się razem z nadejściem nowego tysiąclecia. Gdy zaczęto studiować doświadczenia życia w bursie i badać ich wpływ na dorastanie rdzennych mieszkańców, zauważono różnorodność relacji. Niektóre z nich opisywały trwające do dziś kontakty towarzyskie, zabawne wspomnienia, lecz nacisk kładziony był głównie na elementy negatywne i traumatyczne. I to one zapadły w pamięć uczniów najlepiej. Według wielu świadków bursy były miejscami strachu, zastraszania i nadużyć, wychowawcy byli uważani za emocjonalnie zimnych, a w akademikach brakowało personelu (Nyyssönen 2018).

Odnosząc się do czasów internatu, wielu powiedziało również, że pod żadnym pozorem nie chce już z nikim rozmawiać o tych czasach. Podczas konsultacji poruszono również problematykę przemocy i wykorzystywania seksualnego w internatach. Jako osoby, które doznały okrucieństwa, dzieci szczególnie pamiętają personel, który pracował w internatach (Juuso 2018: 34).

Minna Rasmus przeprowadziła wywiady z prawie 50 fińskimi Saamami z każdej grupy językowej w ramach badań do swojej pracy doktorskiej. Kiedy poprosiła ich o to, aby zostali jej respondentami do badań, łącznie 18 Saamów odmówiło. Z tych 18, aż 13 było Skolt Saami (Wesslin 2017).

Część rdzennych mieszkańców radzi sobie z traumą, pisząc książki i tworząc szeroko pojętą sztukę. Jak możemy przeczytać w artykule *Forced removal of national minority children in the Swedish and Finnish Arctic through schooling*:

Narracje, które społeczeństwa chcą przekazać swoim dzieciom, ujawniają się w skierowanych do nich utworach literackich, zwłaszcza tych, które przedstawiają i/lub są pisane podczas wydarzeń uznanych za historycznie ważne (...). Może istnieć rozbieżność między tekstami literackimi a kontekstem społeczno-historycznym, ale mimo to literatura potrafi kształtować publiczny wizerunek określonych wydarzeń (Annbritt, Kokkola, Manderstedt 2020: 281).

Powieść młodzieżowa *Ceppári cáráhus* (Sto procent) autorstwa Kerttu Vuolab została opublikowana najpierw w języku północnoosaamskim w 1994 roku, a na fiński przełożono ją dopiero w 2014. Niektórzy badacze sugerują, że opóźnienie między publikacją oryginału a tłumaczeniem wynika z tego, że wydawcy potrzebowali 20 lat, aby zaryzykować i przetłumaczyć ją na – z punktu widzenia autorki – język oprawców (Annbritt, Kokkola, Manderstedt 2020).

Akcja ma miejsce w latach sześćdziesiątych w Tenolaakso i wiosce Ivalo, gdzie główna bohaterka – jedenastoletnia Maaret – chodzi do szkoły. Musi zmagać się z dokuczaniem ze strony fińskich kolegów i brakiem reakcji ze strony personelu, pomimo że jest najlepszą uczennicą w klasie (Annbritt, Kokkola, Manderstedt 2020). Inna powieść – *Bármmoáirras* – wydana w roku 2008 opowiada o saamskiej mitologii oraz tradycjach.

W 2015 roku Niilo Aiko publikuje zbiór opowiadań zainspirowany historią jego rodziny. Tak samo jak Niga – bohater opowiadania – przeżył dzieciństwo i młodość w wiosce Pulmankijärvi. Akcja pierwszej książki dzieje się w latach czterdziestych oraz opisuje ewakuację Niga i jego rodziny podczas wojny lapońskiej. W powieści *Kaksipäinen hirviö* (Dwugłowy potwór) Niga pierwszy raz zostaje rozdzielony z rodzicami. Tęskniąc za domem w szkole, chłopiec postanawia nauczyć inne dzieci sztuczki polegającej na chodzeniu na rękach i zostaje ukarany przez nauczycieli (Annbritt, Kokkola, Manderstedt 2020).

Badanie w 2014 roku wśród saamskich kobiet i mężczyzn od 18. do 80. roku życia wykazało, że na poziomie indywidualnym respondenci stwierdzili, iż uczęszczanie do szkoły z internatem miało negatywny wpływ na ich zdrowie i samopoczucie. Autorki tak opisują fińską perspektywę:

Szkolny świat to miejsce, w którym poczucie własnej wartości zniknęło... Ponieważ kiedy tam byłeś, byłeś brudny, byłeś zgniłym Lapończykiem. Bardzo wpłynęło to na moją samoocenę. To w pewien sposób wpływa na psychikę i nadal ma silny wpływ, nawet dziś (Juutilainen et al. 2014: 5).

Badacze skonstruowali ideę „kolonialnej mentalności” (*colonisation of mind*). Polega ona na zinternalizowanej postawie niższości etnicznej lub kulturowej odczuwanej przez ludzi w wyniku kolonizacji przez inną grupę. Odpowiada przekonaniu, że wartości kulturowe kolonizatora są z natury wyższe od własnych. W psychologii mentalność kolonialna została wykorzystana do wyjaśnienia przypadków zbiorowej depresji, lęku i innych powszechnych problemów ze zdrowiem psychicznym w populacjach, które doświadczyły kolonizacji (Lehtola 2015b).

Powtarzającym się motywem wśród saamskiej społeczności jest wrażenie, że jest się „niewystarczająco dobrym Saamem”. Wśród Saamów, którzy utracili lub nigdy nie mieli okazji nauczyć się rdzennej mowy, rozwinięte jest poczucie negatywnej samooceny. Jeden z respondentów powiedział:

Ten rodzaj ciągłości językowej i kulturowej z pokolenia na pokolenie został nam odebrany, gdy mieliśmy sześć lat. Zostaliśmy wyrwani z rozwijającego się środowiska, w którym żyliśmy przez pierwsze lata. Po pierwsze, rozwój języka lapońskiego całkowicie ustał, chociaż oczywiście mieliśmy innych, którzy dzielili nasz los, ale wszystko, ale całe słownictwo związane z codziennymi obowiązkami i funkcjonowaniem w tradycyjnej społeczności saamskiej zostało zniszczone (Juutilainen et al. 2014: 8).

Podczas powrotów do domów rodzinnych uczniowie, odciągani od tradycyjnej kultury, nie mogli się odnaleźć. Często wspomina się o poczuciu bycia między dwoma wykluczającymi się grupami: „Nie jesteś dobry tam, nie jesteś dobry tutaj, jesteś między dwoma światami, nie jesteś całością, nie jesteś częścią społeczności” (Juutilainen et al. 2014: 10).

Poczucie wstydu zawsze czaiło się w tle, jeśli nie odniosłeś sukcesu jako Lapończyk lub Fin. Nie jesteś Finem, nieważne, jak bardzo się starasz. Lapończykiem też nie będziesz, ponieważ nie znasz języka ani nie masz związku z tą kulturą (Wesslin 2017).

Wśród Saamów, podobnie jak w wielu rdzennych społecznościach, wspomniane poczucie wstydu, przejawia się międzypokoleniowo. Wśród mieszkańców Laponii występują stosunkowo wysokie wskaźniki nadużywania substancji, wiele osób zmagają się z problemami ze zdrowiem psychicznym, częściej niż w innych częściach kraju ludzie decydują się na samobójstwo (Magnani, Magnani 2022).

Konsultacje ujawniły, że doświadczenia bycia niekochanym były również częścią doświadczeń internatu. Młode dzieci w wieku szkolnym pozostawały bez miłości rodziców przez bardzo długi czas. Na ogół pozwolono im wracać do domu kilka razy w roku – na Boże Narodzenie i w lecie. W internacie dzieci pozbawione były potrzebnej im bliskości z rodzicami i czuły się niekochane. Wpływ na kształtujące się dzieci jest taki, że ich zdolność kochania własnych dzieci, partnerów lub innych krewnych jest niewystarczająca. Doświadczenia szkoły z internatem spowodowały

również, że jednostki nie były w stanie przetworzyć swoich doświadczeń, co doprowadziło je do alkoholizmu i problemów ze zdrowiem psychicznym (Juuso 2018: 33).

Zakończenie

Dopiero w roku 2021 w Finlandii powstaje pięciosobowa Komisja Prawdy i Pojednania. Jej zadaniem jest przeprowadzenie śledztwa oraz udokumentowanie przypadków dyskryminacji i nadużyć wobec Saamów oraz naruszeń praw społeczności rdzennej. Takie organy powstały już w Norwegii (w 2018 roku) oraz Szwecji (w 2019 roku). Finlandia zrobiła to jako ostatnia.

W ostatnich latach ONZ trzykrotnie (!) zarzucało Finlandii naruszanie praw do samostanowienia Saamów. Sprawa rozpoczęła się w 2015 roku i dotyczy ingerencji w wybory do parlamentu Saamów. Naczelny Sąd Administracyjny Finlandii orzekł, że dziesiątki osób, które określiły się jako Saamowie, powinny zostać dodane do listy wyborców i tym samym zostać uprawnione do głosowania w wyborach wbrew woli środowiska ludności rdzennej. Saamowie twierdzą, że osoby dopisane do listy wyborców przez fiński rząd nie były wcześniej powiązane z kulturą i tożsamością saamską.

Sprawę badań Komitet ONZ ds. Likwidacji Dyskryminacji Rasowej. Wielu Saamów uważa, że sami powinni móc decydować, kto jest Saamem (a kto nie) oraz że państwo fińskie nie powinno móc orzekać w tej sprawie. W 2022 roku ONZ uznało, że Finlandia naruszyła Międzynarodową konwencję w sprawie eliminacji wszelkich form dyskryminacji rasowej (ICERD).

Zmiana rządu, do której doszło po kwietniowych wyborach w 2023 roku, daje saamskim społeczeństwom nową nadzieję. Pozwala też na ponowne złożenie projektu ustawy o samostanowieniu rdzennych mieszkańców.

W kolejnych latach poznamy również efekty pracy Komisji Prawdy i Pojednania. Społeczność rdzenna liczy na to, że powracający temat zmusi fińskie władze do działania na rzecz saamskiego samostanowienia, a dzięki pracy komisji uda się rozpocząć proces zadośćuczynienia i rekompensaty za doznane krzywdy.

Literatura

- Act on the Sámi Parliament (974/1995; amendments up to 1026/2003 included, laki saamelaiskäräjistä). <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1995/en19950974.pdf> [dostęp: 15.04.2023].
- Annbritt, P., Kokkola, L., Manderstedt, L. (2020). Forced removal of national minority children in the Swedish and Finnish Arctic through schooling. *International Research Society for Children's Literature*, 13, 289–305.
- Helander-Renvall, E., Kailo, K. (eds.) (1998). *No beginning, no end: The Sami speak up*. Canadian Circumpolar Institute.

- Huuki, T., Juutilainen, S. (2016). Mapping historical, material and affective entanglements in a Sámi woman's discriminatory experiences in and beyond Finnish boarding school. *Education in the North*, 23(2).
- Juuso, A.K. (2018). *Truth and reconciliation process concerning Sámi issues: Report on hearings*. Helsinki: Prime Minister's Office Publications.
- Juutilainen, S., Miller, R., Heikkilä, L., Rautio, A. (2014). Structural racism and indigenous health: What indigenous perspectives of residential school and boarding school tell us? A case study of Canada and Finland. *International Indigenous Policy Journal*, 5(3).
- Keskitalo, P., Määttä, K., Uusiautti, S. (2011). Sami education in Finland. *Early Child Development and Care*, 182, 329–343.
- Keskitalo, P. (2019). Place and space in Saami education. *Policy Futures in Education*, 17(4), 560–574.
- Lassila, J. (2001). *Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut* (Vol. 2). Oulu: Oulu University Press.
- Lehtola, V.P. (2015a). Second World War as a trigger for transcultural changes among Sámi people in Finland. *Acta Borealia*, 32(2), 125–147.
- Lehtola, V.P. (2015b). Sámi histories, colonialism, and Finland. *Arctic Anthropology*, 52(2), 22–36.
- Magnani, N., Magnani, M. (2022). Decolonizing production: Healing, belonging, and social change in Sápmi. *Current Anthropology*, 63(4), 386–406.
- Nyysönen, J. (2018). Narratives of Sámi school history in Finland: The histories of assimilation made visible. *Nordic Journal of Educational History*, 5(1), 97–114.
- Ursin, M. (1980). *Pohjois-Suomen tuhot ja jälleenrakennus saksalaissodan 1944–1945 jälkeen*. Oulu: Oulu University Press.
- Wesslin, S. (2017). "Asuntola-aika on saamelaisten yhteinen tabu" – Kolttalapset kärsineet kaksinkertaisesta syrjinnästä asuntola-aikoina. <https://yle.fi/a/3-9607133> [dostęp: 15.04.2013].

SUMMARY

Finnish boarding schools in 20th century Lapland. The impact of compulsory education and assimilation policies on Saami students and their cultural identity

In my work, I will present the history of the indigenous Saami people living in Finland. After World War II, forced education and boarding schools became one of the tools of discrimination against indigenous peoples. Children aged 6 or 7 were sent to institutions as far as one hundred kilometers from home. Growing up outside the natural environment, where a foreign language was used and the Saami identity was leveled, meant that entire generations of Saami people lost the knowledge of the language of their ancestors. I will describe how the traumatic events that took place in boarding schools shaped the psyche and self-esteem of young Saami people and what impact it had on the further fate of Saami communities.

Keywords: Lapland, Finland, indigenous people, schooling

JOANNA SARNECKA  <https://orcid.org/0009-0003-1878-3015>

Badaczka niezależna

Szkic autoetnograficzny¹ o dzieciach w drodze

Marzec 2023 roku

MKiedy to piszę, trwa kolejny dzień klinczu pod granicznym płotem. Grupa około 20 osób – w tym dzieci, a z nich dwoje bez opieki – tkwi uwięziona pomiędzy szczującymi psami białoruskich służb a polską strażą graniczną, która nie pozwala przejść przez bramkę ani złożyć wniosków azylowych. Znamy to już z Usnarza², po którym zostało w nas, aktywistach i aktywistkach działających na tych terenach, poczucie niemocy i kilka poruszających wierszy Jarosława Mikołajewskiego, na przykład o dziewczynkach w wełnianych czapczkach³. Dziewczynka z kotem na rękach stała się ikoną tamtej odsłony kryzysu w naszej lokalnej wyobraźni; antropoceniczną wersją damy z łasiczką. Tak się zaczęło i historia będzie zataczać koło, a kryzys humanitarny, czy – mówiąc neutralnie – czasy migracji na Północ, także szlakiem białorusko-polskim, trwać będzie w najlepsze.

Takie jest tło mojej opowieści. Jest ona tekstem autoetnograficznym, pisany w zgodzie z zasadami nurtu ewokatywnego⁴. Oparta została na moich własnych

¹ Autoetnografia to antropologiczna forma i metoda badań, która polega na opisywaniu zjawisk kultury z perspektywy własnych doświadczeń. Własna historia opowiedziana zostaje po to, by w sposób wnikliwy, często ewokatywny czy intymny, poruszyć ważne politycznie czy społecznie tematy (Kacperczyk 2014; Ellis, Bochner 2016).

² Usnarz to wieś w Polsce, na Podlasiu, leżąca przy granicy z Białorusią. W sierpniu 2021 roku koło Usnarza pojawiła się grupa osób migrujących z Afganistanu. To wydarzenie oraz sposób, w jaki państwo polskie zareagowało: odcięcie od pomocy i dokonanie push backu, stało się symbolicznym początkiem kryzysu humanitarnego na granicy polsko-białoruskiej.

³ Wiersz *Dziewczynki na granicy w wielkich czapkach z wełny* ukazał się na profilu poety na Facebooku.

⁴ W autoetnografii ewokatywnej istotna jest forma przekazu i chęć wywołania emocjonalnej reakcji w odbiorcach. Często celem jest pokazanie osobistych zmaganiań w trudnej rzeczywistości społecznej i politycznej.

doświadczeniach – aktywistki, matki, opowiadaczki, performerki – w okresie od grudnia 2021 roku do dziś⁵. W tym czasie, w lutym 2022 roku, pojawiła się istotna zmienna – pełnoskalowa inwazja Rosji w Ukrainie, co sytuację migracyjną skomplikowało społecznie, politycznie i retorycznie. W takich okolicznościach spotkałam bohaterów mojej opowieści – dzieci w drodze i ich szczególne sytuacje. Pracuję na granicy polsko-białoruskiej, jeżdżę po Polsce ze spektaklem *Wędrówka Nabu* o dzieciach na granicach⁶, który zwykle staje się przyczynkiem do długich i pełnych emocji rozmów. Z moją współpracowniczką opowieściową, Anią Woźniak, prowadzimy także po spektaklu warsztaty o przyczynach migracji i przy tej okazji również bardzo dużo rozmawiamy. To moje źródła: materiały autoetnograficzne, na których opieram ten tekst. Chcę podzielić się doświadczeniem pracy nad spektaklem, procesem konstruowania narracji o dzieciach i dla dzieci. Moje twórcze doświadczenia wyrastają z traumatycznych wydarzeń na granicy polsko-białoruskiej, których byłam świadkinią. Chciałabym zmierzać ku bezpiecznej przyszłości.

W drogę

Nabu z bajki Mikołajewskiego (2016) wędruje sama. Jej rodzinny dom spłonął i ona jedna znajduje w sobie siłę, by ruszyć w drogę, ma nadzieję, którą inni już tracą i wyobraźnię prowadzącą ją krok za krokiem w stronę możliwego lepszego życia. W naszej scenicznej wersji opowieści Nabu to główna bohaterka, ale poprzez znalezione przez nią w lesie przedmioty poznajemy także inne dzieci. Małego Mohammeda, który zgubił smoczek. Meridę z jednego z afrykańskich krajów – miłośniczkę gry w nogę. Sama, który spełnił swoje marzenie o byciu lekarzem, ale chciał ratować ludzi, podczas gdy jego kraj proponował mu tylko zabijanie. Mamy Miriam, która zgubiła w lesie lalkę-syrenkę przenoszącą nas na chwilę na południe Europy. I maluszka z ciepłego kraju, którego mama na wędrowkę zaopatrzyła nawet w rękawiczki. Są też dzieci stąd: Krysia i Grześ – mali pomocnicy, aktywnie wspierający dorosłych w akcjach pomocowych. Ta historia to gra pomiędzy biernością, zależnością a aktywnym braniem sprawy w swoje ręce, przynajmniej w jakimś zakresie.

„Pamiętam kurdyjską rodzinę – wspomina jedna z aktywistek – w środku ojciec i matka, a wokół wianuszek dzieci. Klękali przed nami na kolana i błagali: tylko nie na Białoruś. Mieli przerażenie w oczach i dzieci były dokładnym

⁵ Tekst napisałam w marcu 2023 roku, a dziś, kiedy dokonuję niezbędnych poprawek w tekście, jest luty 2024 i rzeczywistość już jest inna.

⁶ *Wędrówka Nabu* to spektakl stworzony na podstawie książki Jarosława Mikołajewskiego napisanej po pobycie na Lampedusie. Częściowo historia Nabu – dziewczynki w drodze została w spektaklu przeniesiona do Puszczy Białowieskiej. Koncepcja spektaklu oraz wykonanie: *Opowieści z Walizki* (Anna Woźniak i Joanna Sarnecka, www.opowiescizwalizki.pl). *Opowieści z Walizki* to kolektyw artystyczny powołany do życia przez Joannę Sarnecką w 2009 roku. Zajmuje się sztuką opowieści, upowszechnianiem tej sztuki poprzez warsztaty.

odzwierciedleniem rodziców. A potem, jak już nam zaufali, pamiętam takie odprężone dzieciaki, umorusane, z batonem w garści, uśmiechnięte, garnące się do nas⁷.

Większość dzieci nie ma wyboru. Rodzice podejmują decyzję i zabierają je ze sobą. W narracji, jaka przebiegała się w mediach już na początku kryzysu, wskazywano na brak odpowiedzialności: jaki rodzic skazuje swoje dzieci na taką poniewierkę? Podejrzewano, że dzieci są tylko narzędziem do skutecznej walki o azyl w Europie. Dorośli byli wręcz oskarżani o branie nieswoich dzieci, tylko dla własnego dobra, dmuchanie im w oczy dymem z papierosów, żeby płakały. Trudno było wziąć pod uwagę sytuację, w której dom i rodzina to jedno. W miejscu czy w drodze – bycie razem buduje bezpieczeństwo i sprawia, że dzieci, choć w pewnym aspekcie bierne, także podczas migracji realizują swoje życie: budują relacje, czasem się bawią, tułają do rodziców, a przy tym nie muszą brać na siebie dorosłej odpowiedzialności. Choć ryzykują wszyscy, bliskość rodziców jest wspierająca. Nigdy nie wiadomo, kiedy skończy się droga i jak się skończy. Cokolwiek się zdarzy, rodzina będzie razem, dzieci przy rodzicach – obojgu, albo jednym, w każdym razie nie same; zrozumiane: pod względem języka, ale też kultury, potrzeb. To zawsze coś – wobec zagrożeń, niepewności i przemocy. Niestety, nie zawsze obecność rodziców jest wystarczająca, by przetrwać. Jeden materiał wideo krążący w sieci, który wówczas przykuł moją uwagę i wspomnienie którego wróciło do mnie, gdy usiadłam do pisania tego tekstu⁸, zawierał opowieść matki o tym, jak zimą porą na Białorusi walczyli o przetrwanie swojego małego dziecka i jednocześnie mieli okazję być świadkami śmierci niemowlęcia, które zamarzło tuż obok nich. Migracja to niebezpieczeństwo, selekcja – silniejszy, zasobniejszy zwycięży. Migracja to zależność od warunków środowiska, ale też od innych ludzi, od początku do końca: od służb często nadużywających przemocy, podległych agresywnej polityce antyludzkiej, od przemytników, z których wielu to przestępcy pozbawieni skrupułów, nastawieni jedynie na zysk, aktywistów i aktywistek, którzy – choćby i pełni dobrej woli – zawsze mogą ściągnąć niebezpieczeństwo, albo nadużyć, albo stracić z oczu własne uprzywilejowanie. Mali i duzi wędrowcy są narażeni na wiele niebezpieczeństw, począwszy od momentu podjęcia decyzji i wykonania pierwszych kroków, aż po... no właśnie. Nie jestem pewna, czy droga kiedykolwiek się kończy.

Mali Odyseusze

Konstruując scenariusz *Wędrowki Nabu*, poszukiwałyśmy postaci, które stałyby się sojusznikami naszej bohaterki. Wybrałyśmy aktywistkę, komiczne postaci zwierząt: żubra i wilka, tworzących chwilową rodzinę, na jedną noc otaczającą troską samotne dziecko. Z kolei las – przestrzeń nie-ludzka – wzywa Nabu,

⁷ Rozmowę przeprowadziłam w maju 2023 roku. Przygotowując spektakl, zadawałam pytanie aktywistom i aktywistkom o ich spotkania z dziećmi w drodze.

⁸ Niestety, w momencie pisania tego artykułu nie jestem w stanie odnaleźć śladu tego materiału.

zaprasza do wspólnoty, podkreślając zarazem odmiennosc Nabu. „Możesz tu zostać. Jesteśmy jedną wielką rodziną. Głęboko pod ziemią trzymamy się za ręce”. Puszcza Białowieska jest nieoczywistą sojuszniczką w drodze. Ukrywa w liściach i za wykrotami, tworzy tymczasowy dom dla wędrowców. Ale też zaprasza do pozostania, do stania się częścią lasu, czyli przypomina o śmierci. Droga przez las, ale także inne szlaki migracyjne to bardzo konkretne spotkanie z bliską, możliwą śmiercią. Badałam to doświadczenie wśród młodych aktywistów i aktywistek⁹, którzy tym bardziej doświadczają tej dwoistej natury lasu dzieci w drodze. Szczególnie zimą, kiedy zostawia się ślady, a mróz może zrobić swoje i można na zawsze zostać w lesie i stać się jego częścią. Może dlatego osoby udzielające pomocy humanitarnej zimą obserwują mniej dzieci i rodzin na szlaku. Warunki są wtedy całkiem nie-ludzkie.

Kiedyś dostałam wezwanie do czteroosobowej grupy z Syrii, dwóch panów i dwóch braci (14 i 16 lat). Gdy dotarliśmy wraz z zespołem pomocy humanitarnej na miejsce, chłopcy suszyli sobie ubrania przy małym ognisku. Była późna jesień, a oni przekroczyli rzekę. Panowie siedzieli zmęczeni i milczeli. Starszy z chłopców natomiast wypytał nas o wszystko: co będzie, jeśli ich złapią, co mają mówić, jak się zachowywać, dokąd najlepiej jechać, jak się przygotować, czy w miejscu, gdzie czekają, są na pewno bezpieczni. Byliśmy pod ogromnym wrażeniem tego niezwykle przytomnego i odpowiedzialnego dziecka. Z pewnością życie w Syrii wobec zagrożeń, wojny, surowych warunków przygotowało go na bliskość różnego rodzaju niebezpieczeństw, nauczyło radzenia sobie w sytuacjach ekstremalnych. Samotność, konieczność podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności sprawiły, że stał się dorosły. Pamiętamy i wspominamy go do dziś, jak siedział w kucki przy ogniu, rozważał wszystkie za i przeciw oraz wnikliwie pytał o to, jak przeżyć i zapewnić bezpieczeństwo bratu.

Pamiętam inną sytuację. Ekipa pomocowa poszła wieczorem w deszczu do dwóch osób: osiemnastolatka z Jemenu i mężczyzny około czterdziestoletniego. Mężczyzna był małowówny i mało decyzyjny, poddawał się młodemu przewodnikowi. Chłopak nie miał jednak już na to sił. Psychicznie się rozpadał. Na Białorusi zamknięto go w małej celi i bito przez dobę po głowie. Pił wodę z bagien, wymiotował i z każdą chwilą tracił siły. Na domiar złego deszcz się wzmaczał, była chłodnawa jeszcze wczesna wiosna. Przygotowano im proste schronienie, żeby mogli przetrwać noc. Następnego dnia miałam okazję ich spotkać. Byliśmy nad rzeką. Widziałam rozbiegany wzrok chłopca i zrozumiałam, o co chodzi. Pod powiekami miał wciąż znane sobie krajobrazy, florę i faunę ze swojego kraju. „Nie bój się – powiedziałam – tu nie ma tygrysów ani niebezpiecznych węży. Jedyne zwierzę, które ci zagraża, to człowiek”. Wydawał się spokojniejszy. Spotkaliśmy się jeszcze raz. Donosiłam mu powerbank, bo bez tego, telefonu i nawigacji ludzie są na straconej pozycji wobec lasu. Wyszedł do mnie na drogę i usiadł: „Ja tu umrę” – powiedział. Schowaliśmy się w krzaki. Dałam mu coś do jedzenia i picia.

⁹ Badania z młodymi aktywistami i aktywistkami prowadziłam od grudnia 2021 do kwietnia 2022 roku w ramach sieci Badacze i Badaczki na Granicy.

Potowarzyszyłam i wciąż powtarzałam: „Nie umrzesz, dasz radę, jesteś młody, silny, nic złego się nie dzieje, jesteś w miarę bezpieczny”. Myślałam wtedy – nie po raz pierwszy – o byciu mamą na granicy, o własnych dzieciach w podobnym wieku, które, uprzywilejowane, nie muszą przeżywać takich trudów. Przynajmniej na razie, ale nigdy nie wiemy, co czai się za rogiem. Migracje to przyszłość, ale nikt nie powiedział, że nie przyjdzie pora i na nas. Ten osiemnastolatek, choć prawnie dorosły, ulegał ciężarowi odpowiedzialności i doświadczeń, które dźwigał. Istotne było, żeby zmobilizował wszystkie siły i przeżył. I chyba się udało. W miejscu, skąd odjeżdżał, następnego dnia znalazłam kalosze, które od nas dostał, i śpiwór, w którym zaczynały rozgaszczać się ślimaki i mrówki. Myślę o nim często. Stał się jednym z moich synów z granicy. Czy jest bezpieczny?

„Udoraślanie” i eugenika migracyjna

Mniej więcej wiosną 2022 roku jeden z osadzonych w strzeżonym ośrodku w Przemysłu zadzwonił do mnie z tymi słowami: „Joanna, tu jest dziecko, chłopczek, który nigdy nie powinien siedzieć w tym więzieniu”. Pierwszy raz wtedy zetknęłam się z tematem dzieci w strzeżonych ośrodkach dla cudzoziemców. Oczywiście w ogóle nie powinny tam przebywać. Nawet jeśli nie ma pewności, czy ukończyły przepisowe 18 lat, czy jeszcze nie. Według prawa wystarczy uzasadnione domniemanie, by osoba została umieszczona w domu dziecka (Tymińska b.d.). Tymczasem wielokrotnie zdarzyło się inaczej i wymagało to interwencji aktywistów, a czasem także Biura Rzecznika Praw Obywatelskich. Z jakichś powodów zawsze zakłada się, że młody człowiek, o ile nie jest białym nastolatkiem, jest już dorosły. „Udoraślanie” wynikać może teoretycznie z faktu, że dzieci po trudnych przejściach w drodze czasem faktycznie stają się dorosłe mentalnie, dojrzałe (Burton 2007; Leon, Rosen 2023). Co przecież nie oznacza, że prawnie można je traktować jak osoby dorosłe. Na potwierdzenie tezy o dorosłości wykonuje się zdjęcie RTG kości nadgarstka, które to badanie ma pokazać tzw. wiek kostny. Nie jest to miarodajne, a sama procedura ma w sobie coś z eugenicznych badań z tezą. Biologia służy ideologii. Koncept dzieciństwa dominujący w zachodnim świecie – tego błęgiego czasu pod ochroną – nijak nie łączy się z natarciem fali nielegalnych migrantów, młodych byczków, którzy zaatakowali nasz kraj. Warto przypomnieć, że oprócz niezwykle symbolicznej śmierci Jezusa-Issy, chrześcijanina z Syrii – tak, Jezus umarł w Polsce – to właśnie tu, na tej „uświęconej” ziemi Jana Pawła II¹⁰ ziemi zginęło nienarodzone dziecko¹⁰. Ale jako że było to dziecko migrantów, jego śmierć nie miała większego znaczenia. Nie głoszono o niej kazań, episkopat nie wystosował listu pasterskiego. Problemem, z jakim mierzą się więc dzieci w drodze, to dehumanizacja albo przynajmniej wykluczenie z uczestnictwa w przywileju dzieciństwa. Uchodźcy rodzą się dorośli. To oczywiście ma swoje

¹⁰ Odwołuję się tu do narracji pro life środowiska kościelnego, przywołując zarazem wydarzenie, które miało miejsce na pograniczu polsko-białoruskim, kiedy kurdyjska matka w lesie poroniła i sama straciła życie.

praktyczne konsekwencje: przemoc nie jest przemocą wobec dzieci, zatem łatwiej można sobie na nią pozwolić. Wiele osób zastanawiało się i zastanawia, jak strażnicy graniczni, tak brutalni wobec rodzin z dziećmi, „pushbackujący” je do niebezpiecznej Białorusi, mogą potem wrócić do swoich dzieci, wziąć je na ręce i nie zobaczyć w ich oczach tamtych przestraszonych oczu, albo oczu ufnych, które się zawiodło. Kiedy tworzyliśmy opowieść o Nabu, w pierwotnej wersji pokazałyśmy ją psycholożkom dziecięcym. Zapytały nas, gdzie są w naszej opowieści dobrzy dorośli, których dzieci tak bardzo potrzebują. To zasadne pytanie nie dotyczy tylko naszej opowieści. W historii dzieci na granicy jedynymi mądrymi, dobrymi, troskliwymi dorosłymi są rodzice, mimo że sami są w kryzysie, mimo że na pewno sami wielokrotnie stawali bezradni wobec napotykanych trudności i przemocy. Niedawno przez las wędrował mężczyzna z dwójką swoich dzieci i jednym, które wziął, być może po drodze, pod opiekę. To trzecie było już pełnoletnie. Kiedy złapali ich strażnicy, nie uwierzyli, że to jego dziecko. Prawdopodobnie był za młody. „Spushbackowali” samotnego dwudziestolatka na Białoruś. Jak potoczyła się jego historia? Niestety nie wiemy.

Była wiosna 2023 roku. W odpowiedzi na zgłoszenie na telefon alarmowy wyruszyliśmy z moją córką do dziesiętnastolatka z Afganistanu. Niosłyśmy mu ciepłe jedzenie, herbatę, ubrania. Wędrował sam. Był bardzo dzielny, odporny, silny. Ale jednocześnie całkiem zagubiony. Cudem udało mu się wysłać do nas lokalizację. Potem jego telefon zamilkł. Opowiedział nam, jak polskie służby złapały go i rzuciły jego telefonem o drzewo. Miał szczęście, telefon jeszcze jakoś zadziałał. W innym przypadku po prostu zgubiłby się. Sam w lesie bez jedzenia i czystej wody mógłby umrzeć. Pracownicy polskich służb, na które ja przecież także płacę podatki, naraziły życie tego chłopaka, w zasadzie z premedytacją skazały go na śmierć w Puszczy. Uratował go przypadek, łut szczęścia. Ale ile osób młodszych i starszych nie odnalazło drogi – tego nie wiemy.

Chciane dzieci z Ukrainy i polityka dzieciństwa

Wróćmy do tła. Podczas gdy w lesie pojawiały się dzieci, kiedy szły, pokonując bagna i rosnący płot z rodzicami, przypadkowymi osobami albo same, widzieliśmy w mediach dzieci z Ukrainy niesione na rękach strażników granicznych, poruszonych dziecięcym nieszczęściem. Zdecydowanie nie chcę tego poruszenia krytykować, zastanawiam się jednak, jak i dlaczego dokonuje się selekcji. Nie ja jedna zadaję to pytanie. Zadaje je sobie wiele osób, na pewno ci pracujący na granicy, od 24 lutego 2022 roku, od kiedy systemowy rasizm w Polsce stał się dla nas codziennością. To element politycznej gry. Polska przyjmuje tysiące uchodźców z Ukrainy, naklejując plasterki na ranę odmowy przyjęcia kogokolwiek w 2015 roku. Rehabilitujemy się, rośniemy we własnych oczach. Dostajemy przestrzeń do tego, by pomagać legalnie wybranym migrantom i migrantkom. Wobec bezsilności Usnarza, lęku przygranicznej zony, to miłe uczucie – móc zrobić coś dla innych. Uczestniczymy jednak, zarówno jako zmrozeni represjami,

jak i wspierani pozytywną propagandą w politycznej grze. Celem nie jest tu człowiek. On jest tylko środkiem do celu, zarówno jako ten groźny najeźdźca, jak i ten uciekinier ze zbombardowanego miasta, nad którym możemy się pochylić. Relacje wytwarzane w toku spotkań z migrantami w jakiś sposób budowane są na podstawie obowiązującej narracji albo w kontrze do niej.

Wielorako wpłątane w politykę są także dzieci. Jednym z politycznych uwikłań jest „udoroślanie” i odmowa prawa do bycia dzieckiem. Z kolei dzieci z Ukrainy bywają traktowane jako „przyszłość narodu”. Nawet w sytuacjach krytycznych, zaniebawane i doświadczające przemocy, wciąż podlegają ukraińskiemu prawu, także na terenie Polski. Odebranie przeżywającej kryzys, trudności, niezdolnej do opieki mamie dziecka, które błaga o pomoc, i umieszczenie go, nawet czasowo, w rodzinie zastępczej okazuje się niemożliwe. „Dziewczynka ma być Ukrainką”, „ma zasilić powojenne społeczeństwo”, „wydać na świat nowych Ukraińców”. Z takim przypadkiem miałam okazję skonfrontować się po jednej z prezentacji spektaklu *Wędrówka Nabu*. Rodzice z chłopcem na rękę opowiedzieli mi o bezowocnej walce o siostrę chłopca, kilkuletnią dziewczynkę, której odmówiono przeniesienia do polskiej rodziny zastępczej z powodu zagrożenia wynarodowieniem.

Takie samo czy inne

Moje pierwsze wyjście do lasu na interwencję na zawsze pozostanie w mojej pamięci. Chłopak z Syrii w wieku mojego syna wydał mi się tak bliźniaczko do niego podobny, aż mnie to trochę przerażyło. Musiał to być jakiś psychologiczny mechanizm, który poprzez obudzenie we mnie macierzyńskich uczuć zwiększał szanse tego chłopca na przeżycie, mobilizował mnie do przyjęcia dziecka, zapobiegał odrzuceniu¹¹. To dzieje się na starej dobrej linii swój-obcy, moje-nie moje, podobne-inne. Płynęłam na tej fali i wiem, że moje macierzyńskie siły bardzo pomogły mi budować bliską relację z obcymi chłopakami, tak że można było rozmawiać o wielu sprawach otwarcie, zaufać sobie, skorzystać z kulturowych wyobrażeń na temat matki – niezwykle ważnej w wielu kontekstach kulturowych figury. Wiele osób tak się zaczęło do mnie zwracać – „mamo”. Moi synkowie są teraz w różnych miejscach na świecie. Bardzo sobie cenię to doświadczenie, ale zarazem jestem podejrzliwa. Rozpoznanie podobieństwa to przecież nie wszystko. Czy umiem przyjąć odmienność? Czy nie gram w grę kulturowym kodem, która doraźnie daje efekty, jednak w długiej perspektywie prowadzi może do poważnych problemów, nieporozumień, w końcu także trudności ze współistnieniem w jednej przestrzeni Europy? Wiele pytań zostanie bowiem niezadanych, wiele problemów nieomówionych, nienazwane zostaną potrzeby

¹¹ Odwoływanie się do naszych własnych rodzicielskich doświadczeń pojawiło się w narracji medialnej o kryzysie już na jego początkowym etapie. Tu przykład takiej wypowiedzi, której autorka podkreśla, że najbardziej poruszają ją, jako matkę małych dzieci, dzieci w lesie i ich los: <https://www.youtube.com/watch?v=AqDJvZDMgz0>; motyw ten pojawił się także jako puenta piosenki o sytuacji na granicy: <https://www.youtube.com/watch?v=YkR7ajR9eV0>.

i tlić się będzie poczucie niezrozumienia. Nie mam odpowiedzi na te pytania. Jedyne, co mogę, to podawać w wątpliwość to, co wydaje mi się oczywiste, i słuchać opowieści, słuchać, słuchać.

Literatura

- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: A conceptual model. *Family Relations*, 56(4), 329–345. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00463.x>.
- Ellis, E., Bochner, A. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York–London: Routledge.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–74.
- Leon, L., Rosen, R. (2023). Unaccompanied migrant children and indebted relations: Weaponizing safeguarding. *Child & Family Social Work*, 28(4), 1056–1065. <https://doi.org/10.1111/cfs.13025>.
- Mikołajewski, J. (2016). *Wędrówka Nabu*. Kraków: Austeria.
- Tymińska, A. (b.d.). „Soczewka dziecięcocentryczna”? *Małoletni bez opieki na granicy polsko-białoruskiej*. <https://www.bbng.org/soczewka-dziecieco-centryczna> [dostęp: 20.03.2023].
- YouTube (b.d.). *Dym z papierosów*. <https://www.youtube.com/shorts/W2Ja6SjZM10> [dostęp: 20.03.2023].
- YouTube (2021a). *Dzieci takie same jak moje – migrowanie między inne a takie samo – co jest pomiędzy*. <https://www.youtube.com/watch?v=AqDJvZDMgz0> [dostęp: 20.03.2023].
- YouTube (2021b). *Handel ludźmi*. <https://www.youtube.com/watch?v=IUZ3R7lsPhE> [dostęp: 20.03.2023].

SUMMARY

Children on the move. An autoethnographic sketch

The essay examines the situation of children and youth in transit at the Polish-Belarusian border, focusing on the violence they face and the ambiguous procedures used to determine their age. These procedures, which rely on bone and dental examinations, are often interpreted to the detriment of young people. This practice, previously discussed in the literature, has been described as “adultification.” This concept aptly captures not only the precarious situation of young people but also the ways in which their childhood is perceived—or denied—resulting in the erosion of their rights as children. The author also discusses an artistic project, the play *Nabu’s Journey*, inspired by a children’s book by Jarosław Mikołajewski. The play aims to raise awareness about the plight of young people at the border and foster dialogue on human solidarity in the face of humanitarian crises.

Keywords: children’s rights, boarder regime, humanitarian crisis, art-based activism, migration

ANNA WITESKA-MŁYNARCZYK  <https://orcid.org/0000-0001-6300-8083>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Komunikat: *Letters for Palestinian Childhoods* (Listy do palestyńskich dzieciństw)

Dnia 7 października 2023 roku palestyńska organizacja terrorystyczna Hamas dokonała krwawego zamachu na Izrael, w wyniku którego zginęło ponad 1400 osób. Śmierć poniosły także dzieci. O ataku mówi się, że był największą masakrą cywilnej ludności żydowskiej od czasów Holocaustu (por. Szymczak 2023). W odpowiedzi na atak Izrael rozpoczął interwencję zbrojną w Strefie Gazy, w której, jak podaje BBC, około 70% ofiar śmiertelnych stanowią kobiety i dzieci. Prawie połowa społeczności Gazy to osoby w wieku poniżej 18 lat. Ich domy, szkoły, przedszkola, miejsca zabaw, dziecięce kryjówki legły w gruzach. W dwa tygodnie po wybuchu konfliktu kolektyw Reimagining Childhood Studies¹ przygotował i udostępnił środowisku akademickiemu do podpisu petycję. *Badacze dzieciństwa i studenci wzywają do natychmiastowego zawieszenia broni w Gazie* – brzmi jej tytuł. Jak opowiadała mi jedna z inicjatorek petycji, Rachel Rosen, autorzy spodziewali się 200–400 podpisów. Na ten moment petycję podpisało blisko 2500 osób, pragnących wyrazić solidarność z palestyńskimi dziećmi, dla których język, sposób mówienia o tym, co dzieje się w Gazie, ma znaczenie, które starają się, by ich głos, a przez to też głos Palestyńczyków przytłoczonych codziennością bombardowanej i okupowanej Strefy Gazy, wyraźniej wybrzmiewał w debatach publicznych w różnych krajach.

Piszemy ten list jako naukowcy i studenci specjalizujący się w badaniach z dziećmi i nad dzieciństwem, chcąc wezwać do natychmiastowego zaprzestania wspieranego przez Zachód izraelskiego ludobójstwa w Gazie oraz rażących aktów łamania praw dzieci palestyńskich.

¹ Więcej informacji na stronie kolektywu Reimagining Childhood Studies – <https://reimagining-childhoodstudies.com>.

Środowisko naukowe w tej petycji domaga się natychmiastowego zawieszenia broni, zapewnienia wody pitnej, jedzenia, paliwa, środków medycznych i pomocy humanitarnej, ochrony miejsc opieki medycznej, umożliwienia bezpiecznego transportu dla chorych i rannych, a także tych, których trzeba ewakuować. Autorzy odezwy uznali za ważne, by na konflikt spojrzeć w ujęciu historycznym, wychodząc znacznie przed dzień 7 października. Wskazali na fakt długoletniej okupacji Palestyny. Podkreślili też, że przez kilkanaście lat Strefa Gazy w gruncie rzeczy funkcjonowała jak „więzienie z nieograniczonym dostępem do nieba”. Opisuując skalę zniszczeń i kryzysu humanitarnego, autorzy użyli pojęcia ludobójstwa. W kolejnych akapitach petycji podkreślają, że życia dzieci palestyńskich są cenne. Cenne są życia wszystkich Palestyńczyków. Choć w trakcie tego konfliktu w szpitalnych salach część dzieci kategoryzuje się jako „ranne i pozbawione żywych krewnych”, to przecież nie funkcjonują one w społecznej próżni. Choć właściwiej byłoby napisać – nie powinny. *Letters for Palestinian Childhoods* pokazują, że w wielu oddalonych od Gazy społecznych światach ludzie myślą o palestyńskich dzieciach, przyglądają im się i choć odczuwają bezradność, to jednak próbują mówić do nich, by nie czuły się opuszczone, zapomniane, pozbawione godności.

Trzeba byłoby 177 autobusów (jeśli liczyć, że w jednym autobusie mieszczą się 72 osoby), by przewieźć palestyńskie dzieci zabite przez wojska izraelskie w Gazie. 133 autobusy wypełniłyby młode ciała osób, które zmarły w trakcie konfliktu. W pozostałych 44 zmieściłoby się 3200 dotąd nieodnalezionych dzieci. Takie informacje zawiera infografika stworzona w ramach Visualizing Palestine, która ilustruje wpis autorstwa Aline Batarseh, kierowniczki inicjatywy, umieszczony na stronie *Letters for Palestinian Childhoods*². Jej wpis jest listem do dwunastoletniej Duni – palestyńskiej dziewczynki, która w trakcie konfliktu traciła po kolei rodziców, rodzeństwo, kończynę i w końcu życie.

Cóż za niesprawiedliwość, że przeżyłeś 12 krótkich lat w tych okolicznościach, Duniu!

Stworzyliśmy tę grafikę ku twojej pamięci. Nigdy cię nie zapomnimy i dalej będziemy domagać się godnego życia dla dzieci Gazy.

Spoczywaj w pokoju wraz z rodziną i wszystkimi innymi dziećmi, które zostały zbyt wcześnie nam odebrane.

Wybacz nam, że zawiedliśmy.

² Wszystkie listy można przeczytać na stronie: <https://reimaginingchildhoodstudies.com/letters-for-palestinian-childhoods>.



Fot. 1. Grafika stworzona przez Visualizing Palestine towarzysząca listowi Aline Batarseh do palestyńskiej dziewczynki Duni

Zamieszczone na stronie listy często adresowane są do konkretnych palestyńskich dzieci, tych dostrzeganych przez nas na licznych, łatwo dostępnych materiałach wideo ze zrujnowanej Gazy. Jak zauważona przez Susanę Cortés-Morales zraniona w bombardowaniu mała dziewczynka i jej zapętlone pytanie: „Czy to sen?”. Piszący listy dorośli – akademicy, artyści, zanurzeni w codzienności, w której ich dzieci czują się bezpieczne i mają przestrzeń, by wyrażać radość, zabierają głos w sprawie dzieci tak brutalnie pozbawionych podstawowego prawa do życia i do przeżycia zwykłego dzieciństwa. Ich głosy są poruszające. Przywracają właściwą perspektywę. Są skierowane do palestyńskich dzieci i mówią do nich z troską i miłością. Są wyrazem solidarności, aktem przełamania ciszy i świadomym wyborem mówienia o upolitycznionym konflikcie, z perspektywy dziecka.



Fot. 2. Obraz *From the River to the Sea, Resistance Paints a Sweet Harmony* autorstwa dr. Elsy Talat Khwaji umieszczony na stronie Letters for Palestinian childhoods wraz z listem

Letters for Palestinian Childhoods to inicjatywa, która zrodziła się wśród badaczek i badaczy dzieciństwa skupionych wokół projektu Reimagining Childhood Studies. Projekt rozpoczął się od współpracy nad książką pod tym samym tytułem wydanej w 2019 roku przez Bloomsbury Academic. Jej redaktorami są Dan Cook z Rutgers University, Rachel Rosen z University College London i Spyros Spyrou z European University of Cyprus. Sarada Balagopalan z Rutgers University, której tekst również znalazł się w książce, wspólnie z Rosen i Spyrou kontynuowała podjęty w publikacji temat wyobrażania sobie na nowo studiów nad dzieciństwem poprzez wspólną pracę nad zawartością strony internetowej tej grupy. Kolektyw zorganizował między innymi cykl seminariów, podczas których wraz z zaproszonymi gośćmi budował krytyczny dialog na temat studiów nad dzieciństwem. Sięgając do teorii krytycznej oraz metodologii opartej na aktywistycznym zaangażowaniu wyrastającym z pragnienia budowania bardziej sprawiedliwego świata, kolektyw nalega na upolitycznienie analiz współczesnych dziecięcych doświadczeń. Nasza praca jako badaczy i badaczek dzieciństwa winna ich zdaniem implikować wyraźne zajmowanie stanowiska w kwestiach dotyczących warunków życia dzieci. Pojęcie bezstronności naukowej nie może stać się wymówką podtrzymującą niesprawiedliwe porządki społeczne. Powinniśmy występować przeciwko aktom dehumanizacji i mówić o nich wprost. Aktywizm akademicki winien polegać na kwestionowaniu naznaczonych przemocą porządków, które wpływają na kształt współczesnych dzieciństw. Praktykowanie studiów nad dzieciństwem może być aktem solidarności. *Letters for Palestinian Childhoods* są przykładem takiej praktyki, aktem solidarności z dziećmi Gazy, z ich rodzinami, z ich teraźniejszością i przyszłością.

Czy trudno wytłumaczyć to, co dzieje się teraz w Gazie? Mamy tendencje do mówienia w takich sytuacjach: „To bardzo skomplikowane”. W swoim liście do dzieci palestyńskich prawnik i aktywista ze Sri Lanki Amal de Chickera zauważa:

Kiedy dorosły mówi coś takiego, bardzo rzadko jest to naprawdę skomplikowane. To odpowiedź, którą dorośli zazwyczaj dają, gdy nie chcą dać ci PRAWDZIWEJ odpowiedzi.

(...) Prosta, ale trudna prawda jest taka, że mówią dzieciom, jak mają się zachowywać, ale sami robią coś całkiem innego. Udują, że są dobrzy, ale tak naprawdę tolerują to, że innym dzieją się bardzo złe rzeczy.

(...) Jest mi niezmiernie przykro, że tak wielu wpływowych dorosłych wciąż udaje, że jest to skomplikowane, i nie zatrzymało tej okrutnej napaści. (Wielu z nich ją popiera!). Jeszcze bardziej przykro mi, że dorośli tacy jak ja, którzy wiedzą, że to nie jest skomplikowane, którzy wiedzą, że to bardzo proste, również nie byli w stanie znaleźć sposobu, aby to zatrzymać. Jest nas coraz więcej. (...) Słyszymy nowe wieści i widzimy nowe obrazy okrucieństwa izraelskiej armii. Staramy się z całych sił, ale to nie wystarcza.



Fot. 3. Rysunek ośmioletniej Ayaany de Chickera towarzyszący wpisowi Amala de Chickera

Listy są tłumaczone na różne języki, w tym na arabski. Zresztą cała inicjatywa Reimagining Childhood Studies jest przykładem praktyki krytykującej europocentryczny charakter studiów nad dzieciństwem. Listy zaczęły podróż po różnych krajach w formie wystawy. W Polsce listy były odczytywane i pisane w różnych miejscach: w Poznaniu na festiwalu Etnoport, w Lublinie w Stowarzyszeniu dla Ziemi, we Wrocławiu i w Krakowie w Instytutach Etnologii i Antropologii Kulturowej, w Warszawie w Pracowni Etnograficznej³. Być może kiedyś będą odczytywane dzieciom w Palestynie. Włączając się w tę inicjatywę, włączając w nią także dzieci (część rysunków i listów jest ich autorstwa), w jakiś sposób współtworzymy współczesne dzieciństwa, podejmujemy polityczną decyzję o tym, kogo i w jaki sposób wspierać, co kwestionować i poddawać krytyce, jak mówić o świecie przemocy i kryzysów. Jak uprawiać studia nad dzieciństwem we współczesności, w której zbyt często odbierane jest dzieciom prawo do bezpiecznego dzieciństwa.

³ W organizację spotkań wokół wystawy zaangażowani byli m.in. Izabella Main, Michał Mokrzan, Ewa Rossal, Anna Witeska-Młynarczyk, Lena Osuch-Cierniak, Dylhermanno Dos Reis Menezes, Anna Bińka, Ewa Maciejewska-Mroczek.

Literatura

Szymczak, J. (2023). *Co stało się w Izraelu 7 października*. <https://oko.press/co-stalo-izraelu-7-pazdziernika> [dostęp: 5.12.2023].

SUMMARY

Letters for Palestinian Childhoods

The text presents the “Letters for Palestinian Childhoods” initiative organized by the Reimagining Childhood Studies collective to voice childhood researchers’ and activists’ call for a ceasefire in Gaza and to express solidarity with Palestinian children affected by war. The author examines the international academic community’s response to the escalation of conflict between Israel and Palestine, highlighting the importance of scholars’ engagement in defending children’s rights and opposing their dehumanization. The letters published by the collective serve as a testament to solidarity with these children and their families and critique global narratives that justify violence against Palestinians. This initiative aligns with critical childhood studies, emphasizing the need for political engagement and resistance against unjust social.

Keywords: childhood, war, Palestine, childhood studies, violence

EWA MACIEJEWSKA-MROCZEK

Uniwersytet Warszawski

Badania nad kulturą dziecięcą „po dzieciństwie”. Ujęcia relacyjne i nieantropocentryczne

RECENZJA

Justyna Deszcz-Tryhubczak, Macarena García-González (red.) (2023). *Children's cultures after childhood*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pojęcie *after childhood* jest jedną z kluczowych kategorii w najnowszych badaniach dzieciństwa (*childhood studies*). Zaproponował je Peter Kraftl w książce *After childhood: Re-thinking environment, materiality, and media in children's lives* (2020). Koncepcja ta powstała mniej więcej równoległe z propozycjami innych czołowych badaczy dzieciństwa, proponujących zdecentralizowanie dzieciństwa (*decentering childhood*) (Spyrou 2017) czy redefiniowanie studiów nad dzieciństwem (*reimagining childhood studies*) (Rosen, Spyrou, Cook 2018). Kategorie te wynikają z dążeń do zrewidowania dotychczasowych osiągnięć subdyscypliny *childhood studies* z jej kilkudziesięcioletnim już dorobkiem. Przez pierwsze dziesięciolecia badacze i badaczki tego nurtu skupiali się na analizie i opisie społecznego wymiaru takich kategorii jak sprawczość dziecka czy głos dziecięcy, a także na tworzeniu specyficznej metodologii badań i refleksji nad ich wymiarem etycznym. Próby nowych podejść w ramach nieco już okrzepniętych *childhood studies* wynikają z potrzeby szukania inspiracji dla badań nad dzieciństwem w takich obszarach badawczych jak nowe badania nad materialnością, queer studies, studia feministyczne, posthumanistyczne, by wymienić tylko kilka z nich. Mimo różnic łączy je odejście od patrzenia na dziecko jako na stały, scentralizowany podmiot o wyraźnie zarysowanych granicach na rzecz podejść bardziej relacyjnych, płynnych, opartych na szukaniu powiązań i uwikłań dziecka i dzieciństwa w relacji z innymi

podmiotami, infrastrukturami, procesami, instytucjami, materią nieożywioną itd. Jest to jednocześnie, co ważne, próba włączenia refleksji nad dzieciństwem w szerszy obieg współczesnej humanistyki i nauk społecznych.

Książka *Children's cultures after childhood* pod redakcją Justyny Deszcz-Tryhubczak i Macareny Garcíi-González, wydana w serii *Children's Literature, Culture, and Cognition (CLCC)*, podejmuje wyzwanie takiej właśnie nowej refleksji, skupionej wokół szeroko rozumianych obszarów literatury i kultury dla dzieci. Stanowi zbiór zróżnicowany, jednak spójny pod względem poszukiwania ujęć inspirowanych najnowszymi „zwrotami” w humanistyce. Z zaprezentowanych podejść wyjątkowo interesujące wydają mi się ujęcia zakorzenione w posthumanizmie, włączające w pole badawcze takie byty „naturalne” jak rośliny w tekście Justyny Deszcz-Tryhubczak *Research with children, weeds, and a book: An after-childhood perspective* czy pozanaturalne (o ile taki podział w ogóle ma sens), jak duchy w tekście *Childhood and its afterlives: Spectrality and haunting in children's literature* Stelli Myriam Pyrcce. Jak pisze Pyrcce, widzimy, że „duchologia (*hauntology*) daje nam środki do tego, by patrzeć na idiom nawiedzania przez duchy (*haunting*) jako na sposób, na to, by myśleć «poza» czy «po» w stosunku do linearnych koncepcji, takich jak pokolenia, kategorie wiekowe, czy nawet temporalność” (Pyrcce 2023: 74). To tylko jeden z przykładów na to, jak różne nowe ujęcia i „zwroty” w humanistyce mogą ze sobą współgrać i korespondować. Postantropocentryczna perspektywa wydaje się produktywna i wyzwala zupełnie nowe znaczenia w studiach nad dzieciństwem. W badaniach nad kulturą dziecięcą ułatwia działania badawcze poza tradycyjną analizą tekstu/dzieła.

Dużą zaletą publikacji jest ciągle wykraczanie poza granice bardziej klasycznych, tradycyjnych analiz literatury czy dzieł kultury. Zastosowanie aparatu analitycznego z takich obszarów jak nowe studia nad materialnością czy filozofie posthumanistyczne nie tylko pozwalają wyznaczać nowe ścieżki interpretacyjne dla takich klasycznych dzieł jak *Aksamitny królik* Margery Williams czy *Mata syrenka* Hansa Christiana Andersena, ale pozwala też szerzej spojrzeć na to, co w ogóle oznaczają takie pojęcia jak dziecko, dziecięcość, pokolenie. Koncepcja *after childhood* skłania do innego niż zazwyczaj postrzegania kategorii czasu i miejsca, co – jak się okazuje – może ciekawie rezonować w studiach nad dziecięcą literaturą i kulturą. Tekst literacki i dziecko, wraz z innymi przedstawicielami materialnego i niematerialnego świata, tworzą asamblaż, które generują znaczenia niemożliwe do uchwycenia w bardziej tradycyjnych ujęciach, separujących i indywidualizujących różne byty. Postantropocentryczna perspektywa zmienia nie tylko postrzeganie relacji dzieci z bytami pozaludzkimi, ale skłania do spojrzenia poza binarne podziały i odnajdywania w polu badawczym różnych działających aktorów, powiązanych wzajemnymi relacjami.

Publikacja stanowi zbiór tekstów bardzo zróżnicowanych co do charakteru, przyjętych metod czy chociażby badanych kontekstów lokalnych. Jest to udany przykład współpracy międzynarodowej, w której zróżnicowanie nie tworzy przypadkowego zbioru, lecz formuje nową jakość, niemożliwą do osiągnięcia bez tych różnic. Justyna Deszcz-Tryhubczak, anglistka, specjalistka literatury i kultury dziecięcej, od lat działa na rzecz włączania dzieci jako uczestników i uczestniczek

badań, a także refleksji nad solidarnością międzypokoleniową. Macarena García-González, antropolożka społeczna i kulturoznawczyni, praktykuje podejście do literatury dziecięcej jako kultury materialnej, bada zmieniające się relacje pomiędzy literaturą, materią kultury i dziećmi z użyciem transdyscyplinarnych i kolaboratywnych metodologii. Książka jest wynikiem konsekwentnie budowanego aparatu teoretycznego i pojęciowego autorki, a ich bogate doświadczenia znalazły odzwierciedlenie w stworzeniu przemyślanego, spójnego pod względem teoretycznym i tematycznym tomu.

Główny zbiór artykułów zorganizowany jest wokół trzech obszarów tematycznych: odczytań tekstów kultury dziecięcej w perspektywie nowego materializmu, podejść relacyjnych w badaniach empirycznych nad kulturami dziecięcymi oraz *culture studies* „po dzieciństwie”. Szerokie spektrum tematyczne i dążenie do nowych ujęć charakteryzują cały tom, którego zróżnicowanego i bogatego w nowe ustalenia charakteru nie sposób szczegółowo zaprezentować w krótkiej recenzji.

Autorki pytają (s. 10-11):

Jakie dzieciństwa stają się możliwe, jeśli wyjdziemy poza perspektywę rozwojową? (...) Jakie założenia dotyczące produkcji wiedzy determinują naszą pracę i w jaki sposób możemy podważać ich dorosło- i antropocentryczną naturę? Do jakich nowych miejsc mogą nas zaprowadzić takie badania i jak „odnajdujemy” w nich dzieci i dzieciństwo? I jak relacyjne praktyki wiedzy zmieniają konceptualny wymiar studiów nad literaturą i kulturą, tak żeby mogły one mieć bardziej bezpośredni wkład we współczesne debaty na temat dzieciństwa?

Na szczególną uwagę zasługuje posłowie autorstwa Karen Coats, *Afterword. New materialist insights for the text-based scholar*, w którym konfrontuje ona swoje doświadczenia z badań nad tekstami z nowymi podejściami w badaniach nad dzieciństwem i zadaje pytania o etyczne implikacje nowych teorii oraz ich wpływ na realnie istniejących ludzi i ich wybory. Tekst stanowi swoisty kontrpunkt wobec pozostałych artykułów w tomie. Pokazuje, że teorie nie są niewinne, mają znaczenie i wymagają ciągłego przyglądania się im. Autorka pyta także o to, czy wyobrażone przez nowych teoretyków światy są możliwe do (oraz warte) urzeczywistnienia. Trudno wyobrazić sobie lepsze podsumowanie tego tak mocno zanurzonego w teoriach zbioru.

Publikacja pod redakcją Deszcz-Tryhubczak i Garcíi-González (red., 2023) wnosi nowe spojrzenia na kultury dla dzieci i ugruntowuje badania nad dzieciństwem jako pełnoprawną, istotną część nauk społecznych i humanistycznych. Przedstawione w niej analizy mogą być wartościowym źródłem wiedzy i inspiracji dla przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, także tych spoza kręgów literaturo- i kulturoznawczych.

Książka została opublikowana w otwartym dostępie (np. na stronie wydawnictwa), co zapewnia lepszy obieg zaprezentowanych w niej idei, refleksji, wyników badań w świecie naukowym, co w wypadku tej publikacji z pewnością jest potrzebne i warte polecenia.

Literatura

- Deszcz-Tryhubczak, J., García-González, M. (red.) (2023). *Children's cultures after childhood*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kraftl, P. (2020). *After childhood: Re-thinking environment, materiality, and media in children's lives*. London–New York: Routledge.
- Pyrce, S.M. (2023). Childhood and its afterlives: Spectrality and haunting in children's literature. W: J. Deszcz-Tryhubczak, M. García-González (eds.), *Children's cultures after childhood* (s. 71–86). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rosen, R., Spyrou, S., Cook, D.T. (eds.) (2018). *Reimagining childhood studies*. London: Bloomsbury.
- Spyrou, S. (2017). Time to decenter childhood? *Childhood*, 24(4), 433–437. <https://doi.org/10.1177/0907568217725936>.

TARZYCJUSZ BULIŃSKI  <https://orcid.org/0000-0001-7783-2268>

Uniwersytet Gdański

Badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Elias

RECENZJA

Zofia Boni, Marta Rakoczy (red.) (2023). *Cywilizowanie dzieci? Społeczno-kulturowe badania dzieciństwa w perspektywie teorii Norberta Elias*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Cywilizowane dzieci? jest bardzo dobrym przykładem mierzenia się w nowatorski sposób z pozornie wyczerpaną problematyką badawczą. Dotyczy dzieciństwa, a więc jednej z najintensywniej eksploatowanych problematyk badawczych w ramach nauk społecznych i humanistycznych. Trudno zliczyć nurty i podejścia podejmujące kwestię dzieciństwa w ramach samej tylko psychologii, pedagogiki czy socjologii, a gdzie tu mówić o innych dyscyplinach badawczych, takich jak literaturoznawstwo, historia lub historia sztuki, ale także ekonomia, medycyna czy nauki o zdrowiu? Nie jest zatem łatwo wyobrazić sobie zainicjowanie nowego ujęcia tej tematyki. Tymczasem autorkom monografii *Cywilizowanie dzieci*, pod redakcją Zofii Boni i Marty Rakoczy, udało się zaproponować rzeczywiście nowe ujęcie dzieciństwa w zakresie humanistyki i częściowo nauk społecznych. Chodzi tu o zbadanie, jaki potencjał poznawczy w studiach nad dzieciństwem zawiera w sobie koncepcja „procesu cywilizowania” społeczeństw wczesnonowożytnej Europy autorstwa znanego socjologa i filozofa Norberta Elias. Koncepcja ta jest całkiem dobrze zapoznana w polskich naukach społecznych i humanistycznych, a zwłaszcza jego opis przemian obyczajowych dokonany na podstawie błyskotliwej analizy kodeksów dobrego zachowania. A jednak, co zaskakuje, przed pomysłodawczyniami tego tomu – Zofią Boni i Martą Rakoczy – nikt nie pokusił się o zbadanie użyteczności Eliasowskiego ujęcia „procesu cywilizowania” w próbach

zrozumienia i wyjaśnienia różnych form pojmowania i praktykowania dzieciństwa w nowożytnej Polsce. I już ten fakt świadczy o oryginalności przedstawionemu tomu.

Cywilizowanie dzieci trudno porównywać do innych publikacji o tej tematyce, jako że proponuje ona przyjrzenie się znanym problematykom badawczym pod nieco innym kątem. I już z tego powodu uważam go za ważną pozycję w zakresie kulturowych i społecznych studiów nad dzieciństwem. Wszystkie bowiem tematy podejmowane przez inne badaczki i badaczy – na przykład prawa dzieci (np. M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*), warunki społeczne dzieciństwa i jego przeżywania przez dzieci (np. K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości*), obraz dzieciństwa w tekstach literackich (np. K. Szymborska, *Po stronie dziecka. Perspektywa children studies*) czy zagadnienia pracy socjalnej z dziećmi (np. K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*) – w ujęciu Eliasowskim nabierają innych znaczeń. W największym skrócie: Elias ujmował proces cywilizacji jako proces wytwarzania nowoczesnego państwa, a jego kluczowym elementem było ograniczanie przemocy fizycznej. Jednak rozpatrywał go zarazem z dwóch stron – od strony jednostki (ograniczenie swoich popędów poprzez zarządzanie własnym ciałem, jego fizjologią i związanymi z tym emocjami, przede wszystkim za pomocą reakcji wstydu) i od strony zbiorowości (ucieleśnianie i internalizowanie norm społecznych produkowanych przez nowożytne instytucje i dyskursy).

I właśnie ten wymiar „cywilizowania” stał się przedmiotem zainteresowania autorek niniejszego tomu. Cywilizowanie u Eliasa to indywidualne przyswajanie norm dążących do ograniczania przemocy fizycznej, ale przejawiających się w tak pozornie odległych od przemocy obszarach jak normy poprawnego zachowywania się przy posiłku, w towarzystwie, sytuacjach publicznych. A praktyka wpajania norm właściwego zachowania jest już w polu oddziaływania edukacji szkolnej, którą nowoczesne państwo uczyniło jednym ze swoich kluczowych obszarów. To przecież dzieci w nowoczesności są traktowane jako projekty do urzeczywistnienia. Projekty, które wymagają maksymalnej mobilizacji dorosłych, wdrożenia efektywnych technik wychowawczych, zbudowania skutecznych instytucji edukacyjnych, medycznych, socjalnych. Jak zauważa jedna z autorek w tomie, Marta Bucholc, późna nowoczesność to paradoksalna kombinacja pajdocentryzmu (przekonania że dziecko jest wartością jako przyszły dorosły) i zarazem pajdofobii (obawy przed „skażeniem dziecka” dorosłością i odgradzania świata dorosłego od świata dzieci).

Cywilizowanie dzieci jest monografią wieloautorską składającą się z dwunastu rozdziałów napisanych przez jedenaścioro autorek. W zdecydowanej większości są to socjolożki, antropolożki i kulturoznawczynie preferujące stosowanie jakościowych technik badawczych i koncentrujące się na zrozumieniu sensów opisywanych zjawisk. Oprócz dwóch tekstów o charakterze teoretycznym gros artykułów tropi normy i praktyki dotyczące „właściwego ucywilizowania” dzieci przy wykorzystaniu dwóch typów technik badawczych: analizy treści oraz wywiadów etnograficznych. Osobnym wyróżnikiem metodologicznym autorek jest ich otwartość na przekraczanie granic dyscyplinarnych. Poszczególne teksty

nie dają się łatwo scharakteryzować metodologicznie i czasami wykazują cechy kilku podejść metodycznych. Nie jest to zatem ani socjologia dzieciństwa, ani historia dzieciństwa, ani tym bardziej antropologia dziecka. Jeśli gdzieś umieścić opisywaną pracę, jest to nurt studiów nad dzieciństwem, zarówno w wydaniu klasycznych *childhood studies* (np. Ch. Jenks, A. i A. James, A. Prout) jak i najnowszych *new childhood studies* (np. S. Spyrou, R. Rosen, D. Cook). Warto wspomnieć, że zarówno redaktorki, jak i część autorek należą do Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem na Uniwersytecie Warszawskim, deklarującego przynależność do tego właśnie podejścia. Główne wyznaczniki *childhood studies* to interdyscyplinarność, ujmowanie dziecka jako wielowymiarowego konstruktów kulturowego, społecznego, politycznego, ekonomicznego i moralnego, założenie o aktywnej roli dziecka jako podmiotu w procesach społecznych, założenie o konieczności uwzględnienia dziecięcej perspektywy doświadczania świata oraz założenie o konieczności włączania dzieci w proces badawczy jako pełnoprawnych uczestników (tzw. badania z dziećmi, a nie nad dziećmi).

Teksty zgromadzone w tomie podejmują się sprawdzenia użyteczności kategorii „cywilizowania” w rozumieniu Eliasowskim w analizach różnych przypadków oddziaływania instytucji, głównie państwowych, w Polsce XX i XXI wieku w procesie „normalizacji” zachowania dzieci. Zasadniczo dotyczą one przekazów zawartych w trzech obszarach: (1) dyskursach wywiedzionych z materiałów piśmienniczych (książki i podręczniki szkolne z okresu II Rzeczypospolitej dotyczące alfabetyzacji oraz wychowania estetycznego, czasopisma dla młodzieży oraz gazetki szkolnej z okresu historii najnowszej Polski, tj. transformacji kapitalistycznej oraz polityki narodowej ostatnich dekad), (2) dyskursach wywiedzionych z przekazów zawartych w polskich mediach XXI wieku (dyskusja na temat seksualności dzieci i jej ukryte wymiary, dyskusja dorosłych na temat przeobrażeń i zagrożeń związanych z językiem współczesnej młodzieży), (3) norm, wzorców i praktyk dzieci oraz dorosłych związanych z reżimami edukacyjnymi, medycznymi, socjalizacyjnymi (sytuacja dzieci uchodźczych w szkole, kwestia dziecięcej otyłości, rodzin adopcyjnych, „zarządzania” swoją sprawczością przez nastolatków).

Takie ujęcie teoretyczne jest nowatorskie. Książka oferuje oryginalną linię interpretacyjną dotyczącą społeczno-kulturowych przeobrażeń dzieciństwa w społeczeństwie polskim XX i XXI wieku. Polska funkcjonuje tu tylko jako przykład nowoczesnego społeczeństwa europejskiego i widać wyraźnie, że zamysł „Eliasowskiego ukąszenia” nie musi się ograniczać wyłącznie do obszaru i historii tego kraju. Propozycja teoretyczna przedstawiona i zrealizowana przez redaktorki tomu jest mocną stroną recenzowanej pozycji.

Drugą zaletą tomu jest realizacja praktyczna powyższego zamysłu. Redaktorki zgromadziły grupę badaczek z wielu dyscyplin i zainteresowanych różnicowanymi problematykami badawczymi. A jednak pomimo tej różnorodności redaktorom udało się zachować spójność merytoryczną monografii. W każdym tekście została podjęta próba (z bardziej lub mniej przekonującym rezultatem) wykorzystania ujęcia Eliasowskiego, dzięki czemu można wstępnie ocenić jego

przydatność. Z mojej perspektywy najbardziej obiecujące rezultaty badawcze pojawiły się w obszarach związanych z cielesnością, emocjami (kluczowa kategoria „wstydu”) i praktykami społecznymi, na przykład alfabetyzacją, „zarządzaniem” dorosłością w wykonaniu dzieci, światem wyobrażeń i praktyk dziecka otyłego, wyobrażeń członków rodzin adopcyjnych na ich własny temat, mową nastolatków rozumianą jako praktyka nasycona znaczeniami społecznymi. Mniej odkrywcze efekty badawcze przyniosły próby w obszarze norm, wzorców i dyskursów wychowawczych, w których otrzymaliśmy rekonstrukcje „ukrytych” ideologii czy światopoglądów. To dość przewidywalny rezultat, który jest porównywalny z efektami badań opierających się na innych podstawach teoretycznych, na przykład socjologii edukacji czy krytyki nowoczesności w wykonaniu Michela Foucaulta.

Trzecią zaletą tomu jest podejście badawcze całego projektu, które streścić można jako konstruktywistyczne, antyesencjalistyczne, relacyjne i zrelatywizowane, o mocnym komponencie podmiotowym. To wyraźny swego rodzaju „manifest” drogi naukowej, jaką chcą podążać polskie *childhood studies*. Zwłaszcza ujęcie zaprezentowane w tekstach obu redaktorek tomu pokazuje, z jak dużą uwagą i świadomością ograniczeń mierzą się dzisiejsze *childhood studies*. Za bardzo wartościowe uważam spostrzeżenia prezentujące potencjalne „niedociągnięcia” i braki całego projektu, tj. informację o tym, które istotne tematy badawcze nie zostały poruszone w książce (zagadnienie przemocy fizycznej, zarówno wśród dzieci, jak i wobec dzieci, jak i kwestia wpływu nowych technologii, zwłaszcza w okresie pandemicznym i popandemicznym XXI w.) oraz wypunktowanie różnic metodologicznych pomiędzy koncepcją Elias a podejściem *childhood studies*. Dzięki temu widać wyraźnie, że tom jest tylko pewną próbą rozpoznania potencjału badawczego koncepcji Elias, nie zaś jej prostą implementacją.

Teksty w monografii, jak zwykle w tego typu publikacjach wieloautorskich, prezentują różną jakość. Wysoko oceniam oba teksty teoretyczne. Pierwszy z nich (Zofia Boni, Marta Rakoczy, *Dzieciństwo a nowoczesne cywilizowanie*) oferuje dobre i przejrzyste wprowadzenie zarówno do koncepcji Elias, jak i do związków oraz implikacji z nich wynikających, we współczesnych badaniach nad społeczno-kulturowymi wymiarami dzieciństwa. Jest to kompetentnie rozpisana „mapa” zagadnień badawczych, problemów i wątpliwości w tym temacie. Drugi z nich zawiera intrygującą wizję dzieciństwa w społeczeństwach europejskich w ujęciu Eliasowskim (Marta Bucholc, *Wychowywanie dzieci jako motor procesów cywilizacji (i decywilizacji)*), która przekonująco tłumaczy napięcie pomiędzy koncentracją społecznych ideałów i wysiłków wokół posiadania i wychowania dzieci (dziecko jako wartość) a równoczesną chęcią ich otoczenia kordonem bezpieczeństwa (fizycznego, psychicznego, informacyjnego, emocjonalnego, seksualnego, ekonomicznego itd.). Bucholc wskazuje też na trzy kluczowe obszary cywilizowania dzieci: wprowadzenie kontroli państwa nad instytucjonalnym wychowaniem dzieci, pojawienie się ingerencji państwa w relacje rodzinne między rodzicami a dziećmi oraz ciągłą, postępującą standaryzację traktowania dzieci wynikającą z ujednolicania norm prawnych między państwami funkcjonującymi w ramach organizacji międzynarodowych.

Z tekstów empirycznych znakomite są oba teksty Marty Rakoczy. W pierwszym z nich (*Pisanie, przymus, wstyd: alfabetyzacja dzieci jako medium cywilizowania w międzywojennej Polsce*) dostajemy świetny przyczynek do historii alfabetyzacji Polski pokazujący, jak ogromny potencjał tkwi w koncepcji Elias. Przedstawiona interpretacja alfabetyzacji, jako norm kontroli nakładanych na ciało i afekty poprzez określone dyskursy i praktyki cielesnego i zmysłowego treningu grafo-motorycznego, jest fantastycznym przykładem procesu cywilizacji. W skrócie: cywilizowanie to codzienne zarządzanie ciałem i uwagą ucznia, zdobywaniem cielesnej i emocjonalnej kontroli, jak i samokontroli przez samego ucznia (polityka wstydu). Tekst przynosi też kluczowe uwagi na temat powiązania procesów demokratyzacji i egalitaryzmu z procesem wzrastającego cywilizowania, którego celem była usystematyzowana regulacja i normatywizacja zachowań społecznych. Okazuje się, że Eliasowska wizja nowoczesności to „wizja epoki, która **rozpoczęła się daleko wcześniej** niż procesy związane z nacjonalizacją i industrializacją państw oraz rozwojem nowoczesnego kapitalizmu”. To odkrywczą tezę. Drugi tekst tej autorki (*'Frendzia na topie' – cywilizowanie praktyk językowych współczesnych nastolatków*) przedstawia „cywilizowanie” na polu współczesnych wyobrażeń i praktyk językowych. Rakoczy, operując kategoriami praktyk piśmiennych, pokazuje, jak slang młodzieżowy poddawany jest eksperckiej „obróbce” jako źródło potencjalnych zagrożeń związanych z wulgaryzmami, gwarą więzienną i narkotykami. W ten sposób przedstawia używanie języka pisanego jako praktykę kulturową, będącą obszarem, który państwo i jego „agenci” (eksperci, rzecznicy instytucji publicznych itp.) starają się podporządkować poprzez próby narzucania jedynej poprawnej normy pisanego języka polskiego. Potraktowanie młodzieżowych sposobów czytania i pisanie w nowych mediach (postów, wiadomości SMS, komunikatów w sieci itp.) jako nowej piśmienności (C. Lankshear, M. Knobel) to dobry krok w stronę podmiotowego zrozumienia świata współczesnych polskich nastolatków.

Przekonujący i gęsty etnograficznie jest artykuł Marii Tulisow (*„Nie czuję się małym dzieckiem”. O sprawczości dzieci w procesie dorastania z perspektywy procesu cywilizacyjnego*), który dobrze oddaje zniuansowanie pojmowania „dorobności” przez dzieci wchodzące w wiek nastoletni i ich podmiotowe, bardzo sprawcze zarządzanie relacjami i swoimi tożsamościami w obszarze cielesności (seksualność, wulgaryzmy, budowanie związków, palenie papierosów itp.). Osobiście jako badacz zyczyłbym sobie więcej tego typu tekstów w całym tomie.

Podobne nachylenie etnograficzne jest obecne w tekstach Ewy Maciejewskiej-Mroczek i Anny Witeski-Młynarczyk (*„Powiedzenie, że jesteśmy troszkę inną rodziną, nie jest niczym złym”. O procesach cywilizowania rodziny w kontekście adopcji w Polsce*) oraz Zofii Boni (*„Jak będzie szczupła, to będzie miała łatwiej w życiu”. Uwikłanie procesów cywilizacji, medykalizacji i estetyzacji w kontekście dziecięcej otyłości*), a także (choć w znacznie mniejszym stopniu) w tekście Ady Tymińskiej (*Między obowiązkiem szkolnym a prawem do nauki. Dziecko z doświadczeniem uchodźczym w polskiej szkole a.d. 2021*). Tu wyróżniają się dwa pierwsze teksty, które oferują bogate, wieloaspektowe ujęcie problemu zależności pomiędzy wyobrazeniami rodziców

i dzieci a wartościami i normami budowanymi przez „rzeczników cywilizacji” – ekspertów i przedstawicieli instytucji państwowych. Szczególnie wartościowe są tu kategorie „kultury terapeutycznej” oraz połączenia ideologii „zdrowizmu” (*healthism*) z budowaniem poczucia wstydu. Oba teksty dobrze pokazują, czym jest proces cywilizowania kształtowany na poziomie jednostkowych wyobrażeń i odczuć. Myślę, że logicznym następnym krokiem badawczym byłaby próba jego empirycznego odnalezienia na poziomie praktyk codziennych.

Trzy następne teksty oferują czytelnikowi analizy norm zawartych w materiałach piśmienniczych o różnym poziomie głębokości. O ile tekst Weroniki Parafianowicz („Już można – tylko co?” *Filipinka wobec ekonomii moralnej czasów transformacji ustrojowej*) intrygująco przedstawia ukryty światopogląd „cywilizujący” dziewczęta do nadchodzących wyzwań transformacji kapitalistycznej Polski lat 90. XX wieku zawarty w czasopiśmie dla młodzieży, to już zarówno tekst Julii Harasimowicz (*O uczeniu patrzenia dzieci. Wychowanie estetyczne w Polsce w latach 1903–1923*), jak i Emilii Sieczki (*Wstyd a cywilizowanie młodzieży przez normy narodowe. Strategie wychowawcze na łamach gazetki szkolnej „Zeszyty Jagiellońskie”*) ograniczają się do rekonstrukcji przekazów obecnych w analizowanych materiałach.

Od profilu tomu wyraźnie odbiega tekst Mai Brzozowskiej-Brywczyńskiej (*O cywilizowaniu (queerowych) dzieci-ństwu*), który nie jest ani tekstem empirycznym, ani tekstem teoretycznym. Wychodząc od refleksji nad wybranymi elementami obszarów medialno-politycznych (wybrane aspekty działalności ministerialnej, fundacji Ordo Iuris czy podręczników szkolnych), autorka proponuje filozoficzny namysł nad procesem kształtowania (cywilizowania) wyobrażeń na temat dziecięcej seksualności we współczesnej Polsce. Zaproponowana interpretacja jest ciekawa i wartościowa poznawczo, lecz nie oparta na wynikach badań empirycznych i trudno traktować ją jako coś innego niż autorską próbę zrozumienia wybranych fragmentów rzeczywistości. Nie jest to próba oddania, jak te fragmenty rzeczywistości są rozumiane i przeżywane przez innych ludzi. Tekst odbiega też stylistycznie od pozostałych rozdziałów ze względu na swój hermetyczny język.

Kwestią wartą do rozważania jest adekwatność używanej w tomie kategorii „cywilizowania”. Jak autorki doskonale zdają sobie sprawę, wiąże się ona przede wszystkim z eliminowaniem przemocy fizycznej w relacjach pomiędzy jednostkami. Inne jej skutki to wzrost złożoności społeczeństw, zmniejszanie asymetrii w relacjach (tj. władzy i groźby przemocy), ujednocianie zachowań, wypowiedzi, myśli, emocji itp. Tymczasem w książce właśnie analiz aspektu przemocy fizycznej brakuje najbardziej. Czy zatem „proces cywilizowania” jest traktowany przez autorki bardziej jako użyteczna metafora, a nie dosłowność? Gdzie przeprowadzić linię użyteczności analitycznej kategorii Eliasowskiego „cywilizowania”? Czy zasadnie jest stosowanie jej do szeroko rozumianych „projektów” (norm, ciała, wartości, rodziny, wiedzy, zdrowia itp.), jeśli przy ich realizacji nie występuje bezpośrednio ograniczanie przemocy (np. w polu estetyki)? Czy historyczne przeobrażenia kategorii piękna (pięknego ciała) to proces cywilizowania? Czy też „cywilizowanie” to określenie próbujące oddać formowanie nowoczesności za pomocą innej terminologii (np. nie-Foucaultowskiej)? W moim odczuciu

koncepcja Elias jest efektywniejsza, gdy dotyczy nie dyskursów, lecz praktyk cielesnych i zmian emocjonalnych. Sama zauważa to na przykład Boni, kiedy pyta o to, czy praktyki odchudzania można traktować jako zmniejszanie przemocy. To zagadnienie otwarte i bardzo dobrze, że *Cywilizowanie dzieci* do stawiania takich pytań inspiruje.

I na koniec obserwacja: frapująca jest nieobecność w tomie tekstów, których autorami byłiby badacze-mężczyźni. Jest to oczywiście tylko refleksja. Jak to się stało, że autorkami tekstów są wyłącznie badaczki? Czyżby był to niezamierzony efekt obecnej w Polsce figuracji badań nad dzieciństwem? I pośredni dowód na owocność poznawczą Eliasowskiego ujęcia? Pytanie pozostawiam otwarte.

Podsumowując, chciałbym zauważyć, że książka *Cywilizowanie dzieci* jest nowatorską i barwną pracą napisaną przez kompetentne autorki, która proponuje nową perspektywę w badaniach nad dzieciństwem. Nie jest to ujęcie całościowe i kompletne, lecz nie takie było zadanie tego tomu. Ma on intrygować i otwierać pola poszukiwań. I pod tym względem spełnia swoje zadanie. Książkę polecam badaczkom i badaczom z zakresu pedagogiki, kulturoznawstwa, socjologii, antropologii, historii i literaturoznawstwa, a także wszystkich innych dyscyplin z zakresu humanistyki i nauk społecznych, które podejmują się refleksji nad kulturowo-społecznym wymiarem dzieciństwa.

Informacje o osobach współtworzących numer

Joanna Bielecka-Prus – doktor socjologii, pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Zainteresowania: socjologia edukacji, socjologia migracji oraz metodologia badań jakościowych.
E-mail: joanna.bielecka-prus@mail.umcs.pl

Zofia Boni – antropolożka społeczna, pracuje w Instytucie Antropologii i Etnologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członkini Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem na Uniwersytecie Warszawskim. W pracy naukowej zajmuje się antropologią medyczną, antropologią dzieciństwa i badaniami zmian klimatu.
E-mail: zofia.boni@amu.edu.pl

Karolina Buczkowska-Gołąbek – dr hab. w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie etnologia. Pracuje w Katedrze Turystyki i Rekreacji Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu oraz Polskim Stowarzyszeniu Turystyki Kulinarnej. Zainteresowania: antropologia jedzenia w podróży, badania nad dzieciństwem, antropologia podróży i turystyki – turyści kulturowi, turystyka kulinarna, pamiątki turystyczne.
E-mail: buczkowska@awf.poznań.pl

Tarzcjusz Buliński – antropolog kulturowy, dr hab., profesor w Instytucie Antropologii Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania: antropologia edukacji, etnologia ludów rdzennych Amazonii, teoria i metodologia antropologii oraz badania nad dzieciństwem (*childhood studies*).
E-mail: tarzcjusz.bulinski@ug.edu.pl

Katarzyna Byłów – antropolożka społeczna, ukończyła doktorat na University of St. Andrews. Aktualnie członkini Centrum Badań Migracyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tłumaczka konferencyjna języka polskiego, angielskiego i francuskiego. Tłumaczy teksty z literatury naukowej, pięknej, popularnej i publicystyki. Jej zainteresowania naukowe obejmują tybetańską pedagogikę i praktyki wychowawcze, wpływ migracji na doświadczenia edukacyjne dzieci oraz problematykę edukacyjną w kontekście różnorodności kulturowej.
E-mail: kasia.bylow@gmail.com

Anna Deredas – etnografka, archiwistka, pracuje w Etnograficznym Archiwum im. Bronisławy Kopczyńskiej-Jaworskiej Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania: problemy archiwistyki etnograficznej, historia łódzkiej etnografii/etnologii/antropologii kulturowej, dydaktyka etnografii/etnologii/antropologii kulturowej, dziecko w badaniach etnograficznych, współczesność i historia Łodzi.
E-mail: anna.deredas@uni.lodz.pl

Andrzej Frączysty – doktorant socjologii na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego, założyciel i redaktor cyfrowego magazynu poświęconego krytyce literackiej i społecznej „Mały Format” (www.malyformat.com), nauczyciel. Zainteresowania badawcze: socjologia pracy, socjologia sztuki, socjologia i antropologia zdrowia psychicznego, socjologia ruchów społecznych, pedagogika krytyczna.
E-mail: andrzej.fraczysty@edu.uni.lodz.pl

Marta Krokoszyńska – antropolożka, ukończyła doktorat na University of St. Andrews. Zainteresowania: etnologia Ameryki Południowej i Północnej, zmiana kulturowa, pokrewieństwo.
E-mail: martakaer@gmail.com

Aleksander Latkowski – absolwent Wydziału Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego. Instruktor jogi.
E-mail: aleksander.latkowski@gmail.com

Ewa Maciejewska-Mroczek – polonistka i amerykańistka, doktorka socjologii, dr hab. nauk o kulturze i religii. Pracuje w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Członkini Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem na Uniwersytecie Warszawskim. W pracy naukowej interesuje się miejscem i rolą dzieci we współczesnej kulturze, a w szczególności tym, jak realizowane jest ich prawo do bycia wysłuchanymi i do współtworzenia społeczeństwa.
E-mail: emaciejewska@uw.edu.pl

Izabella Main – antropolożka i historyczka, dr hab., profesorka w Instytucie Antropologii i Etnologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania: edukacja dzieci z doświadczeniem migracji, studia migracyjne, antropologia medyczna, antropologia stosowana i zaangażowana.
E-mail: imain@amu.edu.pl

Paulina Niedziółka – socjolożka, filozofka, edukatorka, absolwentka Wydziału Socjologii i Wydziału Filozofii na Uniwersytecie Warszawskim, prezeska Queer Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania: analiza dyskursu, socjologia medycyny, antropologia polityki, queer studies.
E-mail: paniedziolka.kontakt@gmail.com

Agnieszka Oleńska – absolwentka studiów licencjackich Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej oraz studiów magisterskich kierunku Etnologia na Uniwersytecie Gdańskim. Jej zainteresowaniami badawczymi są rdzenne ludy północnej Europy, w szczególności grupa zamieszkująca tereny fińskiej części Laponii, Farerowie oraz Kwenowie.
E-mail: agnieszka.olenska.kontakt@gmail.com

Magdalena Radkowska-Walkowicz – antropolożka, dr hab., profesorka w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie współtworzy Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem; członkini Komitetu Bioetyki przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. W pracy naukowej interesuje się antropologią dzieciństwa, reprodukcji i medycyny.
E-mail: m.walkowicz@uw.edu.pl

Marta Rakoczy – kulturoznawczyni, filozofka, dr hab., profesorka w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem na Uniwersytecie Warszawskim, koordynatorka Pracowni Naukowej Korczakianum – Muzeum Warszawy. W pracy naukowej zajmuje się historią kulturową dzieciństwa i wychowania, kulturową historią modernizacji, antropologią edukacji.
E-mail: m.rakoczy@uw.edu.pl

Maria Reimann (1982–2023) – antropolożka kultury i tłumaczka. Pracowała w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Współzałożycielka Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem na Uniwersytecie Warszawskim. W pracy badawczej zajmowała się kwestiami rodziny, dzieciństwa i bliskich relacji, a także zdrowia i medycyny. Autorka książki *Nie przywitam się z państwem na ulicy. Szkic o doświadczeniu niepełnosprawności* (2019).

Rachel Rosen – socjolożka, profesorka na University College London w Instytucie Badań Społecznych (UCL Social Research Institute), kierowniczką Critical Childhood Studies Centre. W pracy naukowej interesują ją: dzieciństwo, migracja,

reprodukcja społeczna, kapitalizm rasowy, neoliberalne systemy opieki społecznej i reżimy graniczne, etnografia, badania partycypacyjne.

E-mail: r.rosen@ucl.ac.uk

Joanna Sarnecka – mgr etnologii i antropologii kulturowej (ukończyła Uniwersytet Warszawski w 1999 r.). Od 15 lat prowadzi grupę artystyczną Opowieści z Walizki, zajmuje się sztuką opowieści, performancem i tańcem butoh. Dwukrotna stypendystka Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Od grudnia 2021 roku działa jako aktywistka na granicy polsko-białoruskiej oraz współpracuje z aktywistami i aktywistkami z innych granic. Wspiera osoby przetrzymywane w strzeżonym ośrodku dla cudzoziemców w Przemyślu. Wypowiada się w mediach i pisze o granicy przede wszystkim w kontekście łamania praw człowieka oraz antropocenu. Współdziała z siecią Badacze i Badaczki na Granicy, a jej teksty można przeczytać między innymi na stronie www.bbng.org.

E-mail: fundacjawalizka@gmail.com

Ada Tymińska – kulturoznawczyni, prawniczka, italianistka. Doktorantka Międzydziedzinowej Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Realizuje badania etnograficzno-prawne dotyczące małoletnich cudzoziemców bez opieki w Polsce oraz ich sprawczości w kontekście prawa i procedur. Do jej zainteresowań należą antropologia i etnograficzne badania prawa, w szczególności prawa migracyjnego, nowe studia nad dzieciństwem oraz sztuka i badania partycypacyjne.

E-mail: a.tyminska@uw.edu.pl

Anna Witeska-Młynarczyk – antropolożka społeczna, dr. hab., adiunkta w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, członkini Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Dzieciństwem na Uniwersytecie Warszawskim. Zainteresowania: antropologia medyczna, studia nad dzieciństwem, procesy psychiatryzacji, pojęcie dobrostanu, autoetnografia, netnografia, antropologia środowiska i międzygatunkowa, procesy pamięci.

E-mail: anna.witeska-mlynarczyk@mail.umcs.pl

Katarzyna M. Wyrzykowska – socjolożka, doktorka nauk społecznych, adiunkta w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół socjologii muzyki, stratyfikacji kultury i badań nad hierarchiami kulturowymi.

E-mail: katarzyna.wyrzykowska@ifispan.edu.pl



Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

ISSN 2392-0971