

Joanna Frankowiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.56.11>

ORCID: 0000-0002-5993-3804

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

joanna.frankowiak@uwm.edu.pl

Rola nauczyciela wczesnej edukacji w identyfikowaniu i reagowaniu na przejawy przemocy domowej – między prawnym obowiązkiem a odpowiedzialnością moralną

Summary

Between legal duty and moral responsibility: early-education teacher role in identifying and responding to domestic violence

This is a theoretical paper which presents the role of early childhood education teachers in identifying and responding to domestic violence. Two contexts are used: moral responsibility and legal obligation (resulting from the provisions of the relevant legal acts). The focus is on early childhood education teachers, being aware that along with medical staff, they are the most likely to detect and intervene in cases of child abuse up to the age of ten. The article aims to fill in the gap in publications focused on the role of education workers, including early education teachers, in responding to manifestations of domestic violence, as well as their insufficient participation in activities within the violence prevention framework. It may be an incentive to verify the course of studies curricula in terms of content conducive to building the readiness of future teachers to take responsible actions to minimize the phenomenon of child abuse.

Keywords: child abuse, domestic violence, teacher, early education

Słowa kluczowe: krzywdzenie dzieci, przemoc domowa, nauczyciel, wczesna edukacja

Wprowadzenie

Zobowiązanie do inicjowania działań na rzecz ochrony dzieci przed przemocą potwierdza treść art. 19 Konwencji o prawach dziecka, który obliguje państwa sygnatariuszy do podejmowania: „wszelkich właściwych kroków w dziedzinie ustawodawczej, administracyjnej, społecznej oraz wychowawczej dla ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy lub zaniedbania bądź złego traktowania lub wyzysku, w tym wykorzystywania w celach seksualnych” (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).

Zapisy zawarte w krajowych aktach normatywnych także nie pozostawiają wątpliwości, że państwo jest zobowiązane do zapewnienia dzieciom ochrony przed przemocą.

W artykuł 72 ust. 1 Konstytucji RP czytamy, że Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka, w szczególności przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją (Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483).

Wachlarz działań, które powinny być podejmowane, by możliwe było chronienie dzieci przed przemocą domową, jest szeroki i zawiera się zarówno w obszarze legislacyjnym (rozumianym jako tworzenie funkcjonalnych aktów normatywnych i regulacji prawnych), jak i praktycznym, zorientowanym na wdrażanie różnego rodzaju działań o charakterze edukacyjnym, interwencyjnym i terapeutycznym (por. Jarosz 2008: 13). Szczególne znaczenie dla bezpieczeństwa dzieci mają działania zmierzające do zatrzymania przemocy. Warto podkreślić, że odpowiedzialność za reagowanie na niepokojące objawy mogące świadczyć o krzywdzeniu dzieci spoczywa na wszystkich obywatelach. Znajduje to odzwierciedlenie w przepisach prawnych, w tym: w artykuł 304 par. 1 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeksu postępowania karnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2022 r., poz. 1375 ze zm.), zgodnie z którym każdy, kto wie o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym prokuratora lub policję, oraz art. 572 par. 1 ustawy z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeksu postępowania cywilnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2021 r., poz. 1805 ze zm.), mówiącym o tym, że każdy, komu znane jest zdarzenie uzasadniające wszczęcie postępowania z urzędu, jest zobowiązany zawiadomić o nim sąd opiekuńczy, oraz art. 12 ust. 2 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy domowej (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r. poz. 535) wskazującym, że osoby będące świadkami przemocy domowej powinny zawiadomić o tym policję, prokuratora lub inny podmiot działający na rzecz przeciwdziałania przemocy domowej.

Ochrona dzieci jest przede wszystkim naszym obowiązkiem moralnym. Każde dziecko ma prawo do bezpiecznego dzieciństwa, stanowiącego jeden z podstawowych warunków nieskrępowanego rozwoju. W niniejszym artykule te dwa konteksty – zarówno odpowiedzialności moralnej, jak i obowiązku prawnego – posłużyły do próby określenia roli nauczyciela wczesnej edukacji w identyfikowaniu i reagowaniu na przejawy przemocy domowej. Skupiono się na aspekcie interwencyjnym ze względu na jego wagę, jednocześnie mając na uwadze doniosłość inicjowania i realizacji działań o charakterze profilaktycznym, adresowanych zarówno do dzieci, jak i ich opiekunów (Hardcastle i in. 2015). Wybrano nauczycieli wczesnej edukacji, jako że to właśnie oni, oprócz pracowników personelu medycznego (w tym głównie: położnych, pediatrów, pielęgniarek środowiskowych, ratowników medycznych oraz lekarzy chirurgów i ortopedów) (Hardcastle i in. 2015; Leoniuk, Nowakowska, Sobczak 2013), mają największą szansę wykrycia i interwencji w przypadkach krzywdzenia dzieci do dziesiątego roku życia.

W dyskursie publicznym brakuje rozważań dotyczących roli pracowników oświaty, w tym nauczycieli wczesnej edukacji, w reagowaniu na przejawy przemocy domowej – świadczy o tym niewielka liczba publikacji na ten temat. Sytuacja ta może wynikać m.in. z faktu, że systemowo głównymi podmiotami odpowiedzialnymi za realizację Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy są ośrodki pomocy społecznej oraz policja.

Warto byłoby podjąć badania, których celem miałyby być określenie przyczyn istniejącego stanu rzeczy.

Kolejnym uzasadnieniem podjęcia tego tematu jest niedostateczna partycypacja pracowników oświaty w działaniach systemu przeciwdziałania przemocy. Niestety nie ma badań eksplorujących tę kwestię. Jedynymi wskaźnikami, którymi dysponujemy, są te dotyczące inicjowania procedury Niebieskich Kart. W latach 2015–2020 odsetek procedur uruchomionych przez pracowników oświaty wahał się między 4,2% a 6,2% wszystkich Niebieskich Kart założonych w danym roku. A w 2021 r. było to 3,9% (MRiPS 2022). Oznacza to wyraźną dysproporcję w stosunku do liczby kart zakładanych przez pracowników jednostek pomocy społecznej oraz policji. Wyraźnie mniej procedur wszczynają jedynie pracownicy ochrony zdrowia. Podobne wskaźniki dotyczą liczby kart zakładanych przez gminne komisje rozwiązywania problemów alkoholowych (GKRPA) – z wyjątkiem lat 2019–2021, gdy pracownicy oświaty założyli dwukrotnie więcej Niebieskich Kart w porównaniu z przedstawicielami GKRPA (MRiPS 2022).

Przyczyn niskiej partycypacji można upatrywać w tym, że włączanie się nauczycieli w działania w omawianym obszarze może się wiązać z przeżywaniem stresu i wielu wątpliwości (Ellis 2012). Przyszli nauczyciele w procesie kształcenia są przygotowywani przede wszystkim do współpracy z rodziną, mającą największy wpływ na rozwój dziecka. Dodatkowo w różnego rodzaju zaleceniach dbałość o bezpieczeństwo dziecka utożsamiana jest niemal wyłącznie z zagwarantowaniem owego bezpieczeństwa w czasie przebywania dziecka w przedszkolu czy szkole (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 984 ze zm.)). Niepodejmowanie działań w obliczu podejrzeń o występowanie przemocy może więc wynikać z obaw przed wkroczeniem w prywatną domenę rodziny (Mayall 2002; WHO 2006; Münger 2015). Dodatkową przyczyną, na którą wskazują badacze, może być niedostateczne wsparcie ze strony innych pracowników placówki (Bell, Singh 2017).

Badania potwierdzają także istnienie tendencji do bagatelizowania potrzeb dziecka, wynikających z doznawania przez niego przemocy lub wiązania ich z problemami innej kategorii (np. problemów z nauką lub w relacjach rówieśniczych) (Odenbring i in. 2015). Nauczyciele miewają trudności z dostrzeżeniem związku między rodzinnymi czynnikami ryzyka lub ekspozycji na przemoc domową a problemami dzieci w szkole (King, Scott 2014). Dodatkowo nauczyciele wskazują na to, że nie mają wystarczającej wiedzy i umiejętności identyfikowania przejawów przemocy wobec dzieci (Münger, Markström 2018).

Przemoc wobec dzieci we wczesnym dzieciństwie

Najszerszym pojęciem używanym w kontekście przemocy stosowanej wobec nieletnich jest „krzywdzenie dzieci” definiowane jako stosowanie wszelkich form złego traktowania fizycznego i/lub emocjonalnego, wykorzystywania seksualnego, zaniedbania lub niewłaściwego traktowania lub wykorzystywania, przynoszące faktyczną lub potencjalną szkodę

dla zdrowia, życia, rozwoju lub dla godności dziecka w kontekście stosunku odpowiedzialności, zaufania lub władzy (WHO 2006). Znane jest także pojęcie znęcania się, które w polskim kontekście utożsamiane jest głównie z przestępstwem z art. 207 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 1138 ze zm.).

W niniejszej publikacji zdecydowano się na użycie pojęcia przemocy domowej zamiennie z terminem przemocy w rodzinie¹ na określenie „jednorazowego albo powtarzającego się intencjonalnego działania lub zaniechania realizowanego przy wykorzystaniu przewagi sił, naruszającego prawa lub dobra osobiste osób, powodującego szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołującego cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą” (Pospiszyl 1994: 15; Dz. U. z 2023 r., poz. 535). W formułowaniu definicji wzięto pod uwagę szerokie zastosowanie wspomnianych pojęć zarówno w aktach prawnych regulujących omawiany obszar, jak i w literaturze przedmiotu.

Przemoc domowa określana jest także jako przejaw krytycznego wydarzenia życiowego (Bragiel 1996: 12), a jako zdarzenie traumatyzujące (Bartlett, Smith 2019) łączy się z depryzacją podstawowych potrzeb i sprzyja poczuciu zagrożenia oraz przekonaniu o zbliżającym się niebezpieczeństwie (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 19–20). Może przyjmować formę: fizyczną, emocjonalną, seksualną oraz zaniedbania (WHO 2006), ekonomiczną i elektroniczną (Pepler, Catallo, Moore 2018; Dz. U. z 2023 r., poz. 535). Dzieci stają się także ofiarami, będąc świadkami przemocy w rodzinie stosowanej wobec bliskiej osoby i jednocześnie bezpośrednio jej nie doświadczając (Callaghan i in. 2018). Według badań pozostawanie dziecka w roli świadka przemocy może mieć takie same konsekwencje jak bezpośrednia przemoc fizyczna (Moylan i in. 2010; Sousa i in. 2011).

Wyniki badań nie pozostawiają wątpliwości, że doświadczanie w dzieciństwie zarówno bezpośredniej, jak i pośredniej przemocy może nieść ze sobą poważne konsekwencje dla zdrowia i rozwoju jednostek (Edleson 1999; Sox 2004; Meltzer i in. 2009). Doznawanie przemocy w rodzinie przez małe dziecko łączy się z brakiem zaspokojenia podstawowych potrzeb, w tym przede wszystkim potrzeby bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego, skutkując wytworzeniem się niepewnego stylu przywiązania (Bowlby 2007). Te pierwsze doświadczenia społeczne determinują sposób interpretowania rzeczywistości interpersonalnej na dalszych etapach życia (Bowlby 2007). Niepewne przywiązanie niesie za sobą podwyższone ryzyko trudności w przyszłych związkach romantycznych, pojawienia się objawów internalizacyjnych, zachowań eksternalizacyjnych (Madigan i in. 2016; Sutton 2019) oraz problemów z regulacją emocji (Cooke i in. 2019).

¹ Nowelizacja ustawy z dnia 9 marca 2023 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie i niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 535) wprowadza zmianę pojęcia przemocy w rodzinie na przemoc domową. W uzasadnieniu do projektu czytamy, że ta modyfikacja pozwala na uniknięcie stygmatyzacji rodziny, niebędącej jedynym środowiskiem, w którym dochodzi do aktów przemocy. Może do nich dochodzić także w relacji pomiędzy byłymi małżonkami czy osobami żyjącymi w związkach nieformalnych (Druk nr 2799). Jednocześnie w innych aktach prawnych, jak chociażby w obowiązującym rozporządzeniu w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” użyte jest pojęcie przemocy w rodzinie.

W wynikach badań populacyjnych wskazuje się także, że dzieci, które mają doświadczenie traumy, są blisko dwukrotnie bardziej narażone na rozwój zaburzeń psychicznych w porównaniu z osobami, które nigdy jej nie doświadczyły (McLaughlin i in. 2012; Lewis i in. 2019). To podwyższone ryzyko pojawienia się psychopatologii występuje nie tylko w okresie dzieciństwa, ale także utrzymuje się przez cały okres dojrzewania i dorosłości (Kessler i in. 2010). Dzieci w młodszym wieku, tj. do piątego roku życia, są znacznie bardziej narażone na doznanie poważnych urazów, uszkodzeń neurologicznych, a także na śmierć (WHO 2006).

Z kolei współwystępowanie stresujących problemów we wczesnym okresie życia, w tym przemocy, jest określane jako niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa, które stanowią zagrożenie dla rozwijającego się umysłu i mogą prowadzić do strukturalnych i czynnościowych zmian w mózgu (Anda i in. 2006). Mogą być także źródłem długotrwałego cierpienia psychicznego i mieć znaczący wpływ na zdrowie fizyczne, nadużywanie substancji psychoaktywnych, uwikłanie w przemoc i podejmowanie zachowań autoagresywnych (Bellis i in. 2014; Hughes i in. 2017). Szybkie reagowanie na przemoc wobec dzieci jest dodatkowo ważne, wzięwszy pod uwagę fakt, że jak potwierdzają wyniki badań – czas trwania kontaktów dzieci z przemocą domową ma większy wpływ na ich poziom stresu niż dotkliwość przemocy (Sterne, Poole 2010).

Rola nauczycieli wczesnej edukacji w identyfikowaniu przemocy i reagowaniu na nią – perspektywa prawnego obowiązku

W ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 900 ze zm.) czytamy, że przedszkola, szkoły i placówki opiekuńczo-edukacyjne zapewniają wspomaganie wychowawczej roli rodziny, są zobowiązane do zapewnienia bezpiecznych warunków opieki oraz dostępu do specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z kolei zgodnie z zapisami znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy domowej nauczyciele będący wychowawcami klas oraz nauczyciele znający sytuację domową małoletniego wchodzi w skład grup diagnostyczno-pomocowych odpowiedzialnych za realizację procedury Niebieskiej Karty. Pracownicy oświaty są również zobowiązani do wszczynania procedury Niebieskiej Karty w sytuacji podejrzenia stosowania przemocy wobec członków rodziny lub w wyniku zgłoszenia dokonanego przez członka rodziny lub przez osobę będącą świadkiem przemocy oraz do podejmowania działania w jej ramach (Dz. U. 2023 poz. 535). W związku z tym ustawodawca obliuguje nauczycieli wczesnej edukacji, będących pracownikami oświaty, do działań o charakterze interwencyjnym oraz pomocowym, zarówno w roli ewentualnego inicjatora, jak i realizatora.

Zgodnie z treścią ustawy o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw inicjowanie działań powinno następować w sytuacji samego uzasadnionego podejrzenia zaistnienia przemocy i nie wymaga zgody osoby dotkniętej przemocą. Następuje ono poprzez uruchomienie procedury Niebieskiej Karty, polegające

na wypełnieniu formularza „Niebieska Karta – A” w obecności osoby, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie. Pracownik oświaty powinien podejmować oraz realizować te czynności w obecności rodzica, opiekuna prawnego bądź faktycznego (Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz. U. nr 209, poz. 1245)). Jeżeli jednak osoby te są podejrzewane o stosowanie przemocy wobec dziecka – działania z udziałem małoletniego powinny być przeprowadzone w obecności pełnoletniej osoby najbliższej w rozumieniu art. 115 § 11 ustawy Kodeks karny. Tej osobie powinien zostać przekazany formularz „Niebieska Karta – B”. Następnie formularze trafiają do zespołu interdyscyplinarnego, który rozpoczyna analizę sprawy i podejmuje adekwatne kroki. Jeśli członkowie podejmą decyzję o powołaniu grupy diagnostyczno-pomocowej, w jej składzie powinni się znaleźć przedstawiciele podmiotów mających styczność z rodziną dotkniętą problemem przemocy w rodzinie lub działający w jej środowisku, w tym pracownik oświaty, a konkretnie nauczyciel pełniący rolę wychowawcy klasy lub nauczyciel znający sytuację domową małoletniego (Dz. U. z 2023 r., poz. 535).

Jeśli zaś chodzi o zadania, które nauczyciel powinien powziąć w przypadku podejrzenia przemocy w rodzinie, zgodnie z treścią zapisów rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”, są nimi:

- udzielanie kompleksowych informacji o możliwości uzyskania pomocy oraz wsparcia od przedstawicieli różnych podmiotów;
- podjęcie dalszych działań mających na celu poprawę sytuacji osoby, co do której zachodzi podejrzenie, że jest dotknięta przemocą;
- prowadzenie rozmów z osobami, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie, na temat konsekwencji stosowania przemocy w rodzinie;
- informowanie tych osób o możliwościach podjęcia leczenia lub terapii i udziale w programach oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych;
- diagnozowanie sytuacji i potrzeb osoby, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie, w tym w szczególności wobec dzieci;
- udzielanie kompleksowych informacji rodzicowi, opiekunowi prawnemu, faktycznemu lub osobie najbliższej o możliwościach pomocy psychologicznej, prawnej, socjalnej i pedagogicznej oraz wsparcia rodzinie, w tym o instytucjach i podmiotach świadczących specjalistyczną pomoc na rzecz osób dotkniętych przemocą w rodzinie.

Kolejność konkretnych działań podejmowanych przez nauczyciela w sytuacji podejrzenia doświadczenia przez dziecko przemocy domowej powinna określać wewnętrzna procedura placówki. Zazwyczaj są one tworzone na podstawie wytycznych rekomendowanych na stronie rządowej „Procedury postępowania w przypadku podejrzenia, że uczeń szkoły artystycznej/bursy szkolnictwa artystycznego jest ofiarą przemocy w rodzinie lub przestępstwa” (Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego... WWW). Powinny one zawierać opis sposobu postępowania w sytuacji podejrzenia przemocy oraz wykaz osób odpowiedzialnych za podejmowanie konkretnych działań.

Rola nauczycieli wczesnej edukacji w identyfikowaniu przemocy i reagowaniu na nią – perspektywa odpowiedzialności moralnej

Poszukując odpowiedzi na pytanie o rolę nauczyciela wczesnej edukacji w identyfikowaniu i reagowaniu na podejrzenie stosowania przemocy wobec dzieci, nie sposób nie sięgnąć do kategorii odpowiedzialności. Jest ona traktowana jako własność podmiotu, nierozzerwalnie związana z wartościami (Tischner 1981: 49), jeden z warunków umożliwiających realizację wartości moralnych (Ingarden 1989: 295). Wyraża się w działaniu i jest jego nieodłącznym atrybutem (Zawadzki 1983: 118). Urzeczywistnić się może dzięki posiadaniu przez człowieka wolności woli (Schwartlander 1995: 8) i w warunkach podmiotowości, urzeczywistnianej m.in. jako: świadomość własnej aktywności, zdolność do realizacji obranego celu i przewidywania skutków podejmowanych decyzji, znajomość prawa i zasad moralnych, swoboda działania i poczucie sprawstwa (por. Wierzejska 2021). Odpowiedzialność jest także utożsamiana ze świadomym i dobrowolnym zobowiązaniem do podejmowania określonego działania w zgodzie z normami oraz ponoszenia za nie konsekwencji (Łobocki 2007). Traktowana jako wyraz poczucia powinności, utożsamiana z wewnętrznym przekonaniem podmiotu o konieczności zachowania się w określony sposób (Nowicka-Kozioł 2000: 8). Jak pisał ks. Józef Tischner: „Odpowiedzialność to nic innego jak przekonanie, że jest się rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków” (2000: 34). Może ona wynikać z pełnionej roli czy zadań ze względu na wewnętrzne poczucie oraz z chęci kierowania się normami, które przewidują skutki określonego postępowania (Tchórzewski 1997: 30). Jest wartością leżącą u podstaw etyki zawodowej. Zagadnienie to ujmowane jest w literaturze w kategorii kompetencji moralnych nauczycieli.

W omawianym kontekście możemy mówić o odpowiedzialności nauczyciela, wynikającej z pełnionej roli, w którą wpisane są określone zadania. Zgodnie z Kartą Nauczyciela jest on zobowiązany do rzetelnego realizowania wyznaczonych zadań w obszarze dydaktyki, wychowania i opieki. Inicjowanie aktywności wpisujących się w szeroko pojęte przeciwdziałanie przemocy domowej będzie się zawierać w dwóch ostatnich obszarach lub – podążając za Heleną Radlińską (1961: 71) – w ramach procesu opiekuńczo-wychowawczego.

Z kolei w art. 5 ustawy Prawo oświatowe czytamy, że: „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”. Jest odpowiedzialny za wspieranie rozwoju dziecka, któremu m.in. zagraża przemoc.

Znacznie donioślejszy jest kontekst odpowiedzialności będącej wyrazem kompetencji moralnych zaliczanych do obszaru osobowych kompetencji nauczyciela (Czaja-Chudyba 2006). Tak jak już wspomniano, nauczyciele wczesnej edukacji wraz z pracownikami ochrony zdrowia mają największą szansę na dostrzeżenie niepokojących objawów krzywdzenia dzieci poniżej dziesiątego roku życia. Jest to związane z możliwością nawiązywania bezpośrednich kontaktów z opiekunami, a także relatywnie długim czasem przebywania

z wychowankami, a co za tym idzie, sposobnością do zaobserwowania zmian w ich zachowaniu. W przypadku przemocy psychicznej i/lub fizycznej, która nie pozostawia widocznego urazu fizycznego, rola nauczycieli wzrasta.

Szczególna uważność dyktowana powinnością moralną powinna się uruchamiać w odniesieniu do narażonych na przemoc dzieci będących w wieku przedszkolnym. Trudno bowiem od nich oczekiwać pełnego zrozumienia sytuacji, w której się znajdują, a tym bardziej otwartego ujawniania złego traktowania ze strony dorosłych w związku z silną lojalnością wobec opiekunów, wynikającą m.in. z zależności od nich. Nauczyciele wczesnej edukacji określani są w dokumencie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO 2006) mianem tzw. pracowników pierwszej linii, wchodzących w interakcję z dziećmi doświadczającymi przemocy.

Ich odpowiedzialność moralna wypływa również z kontekstu znaczenia wzorców osobowych tzw. osób znaczących na rozwój dziecka we wczesnych latach życia. Są nimi najbliżsi opiekunowie, w tym głównie rodzice, a na kolejnym etapie także nauczyciele wczesnej edukacji. Ich oddziaływanie „zostawia trwałe oraz szczególnie ślad w strukturach psychicznych oraz zachowaniu jednostki i ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości” (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 12).

Reakcja nauczyciela wczesnej edukacji na przejawy przemocy w rodzinie, a następnie działanie na rzecz ochrony podopiecznego, w tym budowania relacji nacechowanej poczuciem bezpieczeństwa, może stanowić krok w kierunku modyfikacji istniejącego kierunku rozwoju i torować drogę do bezpiecznego przywiązania dziecka. Pomaga w tym podjęcie działań o charakterze interwencyjnym, sprzyjających zatrzymaniu przemocy, a w przypadkach skrajnych przejawów krzywdzenia dzieci – oddzielenie małych od osób bliskich bezpośrednio zagrażających ich zdrowiu i życiu.

Znaczenia roli reagowania na przejawy przemocy wobec dzieci przez nauczyciela wczesnej edukacji warto poszukiwać także w kontekście występowania dorosłego w roli autorytetu, modelu do naśladowania. Zyskuje on sposobność także do jednoznacznego nazwania przemocą przejawów krzywdzenia dziecka, co dodatkowo może wspierać podopiecznego w radzeniu sobie z trudną sytuacją.

W wynikach wielu badań zmierzających do określenia kluczowych kompetencji nauczyciela czy pedagoga, akcent wyraźnie jest położony na wiedzę i umiejętności, z pominięciem moralnych kompetencji. A to właśnie etyczna kwalifikacja pracy nauczyciela, której jednym z wyznaczników jest poczucie odpowiedzialności za dziecko i jego dobro, warunkuje prawidłową działalność pedagogiczną (Szewczak 2020: 298). Jest ona niezbędna, wzięwszy pod uwagę dużą dynamikę sytuacji wychowawczych wymagających dokonywania ciągłych wyborów.

Sytuacje podejrzenia występowania przemocy w rodzinie wobec dziecka/ucznia także bywają bardzo różne. Specyficzny kontekst danej sprawy utrudnia podejmowanie działań według ściśle określonego schematu. Sytuacja, w której występuje podejrzenie występowania przemocy w rodzinie wobec dziecka, często łączy się z pojawieniem się

wątpliwości. Dotyczyć one mogą braku pewności, czy dochodzi do przemocy, ale i tego, czy podjąć działania, a jeśli tak, to czy na drodze formalnej czy też nie. Często towarzyszą temu obawy nie tylko przed ewentualną eskalacją przemocy, ale i przed zmianą w relacjach z opiekunami dziecka.

Aby nauczyciel pomimo wszystko przejawiał gotowość do rozpoznawania i reagowania na podejrzenie przemocy wobec dziecka, z jednej strony powinien posiadać stosowną wiedzę na temat przemocy oraz sposobów jej przeciwdziałania, a z drugiej – zdolność do działania według własnego sumienia i do podejmowania decyzji w zgodzie z uewnętrznionymi wartościami rozumianymi jako to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć, „co być powinno” i „czego pragniemy” (Nowak 2000: 393), wartości utylitarno-pragmatycznych porządkujących bieżącą aktywność nauczyciela i służących realizacji wartości uniwersalnych (Ostrowska 1998).

Podsumowanie

Wczesna identyfikacja przypadków przemocy wobec dzieci i podejmowanie stosownych kroków o charakterze interwencyjnym to działania podstawowe, włączane w obszar szeroko pojętej profilaktyki zjawiska (WHO 2006). Mają niebagatelne znaczenie w minimalizacji długoterminowych konsekwencji zdrowotnych i społecznych. Mimo że wszyscy ponosimy odpowiedzialność za dobro dzieci, nauczyciel wczesnej edukacji jest jedną z tych osób, którym przypisywana jest szczególna rola przez wzgląd na specyfikę uprawianego zawodu. Ważne, by miał on świadomość, że choć może nie być w stanie zatrzymać przemocy w rodzinie, to jego działania mogą mieć niebagatelne znaczenie dla zmiany w życiu dziecka (Sterne, Poole 2010: 17).

Ażeby możliwy był wzrost wykrywalności przypadków przemocy wobec dzieci, a co za tym idzie, większa ich ochrona dzięki wdrożeniu działań o charakterze pomocowym, kluczowe jest właściwe kształcenie w tym zakresie (Ellis 2012; Karadağ, Sönmez, Dereobalı 2015). U podstaw leży tworzenie warunków sprzyjających wyposażaniu przyszłych nauczycieli w kluczowe kompetencje, ważne z punktu widzenia możliwości efektywnego uprawiania tego zawodu. Mowa o kompetencjach osobowych (Czaja-Chudyba 2006), związanych z etycznymi, psychologicznymi i kreatywnymi dyspozycjami do zawodu. Chodzi m.in. o umiejętność dokonywania refleksji moralnej, dostrzegania, rozumienia i interpretowania zmian w rzeczywistości, oceny własnych działań, biegłość w diagnozowaniu potrzeb i ocenie jakości intra- i interpersonalnego funkcjonowania podopiecznych oraz łatwość w dostrzeganiu i zaspokajaniu potrzeb społecznych dziecka (w tym potrzeby poczucia bezpieczeństwa), a także zdolność do dialogowego bycia oraz niedyrektywnego wyrażania własnych opinii (por. Kosek 2016: 123).

Efektywne działanie w kontekście reagowania na podejrzenie przemocy domowej jest możliwe dzięki wzmacnianiu kluczowych kompetencji osobowych, w tym wiedzy ogólnej, m.in. dotyczącej psychologii rozwojowej, i umiejętności istotnych z punktu widzenia

nawiązywania relacji z dzieckiem i jego opiekunami, a także współpracy na rzecz zatrzymania przemocy z innymi specjalistami z danej placówki i spoza niej.

Wśród podstawowych zasobów, którymi powinien dysponować przyszły nauczyciel wczesnej edukacji, ważnych z perspektywy budowania gotowości do identyfikowania i reagowania, znajdują się: wiedza na temat specyfiki zjawiska przemocy oraz mechanizmów ją utrwalających, a także skutków jej doznawania, znajomość czynników ryzyka i symptomów występowania przemocy w rodzinie i umiejętność ich rozpoznawania (Hardcastle i in. 2015). Nie bez znaczenia jest świadomość własnej odpowiedzialności za zapewnienie bezpieczeństwa dziecku, w tym znajomość prawnych zobowiązań i możliwości udzielenia pomocy w celu zapewnienia bezpieczeństwa dziecku oraz gotowości do podejmowania stosownych działań.

Wśród konkretnych kompetencji torujących drogę do efektywnego uczestnictwa w pracach zespołów interdyscyplinarnych ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie należą: znajomość procedury Niebieskiej Karty, umiejętność i gotowość do jej inicjowania oraz do udziału w grupach diagnostyczno-pomocowych, a także do współpracy z innymi pracownikami szkoły i placówki oświatowej, w tym z pedagogiem, którego zadania w tym zakresie określają zapisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 532) oraz z 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1594), a także innymi członkami zespołu pedagogicznego oraz z przedstawicielami pozostałych podmiotów systemu przeciwdziałania przemocy. Za profesjonalne w tym kontekście należy uznać podejmowanie działań, które są zorientowane na realizację zadań wynikających z roli zawodowej, niewchodzenie w kompetencje przynależne innym grupom zawodowym.

Ważne jest wzmacnianie gotowości przyszłych nauczycieli do działania w sytuacji podejrzenia doznawania przez podopiecznego przemocy. Owa gotowość częściowo wzmacniana jest przez uświadomienie, że reagowanie na przemoc domową należy do obowiązku nauczycieli (Münger, Markström 2018). Konfrontacja z nią stanowi swoisty egzamin z wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim probierz odpowiedzialności moralnej.

Literatura

- Anda R.F., Felitti V.J., Bremner J.D., Walker J.D., Whitfield Ch, Perry B.D., Shanta R.D., Wayne H.G. (2006), *The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology*. „European Archives Psychiatry and Clinical Neuroscience”, 256(3).
- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016), *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Bartlett J.D., Smith S. (2019), *The role of early care and education in addressing early childhood trauma*. „American Journal of Community Psychology”, 64(3–4).
- Bell M.M., Singh M.I. (2017), *Implementing a collaborative support model for educators reporting child maltreatment*. „Children & Schools”, 39(1).
- Bellis M.A., Hughes K., Leckenby N., Perkins C., Lowey H. (2014), *National household survey of adverse childhood experiences and their relationship with resilience to health-harming behaviors in England*. „BMC Medicine”, 72(12).
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brańkiel J. (1996), *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Callaghan J.E.M., Alexander J.H., Sixsmith J., Fellin L.C. (2018), *Beyond „witnessing”: Children’s experiences of coercive control in domestic violence and abuse*. „Journal of Interpersonal Violence”, 33(10).
- Cooke J.E., Kochendorfer L.B., Stuart-Parrigon K.L., Koehn A.J., Kerns K.A. (2019), *Parent-child attachment and children’s experience and regulation of emotion: A meta-analytic review*. „Emotion”, 19(6).
- Czaja-Chudyba I. (2006), *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Edleson J.L. (1999), *Children’s Witnessing of Adult Domestic Violence*. „Journal of Interpersonal Violence”, 14(8).
- Ellis G. (2012), *The impact on teachers of supporting children exposed to domestic abuse*. „Educational and Child Psychology”, 29(4).
- Hughes K., Bellis M.A., Hardcastle K.A., Sethi D., Butchart A., Mikton C., Jones L., Dunne M.P. (2017), *The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis*. „Lancet Public Health”, 2.
- Ingarden I. (1989), *Wykłady z etyki*. Warszawa, PWN.
- Jarosz E. (2008), *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem: perspektywa globalna i lokalna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Karadag S.Ç., Sönmez S., Dereobał N. (2015), *An investigation of preschool teachers’ recognition of possible child abuse and neglect in Izmir, Turkey*. „Journal of Interpersonal Violence”, 30(5).
- Kessler R.C., McLaughlin K.A., Green J.G., Gruber M.J., Sampson N.A., Zaslavsky A.M., Aguilar-Gaxiola S., Obaid Alhamzawi A., Alonso J., Angermeyer M., Benjet C., Bromet E., Chatterji S., de Girolamo G., Demyttenaere K., Fayyad J., Florescu S., Gal G., Gureje O., Haro J.M., Hu Ch.-Y., Karam E.G., Kawakami N., Lee S., Lépine J.P., Ormel J., Posada-Villa J., Sagar R., Tsang A., Bedirhan Ustün T., Vassilev S., Viana M.C., Williams D.R. (2010), *Childhood adversities and adult psychopathology in the WHO world mental health surveys*. „British Journal of Psychiatry”, 197(5).
- King C.B., Scott K.L. (2014), *Why are suspected cases of child maltreatment referred by educators so often unsubstantiated?* „Child Abuse & Neglect”, 38(1).
- Kosek A. (2016), *Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 7(1).
- Leoniuk K., Nowakowska H., Sobczak K. (2013), *Action and intervention plan for nurses in the system of domestic violence prevention*. „Nursing Problems”, 21(3).
- Lewis S.J., Arseneault L., Caspi A., Fisher H.L., Matthews T., Moffitt T.E., Odgers C.L., Stahl D., Ying Teng J., Deanese A. (2019), *The epidemiology of trauma and post-traumatic stress disorder in a representative cohort of young people in England and Wales*. „Lancet Psychiatry”, 6(3).

- Lobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madigan S., Brumariu L.E., Villani V., Atkinson L., Lyons-Ruth K. (2016), *Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems*. „Psychological Bulletin”, 142(4).
- Mayall B. (2002), *Towards a sociology of childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham, Open University Press.
- McLaughlin K.A., Green J.G., Gruber M.J., Sampson N.A., Zaslavsky A.M., Kessler R.C. (2012), *Childhood adversities and first onset of psychiatric disorders in a national sample of US adolescents*. „Archives of General Psychiatry”, 69(11).
- Meltzer D.L., Vostanis P., Ford T., Goodman R. (2009), *The mental health of children who witness domestic violence*. „Child & Family Social Work”, 14(4).
- Moylan C.A., Herrenkohl T.I., Sousa C., Tajima E.A., Herrenkohl R.C., Russo M.J. (2010), *The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems*. „Journal of Family Violence”, 25(1).
- Münger A.C. (2015), *The best interests of the child' or the 'best interests of the family'? How the Child Protection Services in Sweden respond to domestic violence*. W: M. Hydén, D. Gadd, A. Wade (eds.), *Response-based approaches to the study of interpersonal violence*. Hampshire, Palgrave.
- Münger A.C., Markström A.M. (2018), *Recognition and identification of children in preschool and school who are exposed to domestic violence*. „Education Inquiry”, 9(3).
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Nowicka-Koziół M. (2000), *Wprowadzenie. Poczucie odpowiedzialności moralnej*. W: M. Nowicka-Koziół (red.), *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Odenbring Y., Johansson T., Lunneblad J., Hammarén N. (2015), *Youth victimisation, school and family support. Schools' strategies to handle abused children*. „Education Inquiry”, 6(2).
- Ostrowska K. (1998), *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pepler D.J., Catallo R., Moore T.E. (2018), *Consider the children: research informing interventions for children exposed to domestic violence*. W: P. Jaffe (ed.), *Children exposed to domestic violence: Current issues in research, intervention, prevention, and policy development*. New York, Routledge.
- Pospiszyl I. (1994), *Przemoc w rodzinie*. Warszawa, WSiP.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Ossolineum.
- Schwartlander J. (1995), *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*. „Znak”, 485(10).
- Sousa C., Herrenkohl T.I., Moylan C.A., Tajima E.A., Klika J.B., Herrenkohl R.C., Russo M.J. (2011), *Longitudinal study on the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence*. „Journal of Interpersonal Violence”, 26(1).
- Sox R. (2004), *Integrative review of recent child witness to violence research*. „Clinical Excellence for Nurse Practitioners”, 8(2).
- Sterne A., Poole L. (2010), *Domestic violence and children: A handbook for schools and early years setting*. London, Routledge.
- Sutton T.E. (2019), *Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes*. „Marriage & Family Review”, 55(1).

- Szewczak I. (2020), *Moralność zawodowa nauczyciela – dydaktyka, wychowawcy, opiekuna*. „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 61(4).
- Tchórzewski A. (1997), *Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 30.
- Tischner J. (1981), *Myślenie według wartości*. Kraków, Znak.
- Tischner J. (2000), *Jak żyć?* Wrocław, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Wierzejska J. (2021), *Poczucie odpowiedzialności zawodowej pedagogów*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 34(4).
- Zawadzki F. (1983), *Z rozważań nad odpowiedzialnością*. „Studia Filozoficzne”, 4.

Źródła internetowe

- Hardcastle K.A., Bellis M.A., Hughes K., Sethi D. (2015), *Implementing child maltreatment prevention programmes: what the experts say*. Kopenhaga, World Health Organization. Regional Office for Europe. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/289602/Maltreatment_web.pdf?ua=1, 31.01.2023.
- MRiPS (2022), *Sprawozdanie z Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie 2021*. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. <https://www.gov.pl/web/rodzina/sprawozdanie-z-krajowego-programu-przeciwdzialania-przemocy-w-rodzinie-2021>, 22.02.2023.
- WHO (2006), *Preventing child maltreatment: A guide to taking actions and generating evidence*. World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse. http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf, 20.01.2023.
- Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA, *Procedury postępowania w przypadku podejrzenia, że uczeń szkoły artystycznej/bursy szkolnictwa artystycznego jest ofiarą przemocy w rodzinie lub przestępstwa*. <https://www.gov.pl/attachment/aea39734-dc4e-4df8-b238-f1665c715fc4>, 4.06.2023.

Akty prawne

- Druk nr 2799, Rządowy projekt ustawy o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483).
- Konwencja o prawach dziecka (Dz. U. z 1991 r. nr 120, poz. 526).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1594).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz. U. nr 209, poz. 1245).
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2021 r., poz. 1805 ze zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 984 ze zm.).

- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (tekst jedn.: Dz. U. z 2022 r., poz. 1138 ze zm.).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego (tekst jedn.: Dz. U. z 2022 r., poz. 1375 ze zm.).
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (tekst jedn.: Dz. U. z 2021 r., poz. 1249 ze zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 900 ze zm.).
- Ustawa z dnia 9 marca 2023 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 535).