



ISSN 1734-1582

**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

**KWARTALNIK
QUARTERLY**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

Rok IX 2013

Numer 2 (21)

**TEMATY NIEWYGODNE:
TABU W DZIECIŃSTWIE
I O DZIECIŃSTWIE**

**AWKWARD TOPICS:
TABOO IN CHILDHOOD
AND ABOUT CHILDHOOD**

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Eudmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja),
Anna Brzezińska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poland),
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA),
Demetra Evangelou – Purdue University (USA),
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański (Poland),
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland),
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA),
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA),
Krystyna Nowak-Fabrykowski - Central Michigan University (USA),
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA),
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja),
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja),
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna (Poland),
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy),
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia),
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski (Poland).

KOMITET REDAKCYJNY/ EDITORIAL BOARD

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nac.), **Małgorzata Dagieli** (sekr. red.); red. tematyczni: **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Wojciech Siegień**; red. językowi: **Małgorzata Dagieli** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.) **Martin Blaszk** (jęz. ang.), **Edward Maliszewski** (jęz. ang.); **Natalia Kazanowska** (red. działu recenzji); **Krzysztof Arodz** (red. statystyczny); **Cezary Kurkowski** (red. działu promocji); **Jarosław Jurkowski** (strona internetowa)

Projekt okładki/Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/Project of the logo: Adam Stański

ISSN 1734-1582

Wydawca/ Editor: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.

List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Bogusław Śliwerski , <i>Toksyczna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji</i>	6
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Śmierć i dzieciństwo</i>	17
Brian K. Gran, Bradley Powell , <i>Vulnerabilities of young people: going beyond the public-private dichotomy</i>	30
Manuela Ferreira , „- <i>If we twirl too much will our panties be seen?</i> ” - <i>the social construction of intimacy and bodily privacy among girls in a kindergarten</i>	43
Urszula Markowska-Manista , <i>Dzieci „czarownicy” – „zaczarowane” dzieci. Społeczne tabu, które powraca</i>	53
Tatyana Kuzmishina , <i>Детские манипуляции во взаимодействии с родителями</i>	65
Justyna Ratkowska-Pasikowska, Sławomir Pasikowski , <i>Przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym. Dyskusja i badania w kontekście zagadnienia czynników zagrożenia marginalizacją</i>	73
Anna Wasilewska , <i>Tabu w literaturze dziecięcej, czyli zabrania się zabraniać!</i>	90
Cezary Kurkowski , <i>Alkohol w życiu dzieci i młodzieży – rekonstrukcje biograficzne</i>	97
Złata V. Boyko , <i>Мотивационные и индивидуально-психологические факторы личности, влияющие на девиантное поведение наркозависимых подростков</i>	105
Dorota Klus-Stańska , <i>Czytając Korczaka dzisiaj...</i>	112

NARRACJE I PRAKTYKI

Małgorzata Stalewicz , <i>Poradzić sobie z przeszłością - historie życia dorosłych dzieci alkoholików</i>	124
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Beata Adrjan , <i>Kontratyp karcenia, czyli o kulturowym bezprawiu dorosłych wobec dzieci. Recenzja książki Sylwii Różyckiej-Jaroś, Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność? Warszawa 2012, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego</i>	142
Piotr Kowalczyk , <i>Wymyślmy szkołę na nowo! „Ale my to robimy...”</i> . Sprawozdanie z seminarium nt. „Wymyślmy szkołę na nowo”, 15 maja 2013, Gdańsk, Urząd Miasta	149
Autorzy	154
Informacje dla Autorów	155

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Bogusław Śliwerski , <i>The toxic policy of the Ministry of National Education as regards (early) education</i>	6
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Death and childhood</i>	17
Brian K. Gran, Bradley Powell , <i>Vulnerabilities of young people: going beyond the public-private dichotomy</i>	30
Manuela Ferreira , „- <i>If we twirl too much will our panties be seen?</i> ” - <i>the social construction of intimacy and bodily privacy among girls in a kindergarten</i>	43
Urszula Markowska-Manista , „ <i>Sorcerer – children</i> ” – „ <i>enchanted children</i> “. <i>A returning social tabu</i>	53
Tatyana Kuzmishina , <i>The child as a manipulator in its relationship with parents</i>	65
Justyna Ratkowska-Pasikowska, Sławomir Pasikowski , <i>Adult beliefs about preschool children’s sexuality. Discussion and research in the context of factors which threaten marginalization</i>	73
Anna Wasilewska , <i>Taboo in literature for children, it is forbidden to forbid!</i>	90
Cezary Kurkowski , <i>Alcohol in the lives of children and young people - biographical reconstructions</i>	97
Zlata V. Boyko , <i>Motivational and individual psychological factors affecting the deviant behavior of teenagers</i>	105
Dorota Klus-Stańska , <i>Reading Korczak today...</i>	112

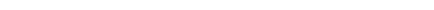
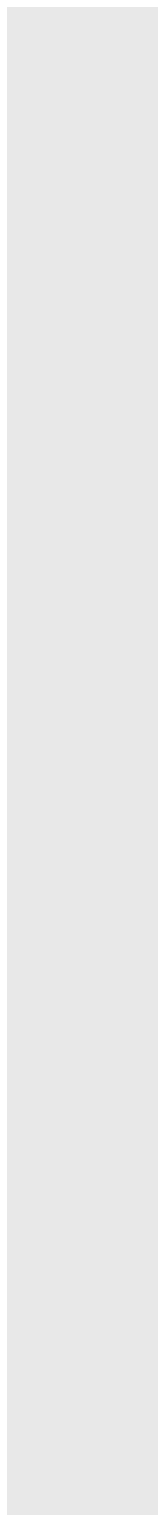
NARRATIONS AND PRACTICES

Małgorzata Stalewicz , <i>How to cope with the past – the life stories of adult children of alcoholics</i>	124
---	-----

BOOK REVIEWS AND REPORTS

Beata Adrjan , <i>Kontratyp karzenia, czyli o kulturowym bezprawiu dorosłych wobec dzieci. A review of the book: Karzenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?</i> by Sylwia Różycka-Jaroś. Warszawa 2012, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego	142
Piotr Kowalczyk , <i>Wymyślmy szkołę na nowo! „Ale my to robimy...”</i> . A report of the seminar „Wymyślmy szkołę na nowo”, 15 maja 2013, Gdańsk, Urząd Miasta	149
Authors	154
Information for Authors	157

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Toksyczna polityka MEN wobec (wczesnej) edukacji

Summary

The toxic policy of the Ministry of National Education as regards (early) education

In the debate concerning education, particular attention is paid to the structural changes in the system of schooling, as if the quality of the educational process relied upon them. The ignorance connected with such systemic reform is the belief that it is enough to change certain elements; to lengthen one thing, shorten another, free up one solution, restrict others, for education to fulfill the aims that have been laid down for it. However, this is one of the mistakes most often made by politicians, who are guided by macro-political and macro-economic interests, and who forget about the role of those factors that actually do have an effect on the quality of learning and teaching. But maybe it is not that they are concerned about quality but rather a reduction of costs, which can then be passed on to learners and their parents? In this article, I undertake a critical analysis of the macro-politics of education in Poland, in addition to the essentially unjustified manipulation, as well as ostensible nature of the educational reforms.

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, pozory, PISA, rankingi oświatowe.

Keywords: the politics of education, pre-school education, early education, appearances, Programme for International Student Assessment (PISA), educational ranking.

W debacie o oświacie przywiązujemy szczególną wagę do zmian strukturalnych systemu szkolnego tak, jakby to od nich zależała jakość procesu kształcenia. Ignorantom reform systemowych wydaje się, że wystarczy poprzestawiać pewne elementy, coś wydłużyć, a coś skrócić, jedne rozwiązania uwolnić, a inne ograniczyć, by edukacja toczyła się zgodnie z założonymi celami. Tymczasem jest to jeden z błędów najczęściej popełnianych przez polityków, którzy kierują się interesami makropolitycznymi i makroekonomicznymi, pomniejszając rolę rzeczywistych czynników rozstrzygających o jakości uczenia się i wychowania. Może jednak nie chodzi im o jakość, tylko o redukcję kosztów, by przerzucić je na uczących się i ich rodziców? Praw natury i życia społecznego nie zmieni się odmiennymi strukturami oraz administracyjnym przymusem. Doświadczyliśmy tego w ciągu ostatnich kilku lat nieudolnej próby obniżenia wieku obowiązku szkolnego, w toku której K. Hall zapowiedziała najpierw, że chodzi o ratowanie w przyszłości budżetu ZUS (im wcześniej młodzi staną się pracownikami, tym lepiej), po czym tak ona, jak i jej następczyni – K. Szumilas przykrywały manipulacjami, propagandą i pseudoekspertyzami

nie tylko ów rzeczywisty powód zmiany, ale i brak szeroko rozumianego, a koniecznego przygotowania szkół do przyjęcia przez nie sześciolatków.

II Kongres utrwalania samozadowolenia MEN

W czerwcu 2013 r. odbył się w Warszawie tzw. Kongres Edukacji, który w zdecydowanej większości był publicznym zdaniem sprawozdania przez różnej maści specjalistów zatrudnionych do realizacji projektów MEN. Opublikowanie na stronie IBE prezentacji wystąpień różnych wykonawców „umów o dzieło”, zamiast pełnej treści ich raportów, nie może służyć oświeceniu i przekonaniu polskiego społeczeństwa do racji, które miałyby stanowić o wdrażanych czy planowanych zmianach. Być może niektórym autorom wystąpień wydaje się, że pokazanie na slajdach obrazków z różnymi tabelami i schematami, często infantylnymi rysunkami, znakami graficznymi, wystarczy ich czytelnikom, którzy nie brali w tym bezpośredniego udziału, do potraktowania tego jako dowodu „jakości” debaty i powagi treści. Tymczasem większość prezentacji stanowią typowe dla akademickiego środowiska wykłady, które są stosowne dla studentów, ale nie na Kongresie mającym przekonać do postulowanych zmian w polskiej oświacie. Tych zmian zresztą w tych prezentacjach nie ma (<http://www.ibe.edu.pl/pl/>). Nie odnalazłem w nich, niestety, jakiegokolwiek propozycji, która byłaby na miarę XXI wieku. Przywoływano bowiem treści z nauk społecznych, które znane są od kilkudziesięciu już lat, a przecież nawet największe ich zalety nie są możliwe do realizacji w szkolnictwie publicznym właśnie ze względu na system zarządzania szkolnictwem w Polsce.

Można zatem sobie tak dalej bajdurzyć i na kolejnych kongresach, byle tylko nie dotknąć istoty rzeczy, a mianowicie tego, że w systemie władzy centralistycznej nie da się zreformować odgórnie edukacji szkolnej. Nikt z uczestników owego Kongresu nie zwrócił uwagi na patologię polskiej władzy oświatowej, która jest najsilniejszym ogranicznikiem wszelkich, a koniecznych zmian. Edukacja szkolna powinna być forpocztą zmian, perspektywnym wyjściem ku przyszłości, a nie konserwowaniem samozadowolenia MEN, by władze mogły zbijać na tym kapitał polityczny. Właśnie dlatego o debacie nie mogło być mowy na Kongresie, bo generalnie – jak mówią o nim jego uczestnicy – był on komunikacją jednokierunkową, a więc przekazem *top-down*, od tzw. „posłusznych władzy mędrców” do niezorientowanych.

Opublikowany przez Instytut Badan Edukacyjnych z okazji organizowanego pod auspicjami MEN II Kongresu Edukacji, *Raport o stanie edukacji z podtytułem: Liczą się efekty* (2013) jest klasycznym przykładem manipulowania danymi statystycznymi. W odniesieniu do interesującej mnie edukacji wczesnoszkolnej zawiera on mało znaczące dane statystyczne oraz mocno uproszczoną ich analizę i interpretację. Odnoszę wrażenie, jakby treść raportu tworzyły osoby, które nie mają pojęcia o systemie edukacji, natomiast potrafią beżmyślnie przepokopiowywać informacje GUS i ilustrujące je wykresy bez powiązania ze sobą zawartych w nich danych. Skupię się tylko na najsłabszej w tym *Raporcie* części poświęconej wychowaniu przedszkolnemu. Jeśli bowiem chce się pokazać polukrowany obraz oświatowej rzeczywistości, to w prezentuje się dane, które mają temu celowi służyć. Chyba tylko rządzący mają z nich korzystać i czerpią satysfakcję.

Im więcej danych statystycznych, tym mniejsza szansa na jakąkolwiek debatę, gdyż wybiórczą analizą można zmanipulować każdą publiczność, jeśli ta nie ma czasu na

wnikanie w modele zmiennych i wcześniejszego dostępu do danych liczbowych. U nas panuje jeszcze mitomania władzy i zakupionych przez nią ekspertów, którzy zarzucają tabelami i wykresami odbiorców nie przed debatą, tylko w jej trakcie, bo tylko wówczas można ogłosić własny sukces i rozliczyć się z unijnych umów. Tymczasem każda informacja wymaga kontekstu, osadzenia w realiach, często uwzględnienia czynników, których diagnosta nie mógł lub – co gorsza – nie chciał uwzględnić, by spełniła się postulowana przez władzę hipoteza.

W świetle *Raportu* (2013) w Polsce od 2005 r. rośnie liczba dzieci w wieku od 3 do 5 lat objętych wychowaniem przedszkolnym, co ponoć wiąże się ze zwiększaniem w tych placówkach liczby miejsc, spadkiem liczby dzieci w wieku przedszkolnym oraz zachęcaniem rodziców do podejmowania przez sześciolatków edukacji szkolnej. Jednak nie znajdziemy w tym dokumencie dowodów na rzecz takiego wyjaśnienia tego stanu rzeczy. Nie wiadomo, dlaczego w jednym miejscu podaje się dane porównawcze liczby dzieci od 2005 r., a na następnych wykresach zestawia się zaistniałe zmiany, począwszy od 2000 r.? Może w innym przypadku okazałoby się, że zapowiedziany trend sukcesu władzy wcale nie jest tak oczywisty? Ponoć wyższy jest odsetek dzieci czteroletnich i starszych, które uczęszczają do przedszkoli, ale i w tym przypadku autorzy omawianego *Raportu* nie podają na ten temat żadnych liczb oraz nie wykazują żadnych tendencji występujących w latach 2005–2010. Wystarczy im skopiowanie wykresu „Eurostatu” na temat odsetka tych dzieci w 2010 r. w krajach UE, by wykazać, że jesteśmy na trzecim miejscu... od końca. Za nami są przedszkolaki z Grecji, a na końcu z Finlandii (*Liczą się...* 2013: 16). Czy to źle, skoro ostatni jest kraj, którego piętnastolatki uzyskują najlepsze wyniki w międzynarodowym pomiarze wiedzy i umiejętności PISA? To może nie powinniśmy się tym martwić? Czy może jednak należałoby wymusić zmianę, bo w Brukseli stwierdzono, że zbyt mało polskich dzieci objętych jest instytucjonalnym wychowaniem? Skoro jednak autorzy *Raportu* (2013) stwierdzają, że nadal współczynnik objęcia edukacją przedszkolną dzieci w Polsce jest poniżej średniej europejskiej, to może powinniśmy gonić ów statystyczny próg? Tylko po co i w jakich warunkach?

Nikt już dawno nie badał potrzeb rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, ich oczekiwań i aspiracji w zakresie wychowania przedszkolnego oraz dostępności przedszkoli dla dzieci w rejonie ich zamieszkania, bo byłyby to dane kompromitujące politykę oświatową państwa w zakresie rzeczywistego braku odpowiednich warunków stwarzanych naszym maluchom do rozwijania się w obszarze instytucjonalnej opieki. Z jednej bowiem strony mowa jest w *Raporcie* o tym, że na wsiach spadła liczba oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych, ale też nic nie pisze się o tym, czy w ogóle tworzy się jeszcze w środowiskach wiejskich tego typu placówki? Na wsi ich liczba wzrosła w ciągu kilkunastu lat, od 2000 r., zaledwie o 5,4%, natomiast nie wiadomo, czemu przedstawia się z dumą jako sukces zwiększenie się liczby przedszkoli w zespołach przedszkolno-szkolnych na wsi o 12,1% (*Liczą się...* 2013: 17). Łączna liczba dzieci w przedszkolach wzrosła podobnie do odnotowanego przyrostu oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Czy zatem rzeczywiście można tu mówić o właściwie prowadzonej edukacji przedszkolnej?

Jest w tym *Raporcie* jakaś pozytywna informacja dla środowiska nauczycielskiego. Z danych GUS wynika, że od 2005 r. systematycznie rośnie liczba pedagogów zatrudnionych w przedszkolach lub oddziałach przedszkolnych: z 52.806 w 2005 r. do 78.918

w 2011 r. Na jeden nauczycielski etat w tych placówkach przypadało w 2011 r. ok. 15 dzieci. W 2005 r. proporcje te wynosiły ok. 16 dzieci na jednego nauczyciela (*Liczą się...* 2013: 18). Trudno zatem powiedzieć, że sytuacja poprawiła się w sposób szczególny tak dla dzieci, jak i nauczycieli. Mamy tu bowiem do czynienia ze średnią statystyczną, a przecież wiemy, że w jakiejś części przedszkoli, nieobjętej tą diagnozą, proporcje te są gorsze dla obu stron. Nie rozumiem zatem, po co twierdzi się w podtytule *Raportu*, że „Liczą się efekty”, skoro tych w przypadku wychowania przedszkolnego nikt nie objął żadną diagnozą i prezentacją. Gdyby tych danych w ogóle nie podano, nic by się nie stało. No, może tylko zużyto by na ów tekst mniej papieru. Akurat o efektach wychowania przedszkolnego w Polsce warto byłoby pisać, ale kiedy chce się w kampanii propagandowej eksponować rolę szkoły, to zaczyna się od pomniejszania rzeczywistych efektów w raportach i komunikatach MEN już piętro niżej.

Kształcenie szkolne na zakręcie

Ustanawiane centralnie i pozamerytorycznie rozwiązania ustrojowe nie stają się gwarantem jakości wykształcenia młodych pokoleń. Nie ma wątpliwości, że wydłużenie edukacji ogólnokształcącej o jeden rok (6+3 zamiast ówczesnego cyklu 8 lat szkoły podstawowej) oraz podzielenie po sześciu latach rozwiniętych i względnie spójnych społeczności uczniowskich na nowe, często lokowane w obcej przestrzeni społeczności uczniowskie, osłabiło nie tylko poziom ich kapitału społecznego, ale i pominięło jakże oczywisty fakt istniejących różnic, m.in. w rozwoju dzieci i młodzieży, odmienności środowisk ich rodzinnego życia oraz ich aspiracji edukacyjnych. Zlekceważono kilkudziesięcioletnie wyniki badań psychologów rozwojowych, środowiskowych oraz psychologów uczenia się i dydaktyków czy pedagogów szkolnych, którzy już dawno temu określili grupę czynników sprzyjających efektywności profesjonalnej edukacji (m.in. czynniki genetyczne, środowiskowe, aktywność własna ucznia, jego motywacja, zainteresowania, potrzeby oraz kultura pedagogiczna nauczycieli). Niemalże całkowite ich pominięcie, które zawierało ukryte przeświadczenie władzy jakoby wszyscy mogli, potrafili i chcieli się dalej uczyć ogólnie oraz mieli takie samo wsparcie w swoich rodzinach, musiało skutkować przewagą strat nad zyskami.

Na drodze pedagogicznej służby mamy mnóstwo zakrętów, o których liczbie, kształcie i długości stanowią rządzący, profilując je m.in. w sferze publicznej, w nauce i oświacie. Wielu z nas zastanawia się nad tym, czy, a jeśli tak, to jak włączać się do naukowego ruchu, jak jechać i wchodzić w zakręt rozpędzoną myślą czy praktyką pedagogiczną, by nie wpaść w poślizg, nie rozbić się i nie stracić pracy, rodziny, zdrowia lub życia, realizując jak najlepiej zadania naukowo-badawcze i dydaktyczne? Mistrzowie rajdowi doradzają, by wchodząc nawet z dużą prędkością w zakręt, pamiętać o tym, że o wiele bardziej przydatną umiejętnością jest szybkie i bezpieczne jego pokonywanie bez zrywania przyczepności. A zatem istotne jest pytanie: jak pedagogika naukowa powinna funkcjonować w państwie, by bez zrywania przyczepności do społeczeństwa, „władzy”, państwowych instytucji, stanowisk, funkcji i środowisk edukacyjnych zachować własną tożsamość, godność, suwerenność, wolność prowadzenia badań i prezentowania ich wyników? Jakże toksyczną rolę odgrywa tu submisja niektórych naukowców wobec poprawności politycznej, zastępująca kierowanie się auto- i heterotelicznymi wartościami nauki.

O prędkości na wyjściu z zakrętu decyduje linia, po której poruszamy się, czyli tor jazdy, a ten w dużej mierze został uformowany przez konstruktorów zakrętu. Nie możemy zatem pomijać dorobku minionych pokoleń, ale i musimy zwracać uwagę na to, w ramach jakich prawnych regulacji możemy poruszać się po tym torze. Co z tego, że istnieje w oświacie rozporządzenie o innowacjach i eksperymentach pedagogicznych, skoro na wniosek dyrektora szkoły publicznej, informujący o gotowości i możliwości przeprowadzenia pod opieką naukowców z uniwersytetu określonego projektu eksperymentalnego, otrzymuje on z MEN odpowiedź, że nie wolno mu tego uczynić, gdyż jest to niezgodne ze strukturą ustroju szkolnego w Polsce? Urzędas nie wie, czym są eksperymenty pedagogiczne?

Tymczasem ta sama władza, w ramach oszczędności budżetowych, wyraża zgodę na łączenie różnych typów szkół i placówek oświatowych w zespoły, bez jakiegokolwiek zamysłu pedagogicznego, bez odpowiedniego przygotowania do tego kadr nauczycielskich i bez jakiegokolwiek idei kształcenia i/czy wychowania. Nie ma się co dziwić, że w okresie III RP mamy w kraju do czynienia z najbardziej typowym dla państw totalitarnych (autorytarnych) reformowaniem oświaty w strategii *top-down*, jakże trafnie określanej przez Z. Kwiecińskiego mianem „strategii epidemii sterowanej”. Posługując się frazesami władza powiada, że chce społeczeństwa wiedzy, innowacyjnego, zdolnego do konkurowania w świecie w sytuacji, podczas gdy sama utrzymuje nieadekwatny do zmian cywilizacyjnych system powszechnej, autorytarnej edukacji, niespójny wobec ponowoczesnej rzeczywistości, z akceleracją rozwoju i przesunięciem socjalizacyjnym dzieci i młodzieży, a w archaicznym już systemie klasowo-lekcyjnym kształci kolejne pokolenia do adaptacji, konformizmu i radarowej sterowalności przez władze, a w przyszłości ich pracodawców.

Polityka pozorów

Zmiany w polskiej oświacie są ekstremalnie pozorne, fasadowe, kreowane pod utrzymanie niekompetentnej władzy, wobec której nawet posłowie tego Sejmu wielokrotnie już dawali świadectwo braku zaufania, ale tkwi ona z poparciem premiera na okopanej pozycji, pogłębiając chaos, destrukcję i śmieszność w odczuciu naszego społeczeństwa. Doraźnie, fałszywej zresztą, ideologii o rzekomych sukcesach polskiej szkoły i edukacji na podstawie interpretacji wyników badań PISA, na których wątpliwą wiarygodność zwracał uwagę przewodniczący PTP, Z. Kwieciński (2012: 277)¹, demistyfikuje w swojej opinii prof. D. Klus-Stańska (2013), kiedy słusznie pisze o porażających skutkach poprawy wyników naszych starszych uczniów w wyniku lawinowego wzrostu korepetycji i prywatnych kursów.

Zdaniem K. P. Liessmanna (2008), profesora filozofii z Uniwersytetu w Wiedniu, nie-trafna jest w krajach OECD pogoń za miejscem w rankingach międzynarodowych na podstawie wyników sprawdzianów PISA. Podporządkowywanie polityki edukacyjnej państwa

¹ PISAnki. Radość kilku ministrów z gwałtownej poprawy wyników polskich uczniów w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych, jako dowodu ich słusznej polityki, była podbudowana prawdopodobnie manipulacją na próbie badanych: 9,6% wylosowanych nie wyraziło zgody na udział w badaniach, dalszych 9,6% nie stawilo się na badania testowe. Czy ci uczniowie, którzy odmówili udziału w badaniach, to byli słabsi czy lepsi w osiągnięciach szkolnych? (za: Kwieciński 2012: 277).

nieustannemu sprawdzaniu, na którym miejscu znajduje się ono w tym rankingu, jest ewidentnie przerażające. O sukcesie władzy świadczyć ma to, czy w kolejnym pomiarze i rankingu uczniowie wypadli lepiej, czy gorzej, a nie to, jak naprawdę jest wykształcone społeczeństwo. Tymczasem wiarygodność testów PISA nie jest wysoka. Są one realizowane co trzy lata w krajach OECD, ale nie obejmują wszystkich uczniów, tylko ich „reprezentatywną” próbkę, i nie są w stanie odpowiedzieć na pytanie, z jakiego to powodu w krótkim okresie czasu, przy tej samej liczbie badanych i tych samych nauczycielach wyniki uczniów uległy nagle pogorszeniu lub poprawie? A może przesunięcia na skali są wynikiem konstrukcji testów, zwiększenia lub ograniczenia autonomii szkół, liczby godzin dydaktycznych, wzrostu liczby uczniów w klasach, zwiększenia się roli elektronicznych mediów w życiu uczniów itp.?

Wyniki testów nie odpowiadają na pytanie o ich przyczyny, tylko wskazują na względnie realny stan wiedzy i niektórych umiejętności. Bazuje się tu na fałszywej przesłance, że wszyscy ludzie są z natury równi, ale nikt nie jest taki sam jak pozostali, toteż trzeba skonstruować różnicę. Zgodnie z ideologią rankingów, która jest także przesiąknięta demokracją, każdy może zmienić w nim swoją pozycję, gdyż ustalona hierarchia nie obowiązuje na zawsze. Ten mit dobrze służy jedynie krajom, których uczniowie najlepiej zdali testy, gdyż wzrasta zainteresowanie nimi także w sensie turystycznym. Dzisiaj wszystko jest poddawane rankingom, gdyż w nich jesteśmy wszyscy sobie równi. Nic dziwnego – pisze K. Liessmann (2008: 55-56), że: „(...) porównuje się w ten sposób adwokatów, kardiologów, starych młodzieńców, gimnazja, uniwersytety, hotele, restauracje, przedszkola, instytuty badawcze, menedżerów, banki, firmy ubezpieczeniowe, urodę kobiet i ich chirurgów. (...) Fakt konkurowania ze sobą dzieci z Andaluzji z dziećmi z Finlandii, co jest odnotowane w rankingu PISA, nie ma nic wspólnego z realiami jakiegokolwiek rywalizacji”.

Pedagogika przestaje być nauką uczestniczącą w modernizacji kraju i społeczeństwa, gdyż albo władze nie są nią zainteresowane, obawiają się merytokracji, albo/i sami nie jesteśmy w stanie nadążyć z rozpoznaniem i wyjaśnieniem zachodzących zmian, które całkowicie wymknęły się spod intencjonalnych wpływów edukacyjnych. Nawet te, które są poddawane przez pedagogów animacji i ocenie, częstokroć są redukowane w diagnozie do nielicznej grupy zmiennych. Wcale nie pomagają nam w tym zakresie ani psycholodzy, ani socjolodzy, bowiem każda z tych nauk realizuje własne, wycinkowe badania, które niezwykle rzadko zbiegają się w tym samym mianowniku. Nie ma badań interdyscyplinarnych psychologiczno-pedagogicznych, a te, które są realizowane w kraju ze środków UE, zostały zamknięte w obrębie poszczególnych dyscyplin, cofając w ten sposób poziom badań na gorszy od tego, jaki miał miejsce w Polsce w okresie międzywojennym. Wówczas psycholodzy nie tylko czytali rozprawy pedagogów i publikowali wyniki swoich badań w czasopismach pedagogicznych, ale i wspólnie z nimi realizowali projekty badawcze. Dzisiaj psycholodzy brzydzą się pedagogiką, zaś pedagodzy czytają wprawdzie literaturę psychologiczną, ale tylko w celu wyjaśnienia czy uzasadnienia interesującej ich zmiennej. Tak więc każdy sobie rzepekę skrobie.

Co gorsza, i na to zwracają uwagę autorzy *Raportu PAN „Polska 2050”* (2011: 21), w naszym kraju ma miejsce „upowszechnianie nadmiaru pseudowiedzy, nieprawdziwych informacji, a zwłaszcza szerzenie ekstremistycznych poglądów, za pośrednictwem Internetu”. Doskonale i syntetycznie wykazała to w swojej opinii projektów nowelizacji ustaw oświatowych a dotyczących wczesnej edukacji prof. D. Klus-Stańska (2012), pisząc,

że „(...) proponowane zmiany prawne, choć oparte na wartościowej idei zapewniania dostępu już najmłodszym dzieciom do zorganizowanej edukacji, mają swoje liczne ograniczenia, których stężenie stwarza ryzyko reformy już nie jałowej, ale niebezpiecznej i destrukcyjnej [podkr. BŚ]. W przeciwieństwie do regulacji, jakie przyjmują się w krajach Europy zachodniej, propozycje polskiego MEN nie zawierają żadnego wskazania odnoszącego się do warunków rozwoju dzieci. Projekt w żaden sposób nie jest próbą uczynienia edukacji najmłodszych sprawą społeczności lokalnych, a jedynie ich ciężarem. Brak jest rozwiązań systemowych, które wiązałyby się z pomocą dla ubogich gmin, wynikającą z konieczności wsparcia ich rozwoju socjalnego i kulturowego, co jest warunkiem powodzenia edukacyjnego najmłodszych. MEN nie pierwszy raz tworzy reformę całkowicie oderwaną od kultury edukacyjnej krajów europejskich”.

Nota bene, kiedy w Polsce bezmyślnie obniża się wiek obowiązku szkolnego, grupa brytyjskich pedagogów i 127 profesorów – ekspertów od edukacji alarmuje o negatywnych skutkach takiego procesu w Anglii i postuluje podniesienie wieku obowiązku szkolnego do 7 roku życia tak, jak ma to miejsce w modelu skandynawskim, czy w takich krajach, jak Estonia, Litwa, Łotwa, Bułgaria, Serbia czy – jeszcze do 2014 r. – Polska (Petrovic 2013). No cóż, mogliśmy być dla Anglii wzorem, a stajemy się opóźnionym w rozwoju naśladowcą błędnych rozwiązań strukturalnych w oświacie. Nie po raz pierwszy zresztą, bowiem przypomina to sytuację z końca lat 70. XX w., kiedy to „oświeceni” urzędnicy resortu oświaty w PRL, także z udziałem niektórych profesorów, wprowadzali do naszego ustroju model 10-latki, od którego właśnie odchodzono w szkolnictwie ZSRR. Jak widać, na Szucha od lat mamy do czynienia z efektem opóźnienia rozwojowego nie tylko proponowanych przez jego urzędników reform, i to wszystko jedno, czy bezmyślnie i/lub interesownie kopiowanych z Wschodu czy Zachodu.

Efektom gry MEN ze społeczeństwem „falszywymi kartami” jest ogłoszenie wyników badań nad sześciolatkami w szkole, które całkowicie pomijają proces dydaktyczno-wychowawczy, koncentrując się na pomiarze instrumentalnych zmiennych, jakimi są poziom dziecięcych umiejętności, z całkowitym pominięciem tego, co tak naprawdę wydarzyło się w klasach szkolnych, że wyniki są takie, a nie inne? Czy doprawdy przystoi niektórym naukowcom uczestniczenie w propagandowej manipulacji, która polega na tym, że władza zabrania nauczycielom przedszkoli prowadzenia zajęć z sześciolatkami (które nie poszły do szkół) w zakresie czytania, pisania i liczenia, by ogłosić tryumfalnie istotną statystycznie różnicę między ich wiedzą a tymi samymi zmiennymi u ich rówieśników uczęszczających do klasy pierwszej wraz z siedmiolatkami? Czy skupieni w resortowym instytucie badacze i urzędnicy MEN uważają, że nie wiemy i nie pamiętamy o wykreśleniu z podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez ministrową K. Hall wiedzy i kompetencji dla dzieci uczęszczających do przedszkoli, gdyż te zostały przeniesione do edukacji szkolnej? Czy nikt już nie pamięta, że wizytatorzy przedszkolni kontrolowali, by nauczyciele w podległych im placówkach nie uczyli sześciolatków liter? Udajemy, że nie wiemy o ściąganiu z przedszkolnych ścian tablic z literami, a ze sprzętów etykiet z ich nazwami, które wcześniej pomagały przedszkolakom w nauce pisania? (Grabek 2013) Jak zatem wyniki badań miały być inne? Czym chępli się władza i wyzuty z pedagogicznej tradycji badań naukowych jeden z jej instytutów?

Ciekaw jestem, czy którykolwiek szanujący się profesor pedagogiki dopuściłby z taką koncepcją badawczą i uzyskanymi na jej podstawie wynikami pracę magisterską do

egzaminu, skoro nie spełnia ona warunków metodologicznej poprawności, że nie dodam zarazem – przyzwitości? Być może psychologa i socjologa nie obchodzi to, jak wygląda proces kształcenia w szkole, bo i nie musi, ale jeśli włączają się w badania edukacyjne, to kompromitują się redukcją zmiennych jedynie do psychologicznych i społecznych, z całkowitym pominięciem zmiennych niezależnych (pedagogicznych), a kluczowych dla osiągnięć lub niepowodzeń szkolnych. Doszukiwanie się ich bowiem jedynie w grupie tak zwanych zmiennych pośredniczących, jak: wykształcenie rodziców, dochody gospodarstw domowych czy status zatrudnienia rodziców, jest porażające właśnie metodologiczną ignorancją w naukach społecznych. Dzieci nie mają takich a nie innych umiejętności tylko dlatego czy też głównie dlatego, że ich rodzice mają taki a nie inny status społeczno-ekonomiczny. To też jest ważny czynnik, ale tylko i wyłącznie pośredniczący. Natomiast najważniejszym czynnikiem zmiany rozwojowej dziecka jest jego nauczyciel i jego własna aktywność z szeregiem innych zmiennych osobowościowych (poziom inteligencji, motywacja, zainteresowania, styl uczenia się itd.).

Weryfikowanie zaś przez socjologów czy psychologów rzekomego wzrostu poziomu jakości wykształcenia dzieci na podstawie sondażu opinii rodziców budzi już tylko wyrazy politowania. Niestety, skoro rząd dostraja swoją politykę do wyniku sondaży opinii publicznej, trudno oczekiwać, by inaczej podchodzili do tego problemu socjologzy wyspecjalizowani w tego typu manipulacjach. Diagnostyka edukacyjna sprowadzana jest coraz częściej do wymiaru sondaży opinii, które nie są przecież – jako wskaźniki inferencyjne – potwierdzeniem faktów rzeczywistych, poza „fotografią” ukierunkowanych przez autora narzędzia czyichś subiektywnych sądów lub odczuć. Wnioskowanie na ich podstawie o dobrostanie dziecka kompromituje badaczy, chociaż niewątpliwie dowartościowuje polityków jako ich zleceniodawców. Nie wspominam już o tym, że w badaniach sześciolatek w szkołach brali udział ci, którzy w większości zaliczani są do tzw. grup uprzywilejowanych, dzieci z rodzin elit społecznych i/lub o wysokim poziomie dojrzałości szkolnej. I na takie badania wydano z budżetu państwa ponad 2 miliony złotych. Gdyby ktoś złożył do NCN wniosek o przeprowadzenie badań według powyższej koncepcji, to zostałby on odrzucony jako niezgodny z kanonem badań w naukach społecznych.

Tymczasem krytyczną opinię profesorów KNP PAN, dotyczącą kolejnych nowelizacji ustaw oświatowych, traktuje się niemalże jak naruszenie interesów państwa, usiłując wyrzucić na nich presję z udziałem – jak na ironię – wystraszonych tym władz i niektórych członków PAN. I to kto nas straszy? Kto chce zamknąć usta profesorom pedagogiki niegodzącym się na haniebne praktyki i manipulacje MEN? Profesorowie, którzy jeszcze 30 lat temu publikowali w podziemiu teksty o wyjątkowej wartości wielkiego ruchu społecznego Solidarności czy do niedawna jeszcze – czołowi krytycy patologii oświatowych? Nic dziwnego, że socjolog I. Krzemiński opublikował w tych dniach książkę o Solidarności jako niespełnionym projekcie polskiej demokracji! Słusznie w niej pyta po 33 latach: „Gdzie się podziało podstawowa, jak można sądzić, idea Solidarności, że prawo człowieka do aktywnej troski o swój i swych najbliższych los zakłada zarazem prawo i obowiązek pamiętania o innych i o wspólnym losie, który ma przecież wielki wpływ na osobiste sukcesy i niepowodzenia? Gdzie się podziało przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się częścią społeczeństwa, właśnie obywatelskiej wspólnoty, za której powodzenie każdy z nas jest choćby w małym, ale niepowtarzalnym stopniu współodpowiedzialny?” (Krzemiński 2013:12).

Zaczynamy żyć w świecie dominującej cenzury w duchu poprawności politycznej, w miejsce której stosowane są – jak pisze R. Kapuściński (2013:17) – „inne mechanizmy definiujące, co należy uwypuklić, co przemilczeć, a co zmienić, pozwalające manipulować w sposób bardziej subtelny”. Jest to o tyle niebezpieczne, że włącza się w ów zafałszowany przekaz powszechna edukacja, która staje się w rękach władzy doskonałym narzędziem do dokonywania rozmaitych zabiegów na mentalności i wrażliwości społeczeństw. Jeśli nauczyciele, wychowawcy, instytucjonalni opiekunowie nie znajdą wsparcia w pedagogach, szczególnie ze środowiska naukowego, to z czysto pragmatycznych i egzystencjalnych racji staną się kluczowym czynnikiem deformowania realnego świata ludzkich istnień, w którym rzeczywistość będzie wypierana przez fikcję, pozór, fałsz i bezceremonialny cynizm oraz hipokryzja elit.

Tymczasem w gabinecie ministra edukacji zatrudnia się specjalistów albo od jedynie słusznej linii światopoglądowej, albo – z czym mamy do czynienia od 6 lat – od *public relation*. Po co w tym resorcie tylu wiceministrów i departamentów, skoro jego kadry nie są w stanie czytać ze zrozumieniem fachowej literatury, nie wspominając już o możliwości oralnego podwyższania wiedzy? Jak dodamy do rozwijanego w III RP przez rządzących od 1993 r. „etatystycznego smaru”, jeszcze przygotowanego w zakresie manipulowania statystykami i wizerunkiem rzecznika prasowego MEN, także zdegradowanie roli Komisji Edukacji, Nauki i Sportu w Sejmie do przyklepującej większością głosów jej członków często patogeniczne regulacje ustawowe, to mamy obraz tego, z jakimi problemami musi zmagać się nie tylko grono profesjonalistów, ale także społeczeństwo, które musi radzić sobie z „żarłoczną centralizacją” partii politycznych mających – jak na ironię – w swojej nazwie: „obywatelska”, „ruch” czy „solidarność”.

Rola akademickiej pedagogiki w dobie manipulacji i poprawności politycznej

Rewolucja postindustrialna stawia pedagogikę przed szczególnym wyzwaniem budowania cywilizacji humanum, w której pomożemy dzieciom i młodzieży, ale i światu dorosłych czy osób starszych rozwiązywać ich codzienne problemy w realu z jednoczesnym zrozumieniem sensów zachodzących w wirtualnym świecie. Po raz pierwszy pedagogika musi stać się nie tyle forpocztą przemian społecznych i budowania czy współkreowania przyszłości, ale obrony człowieczeństwa w warunkach coraz bardziej dehumanizującego się świata. Nie możemy stać biernie po stronie manipulatorów, przyglądać się toksycznym zmianom i nawet krytycznie je opisywać oraz interpretować, tylko musimy zacząć interweniować, przeciwstawiać się temu, co jest patologiczne, destrukcyjne by wzmocnić potencjał samoobronny kolejnych pokoleń wobec pazerności świata skrywającego zło.

Pedagogika musi zacząć w większym zakresie prowadzić eksperymenty, realizować swoje projekty typu *action research* w każdym z dopuszczalnych i pożądaných społecznie nurtów, prądów czy normatywnych projektów, ale zarazem powinna zwiększyć swoje zaangażowanie w formacji samoświadomości i sumienia podmiotów, które są narażane na manipulację, wykorzystanie czy ekskluzję. Nie wolno nam zaniedbać dokonanych przeszłości, uniwersaliów pedagogicznej myśli i dydaktycznych dokonań w obliczu zmian, które sprzyjają zapomnieniu, fałszowaniu historii, faktów i wydarzeń, niszczeniu autorytetów czy podważaniu rzeczywistych zasług naszych liderów. Nie warto akceptować masek fałszu i obłudy u tych, którzy pod pozorem akademickiej czy oświatowej misji, troszczą się

w istocie o samych siebie, o osobisty dobrobyt wchodząc w koalicje polityczne (partyjne) i instytucjonalne z władzą. Ta wykorzystuje każdy, nawet największy autorytet do realizacji partykularnych celów, które nie mają nic wspólnego z humanizmem, edukacją, nauką czy kulturą. Pedagog nie jest zawodem dla cyników, hipokrytów, manipulatorów i intrygantów, którzy załatwiają swoje interesy, lecząc własne kompleksy czy zaspokajając kosztem innych własną omnipotencję.

Jeśli nie będziemy traktować nauki jako profesjonalnej misji społecznej, kulturowej i historycznej, tylko oddamy się w ręce polityków, biznesu i przedstawicieli innych nauk jako służących jedynie wykonawstwu ich zaleceń, to podcinamy gałąź drzewa pokoleń, które nam zawierzyły kształcąc nas i promując nasze dokonania. Najwyższy czas podnieść się z kolan, z usłużności, wyzwolić się z oportunistów, by współtworzyć nową tożsamość pedagogiki jako nauki i praktyki publicznej. Każde pójście w uproszczenia, pozorantwo, niszczy jakże konieczny dla naszego funkcjonowania w społeczeństwie szacunek i zaufanie, redukuje zdolność do rozumienia złożoności świata edukacji w jej wszystkich wymiarach, sukcesach i dramatach. Być może musimy zmienić język komunikowania się z otaczającym nas światem zachowując we własnych strukturach i dla potrzeb nauki jego hermetyczną, wysoce specjalistyczną odmianę. Jeśli mamy służyć i być lojalni, to trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie: czemu, komu i jak? Co ma być podstawą, kryterium odniesienia, fundamentem, poniżej którego nie powinniśmy nigdy zejść?

Może jednak warto dostrzec i projektować zmiany w pełnieniu ról społeczno-zawodowych w tych obszarach naszego życia, które ściśle wiążą się z misją społeczną, ze sferą publiczną. Ponowoczesność właściwie likwiduje w sposób żywiołowy, dostrajając się do opinii i oczekiwań społecznych, tradycyjne pełnienie służby dziennikarskiej, artystycznej, oświatowej, kulturowej i akademickiej z elitarną, autorską, dystygowaną na anonimową, patchworkową, eklektyczną czy częściowo potoczną z elementami fundamentalnych, ponadczasowych wartości (Hessen określa je mianem wartości absolutnych), które powinny być dzięki niej reprodukowane, zachowane i kontynuowane, mimo tak intensywnej dynamiki przemian. To nie są przypadkowe procesy, gdyż za każdym z nich kryje się ich konkretny sprawca czy współsprawca, grupa społeczna i/czy instytucja. Skoro część elit władzy nie lokuje już w pedagogach nadziei na formowanie osobowości młodych pokoleń i korygowanie ludzkich postaw do życia w społeczeństwie otwartym, obywatelskim, opartym na wiedzy, skoro nie można tego świata zmieniać, niejako zmuszać ludzi do cywilizowanych zachowań, gdyż liczba zmiennych wymyka się już naszej kontroli i wpływowi, to może chociaż warto byłoby go uczynić gościnniejszym dla człowieka? „Żywiołem uniwersytetu jest to, co społeczne, a nie to, co państwowe” (Sławek 2013: 11).

Pedagogika akademicka, uniwersytecka powinna zatem służyć społeczeństwu, narodowej kulturze, a nie *polityko-techno-biurokratycznej* działalności władzy, która usiłuje nas zamknąć w kleszczach tego, co jest próbą wymuszania dostosowywania się nauki do instrumentalnych celów rządzącej partii politycznej. Nie chodzi tu o lekceważenie władzy, polityki i polityków, gdyż świat nauki istnieje i rozwija się także dzięki stwarzanym przez nich warunkom makroekonomicznym, ale nie można rezygnować z tego powodu z tendencji emancypacyjnych wobec świata instytucji, by służyć krótkotrwałym koalicjom czy ruchom politycznym, zamiast ludzkości. „Uniwersytet jest (...) szczególną formą zaangażowania w świat „przeciwko światu”, w którym człowiek działa i pracuje. Tworzyć świat w rozumny sposób można jedynie, uzyskując należyty od/do niego dystans, i uniwersytet

jest miejscem takiego dystansowania się” (Sławek 2013: 15). Jeśli bowiem to, co rytualne jest zastępowane tym, co polityczne, to uniwersytet „(...) podporządkowany jest władzy politycznej, decydującej w rzeczywistości o tym, który aspekt rozumu i wolności może być urzeczywistniony” (tamże).

Literatura

- Grabek A., *Przedszkolne litery na cenzurowanym*. <http://www.rp.pl/arttykul/19,968719-Przedszkolne-litery-na-cenzurowanym.html>, 11.01.2013.
- Kapuściński R. (2013), *To nie jest zawód dla cyników*. Warszawa. Biblioteka Gazety Wyborczej. Literatura Faktu PWN.
- Klus-Stańska D., *Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN*. <http://www.pan.uz.zgora.pl/>, 15.09.2013.
- Klus-Stańska D. (2012), *Uwagi do projektu Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 19 grudnia 2012 r.* mps.
- Krzemiński I., *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*. Gdańsk, Europejskie Centrum Solidarności.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie POSTU. Preteksty. Konteksty. Podteksty*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Liessmann K. (2008), *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti věděni*. Praha, Academia.
- Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012* (2013). Warszawa, MEN, IBE.
- Petrovic P., *Szkola zaczyna się za wcześnie*. <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/930771,Wielka-Brytania-szkola-zaczyna-sie-za-wczesnie>, 15.09.2013.
- Raport PAN „Polska 2050”* (2011), Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” Polska Akademia Nauk.
- Sławek T. (2013), *Uniwersytet – pożytki i powinności*, „Nauka” 2. <http://www.ibe.edu.pl/pl/>

Astrid Męczkowska-Christiansen

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
me.astrid@gmail.com

Śmierć i dzieciństwo

Summary

Death and childhood

This article focuses on death as a cultural taboo in terms of its presence within child-adult relationships. The framework for this state of affairs is discussed in reference to the historical and cultural changes in modern societies. My purpose is not only to object to the “tabooisation” of death within the child-adult relationship but also to put forward arguments against the paternalistic attitude of adults when discussing issues of death with children. Furthermore, I criticize the practices of over-verbalizing death. Instead, informal educational forms of „taming death” through incidental learning within natural frameworks of *family* and *community* connections, as well as experiential learning mediated by art and literature are appraised. Finally, I provide an example of both the dramatic and exceptional practices of „taming death” as given by Janusz Korczak and his way of being with children.

Słowa kluczowe: śmierć, „oswajanie śmierci”, tanatologia, dziecięce sposoby rozumienia śmierci, rozmawianie z dziećmi o śmierci

Keywords: death, „taming death”, tanatology, children’s concepts of death, discussing death with children

Zestawienie słów: „śmierć” i „dzieciństwo” drażni, prowokuje. Dzieciństwo pojmujemy wszak jako czas szczęścia, beztroski, wzrostu...; jako prostą antytezę regresu, cierpienia czy odchodzenia – w jakimś sensie sentymentalizując i upraszczając jego obraz. Taki, zadomowiony w codzienności, sposób obrazowania dzieciństwa ma swoje kulturowe i społeczno-cywilizacyjne korzenie. Jego źródeł kulturowych upatrywałabym w rozpowszechnianym na kanwie dyskursu Oświecenia, a następnie okrzepłych w obszarze kultury nowoczesności, idei J.-J. Rousseau (1949:50) ujmujących dzieciństwo jako okresu „spokoju duszy, miłych skłonności i śmiechu na ustach”, zaś podłoża historycznego – w przekształceniach życia społecznego (na poziomach zarówno makro- jak i mikrostrukturalnym, związanych także z funkcjonowaniem rodziny), idących w parze z rozwojem społeczeństwa przemysłowego (Aries 1995). Pomimo tego, że u progu nowoczesności przekształcenia te stopniowo poprowadziły w kierunku ważnego faktu kulturowego, jakim było „odkrycie dzieciństwa”¹, czyli

¹ Warto pokreślić, że „odkrycie dzieciństwa”, o którym pisze P. Aries w *Historii dzieciństwa*, nie było aktem jednorazowym. Jest to proces rozłożony w czasie, przebiegający niesynchronicznie w odniesieniu do różnych obszarów życia społecznego i różnych kultur. W kulturach lokalnych zachodził z opóźnieniem w stosunku do zmian przebiegających w obszarze kultury dominującej.

do rozpoznania w świadomości społeczeństw Zachodu dzieci jako odrębnej grupy społecznej, to przyniosły one także konsekwencję w postaci izolowania ich od reszty społeczeństwa. Dziecko w kulturze zyskało status Innego. Odtąd, poddawane permanentnemu, dyscyplinującemu oddziaływaniu instytucji edukacyjnych i specjalnemu traktowaniu ujmowanemu w kategoriach wpływów wychowawczych, dziecko „trzyma się (...) na osobności i przechodzi ono swoistą kwarantannę, zanim puszczone będzie w świat” – zauważa P. Aries (1995:9), wskazując na analogię pomiędzy procesem izolacji dziecka i dzieciństwa od „dorosłego” społeczeństwa, a praktykami izolowania szaleńców, prostytutek i nędzarzy.

Oswajanie ze śmiercią

Rozdzielenie światów dorosłych i dzieci łączy się ze znacznym stopniem odseparowania przestrzeni ich życia i doświadczeń. Nie chodzi tu jedynie o podział przestrzeni fizycznej (w wypadku dziecka kolonizowanej przez instytucje edukacyjne), czy też dziecięcych sposobów spędzania czasu (wypełnianego zabawowymi formami aktywności bądź kolonizowanej współcześnie przez media). Rozdział ten dotyczy przede wszystkim separowania przestrzeni mentalnych dziecka i dorosłego: odkąd „wynaleziono dzieciństwo”, dzieci nie zajmują się sprawami dorosłych, a dorośli – choć w założeniu „zajmują się dziećmi” – czynią to bez wnikania w kwestię ich sposobów rozumienia i doświadczenia świata². Wydawałoby się, że z tego właśnie powodu nie porusza się w obecności dzieci zagadnienia śmierci, jako kwestii „poważnej”, „trudnej”, czyli w założeniu dotyczącej wyłącznie świata dorosłych, „wymagającej rozwagi i psychicznej odporności”, być może jakiegoś szczególnego sposobu „przygotowania do jej odbioru”, etc. Wniosek taki jest jednak tylko częściowo uzasadniony. Badacze zainteresowani problematyką kulturowych tabu zauważają, że zagadnienie śmierci zepchnięte zostało do sfery milczenia we wszystkich współczesnych społeczeństwach zachodnich, przechodzących transformacje życia społecznego, polegające na indywidualizacji ich członków kosztem osłabiania wspólnotowych więzi oraz na odrzuceniu tradycyjnych narracji kulturowych tę więź zacieśniających. To właśnie obecność silnych więzi pomiędzy członkami dawnych społeczności, a także tradycyjnych narracji konstytuujących tożsamość społeczności lokalnych jako wspólnot rozumienia i doświadczenia rzeczywistości, pozwalała ludziom na jednoczesne rozumienie i przeżywanie relacji pomiędzy jednostką a wspólnotą, życiem a śmiercią (zob. Aries 1989; Kaczmarek 2009).

W społeczeństwach współczesnych doświadczenie śmierci zostało wyparte z codzienności, w tym – z codziennego dyskursu, bez względu na to, czy przebiega on w obecności czy też pod nieobecność dzieci. Proces tabuizacji śmierci, postępujący wraz z rozwojem społeczeństw nowożytnych, spycha ją w nisze kolonizowane przez medycynę, ekonomię, media czy biurokratyczny aparat państwa (zob. Kellehear 2007; Walter 2004). Umieranie, wyłączone ze sfery wspólnotowego przeżycia, staje się przedmiotem biurokratycznych zabiegów i oficjalnych certyfikacji; śmierć – zredukowana do pojęcia (procesualnie pojmowanego) zakończenia egzystencji biologicznej – jest obszarem medycznych

² Do końca XX wieku kwestia ta jest dostrzegalna, m.in., w dyscyplinach akademickich (w tym – pedagogice, socjologii, psychologii) w obszarze prowadzonych w ich ramach badań nad dzieckiem i dzieciństwem, które nie uwzględniają perspektywy poznawczej i doświadczeń samych badanych.

praktyki i analiz, często przebiegając w sterylnych szpitalnych salach; podlega sekularyzacji jako wyrwana z kontekstu religijnych doświadczeń. Jako konsekwencja hiperindywidualizacji członków współczesnych społeczeństw, śmierć zostaje pozbawiona konotacji wspólnotowego przeżycia – w zamian, jej produkowany przez kulturę popularną obraz, dostarcza masowej rozrywki; umieranie staje się obiektem nekromarketingu (Laberschek 2012: 139-152) i konsumeryzmu, sprowadzającego refleksję nad śmiercią do zadumy „nad kolorem trumny i lokalizacją grobu, który – niczym nieświadome powagi sytuacji dziecko – traktuje się jak kolejne mieszkanie” (Stawiszyński 2009: 22). Mamy także do czynienia ze zjawiskiem określanym mianem „pornografii śmierci”, polegającym na tym, że „kusi nas śmierć nierzeczywista, ale podświadomie odrzucamy śmierć, z którą moglibyśmy spotkać się w prawdziwym życiu. Odsuwamy od niej dzieci: dziadek umarł, jednak rodzice nie zabierają dziecka na pogrzeb, tłumacząc, że dziadek wyjechał. W zamian popadamy w pewną barokizację śmierci, widoczną w nekrologach, na cmentarzach, w zachowaniach funeralnych, nawet w doborze trumien i dbaniu, żeby nieboszczyk wyglądał «jak żywy»” (Zglińska 2013: 208).

Cóż w tej sytuacji wnosi teza P. Ariesa o przebytych u progu nowoczesności rozdziale światów na „dorosły” i „dziecięcy” w kwestii osvajania dziecka z problematyką śmierci, skoro świat dorosłych dokonał jej wyparcia poza granice widzialności, podstawiając w miejsce jej przeżywania Baudrillardowskie *simulacrum*?

Argumentacji w tej kwestii dostarcza psychologia rozwojowa, dająca silne alibi tym, którzy uznają absolutną przewagę dorosłych w rozumieniu świata, w tym – pojęcia śmierci. W takim oto duchu formułują oni porady na temat tego, jak rozmawiać z dzieckiem o śmierci: „starajmy się mówić prawdę i zachowywać się prawdziwie”, a zarazem możemy powiedzieć, że „zmarła babcia jest w niebie i tam jest pięknie”³; „Już przedszkolakowi możemy przekazać wiedzę o śmierci dostosowaną do jego wieku. Z kolejnymi laty możemy dodawać i poszerzać wiedzę dziecka”, a przy okazji winniśmy „objaśnić śmierć, stosując terminy dostosowane do wieku dzieci”⁴. (Zwróćmy uwagę na przesylenie tej ostatniej wypowiedzi wulgarnym dydaktyzmem, sprowadzającym rozumienie i „oswajanie dziecka” z problematyką śmierci do prostego „przekazu wiedzy” i „objaśniania terminów”.)

Empiryczne badania nad rozumieniem przez dzieci pojęcia śmierci są systematycznie prowadzone od lat trzydziestych XX wieku. Poddawano im na ogół dzieci w wieku od 4 do 12 lat. Co ciekawe, pomimo upływającego czasu kolejne edycje badań, prowadzone przez różnych badaczy, nie przynoszą relatywnie nowych danych (Speece 1995)⁵. Na podstawie

³ Odwołuję się w tym miejscu do potocznego dyskursu „osvajania dziecka ze śmiercią”, wykorzystując treści obecne w ogólnodostępnych i przypadkowo dobranych portalach internetowych o charakterze poradniczym. W tym wypadku: *Jak rozmawiać z dzieckiem o śmierci i umieraniu...? Rozmowa z dr n. med. Agatą Gizą-Zwierzchowską, psychologiem klinicznym i psychoterapeutką*, portal „Pracownia psychoedukacji”, http://www.pracownia.org/article.php?id_article=22, 17.07.2013.

⁴ M. Olech: *Jak rozmawiać z dzieckiem o śmierci?*, portal „Gabinet terapeutyczny Lubin”, http://www.terapia-lublin.blogspot.com/2012/11/jak-rozmawiac-z-dzieckiem-o-smierci_26.html, 17.07.2013; przykłady tego typu można by mnożyć.

⁵ Konkluzja, którą sformułował M. D. Speece, wyłoniła się na podstawie analizy m.in. następujących relacji badawczych: Z. Anthony, K. Bhana, *An exploratory study of Muslim girls' understanding of death*. „Omega Journal of Death and Dying” 1988, vol. 19; S. B. Brent, M. W. Speece: „Adult” *conceptualization of irreversibility: Implications for the development of the concept of death*. „Death Studies” 1993, vol. 17; S. E. Candy-Gibbs, K. C. Sharp, C. J. Petrun: *The effects of age, object, and cultural/religious background*

wyników około stu niezależnie prowadzonych badań udało się wyodrębnić cztery zasadnicze aspekty rozumienia śmierci przez dzieci. Należą do nich: uniwersalność śmierci (*universality*): wszystkie istoty żywe umierają; jej nieodwracalność (*irreversibility*), ustanie funkcji organizmu (*nonfunctionality*): dzieci wskazują, iż umarli nie oddycha, nie porusza się, etc.); przyczynowość (*casuality*): dzieci wskazują na określoną, wewnętrzną lub zewnętrzną, przyczynę śmierci. Ponadto wśród badanych silnie zaznaczyła się obecność koncepcji „życia po życiu” (*noncorporeal continuation*).

Zestawienie wielu prób badawczych, dokonane przez M. W. Speece’a (2005), wskazało na obecność różnic w występowaniu niektórych komponentów pojęcia śmierci w odniesieniu do dzieci znajdujących się na zróżnicowanych poziomach rozwoju poznawczego: najmłodsze dzieci nie dysponują pojęciem nieodwracalności śmierci, wskazują na jej nie-realistyczne przyczyny bądź wierzą, że zmarły może odczuwać lub wykonywać pewne czynności. Koncepcje wyrażane przez najstarszą grupę dzieci okazały się bardziej realistyczne a zarazem uogólnione, przypominając sposoby rozumienia śmierci przez dorosłych. Porównanie w tym zakresie koncepcji dziecięcych z dojrzałym – w założeniu – rozumieniem śmierci przez dorosłych nie wykazało zasadniczych różnic, ujawniając

on children's concepts of death. „Omega Journal of Death and Dying” 1984-85, vol. 15; C. R. Cotton, L. M. Range: *Children's death concepts: Relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death, and hopelessness.* „Journal of Clinical Child Psychology” 1990, vol. 19; S. H. Fetsch: *The 7- to 10-year-old child's conceptualization of death,* „Oncology Nursing Forum” 1984, vol. 11; V. Florian: *Children's concept of death: An empirical study of a cognitive and environmental approach.* „Death Studies” 1985, vol. 9; V. Florian, S. Kravetz: *Children's concepts of death: A cross-cultural comparison among Muslims, Druze, Christians, and Jews in Israel.* „Journal of Cross Cultural Psychology” 1985, vol. 16; S. I. Hoffman, S. Strauss: *The development of children's concepts of death,* „Death Studies” 1985, vol. 9; S. M. Jay, V. Green, S. Johnson, S. Caldwell, R. Nitschke: *Differences in death concepts between children with cancer and physically healthy children.* „Journal of Clinical Child Psychology” 1987, vol. 16; B. Kane: *Children's concepts of death.* „Journal of Genetic Psychology” 1979, vol. 134; H. Klatt: *In search of a mature concept of death.* „Death Studies” 1991, vol. 15; G. P. Koocher: *Childhood, death and cognitive development.* „Developmental Psychology” 1973, vol. 9; A. Lazar, J. Torney-Purta: *The development of the subconcepts of death in young children: a short-term longitudinal study,* „Child Development” 1991, vol. 62; R. A. Moody, Jr.: *Life after life,* Bantam, New York 1975; M. Nagy: *The child's theories concerning death,* „Journal of Genetic Psychology” 1948, vol. 73; I. Orbach, Y. Gross, H. Glaubman, D. Berman: *Children's perception of death in humans and animals as a function of age, anxiety and cognitive ability,* „Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines” 1985, vol. 26; I. Orbach, Y. Gross, H. Glaubman, D. Berman: *Children's perception of various determinants of the death concept as a function of intelligence, age, and anxiety,* „Journal of Clinical Child Psychology” 1986, vol. 15; I. Orbach, O. Talmon, P. Kedem, D. Har-Even: *Sequential patterns of five subconcepts of human and animal death in children,* „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” 1987, vol. 26; P. Schilder, D. Wechsler: *The attitude of children towards death,* „Journal of Genetic Psychology” 1934, vol. 45; D.J. Schonfeld, M. Kappelman: *The impact of school-based education on the young child's understanding of death,* „Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics” 1990, vol. 11; D. A.J. Schonfeld, S. Smilansky: *A cross-cultural comparison of Israeli and American children's death concepts,* „Death Studies” 1989, vol. 13; S. Smilansky: *On death: Helping children understand and cope,* Peter Lang Publishing, New York 1987; S. Smilansky, T. Weissman: *A guide for rehabilitation workers with orphans of war casualties and their mothers,* Henrietta Szold Institute, Jerusalem 1978; M. W. Speece, S. B. Brent: *Children's understanding of death: A review of three components of a death concept,* „Child Development” 1984, vol. 55; M. W. Speece, S. B. Brent: *The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death,* „Death Studies” 1992, vol. 16; O. Weininger: *Young children's concepts of dying and dead,* „Psychological Reports” 1979, vol. 44.

jedynie mniej rozbudowane rozumienie aspektów jej nieodwracalności oraz ustania funkcji organizmu.

Inne badania (Hoffman, Strauss 1985; Keynon 2001; Slaughter i in. 1999; Torney-Purta 1991) ukazują zróżnicowanie sposobów rozumienia śmierci w zależności od tego, na jakim stadium rozwoju poznawczego (zgodnie z teorią Piageta) znajduje się dziecko. Czterolatki dokonują rozróżnienia pomiędzy życiem a śmiercią. Dzieci w wieku pomiędzy 5 a 7 rokiem życia wzbogacają swoje rozumienie śmierci o różnorodne aspekty biologiczne, dochodząc do rozumienia jej nieodwracalności i uniwersalności. Rozumienie to nie jest jednak pełne przed osiągnięciem dziesiątego roku życia. Wówczas zostaje ono wzbogacone komponentami ustania funkcji organizmu oraz przyczynowością śmierci. Także perspektywa „życia po życiu” pojawia się wraz z dojrzewaniem rozumienia śmierci. Nasuwający się z tych badań wnioski wskazują na ograniczone rozumienie śmierci przez dziecko, czego przyczyną jest jego niedojrzałość poznawcza.

Zupełnie odmienne rezultaty w tym zakresie przyniosły badania przeprowadzone przez M. Bluebord-Lagner (1980), która – w przeciwieństwie do uprzednio przywołanych badań, realizowanych w grupie dzieci zdrowych – prowadziła je wśród dzieci, dla których doświadczenie śmierci łączy się z codziennością. Były to dzieci terminalnie chore, w wieku od 3 do 9 lat. Rezultaty badań okazały się zaskakujące: rozumienie śmierci przez dzieci rozwijało się wraz z postępem ich choroby (a także doświadczeniem wynikającym z pobytu w szpitalnym oddziale leczenia białaczki), z czasem osiągając najbardziej dojrzałe formy. Ów postęp poznawczy okazał się jednak niezależny od kalendarzowego wieku dziecka. W tym znaczeniu badania M. Bluebord-Langer wyraźnie pokazały, że dziecięce sposoby rozumienia śmierci stanowią konsekwencję przeżywania i doświadczania świata przez dziecko: postępu choroby, mierzenia się z nieuchronnością śmierci, jak i doświadczania straty odchodzących współtowarzyszy.

Do znaczenia przywołanych badań w kontekście praktyk medycznych w zakresie relacji z dzieckiem nieuleczalnie chorym powrócę w dalszej części tekstu, obecnie jednak chciałabym postawić pytanie o to, co oznaczałoby dla potencjalnych praktyk przełamania tabu śmierci w relacjach z dziećmi owo podważenie klasycznych teorii rozwoju poznawczego w aspekcie ukazania przewagi rozumienia dorosłego nad pojmowaniem świata przez dzieci.

Po pierwsze: narzuca ono na dorosłego zobowiązanie zachowania pokory wobec własnego doświadczenia, przejawiającego się w autokrytycznym nastawieniu do rzekomo uprzywilejowanej sytuacji poznawczej, czyli w dążeniu do uświadomienia sobie granic naszej wiedzy o świecie (i o samych sobie). Doświadczenie śmierci, w świetle filozofii K. Jaspersa, należy do sytuacji granicznych⁶, czyli takich, kiedy „nie mogę żyć bez walki i cierpienia, że nie mogę uniknąć wzięcia na siebie odpowiedzialności, że muszę umrzeć” (za: Szałek 2006: 97). Sytuacje graniczne są dla nas niezrozumiałe, nieuchwytnie w kategoriach zastanych pojęć i publicznego języka, niewytłumaczalne i nieprzetłumaczalne: są „nieprzekraczalne poznawczo; w naszym byciu empirycznym nie potrafimy już dostrzec nic więcej poza nimi. Są jak mur, który napotykaemy przed sobą i o który się rozbijamy”

⁶ Do takich sytuacji należy śmierć własna jak i mierzenie się ze śmiercią osób najbliższych, a także cierpienie, poczucie winy i sytuacje wewnętrznej walki.

(tamże). Oznacza to, że budując pojęciowe struktury i tworząc wyobrażenia i tak nigdy nie pojmimy śmierci „jaką jest”, jako ostatecznej granicy samych siebie, zanim dobiegniemy kresu naszej egzystencji.

Po drugie: wymaga ono zachowania czujności wobec pojęciowych „pułapek” języka, którym władamy. Ponownie mam tu na myśli pojęciową nieuchwytność fenomenologicznie pojmowanej egzystencji, głębokiego wymiaru ludzkiego doświadczenia, w tym – nieprzekraczalność sytuacji granicznych. „O czym nie można mówić, o tym trzeba milczeć” – dopowie Wittgenstein (2002), ukazując ograniczoność struktury naszego języka, a zarazem granic naszego świata. W tym znaczeniu logiczny, uporządkowany w sieci pojęć język, dzięki któremu nabywamy zdolność rozumienia świata przedmiotowego, stanowi przeszkodę w uchwyceniu wewnętrznego doświadczenia podmiotu. Możemy tu posłużyć się metaforą reflektora: „im bardziej wyraźny obszar swojego przedmiotu nam dostarcza, tym głębszym cieniem okrywa sfery będące poza zasięgiem jego doświadczenia” (Zybertowicz 1995:87). Dlatego też – wspomniany już – paradydaktyczny zamiar „przekazywania i wzbogacania wiedzy o śmierci” będzie przeciwnie skuteczny a zarazem groteskowy.

Przywołane argumenty nie mają jednak na celu przekonywać, że nie należy przełamywać w relacjach z dziećmi kulturowego tabu, jakim jest śmierć, ani też, że jego przekraczanie wymagałoby odrzucenia językowej komunikacji, lecz mają wzbudzać sceptyczne nastawienie wobec tradycyjnego werbalizmu jako środka międzypokoleniowego przekazu doświadczenia, które nie sprowadza się do znajomości matrycowych pojęć. Czy zatem możliwe są inne drogi przybliżania dziecku problematyki śmierci, prowadzenia „rozmowy o śmierci”, pojmowanej jednak inaczej niż przekaz płynący od tego, który wie, do tego, który tkwi w nieświadomości?

Badacze zainteresowani problematyką tanatologiczną ukazują powszechne w dawnych społecznościach sposoby osvajania śmierci, które przetrwały do dnia dzisiejszego w niektórych kulturach lokalnych, a w postaci zredukowanej dostępne są w obszarze kultury dominującej, czego przykładami są rytuały umierania (zwłaszcza tzw. „dobrej śmierci”), ceremonie, obrzędy, a także rytuały towarzyszące żałobie. Ich kulturowy obraz prowadzi nas do rozumienia, że podmiotem doświadczającym śmierci nie jest jedynie człowiek, który odchodzi – jest nim cała wspólnota:

Jeszcze z początkiem wieku dwudziestego, powiedzmy: do wojny 1914 roku, na całym Zachodzie kultury łacińskiej, katolickiej albo protestanckiej, śmierć jednostki w uroczysty sposób zmieniała przestrzeń i czas pewnej grupy społecznej, a nawet całej wspólnoty, na przykład wsi. W izbie umierającego zamykano okiennice, zapalano świece, przynoszono świeconą wodę, do domu schodzili się sąsiedzi, krowi, przyjaciele, szepczący i poważni. Dzwon żałobny odzywał się w kościele, skąd przed chwilą wyszła mała procesja: ksiądz z Panem Bogiem ... Po zgonie umieszczano na drzwiach nekrolog (...). Przez uchylone drzwi, bo poza tym cały dom był dokładnie zamknięty, wchodził ci wszyscy, których przyjaźń lub dobre wychowanie zobowiązywało do ostatnich odwiedzin. Na nabożeństwie w kościele gromadziła się cała wspólnota, w tym również spóźnialscy, którzy zjawiali się dopiero pod koniec obrzędu, i po długiej defiladzie składających kondolencje powolny orszak, przez wszystkich po drodze pozdrawiany, odprowadzał trumnę na cmentarz. Ale na tym się nie kończyło. Okres żaloby wypełniony był odwiedzinami: rodzina chodziła na cmentarz, a ją samą odwiedzali krowi i przyjaciele ... Później z wolna powracano do normalnego trybu życia i tylko najbliżsi bywali co jakiś czas na cmentarzu. Śmierć ugodziła grupę społeczną, która zareagowała zbiorowo, zaczynając od najbliższej rodziny aż do najszerszego kręgu znajomych i ludzi związanych wspólnymi interesami. (...) Śmierć każdego była

zdarzeniem publicznym, które poruszało, w dwojakim znaczeniu tego słowa, całą społeczność: umierała nie tylko jednostka, śmierć godziła w całą społeczność i rana musiała się zabliznić (Aries 1989:549).

W tym wspólnotowym doświadczeniu uczestniczyli wszyscy członkowie społeczności na wzór kultur przednowoczesnych: nie dokonywał się tu (lub podlegał zawieszeniu) rozdział pomiędzy światem dorosłych a przestrzenią zajmowaną przez dzieci⁷. Podobną, choć zredukowaną już funkcję, pełnią dzisiejsze rytuały pogrzebowe, religijne obrzędy czy oddalone w czasie spotkania bliskich nad grobem zmarłego, etc. Mogą ją także realizować działania upamiętniające zmarłych, których nigdy bezpośrednio nie poznaliśmy, czego przykładem są spontanicznie realizowane przez wielu ludzi praktyki, polegające na odwiedzaniu miejsc pamięci, zapomnianych grobów, etc.⁸ Są to pewne formy aktywności „obcowania ze śmiercią”, dostępne światu przeżyć dziecka: prowokujące uczenie się przez kulturowo i wspólnotowo ugruntowane przeżywanie i współodczuwanie, realizowane spontanicznie, ale i pouczające w sensie konstruowania wiedzy o świecie oraz rozbudowywania przestrzeni wewnętrznego doświadczenia; realizowane „w rozmowie”, ale i w milczeniu. Są to praktyki przebiegające w obszarze wspólnotowego kontekstu uczenia się przez przeżywanie.

Inną drogą osvajania dziecka z problematyką śmierci jest literatura. Literacka narracja poszerza wyobraźnię, dostarcza możliwości przeżycia, uwrażliwia, doświadcza⁹, pozwalając wkroczyć w świat doświadczeń Innego (por. Nussbaum 2008:96 i nast.). Pozwala także na dotarcie do tego, co intymne, niepodzielne, i niekomunikowalne w języku publicznym. Jak ujmuje to G. Steiner (1997:115): „Literatura i sztuka, bardziej niż jakiegokolwiek inne świadectwa, mówią o oporze stawianym nam przez to, co niezbadane, absolutnie obce, wobec czego stajemy w labiryncie intymności”. Chodzi tu o literaturę prowokującą do refleksji, lecz nie „pouczającą”. Z pewną dozą zdumienia G. B. Matthews (1996:89-97) odkrywa, że do niezwykle popularnych „klasyków” literatury dziecięcej w USA należą dwie książki poruszające wprost problematykę śmierci: E. B. White’a *Charlotte’s Web* (wydana w 1952 r.) oraz *Tuck Everlasting*, autorstwa N. Babbitt, opublikowana w roku 1975. W Polsce do tego typu literatury zaliczyłabym cieszącą się popularnością wśród (znanej mi) młodzieży powieść *Oskar i pani Róża*, napisanej przez É.-E. Schmitta¹⁰. Myliliby się jednak ten, kto w sposób jednoznaczny uznałby, że przedmiotem tej literatury jest umieranie. Jest nim życie, które nadaje sens śmierci.

⁷ Sama, będąc dzieckiem, uczestniczyłam wraz z moją babcią w tradycyjnym kaszubskim obrzędzie „pustej nocy”, gromadzącym krewnych i sąsiadów nieboszczki – były to lata siedemdziesiąte, a zatem czas zdecydowanie późniejszy w stosunku do daty wskazywanej przez Ariesa.

⁸ Interującym przykładem jest gdyński zwyczaj zapalania świec na falochronie nadmorskiego bulwaru. Mieszkańcy czynią to spontanicznie i wydawałoby się „od zawsze” w okolicy dnia Wszystkich Świętych, najczęściej podczas rodzinnych spacerów, w których uczestniczą dzieci. W roku 1998 przy bulwarze postawiono pomnik „Tym, którzy odeszli na wieczną wachtę”, jako konsekwencję spontanicznych gestów Gdynian. Obecnie świece są zapalane zarówno pod pomnikiem jak i na samym falochronie (choć rzadziej).

⁹ Ów „przekaz” doświadczeń jest możliwy dzięki obecnej w obszarze literatury, poezji i sztuki dekompozycji struktury języków publicznych (zob. Steiner 1997: 82 i nast.).

¹⁰ Mam tu na myśli spontaniczne zainteresowanie książką tych licealistów, dla których *Oskar i pani Róża* nie była lekturą obowiązkową. Sądzę, że na niekorzyść dla recepcji powieści zadziałało jej umieszczenie na liście lektur szkolnych dla klas gimnazjalnych, a mój sceptycyzm uzasadniają dostępne w Internecie wypracowania i streszczenia tej pozycji, sprowadzające się do odtworzenia fabuły, bez wnikania w świat przeżyć bohaterów i snucia refleksji osobistej.

Dzieciństwo ku śmierci

O ile tabuizacji w relacjach z dziećmi podlega problematyka śmierci w ogóle, tak sama śmierć dziecka wydaje się stanowić temat wprost wyklęty. P. Aries (1995:48) twierdzi, że do końca XVII w. śmierć dziecka nie przyjmowała charakteru znaczącego wydarzenia, uznawana była za naturalną i oczywistą, zarówno z uwagi na fizyczną kruchość dziecka jak i bezlitosną demografię, nie wzbudzała zatem szczególnych emocji. Ta obojętność w niektórych rejonach świata zachodniego przetrwała aż do XIX w. Co więcej, w tym okresie nawet dzieciobójstwo było społecznie akceptowane, choć nie ostentacyjnie sankcjonowane¹¹. Choć było ono praktyką oficjalnie podlegającą surowej karze, to powszechnie kamuflowano je jako wypadek: „Dzieci śpią w łóżku razem z rodzicami i umierają wskutek naturalnego uduszenia. Nie robi się nic, żeby je ratować” – podaje P. Aries (1995:14). Dopiero XVIII w. przynosi zwiększający się stopień poszanowania życia dziecka. Niemniej niejednokrotnie mamy tu do czynienia z dbałością o życie dziecka porównywalną z „szanowaniem” ulubionych przedmiotów, co ma związek z zachodzącym od końca XVI w. rozwojem nowej postawy dorosłych wobec dziecka, które – postrzegane w roli „małej małpki” dostarczającej rozrywki – rozbawia, wzrusza i cieszy (Aries 1995:49). Z punktu widzenia historia kultury nie wywołuje zatem zaskoczenia siedemnastowieczny zapis epistolograficzny, obrazujący taką oto reakcję kobiety po śmierci dziecka: „Bardzo jest zgnębiona, powiada, że nigdy już nie będzie miała takiej pięknej” (Aries 1995:132).

Przełom w relacji dorosłego wobec dziecka, polegający na uznaniu go za pełnowartościową osobę, rozwija się z dużym udziałem nurtu Nowego Wychowania. W Polsce szczególną rolę w tym zakresie odegrał J. Korczak, który przeciwstawił dominującemu kulturowo portretowi „milusińskiego” czy „dziecka salonu” obraz dziecka jako pełnego człowieka realizującego się w zadaniu wzrostu i rozwoju. Korczakowski sposób obrazowania dzieciństwa bywa też niepokojący i całkowicie nieprzystający zarówno do ram ówczesnej jak i współczesnej wrażliwości, nadal ujmującej dzieciństwo w sentymentalistycznych kategoriach „czasu uśmiechu na ustach”. Mam tu na myśli portretowane na stronach Korczakowskiego *Pamiętnika* (1984) obrazy z okresu, gdy jego autor był kierownikiem Domu Sierot w warszawskim getcie – obrazy ukazujące dramatyczny wymiar dzieciństwa, jako czasu schyłku, choroby, umierania.

W *Pamiętniku* idea człowieczeństwa dziecka przyjmuje zgoła inny wymiar niż w jego sztandarowej pracy *Jak kochać dziecko* (1929). Nie odnosi się już ona do podmiotowości, pełni, potencjału, unikatowości duchowego istnienia. Dzieci są tu jakoby bytami pozbawionymi niepowtarzalnej ludzkiej tożsamości, wplecionymi w inne byty, są „ranne, popołudniowe, nocne, chore, po chorobie, gorączkujące, lotne, zastępowe, przydzielone, wychodne, zwolnione. Trudno wiedzieć, kto, co” (Korczak 1984:29). Wizja zagłady zrównuje dzieciństwo z człowieczeństwem w ogóle, człowieczeństwem „nagim”, zredukowanym, przepełnionym trwogą, sytuowanym w sytuacji bez wyboru, która jednak nie odbiera

¹¹ Warto zauważyć, że z liberalizacją sankcji związanych z zabójstwem dziecka mamy do czynienia także we współczesnych społeczeństwach: w polskim kodeksie karnym dzieciobójstwo jest uznawane za „zabójstwo uprzywilejowane”, a jego sprawcy podlega karze pozbawienia wolności do 5 lat (odwołując się do prawniczego pojęcia dzieciobójstwa, które różni się od jego potocznych konotacji).

możliwości życia godnego (Męczkowska-Christiansen 2013a). Jest to człowieczeństwo dzielone z innymi, gdzie rozmywa się unikatowość ludzkiego istnienia a jego doświadczanie „stapia się” z doświadczaniem Innego. („Jestem człowiekiem” – powiedziała Helcia, „Jestem ślepym Żydem i Nastką” – dopowiedział J. Korczak w *Pamiętniku*.)

Infernalne okoliczności towarzyszące funkcjonowaniu Domu Sierot tworzą kontekst, w którym pojawiają się rozważania J. Korczaka nad możliwością przyspieszenia nieuchronnej śmierci dzieci. Taka opcja uznana jest przez niego za jednoznacznie negatywną: „Kiedy w ciężkich godzinach ważyłem projekt uśmiercania, usypiania skazanych na zagładę niemowląt i starców żydowskiego getta, rozumiałem to jako morderstwo w stosunku do chorych i słabych, jako skrytobójstwo odnośnie do nieświadomych” (Korczak 1984:33).

W tekstach z okresu getta ważne miejsce zajmują wyrażane przez J. Korczaka poglądy, które dotyczą warunków, jakie winny być zapewnione dziecku w sytuacji jego nieuchronnej śmierci. Odpowiedź na pytanie o to, do „jakiej śmierci” ma prawo dziecko, jest ponownie konsekwencją uznania praw dziecka jako praw człowieka, czyli jako istoty wolnej, rozumnej i godnej. W obszarze tych rozważań dostrzegalny jest dwojaki apel: o prawo do śmierci świadomej i godnej.

Prawo do śmierci świadomej zostało wyrażone przez J. Korczaka w następującym fragmencie przemyśleń, towarzyszących likwidacji getta: „Nie róbcie dzieciom niespodzianek, jeśli nie chcą. Powinny wiedzieć zawczasu, być uprzedzone. Czy będą strzelać, czy na pewno, kiedy i jak. Trzeba się przygotować do długiej, dalekiej, niebezpiecznej podróży” (Korczak 1984: 26). Kwestia dotycząca prawa dziecka do świadomego umierania stanowi aktualnie przedmiot debat toczących się w obszarze medycyny dziecięcej oraz opieki paliatywnej. Warto dodać, że przytoczone uprzednio badania M. Bluebord-Lagner, ujawniając poznawczą dojrzałość terminalnie chorych dzieci, wniosły do owych debat ważny argument na rzecz rzetelnego informowania dzieci o ich stanie jako respektowania praw pacjenta lub szerzej: praw człowieka w ogóle¹².

Prawo do śmierci godnej odnosi się do warunków, w jakich umiera dziecko: intymności i redukcji cierpienia, zachowania godności własnej¹³, w żadnej zaś mierze nie nawiązuje – co niekiedy J. Korczakowi przypisywano – do przygotowania dziecka do przyjęcia „godnej” postawy w obliczu śmierci. Dzieci nie potrzebują tego rodzaju „treningu”: wszak „szpital pokazał mi, jak godnie, dojrzałe i rozumnie umie umierać dziecko” – pisał J. Korczak w *Pamiętniku* (1984).

Jak zatem odczytać rolę, którą pełniło wystawienie *Poczty R.* Tagore na parę dni przed rozpoczęciem likwidacji getta, o ile zakwestionować „obiegową” tezę o jej niemalże dydaktycznej funkcji, polegającej na „przygotowaniu dzieci do śmierci godnej i świadomej”?

¹² Prawa te zostały sformułowane w europejskiej *Konwencji o ochronie praw człowieka i godności istoty ludzkiej w dziedzinie zastosowania biologii i medycyny*. Aktualnie w Polsce realizowane są przygotowania do jej ratyfikacji http://bip.kprm.gov.pl/kpr/bip-kancelarii-prezesa/projekty-aktow-prawnych/2053_dok.html, 26.07.13.

¹³ O dojrzałości dziecka w sytuacji świadomości własnej śmierci mówiła niedawno prof. A. Chylicka, kierownik Kliniki Transplantacji Szpiku, Hematologii i Onkologii Dziecięcej Akademii Medycznej we Wrocławiu, podczas Kongresu Praw Dziecka (Międzynarodowa konferencja naukowa: *Prawo dziecka do szacunku – wyzwania XXI wieku*, 4.12.2012 r., Warszawa-Belweder). W pamięć zapadło mi wspomnienie o jednym z pacjentów, który zamartwiał się tym, jak przygotować mamę na swoje odejście. Czyż nie dostrzegamy tu odwrócenia ról dziecka i dorosłego, przypisywanych im przez „dorosły dyskurs oswojania dziecka ze śmiercią”?

Czy rzeczywiście można by pomyśleć o jakiejś groteskowej „propedeutyce śmierci”, przybliżającej udręczonemu dziecku jej doświadczenie? A może raczej, jak w czasie sprzed zagłady, szło J. Korczakowi ponownie o życie pełne, twórcze, otwarte na doświadczenie – nawet i takie, którego treścią jest sama śmierć? (Męczkowska-Christiansen 2013b)¹⁴.

Prawo dziecka do śmierci?

Rozważania wokół *prawa dziecka do śmierci* stanowią jeden z najrzadziej budzących kontrowersje tematów w twórczości Korczaka czy też w pedagogice w ogóle. Niekiedy z wyrazem ulgi wydaje się być podkreślany przez autorów opracowań na ten temat fakt, że prawo to zostało sformułowane we wczesnym okresie pisarstwa J. Korczaka, natomiast w późniejszym czasie autor nie powracał już do tego wątku. W 1918 r. wyszła spod pióra autora pierwsza część trójtomowego dzieła *Jak kochać dziecko*. W nim to napisał:

Wzywam o magna charta libertatis, o prawa dziecka. Może ich jest więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze:

1. *Prawo dziecka do śmierci.*
2. *Prawo dziecka do dnia dzisiejszego.*
3. *Prawo dziecka, by było tym, czym jest* (Korczak 1929: 50).

W tym miejscu J. Korczak nie dostarczył jednak syntetycznego ani też jednoznacznego wyjaśnienia, jak rozumieć prawo dziecka do śmierci, a tym bardziej – dlaczego zostało ono wyróżnione spośród innych praw, zajmując pierwszą pozycję w ich metaforycznie sformułowanym katalogu. Chociaż przybliżenie tej idei przez autora oraz jej uzasadnienie jest nieco rozproszone w tekście eseju, to można w nim odczytać przynajmniej dwa poziomy jego rozumienia, które określiłabym jako: *prawo dziecka do tego, by się nie narodzić* oraz *prawo dziecka do życia (pełnego) jako doświadczania i rozwoju*.

Prawo dziecka do śmierci, *jako prawo do tego, by się nie narodzić*, jest metaforycznie sformułowanym zobowiązaniem świata dorosłych do zapewnienia sprzyjających warunków życia i rozwoju młodemu pokoleniu. Nie wolno, twierdzi J. Korczak, skazywać dzieci na niegodne warunki życia – zarówno na te, które stanowią mogą zagrożenie dla ich biologicznego przetrwania, jak i te, w których rozwojowy potencjał dziecka nie będzie mógł być aktualizowany. Takiemu postawieniu rzeczy towarzyszy przekonanie, że nie tyle narodziny dziecka są źródłem odpowiedzialności dorosłego za warunki życia i rozwoju dziecka, co sam fakt narodzin dziecka winien być pochodną rodzicielskiej odpowiedzialności i zapewnienia (już to przyszłemu) dziecku odpowiedniego środowiska dla rozwoju. Ponadto odpowiedzialność ta obejmować winna całe społeczeństwo, nie tylko rodziców i krewnych. Jak pisał J. Korczak (1929:14): „wraz z dziećmi rodzic trzeba szkoły, warsztaty pracy,

¹⁴ To właśnie *wypełnienie życia*, które dobiegając organicznego kresu, uwolnione od lęku i beznadziejnej walki o przedłużenie biologicznej egzystencji, finalnie staje się udziałem bohatera *Poczty*. Amal, uwięziony w „szamocącym się ciałku”, uśmiercony za życia, w obliczu śmierci zawoła: „Jestem lekki jak piórko, podnoszę się, unosi mnie wiatr. Zbliża się król! Zrywajcie kwiaty”. Może zatem przeżywana śmierć była jedynie pretekstem dla doświadczania życia pełnego, uobecniającego się w przeżyciu duchowym a zarazem wspólnotowym; przeżyciu przekuwającym przecucie śmierci w nadzieję, wyrażoną w słowach R. Tagore: „Życie było śmiercią, śmierć jest obietnicą życia” (Tagore: 1922: 45, 39).

szpitale, kulturalne warunki bytu”. Przy takim odczytaniu prawo dziecka do śmierci staje się równoważne jego prawu do godnego życia.

Prawo dziecka do życia jako doświadczania i rozwoju stanowi konsekwencję metaforycznie ujmowanego przez J. Korczaka prawa dziecka do śmierci. Uznanie rozwoju, a wraz z nim uznanie warunków życia i doświadczeń dziecka, które rozwojowi sprzyjają, za fundamentalne dziecka uprawnienie, łączy się tu z koniecznością akceptacji ryzyka, jakie podejmuje ono w dążeniu do poszerzania pola własnej samodzielności. Z tego powodu, powie J. Korczak (1929:51): „[g]orąca, zrównoważona miłość matki do dziecka musi dać mu prawo do przedwczesnej śmierci, do zakończenia cyklu życia nie w sześćdziesięciu obrotach ziemi dookoła ziemi, ale w jednej czy trzech tylko wiosnach”.

Prawo dziecka do doświadczania (prorozwojowego) ryzyka łączy się z zasadami swobody (jako rozporządzania własną osobą) oraz wolności (związanej z pojęciem woli), stanowiących podstawę człowieczeństwa „żywego” w opozycji do egzystencji „bezkrwistej duszy w anemicznym ciele” (Korczak 2008:43), nadmiernie chronionej, a zatem i izolowanej od świata i ograniczanej w aktywnym jego doświadczaniu. Zatem prawo dziecka do śmierci to zarazem prawo do życia pełnego: aktywnego doświadczania świata i własnych w nim możliwości. Jego respektowanie przez dorosłych wymaga od nich troski mądrej, ale i trudnej, gdyż splecionej z lękiem; troski wyrażanej z pozycji dystansu stanowiącego zaprzeczenie rodzicielskiej protekcji. Ta ostatnia bowiem, nie pozwalając dziecku na doświadczanie swobody i wolności jako warunków umożliwiających realizację jego poszukującej i aktywnej natury, chroniąc je przed śmiercią (tj. jej ryzykiem), izoluje je od życia. Dlatego, obrazując sytuację zniewolenia dziecka nadmiarem rodzicielskiej troski, J. Korczak napisze (1929:54): „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy żyć”. Szczególnego wyrazu tego rodzaju rozumienie prawa dziecka do śmierci nabiera w Korczakowskim *Pamiętniku*. Jego lektura ukazuje starania o ciągle wypełnianie, wzbogacanie, nadawanie sensu życia dziecka, nawet w sytuacji, gdy dobiega ono kresu: „trzeba zapełnić czas, trzeba dać im zajęcie, trzeba życiu nadać cel” – pisze J. Korczak (1984:30).

Sformułowane przez J. Korczaka *prawo dziecka do śmierci*, interpretowane w kategoriach „prawa do życia pełnego”, jest dzisiaj przywoływane w kontekście aktualnej dyskusji nad postępowaniem wobec dziecka nieuleczalnie chorego, w szczególności w odniesieniu do problemu uporczywej terapii, która, z jednej strony – korzystając z nowoczesnych technologii medycznych w sposób sztuczny podtrzymuje biologiczną egzystencję pacjenta, z drugiej – „wydziera dziecko życiu”, izolując je od środowiska naturalnych doświadczeń i relacji z innymi oraz, przeważnie, przedłuża jego cierpienie¹⁵. Jako rozwiązanie respektujące prawo dziecka do śmierci a zarazem prawo do życia możliwie pełnego, przywołuje się ideę dziecięcej opieki paliatywnej, opartej na zasadach szacunku dla życia, godności i autonomii dziecka przy jednoczesnej akceptacji nieuniknionej śmierci – dodajmy, że idea ta wyklucza stosowanie eutanazji (Dangel 2011: 40-46, 51-53). Uznanie prawa dziecka do śmierci w odniesieniu do jego nieuleczalnej choroby koresponduje z wyrażaną przez J. Korczaka nieuchronnością przemijania, odchodzenia, nawet przedwczesnego, lecz pozostającego w zgodzie z naturą oraz wynikającego z fizycznej kruchości kudzkiego

¹⁵ Postępowanie takie zostało określone przez Międzynarodowe Towarzystwo Onkologii Dziecięcej (SIOP) mianem bezlitosnego uporu.

istnienia, której to świadomość posiada Korczak-lekarz, wyrażając ją w przekonaniu, że „nie każde ziarno daje kłos, nie każde pisklątę rodzi się zdolne do życia, nie każda krzewina wybuja w drzewo” (Korczak 1929:51).

Jaka „lekcja” płynie z przytoczonych analiz dla praktyk „oswajania dziecka z problematyką śmierci”? Choć dokonanie tego typu konkluzji jest dla mnie zadaniem niezwykle trudnym, zwróciłabym (raz jeszcze) uwagę na granice roli dorosłego. Możliwości bezpośredniego przekazu doświadczenia kończą się tam, gdzie wyczerpaniu ulegają zasoby wiedzy pojęciowej, konstruowanej przez naukę. Tamże otwiera się przestrzeń rozmowy z dzieckiem o śmierci jako bezarbitralnego dialogu stanowiącego wyraz rzeczywistego współżycia ludzi w sytuacji pytania o to, co dla nich ważne a zarazem niezwykle złożone (por. Rutkowiak 1984).

Literatura

- Aries Ph. (1989), *Człowiek i śmierć*. Warszawa, PIW.
- Aries Ph. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut.
- Babbit N. (1985), *Tuck Everlasting*. New York, Farrar, Strauss and Giroux.
- Bluebord-Lagner M. (1980), *The Private Worlds of Dying Children*. Princeton MJ, Princeton University Press.
- Dangel T. (red.) (2011), *Zaniechanie i wycofanie się z uporczywego leczenia podtrzymującego życie u dzieci. Wytyczne dla lekarzy*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pediatryczne.
- Hoffman S.I., Strauss S. (1985), *The development of children's concept of death*. „Death Studies” 9.
- Kaczmarek A. (2009), *Śmierć. Poszukiwanie znaczenia w kontekstach kulturowych, społecznych i politycznych*. „Teki Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych OL PAN” 4.
- Kellehear A. (2007), *Social History of Dying*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Keynon, B.L. (2001), *Current research in children's conceptions of death: A critical review*. „Omega” 43.
- Korczak J. (1929), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa-Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza – Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak J. (1984), *Pamiętnik*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Korczak J. (2008), *Wstęp do sprawozdania Towarzystwa „Pomoc dla Sierot” za rok 1927*. W: J. Korczak: *Pisma rozproszone. Listy (1913-1939)*, t. 14, wol. 1, Warszawa, IBL PAN.
- Laberschek M. (2012), *Nekromarketing towarów kultury w serwisie aukcyjnym Allegro.pl. Przypadki Violetty Villas i Ireny Jarockiej*. „Zarządzanie w Kulturze” 13, z. 2.
- Lazar A., Torney-Purta J. (1991), *The development of subconcepts of death in young children: A short-term longitudinal study*. „Child Development” 62.
- Matthews G. B. (1996), *The Philosophy of Childhood*. University Press, Cambridge-Massachusetts-London, Harvard University Press.
- Męczkowska-Christiansen A. (2013a), *Dzieciństwo ku śmierci*. (W druku).
- Męczkowska-Christiansen A. (2013b), *Prawo dziecka do śmierci na tle Korczaka filozofii dzieciństwa. Odczytania możliwe i niemożliwe*. (W druku).
- Nussbaum M. C. (2008), *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Rousseau J.-J. (1949), *Emil, czyli o wychowaniu*. W: H. Pohoska (red.), *Wybór tekstów pedagogicznych*, Warszawa, PZWS.
- Rutkowiak J. (1984), *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*. „Ruch Pedagogiczny” 5-6.
- Schmitt E.-E. (2011), *Oskar i Pani Róża*. Kraków, Znak.

- Speece M. W. (1995), *Children's Concepts of Death*. „Living and Dying: Family Decisions” 1, University of Michigan Library. <http://quod.lib.umich.edu/m/mfr/4919087.0001.107?rgn=main;view=fulltext>, 28.06.2013.
- Steiner G. (1997), *Rzeczywiste obecności*. Warszawa-Gdańsk, Instytut Kultury – Słowo – Obraz – Terytoria.
- Szałek P. K. (2006), *Karla Jaspersa koncepcja śmierci jako sytuacji granicznej*. „Analiza i Egzystencja” 3.
- Slaughter V., Jaakola R., Carey S. (1999), *Constructing a coherent theory: Children's biological understanding of life and death*. W: M. Siegal, C. Peterson (red.), *Children's understanding of biology, health, and ethics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stawiszyński K. (2009), *Wolimy udawać, że śmierci nie ma*. „Newsweek” 44.
- Tagore R. (1922), *Poczta*. Lwów, Monsalwat.
- Walter T. (2004), *The Revival of Death*, London, Routledge.
- White E. B. (1990), *Charlotte's Web*. New York, Harper Collins.
- Wittgenstein L. (2002), *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa, PWN.
- Zglińska A. (2013), *Pornografia śmierci czy tworzenie miejsc pamięci? Opuszczone cmentarze w krajobrazie kulturowym Polski po 1945 roku*. W: D. Gapska (red.), *Śmierć w zwierciadle humanistyki*. Tom pokonferencyjny, Poznań, Stowarzyszenie Nowa Humanistyka.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, Toruń, UMK.

Brian K. Gran

Case Western Reserve University (USA)

Brian.Gran@Case.Edu.

Bradley Powell

Case Western Reserve University (USA)

Bradley.Powell@Case.Edu.

Vulnerabilities of young people: going beyond the public-private dichotomy

Summary

Across many societies, young people spend much of their childhood within the private sphere. Considered a place of safety and security for young people, the private sphere often is a site of vulnerability. This article demonstrates that the public-private dichotomy obscures potential dangers facing young people. We propose an analytical framework consisting of public, market, social, and individual sectors that can be used to comprehend more clearly threats young people face amidst contradictions and conflicts of living in public and private spheres. We apply a multi-sector, life course framework to three types of bodily control that affect young people's lives across eleven countries: assault, sale, and consent. After an analysis of these three types of bodily control, the article concludes by identifying questions and research areas that may lead to greater insights into vulnerabilities young people encounter in the private sphere.

Keywords: types of bodily control, life course framework, the four-sector conception

Introduction

Across nearly all societies, the private sphere is a key area where a young person spends a great deal of childhood. Rather than a place of safety and security, the private sphere often is a site of vulnerability for young people. Sometimes depicted as a haven safe from the outside world, the private sphere may be a location beyond government's reach.

The purpose of this article is to demonstrate how the public-private dichotomy obscures vulnerabilities affecting young people. This article presents a multi-sector, life course framework useful for studying childhood. Application of this framework demonstrates that behind the public-private dichotomy are vulnerabilities young people face as they transition through the life course. This article presents this application to three types of bodily control that affect young people's lives: assault, sale, and consent. After an analysis of these three types of bodily control across eleven countries, the article concludes by identifying questions and research areas that may lead to greater insights into vulnerabilities young people encounter in the private sphere.

Vulnerabilities of Young People

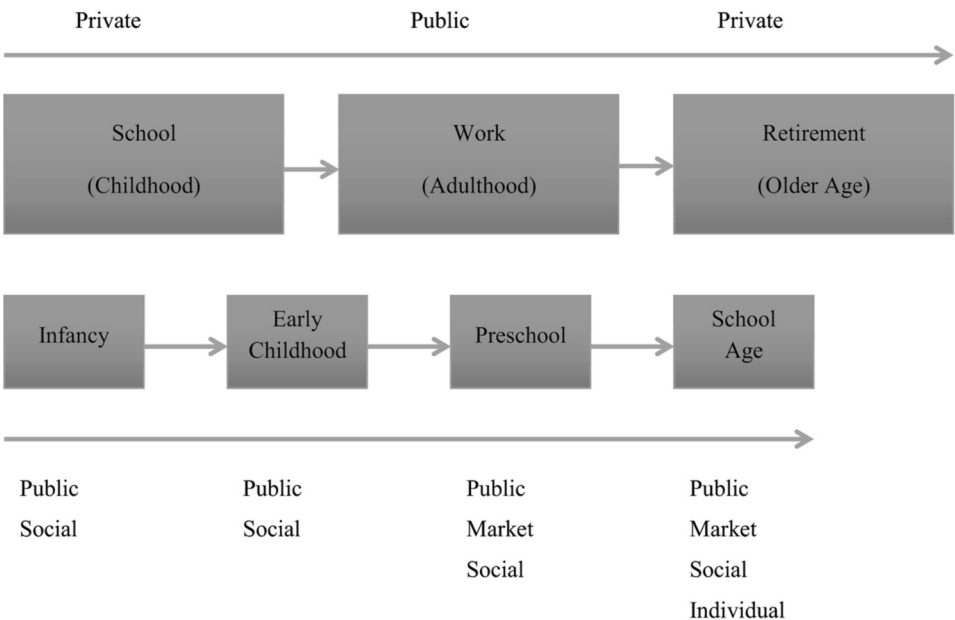
Childhood is sometimes idealized. What is an ideal childhood? The answer depends on the place where and the time when you live. It may include safety and protection,

nurturing by mothers, and education by supportive teachers (Horton 2008). An ideal childhood is a time of comfort, plenty of food, leisure and play, and a strong circle of family and friends (Honore 2009). It is intended to be a time of innocence, when a young person is protected from dangers outside the private sphere, which they increasingly face as they transition to adulthood.

One useful way for studying how individuals progress through time is the life course. The life course is a sociological perspective that considers human development as a temporal progression of transitions into (and out of) normalized age roles embedded within social institutions and historical context (Elder, Kirkpatrick-Johnson, and Crosnoe 2003). From this perspective much of life occurs within three socially constructed stages: training, work, and retirement. These three stages are frequently referred to as the tripartite life course or the three boxes of life (Kohli 2007). According to the dichotomous public-private model, much of childhood occurs largely within the private sphere, but this training stage may in fact include interaction with multiple sectors as individuals enter the public sector as school students or the market as paid employees.

We add a contextualization of the influence of the public-market-social-individual sectors in order to better understand the vulnerabilities young people face as they progress through the life course (please see Figure 1).

Figure 1: A Life Course Contextualized Model of Childhood



For many young people, childhood is a part of life fraught with vulnerabilities. These include physical, emotional, or social challenges. We are vulnerable to disaster, disease, economic distress, political conflict, or merely being in the wrong place at the wrong time.

Arising from this shared vulnerability is a need for human rights (Turner 2006). Young people may face vulnerabilities to their bodies that stem from socially constructed power differentials, which may make it difficult to challenge an older person.

It is widely perceived that government can protect young people, but laws may exacerbate young people's vulnerabilities. In some societies, governments will not intervene to protect young people from vulnerabilities of physical harm. Through their infamous decision, *DeShaney v. Winnebago County Department of Social Services* (1989), the U.S. Supreme Court ruled a young person did not possess the right to government-provided social services. Government social services were not provided that could have prevented the DeShaney father from physically abusing his son to the point of permanent disability.

A case that grabbed international news arises from the death of a Polish boy in his family home. Over thirty years ago in Poland, a step mother, designated Eva T., beat her six year old step son to death. The woman's husband, the boy's father, did not intervene to save the boy. The woman served ten years in prison and her husband five years. Following the time she served in prison, the woman joined a convent, then left the convent to become a secondary school teacher and a Ministry of Education licensed expert. Because the woman's criminal record was cleaned after ten years, the head master who hired the woman as a teacher did not know of her past (ITVL 2013; Dziennik.Pl. 2013). Both the DeShaney boy and the step son of Eva T. were beaten by people societies expect will protect and nurture young people. Government officials seemed incapable of intervening to protect the young men. In both of these cases, an adult trusted by the young person, as well as by other adults, at a minimum committed a criminal assault against the young person. The interests of adults may conflict with those of young people, even when those adults are designated as responsible for young people's well-being. As young people transition between public and private spheres, the roles of these adults can become less defined.

Young people are not only vulnerable due to failures of institutions and actors expected to protect them. Young people are vulnerable to "private" institutions, such as the market place. Although disagreements persist over estimates of human trafficking, thousands of young people are sold into labor and sex trafficking each year, according to the International Labour Organization (2012).

Leaders of governments have expressed concern and condemnation of trafficking. Over 160 national governments have ratified or acceded to the U.N. Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography (OPSC). The OPSC supplements the U.N. Convention on the Rights of the Child not only by offering definitions, such as sale of children, but by requiring governments that ratify or accede to the OPSC to treat sale of children as a criminal activity. Consequently, the OPSC obligates state members to punish sale of children, trafficking of children, and other activities as crimes. In addition, the OPSC articulates rights of young people against their sale, trafficking, prostitution, and exploitation. Some countries have established their own laws to contend with trafficking. For example, in 2000, the United States government passed the "Victims of Trafficking and Violence Protection Act" (sometimes known as TVPA or TVA). In Poland, various laws, such as Penal Code Article 253, are employed to prevent trafficking, prosecute trafficking crimes, and protect trafficking victims.

Despite these international treaties and governments' promises to implement the treaties back home, governments all over the world fail to prevent trafficking of young people into involuntary labor and prostitution. Trafficking is a problem plaguing every corner of the globe, one not limited to either developed or developing countries. Just recently in the United States more than one hundred and fifty were arrested for child sex trafficking in a major law enforcement operation (Ingram 2013). One group reports North Korean women are trafficked into China (Humantrafficking.org 2013). In Peru, government officials are investigating sex trafficking of young women from Bolivia and Peru into a small mining town (Cawley 2013). The BBC (2013) recently reported on a trial surrounding trafficking of young people from Algeria to France. The Council of Europe Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings (2013) recently published a report that called on the Polish government to prohibit servitude expressly so that domestic Polish law clearly outlaws it. This group also recommended to the Polish government that it take further steps to identify victims, plus ensure those victims receive services.

Laws may place young people in vulnerable situations in which they are precluded from making their own private decisions. In many societies, young people cannot make decisions about their bodies until they reach a specified age; this includes decisions about medical procedures and their privacy. Until the specified age, medical providers and caretakers possess rights to make such decisions, with the implicit directive to act in the best interests of the child. This power difference, of course, makes young people vulnerable to decisions made by adults, who may not share the same perspectives and values of the young person.

These three examples of vulnerabilities facing young people share the characteristic that the vulnerability takes place in the private spheres where government is reluctant or unable to intervene. In most societies, governments are unwilling to intervene or incapable of intervening into private domains to prevent abuse, halt sales of young people, or enable young people to control their bodies.

Going Beyond the Public-Private Dichotomy

Among the most powerful of social constructions is the public-private dichotomy. What we typically mean by public is government, whether services are provided or financed by the government. What we mean by private is an area or an action in the market or undertaken by an individual or his or her family (Weintraub 1997: 7-10). Sometimes called "the grand dichotomy," contemporary notions of public and private may have a foundation in Aristotle's notion of the state. Aristotle distinguished the state from the community from the household. For Aristotle, the state was comprised of male citizens. The state consisted of communities, which were groups of households governed by male citizens. The household consisted of a husband and wife; the husband and wife constitutionally ruled over each other. The household also included father and children; the father ruled over his children as a monarch, and the children respected him as a royal ruler. Government, consisting of male citizens, would not intervene into the family unless the head of the household, a male citizen, violated rules surrounding a household.

Romany (1994) criticizes Aristotle's conception of the household, noting that the wife did not possess power in the household to act as a royal ruler. She also points out that

government rarely intervened into the home. Consequently, rights and interests of weaker household members were ignored. Romany (1994) has expressed an important concern about human rights relevant to children. Human rights, which an individual can employ against a nation state, typically cannot be employed within the private sector, in particular the home. For many individuals, the home is not an environment where fundamental rights are observed.

This review of Aristotle's conception suggests a closer look at the contemporary public-private dichotomy may be fruitful. An examination of the private aspect, in particular, not only may reveal a lack of clarity, it may reveal hidden dangers. It is easy to think of relationships and situations that muddy the public-private distinction (Lane 1985: 10-18; Kvist 1997: 21-22). In some societies, nonprofit organizations cannot function and provide services without government support. Governments regulate actors and institutions that make up markets, encouraging individuals and institutions to contract and trade with confidence. Governments often draw lines around individuals' privacy interests and rights. In many contemporary societies, government rarely is out of the picture. A government's policies may impinge on individual actors at any point between birth and death (Leisering 2003). When government is not involved, it is reasonable to consider Romany's concern about governments' reluctance to intervene in private activities. For these reasons and others, the public-private dichotomy has been designated a "false dichotomy." On the one hand, many social concerns are not exclusively public or private. Human rights are considered a public concern, yet frequently are crucial to individuals living at home or working in the market place. The line separating public and private often is fuzzy. On the other hand, the private label hides vastly different social undertakings, ranging from individual efforts to market exchanges to collaborations. The public-private dichotomy at a minimum may be inadequate for studying social life.

An alternate conception of the public-private dichotomy may provide insights into potential vulnerabilities young people face. Employment of four sectors, public, market, social, and individual, may provide superior insights into how young people fare. The public sector typically is the state. Many states employ the welfare state to distribute goods and services (Briggs 1961; Amenta 1993: 750). The second sector is the market sector (Gran 2003), which is where an actor is paid or pays for an objective. The defining characteristic of the market sector is that it revolves around a contract, through which a good or service is purchased. The third sector is the social sector (Gran 2003; Evers 1990: 18). The social sector is an arena outside of the state or employment relationship where individuals cooperate. Through their cooperation, they may provide goods and services, including meals and housing (cf. Fraser 1989: 147, 156; Wuthnow 1991: 7). The family as well as a nonprofit organization may belong in the social sector.

The social sector conceptually is separate from the state and market because it is where collective efforts are undertaken, such as by nonprofit organizations and families. The social sector also is distinct from where an individual pursues objectives (Gran 2003; Calhoun 1998: 26). When considering young people, separate consideration of the social sector is useful because of the historical precedent of relying on the family to care for young people and their interests. Delineating the social sector is important when political leaders and analysts call for shifting former government responsibilities to the private sector, but

have in mind collective undertakings, including ones conducted by religious organizations and families, rather than the market.

The fourth sector is the individual sector (Gran 2003; Rein 1995). This is the sector where an individual is responsible for his or her own welfare and rights (Graetz 1988: 109). Individuals' rights and interests are often depicted as private. On the one hand, a child living in a family home will probably rely on parents or caretakers to implement his or her rights. On the other hand, a child in state care will likely depend on government officials to implement his or her rights. A child living on his or her own, however, must exert and implement rights on his or her own. Attention to the individual sector highlights fundamental differences for young people who live in different circumstances.

This four-sector conception allows collaboration among sectors. Such collaboration may not be intentional, but better captures social reality that can be hidden behind public and private labels.

Case Selection and Data

Eleven countries were selected for analysis. Two countries were selected from each of the World Bank regions (World Bank 2013). For the African region, the Republic of Congo and South Africa were selected. Japan and North Korea were selected from Asian countries. Poland and Uzbekistan were selected from the European and Central Asia region. From the Latin America and Caribbean region, Costa Rica and Peru were selected. Algeria and Jordan were selected from the Middle East and North Africa region. The United States was also included.

Data for corporal punishment come from the Global Initiative to End Corporal Punishment of Children (endcorporalpunishment.org). As its name suggests, the Global Initiative seeks to encourage governments to ban physical punishment of young people. Information about assault laws is country specific. Information about trafficking is from the U.S. State Department *2013 Trafficking in Persons Reports*. Evidence on age of consent to participate in sexual activity comes from sources specific to the eleven examined countries. Information about age at which a young person can obtain a legal abortion is from the United Nations. Finally, age at which a young person may perform military service is from the U.S. C.I.A. *World Factbook*.

Analysis

Corporal punishment of young people

One instance that highlights young people's vulnerability hidden behind the public-private dichotomy is bodily control. Across most countries, the act of an assault, which can be defined as "[i]ntentionally putting another person in reasonable apprehension of an imminent harmful or offensive contact," as well as the act of battery, actual physical contact, is illegal when one person assaults or batters another. In some situations, when the subject of the assault or battery is a young person, the assailant will not be held responsible. We first focus on physical punishment of young people in three domains: penal institutions, schools, and family homes (please see table 1).

Table 1: Bans on corporal punishment of young people

Country	Ban: penal institution	Ban: school	Ban: Home	Does law on assault or battery preclude physical harm?
Republic of Congo	√	√	√	Unclear
South Africa	√	√		√
Japan		√		√
North Korea	√			Unclear
Poland	√	√	√	√
Uzbekistan	√	√		√
Algeria		√		√
Jordan	√	√		Unclear
Costa Rica	√	√	√	√
Peru	√	√		Unclear
United States	Varies by state	Varies by state		√

Given that a penal institution typically is regulated, managed, and financed by government, we usually think of it as a public institution. As a public institution, a penal institution can forbid entry to outsiders. A review of the eleven countries indicates that only three countries do not prohibit corporal punishment of young people in institutions imprisoning young people: Japan, Algeria, and the United States (it is important to note that U.S. state governments can forbid corporal punishment of young people in penal institutions). In this public institution, across most of the examined countries, young people are not vulnerable to corporal punishment.

Schools typically are government controlled, managed, and financed, but have less control over young people. For instance, young people leave school each day, but young people imprisoned in penal institutions cannot leave. Parents may also give input into their child's education. Schools, it turns out, are environments where young people are vulnerable to legally-sanctioned physical assault. Of the eleven countries this study closely compares, only North Korea does not prohibit physical punishment of young people in schools. In addition, across the United States, nineteen states permit corporal punishment, meaning that young people are vulnerable to assault in many schools (The Center for Effective Discipline 2013). During the 2005-2006 school year, more than 200,000 American children were subjected to corporal punishment at school.

As a social institution, the family home in many countries continues to resemble Aristotle's concept of the home; government often seems incapable of intervening into a family home to prevent an assault of a young person. Of the eleven examined countries, eight national governments have not banned assault of young people in the family home, including the United States. Only the Republic of Congo, Poland, and Costa Rica have banned corporal punishment of young people at home. In contrast, when we ask whether governments have banned assaults, we find that among the eleven countries, nearly all

governments prohibit one individual from inflicting injury on another individual. While governments prohibit assault outside the family home, inside the home many governments are reluctant to prevent an assault against a family member.

When considering the bans of corporal punishment across penal institutions, schools, and family homes, Aristotle's conception continues to depict contemporary societies. Society members are prohibited from assaulting other members in penal institutions, but in some countries are permitted to assault members in schools. In many countries, members are vulnerable to assault in the family home. Romany (1994) is right about Aristotle's conception of the family home: it is a site where rights do not seem to apply.

Trafficking in young people

Trafficking of young people unfortunately is a common activity. Trafficking is defined as "the recruitment, transportation, transfer, harbouring or receipt of persons, by means of the threat of use of force or other forms of coercion, of abduction, of fraud, of deception, of the abuse of power or of a position of vulnerability or of the giving or receiving of payments or benefits to achieve the consent of a person having control over another person, for the purpose of exploitation" (UN 2013). So defined, trafficking of young people is a market activity that governments are expected to regulate. Of the eleven studied countries, ten have ratified or acceded to the UN Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography (OPSC). Ratification follows signature of the treaty and is an effort by which a government promises to implement the OPSC; accession is similar, but was not preceded by signature (UNICEF 2013). Of the eleven, only North Korea has not acceded to or ratified the OPSC (see table 2).

Table 2: Trafficking of young people

Country	Ratification or accession of OPSC	Effort at reducing and preventing trafficking: U.S. State Department tiers	Market in trafficking
Republic of Congo	√	2	Arrests: yes Convictions: no Penalties: inadequate
South Africa	√	2	Arrests: yes Convictions: yes Penalties: inadequate
Japan	√	2	Arrests: yes Convictions: no Penalties: adequate
North Korea		3	Arrests: unclear Convictions: no Penalties: unclear
Poland	√	1	Arrests: yes Convictions: yes Penalties: adequate

Country	Ratification or accession of OPSC	Effort at reducing and preventing trafficking: U.S. State Department tiers	Market in trafficking
Uzbekistan	√	3	Arrests: yes Convictions: yes Penalties: adequate
Algeria	√	3	Arrests: yes Convictions: no Penalties: adequate
Jordan	√	2	Arrests: yes Convictions: no Penalties: mixed
Costa Rica	√	2	Arrests: mixed Convictions: Penalties: adequate
Peru	√	2	Arrests: mixed Convictions: mixed Penalties: adequate
United States	√	1	Arrests: mixed Convictions: mixed Penalties: adequate

The U.S. State Department conducts annual reviews of trafficking, placing countries on three tiers. Tier 1 is where countries are placed that are considered “fully complying with the ‘minimum standards for the elimination of severe forms of trafficking’ set out in the TVA.” A Tier 2 designation is given to a country that is taking step to comply with minimum standards, but is not in full compliance. Tier 3 indicates a country that is neither in minimum compliance nor is making efforts to do so. Of the eleven countries in our analysis, three countries are considered Tier 3, neither in minimum compliance nor trying to do so: Algeria, North Korea and Uzbekistan. On the other hand, only two countries are designated Tier 1, Poland and the United States, which are in compliance with minimum standards.

Experts and media often speak about a “market” in trafficking. The Polaris Project states that “human trafficking is a market-driven criminal industry that is based on the principles of supply and demand.” The Polaris Project emphasizes that if human trafficking is to cease, not only should we focus on the supply of trafficking victims, including young people, but we must concentrate efforts on eliminating demand. The U.S. State Department highlights weaknesses in government’s efforts in reducing demand: are governments arresting people who buy trafficking victims? Are they arresting the people who force victims into trafficking? Do governments’ penalties sufficiently deter trafficking? Based on U.S. State Department reports, a common problem is that penalties are inadequate. Even in Peru and Uzbekistan where government officials make arrests and convictions, with adequate penalties, the U.S. State Department reports government officials are complicit in some forms of trafficking. Across all eleven countries, substantial work remains to reduce the market in trafficking.

Government fails young people who are vulnerable to trafficking, young people who are trafficked to a country and trafficked within a country. Many governments seem to take a laissez faire approach to the market place of trafficked young people. Yet trafficking represents an instance when the private label hides the possibility that a young person cannot exercise rights to bodily control. Compared to physical assault of corporal punishment in the home, trafficking is conducted in the market place. The U.S. State Department indicates governments of most examined countries are making efforts to prosecute and prevent trafficking. Governments nevertheless fail to protect young people who are vulnerable to adult control in the market place.

The third empirical instance of young people's vulnerability concerns limitations on their individual decisions over bodily control. Decisions over sexual activity, obtaining a legal abortion, and military service are three important areas in which young people are vulnerable to inabilities to control their bodies (see table 3).

Table 3: Consent of young people

Country	Age of sexual consent	Age of parental consent to obtain abortion	Age of military service
Republic of Congo	18	Restricted	18
South Africa	16	18 (but parental consent not required)	18
Japan	18	Restricted	18
North Korea	15	Unclear	16
Poland	15	Restricted (and parental consent is required)	18
Uzbekistan	16		18
Algeria	16	Restricted	17
Jordan	18	Restricted	17
Costa Rica	15	Restricted	
Peru	14	Restricted	18
United States	Varies between age 16 and age 18	Varies with restrictions	17

In some countries, such as the United States, the decision to participate in sexual activity is considered a private decision belonging to the individual. Across the eleven countries, however, a young person cannot make this individual decision without government approval until he or she reaches a minimum age. For the eleven examined countries, those ages range between 14 and 18.

Surprisingly, compared to the ages at which a young person can consent to sexual activity, nearly all of the eleven countries impose severe restrictions on obtaining an abortion. Indeed, despite government not interfering with the ability to participate in sexual activity, government imposes restrictions on a young woman's bodily control in seven of the eleven countries.

In contrast to abortion, the age at which a young person can first legally serve in the military varies between 16 and 18. Only in Jordan and some of the U.S. states does government restrict a young person's bodily control in participating in sexual activity more severely than military service. In the other nine countries, a young person can exert bodily control when he participates in sexual activity at a younger age compared to the age at which he can legally serve in the military.

Discussion and Conclusion

This article demonstrates that the public-private dichotomy not only is inadequate for describing vulnerabilities young people face, it is a false dichotomy. Many vulnerabilities facing young people cannot be clearly defined as either public or private. Instead, government has a hand in many vulnerabilities affecting young people. The private label hides more than it reveals.

Identifying four sectors allows us to see diversity of vulnerabilities young people face. Through employment of four sectors, our analysis indicates that young people face vulnerabilities in the social sector, the market sector, and the individual sector. The social sector can be a place where a young person encounters physical punishment that, outside the family home, would be considered an assault or battery. Young people are vulnerable to being sold and trafficked in the market, as involuntary laborers or prostitutes. Many governments struggle to regulate the market of trafficked young people. Even in the individual sector, laws may foster vulnerabilities of young people as they seek to control their bodies. The use of the four sectors permits acknowledgement of failures of governments to intervene to prevent vulnerabilities, as well as fostering vulnerabilities of young people through laws and policies.

It is hoped that this article is a step forward in demonstrating how the public-private dichotomy may hide vulnerabilities affecting young people. Use of the four-sector framework may reveal other threats to which young people are exposed. These four sectors often seem to conflict with one another, creating tensions between actors and social institutions that lead to dangers for young people. Future research may provide evidence of significant consequences of vulnerabilities facing young people that are hidden behind the public-private dichotomy.

References

- Amentia E. (1993), *The state of the art in welfare state research on social spending efforts in capitalist democracies since 1960*. "American Journal of Sociology", 99 (3). Aristotle. (2012), *Politics*. Acheron Press.
- Briggs A. (1961), *The Welfare State in Historical Perspective*. "European Journal of Sociology", 2 (2).
- Calhoun C. (1998), *The public good as a social and cultural project*. In W. W. Powell and E. S. Clemens (eds.), *Private Action and the Public Good*. New Haven, Connecticut, Yale University Press.
- Elder G., Kirkpatrick-Johnson M., and Crosnoe R. (2003), *The Emergence and Development of Life Course Theory*. In J. Mortimer, and M. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Evers A. (1990), *Shifts in the welfare mix – Introducing a new approach for the study of transformations in welfare and social policy*. In A. Evers and H. Wintersberger (eds.), *Shifts in the Welfare Mix*. Boulder, Colorado, Boulder, Westview Press.
- Fraser N. (1989), *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.
- Graetz M. (1988), *Retirement security policy: Toward a more unified view*. In T. Marmor and J. L. Mashaw (eds.), *Social Security: Beyond the Rhetoric of Crisis*. Princeton New Jersey, Princeton University Press.
- Gran B. K. (2003), *A Second Opinion*. “International Journal of Health Services”, 33 (2).
- Gran B. K. (2008), *Public-Private Dichotomy*. In *Encyclopedia of Social Problems*. Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- Rein M. (1995), *Is America exceptional? The role of occupational welfare in the United States and the European Community*. In M. Shalev (ed.), *The Privatization of Social Policy? Occupational Welfare and the Welfare State in America, Scandinavia, and Japan*. London, England, Macmillan.
- Honore C. (2009), *Under Pressure*. New York, HarperOne.
- Horton S. (2008), *Consuming Childhood: „Lost” and „Ideal” Childhoods as a Motivation for Migration*. “Anthropological Quarterly”, 81 (4).
- International Labour Organization. (2012), *ILO Global Estimate of Forced Labour*. Geneva, Switzerland, ILO.
- Kohli M. (2007), *The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead*. “Research in Human Development”, 4 (3-4).
- Kvist J. (1999), *Welfare reform in the Nordic countries in the 1990s: Using fuzzy-set theory to assess conformity to ideal types*. “Journal of European Social Policy”, 9 (3).
- Lane J.E. (1985), *Introduction: Public policy or markets? The demarcation problem*. In J. E. Lane (ed.), *State and Market: The Politics of the Public and the Private*. London, England, Sage.
- Leisering L. (2003), *Government and the Life Course*. In J. Mortimer, and M. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Romany C. (1994), *State Responsibility Goes Private*. In R. J. Cook (ed.), *Human Rights of Women*. Philadelphia, Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.
- Turner B. (2006), *Vulnerability and Human Rights*. University Park, Pennsylvania, Pennsylvania State University.
- Weintraub J. (1997), *The Theory and the Politics of the Public/Private Distinction*. In J. Weintraub and K. Kumar (eds.), *Public and Private in Thought and Practice*. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Wuthnow R. (1991), *The voluntary sector: Legacy of the past, hope for the future?* In R. Wuthnow (ed.), *Between States and Markets: The Voluntary Sector in Comparative Perspective*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

Legal case

DeShaney v. Winnebago County Department of Social Services, 489 U.S. 189 (1989).

Legislation

Algeria. 2007. *Penal Code*. Article 444.

Congo, Republic of.

Japan. 1907. *Penal Code*. Article 208.

North Korea.

Peru.

Poland. 1997. Article 253. Accessed August 7, 2013: legislationline.org/documents/section/criminal-codes/country/10.

- South Africa. 2013. *Common Law Definitions*. Accessed August 7, 2013: www.sacan.co.za/breaking-news/144-common-law-offence-definitions
- United States State Department. 2013. *Victims of Trafficking and Violence Protection Act*. Accessed August 7, 2013: www.state.gov/j/tip/laws/.
- Uzbekistan. 1994. Criminal Code of the Republic of Uzbekistan. Article 110.

Websites

- BBC. 2013. *Algeria-France Child Trafficking Trial Opens in Algiers*. Accessed August 7, 2013: www.bbc.co.uk/news/world-africa-22680856
- Cawley M., *'Thousands' of Underage Girls Sex Trafficked to Peru Mining Town*. In *Sight Crime*. Accessed August 7, 2013: www.insightcrime.org/news-briefs/peru-mining-town-drives-sex-trafficking
- Council of Europe. 2013. *GRETA: Action against Trafficking in Human Beings*. Accessed August 7, 2013: www.coe.int/t/dghl/monitoring/trafficking/Docs/Press_releases/PR_POL_en.asp
- Dziennik.Pl. 2013. "Infanticide is working as a teacher." Accessed August 7, 2013: wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/431567,dzieciobojczyni-nauczycielka-dyrektorka-nie-googlalam.html
- Global Initiative to End Corporal Punishment of Children endcorporalpunishment.org www.stophitting.com/index.php?page=statesbanning
- Humantrafficking.org. 2013. *China*. Accessed September 4, 2013: <http://www.humantrafficking.org/countries/china>
- Ingram D. 2013. *FBI Arrests 150 in Three Days in Sex-Trafficking Sweep*. Reuters, July 29, 2013. Accessed August 7, 2013: www.reuters.com/article/2013/07/29/us-usa-crime-prostitution-idUSBRE96S0NC20130729
- ITVL. 2013. *Storm Around the Teacher Infanticide*. Accessed August 9, 2013: www.itvl.pl/news/burza-wokol-nauczycielki-dzieciobojczyni
- Polaris Project. 2013. *Why Trafficking Exists*. Accessed August 7, 2013: www.polarisproject.org/human-trafficking/overview/why-trafficking-exists
- The Center for Effective Discipline. 2013. *Discipline at School*. Accessed August 7, 2013 www.stophitting.com/index.php?page=statesbanning
- United Nations. 2000. *U.N. Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography*. Accessed August 7, 2013: www.unodc.org/unodc/en/treaties/CTOC/index.html
- UNICEF 2013, *Introduction to the Convention on the Rights of the Child*. Accessed August 7, 2013: www.unicef.org/crc/files/Definitions.pdf
- United Nations Office on Drugs and Crime. 2013. *Definition of Trafficking in Persons*. Accessed August 7, 2013: www.unodc.org/southeastasiaandpacific/en/topics/illicit-trafficking/human-trafficking-definition.html
- United States Central Intelligence Agency. 2013. *The World Factbook*. Accessed August 7, 2013: www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html
- United States State Department. 2013. *2013 Trafficking in Persons Reports*. Accessed August 7, 2013: www.state.gov/j/tip/rls/tiprpt/2013/index.htm
- World Bank. 2013. *Countries*. Accessed August 7, 2013: www.worldbank.org/en/country

Manuela Ferreira

University of Porto (Portugal)
manuela@fpce.up.pt

„– If we twirl too much will our panties be seen?” – the social construction of intimacy and bodily privacy among girls in a kindergarten

Summary

Drawing on the Sociology of Childhood, this paper aims to show how children during their play in kindergarten ascribe symbolic meanings to their own actions and to certain objects reproducing interpretatively certain taboos. Ethnographic descriptive analysis about the uses around a pleated skirt by a group of girls aims to show the emerging tensions between its playful use and the moral events generated. The ways girls coped with them, allows one to identify i) the social construction of their identity as both children and girls in the kinder-garten; ii) the interpretation of reproductive taboos concerning the behaviour and morality of the female gender, and iii) the importance of taboos for a consciousness of the intimacy and privacy of the infant body.

Keywords: girls, play, body, taboo, reproductive interpretation, intimacy, privacy

Introduction

“Today I took a round skirt. At one point, when the girls are together doing twirls, I get into the game and start to spin too. Rita, Gabi and Ana stop and stare. – Oh, do it again! – Rita tells me. I twirl and she asks: “– If we twirl too much will our panties be seen?”. (May 25st, 1999)

This episode, taken from an ethnographical study of children¹ in a public kindergarten located in a semi-rural region of Portugal (cf. Ferreira 2004), is taken as the starting point for revisiting children’s relationships with their bodies and objects when playing at make-believe, particularly when, in the group of girls, one of the leaders introduces taboos regarding sexual behaviour and morality in the female gender.

It was the unusual nature of that question, so much so as to interrupt the course of what had become one of the most popular routines of the group of girls – twirling – that somehow

¹ The ethnography was realized during all the school year of 1998-1999 with a group of children predominantly female (11 girls, 7 boys), older (1 boy aged 6 years; 5 girls and 3 boys, aged 5 years; 5 children aged 4 and 3 years old each; in a ratio of 3 girls for 2 boys), newcomers (11 newcomers for 7 established pupils). Family backgrounds are organized in social groups of peasants, unskilled workers and housewives (9) contrasting with those of intermediate social groups of small owners in industry, trade and agriculture (6) and a small group from the upper middle class (3) of liberal professions.

alerted me to the fact that something was “out of place” (Douglas 1991). The scrutiny with which I was targeted, with the use of the prosaic word “panties”, this piece of clothing that one uses and that actually serves to cover sex, but which one rarely speaks of in public, and much less, displays; the construction of the question between a doubt and a request for confirmation; its latent content, denoting a sense of concern for the privacy and intimacy of the body towards the possibility of making conspicuous a body part associated with sex – all these indicators showed me how the girls perceived the relationship between nudity and sexuality and the boundaries between the public and the private domains of the body. Within these causalities we infer a work of self-awareness and self-restraint rather than anticipated action, according to a disciplining of bodies and minds preventing an exposure to pejorative connotations. Finally, the density of social significance of the question “– *If we twirl too much will our panties be seen?*”, I saw myself launched into the face of a child who showed awareness of taboos relating to woman’s nudity and seemed to be testing to what point we were playing in a respectable way.

Echoing the voices and feelings of the older girls, “– *If we twirl too much can our panties be seen?*” is the motif around which this article is based, aiming to understand some of the ways in which, through the course of one of the most remarkable and distinctive experiences of life as children among children – playing – they themselves socially construct their condition and identity as girls with a specific pattern of behaviour and morality. The analysis of ethnographic episodes focuses on the social uses of a dark blue skirt, rounded, long and out of fashion, and the taboos associated with it, to show the processes used by girls i) in the symbolic reframing of objects and usual action routines at “home” (re)producing a ritual which is exclusively female, ii) in the performative and social use of their body and its playful relationship with objects, iii) in their social skills to match conflicting interests between being a child and being “a grown up woman”, controlling tensions that emerge from playfulness, from the management of the body and from morality and iv) in the interpretive reproduction of taboos in the social construction of intimacy and bodily privacy of girls and of a women’s reputation that is socially credible. So, the revisitation of the ethnographic episodes observed around the social uses of the dark blue skirt seeks to go beyond of its superficial understanding just as a mere usual play of twirls and/or of pretend play „to get big”, very ordinary among girls. Its reinterpretation within the network where children’s culture, gender and sexuality are woven, aims to illuminate other facets of the daily social construction of being and becoming children among children, most often imperceptible to the adult gaze.

Children as social actors: body, gender and sexuality – theoretical coordinates

By revealing another *agenda* involving the relationships between body, gender and sexuality while the girls played at twirling, the ethnographic episode with which this text began describes them as social actors with a particular agency. That is to say that by exploring and giving new meaning to relations of interdependence between bodies-artefacts that the twirl gathers, the girls did not accept acritically social reality as it was presented to them by adults in the kindergarten, keeping it intact and limiting it to play. Rather, through interpretations, social uses, negotiations and reflections that they themselves made about themselves and their bodies, they were continuously telling how they were actively

seeking to give meaning to life, how they were defying the constraints that they faced, and how they were “learning from ignorance” (Louro 2004: 69) while taking their place and experiencing themselves in that same world. Understanding children as social actors implies considering that they are influenced by, but also influence their social conditions of existence by producing their own social space of childhood - childhood cultures and their organization as a social group (Ferreira 2004) - there constructing their identity as children and their subjectivities as children amongst children (James 1993).

In the otherness of childhood that distinguishes them from the Other-adult, cultures of infant peers are set up claiming specific types of interpretations and representations of the world, generationally built (Corsaro 1997), and where role-playing is one of the ingredients of the playing culture of children. By playing at make-believe, children are creating a sense of familiarity with the adult social world by exploring adult themes, but remaining children because they reinterpret, reframe and rebuild individual and collective concerns and desires according to their interests. Then they show that with reference to the adult world, they are able to use the knowledge and social skills needed to participate in it, but at the same time to assert themselves differently before it. It is a process of “interpretive reproduction” of the adult social world by children (Corsaro 1997), in which they also (re)produce reflexively their children’s culture with/among their peers. Infant peer culture is understood as intercultural contexts of action in which children construct and attribute meanings and senses to their relationships and sociability, negotiating the boundaries between their membership and their differentiation in groups. From this perspective, playing is understood as a “*context*” of negotiation and action “that is *playing to make-believe*” and “*a text*”, and that in doing so, children tell stories about themselves to themselves (Schwartzman 1978: 246 *cit in* Ferreira 2004: 201).

An unavoidable reference in the game sameness/otherness with adults and among children is the children’s physiques, whether in classifications and hierarchies based on evaluations of their physical appearances by certain standards, norms, values and cultural ideals, or in the production and contesting of identities by children themselves within their peer groups. It is here that they learn how to use and mark out their bodies; to handle impressions and manage expressions in order to equalise themselves with and/or differentiate themselves from the others, and to manage generated tensions. James (1993) considers that different physical appearances are significant in terms of social identity among children: height (including physical size and complexion), form, appearance, gender (all of them based on adult notions of heterosexuality, desirability and morality issues) and performance (including dynamic and expressive aspects in the performance of social roles) (cf. Prout 2000; Valentine 2010). Nevertheless, more than physical size itself, it is important to be acknowledged in the peer group, and this implies being socially competent, *i.e.*: being original and creative, knowledgeable and a good interpreter of children’s tastes and cultural interests, but also being able to sustain dialogue, coordination and harmonisation of actions; monitoring and adapting to the point of view of others, respecting cues and rules provided in the flow of the action, namely to be accepted and to be respected in accordance with group values. Therefore, children’s bodies and identities are intrinsic to the networks of social relations and their powers, which in turn promote, hinder, or forbid certain relationships of elective affinity and their sociability; these socio-affective supports are essential to the building of the identification processes.

In this follow-up, and unlike the institutional criteria of age that are used by adults to add/segregate children in social groups supposedly homogeneous in terms of their physical and psychological development, gender seems to be one of the most important bases of identification to build their social groups. Gender opposition is visualized in the kindergarten by a gender appropriation of spaces, objects and activities within a segregated organization of the peer group around their own gender, revealing that the adoption of a gender identity in children occurs early and that girls and boys have a similar knowledge of the resources available for the expression of those identities (Ferreira 2004; Corsaro 1997; Thorne 1993). This gender dichotomy and opposition is usually explained based on the model of the socialization of gender roles normatively constructed and learned through family socialization and/or through the products of culture for children in which fashion, toys or media show as some of the most popular; both intended to reflect the dominant conceptions of society, in their stereotypes and idealizations.

However, this does not mean that children, boys and girls, are aware of what counts as “appropriate” gender conceptions, values or behaviours; especially those that are helpful in becoming members of that group, or aware of what kind of behaviours membership requires of them to be accepted as such. It is therefore important to distinguish between the adoption of masculine and feminine roles and identity. In the first case, the roles would be basically arbitrary patterns or rules established by society, defining ways of conduct, and learning them would allow each member to know what is considered (un)suitable for a man or woman of that society and to fulfil those expectations. In the second case, the identity of the subjects transcends the mere performance of roles, and their sense of belonging is constructed by reference to multiple social dimensions such as gender, social class, sex² and age, but also to their status as peers and as “students” from the kindergarten. Thus, gender as “a significant difference, but also as a reflective device for distinguishing Self and Other” (James 1993: 190), is a powerful analytical tool for understanding what children know/learn about it when playing in kindergarten and what social uses to give this knowledge as forms, strategies and effects of power and also of subversion and resistance. It is of interest to appreciate in the social practices children recreate when *playing*, how boys and girls, by interpreting the world in terms of gendered knowledge, are able to position themselves in various ways within a set of discourses and practices and then develop subjectivities that meet the aspects that distinguish them from the Other-children, or are similar to them because they all share the same condition of children and pre-schoolers.

Understanding childhood as an age of innocence, ignorance and vulnerability (Gittins 1998; Kehily 2004) has implications for the fostering of children and of the social institutions which are designed for them, such as kindergartens. Presenting a front consistent with the ideal of universally neutral and therefore desexualized beings, these institutional worlds reflect a design of children’s bodies as asexual. But what goes on behind the scenes is a busy social life in which sex and sexuality are inseparable gender interactions that underpin a culture’s and children’s sociability, since heterosexual adult cultures are

² In the context of the relationship between gender and sexuality and of the construction of gender and sexual identities, it is important not to make them synonyms since men and women can be heterosexual, homosexual, bisexual (Louro 2004).

refracted there. It so happens that both within and between gendered groups of boys and girls, children are subject to surveillance, pressures, rituals and public trials of confirmation, as well as supervision to build their bodies, gestures, tastes, and appearances, according to certain models of femininity and masculinity and of heterosexuality (Ferreira 2004). And, often attendant in this context are the interpretive reproduction of adult's taboos by children themselves to control and legitimize gender identities and hegemonic (hetero)sexuality.

Whereas the original meaning of taboo describes something sacred and forbidden and at the same time pure and impure (Douglas 1991), it can also mean, more commonly, a subject of which one cannot or should not speak because it is secluded and intimate, its intended area of influence being issues associated with the regulation of body and sexuality. Once a threat to the social values and interests of the group(s) is detected, or to its prediction and possible consequences, the use of taboos can have the function of calling to attention, denouncing, embarrassing or applying pressure for compliance; identifying and portraying the target and situation and defining them as out of place (Douglas 1991), atypical and abnormal and problematic; justifying its exposure to penalties as social exclusion, stigmatization, or ostracism. On behalf of the idealization of values and the preservation of interests and a given consensus and social conscience, producing moral speeches polarized between good and evil, honour and shame, clean and dirty, and warning of the consequences for the individual are contexts in which the use of taboos latent or explicit, act as a kind of socio-moral educational work aimed at rationalization and sublimation of emotions, intimacy, and the growing privatization of bodily functions and the disciplining of bodies and minds.

Despite Freud's insistence that children are sexual beings, with the specific styles in which they live their childhoods continually attesting to the fact that they know more than adults are willing to acknowledge, including matters regarded as taboo, as is the case with gender markers and sexuality that intertwine their experiences in play, they are rarely seen as such or it is taken to be in a peaceful way. The prevalence of this adult-centrism practised by adults implies a social taboo around the relationship between infancy, body, and sexuality that is seen as threatening to the concept of children as innocent and ignorant, which extends to sexual ignorance (cf. Gittins 1998; Kehily 2004). And yet, they are knowledgeable, and experience the regulation of sexuality and challenge it, questioning childhood as this immaculate symbol of innocence, as we seek to demonstrate below.

The social construction of intimacy and privacy for the girl's body

Nothing accentuates sexual dimorphism with greater clarity and toughness than clothing. It is especially noticeable in the disputes and conflicts that occur over their possession that "clothes" are not equal, nor used indiscriminately, which is clear from the clothes identified by me at the beginning of this survey. Over time, I have watched the passing of this notion as a construction *veste vulgu* to a construction as *veste economicus* – where the various features and techniques manipulated in an extravagant and unique way, and used directly or mediated, are maximized so as to extract the most effects and personal and social dividends - and thus, to the *veste sociologicus* - in which, according to the social function they fulfil, each piece of clothing can be placed in a classification system that reflects relations, operations and feelings describing "the terms of the context in which they are

used and the expressions of identity that are theirs” (Carvalho 1999: 202 *cit. in* Ferreira 2004: 218).

Dressing and embellishing „to get big”: social uses of clothes for girls

Entering „home” and going to the „bedroom” to dress and adorn was one of the first sequence of actions that girls performed as soon as the teacher announced “– *Now you can go wherever you want to play...*”, and that they repeated throughout the day, every day. There they had a variety of clothing, footwear, and props that enabled them to compose, always renewed, images of “being grown-up women”. “Dressing and garnishing” quickly becomes a routine hugely popular among girls and a kind of rule to which, deliberately and willingly, they adhere, gaining traits of a ritual of femininity, paradigmatic of the process of social construction of women’s identities. Wearing clothes typically feminine as a restoration of traits defeminized by the use of the school pinafore and tubular, to be/represent themselves as if they were “adult women” has become synonymous with experiencing a new “skin” that exalts femininity by defining lines and shapes that carved a body sculpture. New silhouettes and volumes are formalized in rituals controlled and coded in certain ways of dressing and in a pedagogy of gestures, postures and tastes that endows in the bodies of children a kind of discourse of new fashion consistent with social choices deemed central to celebrating the value of becoming a woman, large and showy. Its resulting content and social effects denote a strong symbolic and identity factor for the actors and their audience, and a moral substance particular to their cultural logic that identifies and distinguishes them as feminine beings. That is what happens with one of the three pieces of clothing selected by the girls: a dark blue skirt, rounded, apparently tubular, and completely out of fashion.

Skirts that “dance”: the twirls as part of the shared culture of young girls

If wearing any adult woman’s garment makes possible the building of bodies of women in the bodies of little girls, what gives them the nature of special objects within the cultural routines among the girls and makes them the most feminine pieces of women’s clothing is their use according to the game that allows time transition between their future condition and their present condition as children; a management of the illusion between the distance of real body and ideal body, and also the enhancement that the accumulation of plastic, aesthetic and recreational predicates, contained in each one of them, symbolically represents.

In the case of the “blue skirt” that was used for the composition of a body as that of a woman-mother-housewife, other possibilities for images of femininity were revealed by the excitement aroused by the discovery and exploitation of its plastic and playful qualities. There was then, *in actu*, the abrupt interruption of the ongoing actions and, in a game of vertigo, the repeated display of twirling: supported on one leg, girls imparted speed and movement to their body causing it to rotate around itself, which made the “blue skirt” pleat, inflate and puff, expanding it into a large circle, thus swelling the child’s body. The visual show which was therefore generated, and which the girls cultivated in a prodigious aesthetic and performative record, became one of the leading brands of individualization and one of the most perfect images of pleasure, creating excitement and the illusion of being able to do until exhaustion that which physical limits and gravity prevent – the simulation

of a body whose greatness suggests, paradoxically, its elevation/levitation - and what social conventions seek to curb at all costs – revelling in pleasure for pleasure’s sake:

“(…) After Gabi, Rita, Inês, Ilda, Lola and Rute have painted her nails in the “library”, Inês enters the “room” and begins to twirl, with her arms and fingers open, fluttering the blue skirt. – *My skirt also dances!* – says Rita, newly arrived, lifting her pinafore and swirling, fluttering her own skirt. Both girls twirl. Then Rita stops and announces: – It’s time to start packing! (….) But Inês goes to the “door” to twirl some more”. (November 23rd, 1998).

The aesthetic effect that combines image, speed and movement, condensed in the spiral that draws concentrically around the individual, expanding him or her ostensibly, makes the gaze of others converge upon the self. The spell of the “blue skirt” then lies within the arbitrary power of its user to make herself noticed individually in the way she makes it spin at any time, and thus, in doing so, establishes a “spin style” that tends to be reproduced by other girls present and with any outfit. Hence, what begins as an act and individual performance becomes eminently social and in one of the marks of originality in the collective of girls:

“Lola shows me her skirt billowing, twirling. Rita and Inês, who are also wearing skirts, exhibit themselves swirling. They twirl and compare with each other to see which skirt twirls more. Ilda, who was walking around the room (….) stops to look at Rita and says – Oh, Rita’s skirt twirls well! Rita begins to swirl with more speed and Inês too. (….) Ana joins them, raising her pinafore to make the skirt swirl more.

– Yours doesn’t twirl much! – says Rita

– I know how to dance on one foot! – Inês says to me, while swirling with one foot, but she unbalances, falls and... laughs. The other girls follow her laughing.” (November 27th, 1998)

As if it were some kind of “spontaneous” choreography in which each girl indulges herself, more important than the „blue skirt” itself is to spin the clothes because it becomes an inspirational source of reciprocity in sharing the same interest, the same formalism of action (lines 1-3) and the assignment of meanings, fooled by collective emotions generated in the vertigo and by the outbreak of laughter, decompressor of forms of individualization and tension (lines 8-9): a laughter that repairs complicity overshadowed by the critical and comparative evaluation of individual performance (lines 1-3, 4-7).

The relevance of the “spin style” as one of the key elements of feminine peer culture in everyday kindergarten was visible when the girls sketched informally, as a criteria, the rule of preference/selection for choosing “clothing that twirls”:

“By departure time, Ilda no longer twirls with her pinafore. – Do you want to see mine? – Rita asks Ilda, and twirls with her skirt flowing. Ilda looks and they both twirl.” (November 23rd, 1998)

“After the morning snack, when children collectively participate in a ball, I ask Rita, enthusiastic dancer and driving force of these events, why she is not dancing. She replies: – Because I don’t have a skirt!” (December 7th, 1998)

To use „an outfit that twirls”, such as the „blue skirt”, becomes identical to wearing clothes that, by not being pants – clothing first identified as masculine, move away from the model of an androgynous gender, or an outfit that by being hyper-feminine encapsulates the body in a setting that reflects its forms and shape, but immobilizes it. In the framework of relations and sociability of child-girls the “proper” use of women’s clothing is guided by the superlative of wearing typical and exclusively feminine clothes – dresses and skirts – and with an aesthetic corresponding to the expressive effects of the “blue skirt”.

Therefore it can be said that the momentary suspension of the symbolic representation of the roles and images of the traditional adult women, by the eruption of the social reproduction of twirls that the “blue skirt” launched as a fashion inside and outside the “home”, marks a difference very significant in relation to its initial use that: i) the possibility of asserting individual powers legitimized in values of peer culture – the value of playfulness brings with it the challenge of boundaries vs. control of the body; the pursuit of their own interests vs. the interests of the childhood world in which they live, ii) the conciliation of the individual with the collective, by the emergence and institutionalization of genderized practices of being a girl in a group of girls - the twirls and the same taste in clothes that twirl, iii) learning body techniques and the strengthening of social relations – observation and training, education and mutual comparisons, that “soften” the outbreak of inflated competitions; iv) the interpretive reproduction of the values of the dominant feminine culture in which the perception of visual effects generated by the creative use of the “blue skirt” amongst others by twirling, converts into a rewarding experience for the child herself and in herself, and in a uniquely feminine subjectivity defined in their own terms as “enjoying being vain” and “cute”... but respected, as we shall see below.

“– If we twirl too much can our panties be seen?” – between playfulness and morality

With an uninhibited pleasure and creativity that expressed strength, energy and dynamism, the use of the “blue skirt” coexisted in a series of tensions in which this exterior image of autonomy and determination remained within, in ways of feeling and judging, rigged and tied to the values of traditional femininity. This means that in the context of women’s interactions, where appearances were carefully produced, the subjective experience of the girls was complemented with an emotional and moral work of socialization, more refined and insidious, aiming at containment behaviours. The social construction of how to be a girl among girls became apparent when in the course of using their clothing of choice they expressed a kind of moral panic:

“Inês arrives home. Stops looking at girls who are twirling and then turns to me and tells me in a tone of secrecy: – Do you know I really like dresses? I really like to wear dresses to school! The ones that don’t have a split dance a lot and those that have a split also dance but showing the panties!”. (January 22nd, 1999)

“– We can see Gabi’s panties on the photo! – Rita says, commenting on the latest photos I had taken.” (May 19th, 1999)

Suggesting a surveillance of the self against the excesses that the joyful and playful use of twirling clothes could trigger and of a self-discipline to curb the emotions flared by revelry, the interpretative reproduction of sexual taboos expressed in the moral panic

of the girls with the “showing of their panties”, or better, with the possibility that they could be seen, points, even in the absence of any outside observation, to the subtraction from public view of something that is indirectly associated with sex, in what is most private and intimate. Not showing sex, not showing thighs, were some of the prohibitions that revealed a moral spectrum, where a high sensitivity to the social reputation of gender stood.

The reflectivity of the girls around this game of the perception of others, present or absent, real or imagined, was anchored in their respect for the values of virtue and sexual purity to which, in the event of profanity, even if remote, they associated feelings of shame and guilt, typical of a tradition linked to the fear of a loose womanly sexuality, subversive of the natural order of things (Peristiany 1988). It is here that we observe how social constraints, by implying tyrannies of intimacy, act founding an emotional culture – beliefs, norms, values – and a “feminine psychology” anchored in a pedagogy “of-what-others-will-say-and-of-what-others-will-think”, where decency excels as an insignia identical with a moral code of respectability, and containment as the mechanism which enables them.

On the logic and on the system of socialization among the girls, it seems to be the game and the anticipated assessment of the social effects as negative that intervene in the restriction of the expression of behaviours, gestures and physical postures. Consequently, social control is largely self-control: the act of twirling dresses and skirts in public is not offensive, but rather its effect in going beyond the limits of the “show”, accidental and tolerable, especially near boys. Between what can be shown and what must be covered and hidden at all costs, a way of being in the feminine body is elaborated where gender and sexuality are inextricably linked, and where the fear of judgments of levity and immoral profligacy (because they violate the rules of good behaviour) and/or amorality (because they are unaware of those rules) requires from them, as a supreme quality, the rationalization of sexual modesty.

These ways to reconcile the preservation of the self and the personal intimacy with sexuality made invisible in everyday life, reveal a way of existence, doing, and being a girl among girls by learning the art of concealment, participate in the management of social impressions among others and highlight a selfish decentration to an altruistic vocation at the service of a strategy of presenting themselves as a sensitive being/gender, i.e., how to be intimate, delicate and complex, able to build a dignified and worthy reputation. In this sense, the social reproduction of this code of morality, evident in the latent concern “– If we twirl too much will our panties be seen?”, by directly striking with the uninhibited behaviour and sexual openness manifested in the girls twirls, places the construction of their femininity in a network of tensions where relations of interdependence between the individual and the social, emotion and reason, deviance and conformity, present and future, childhood and adulthood, take place.

Final considerations

Taken by surprise at the twirls initially described, I wavered between continuing or stopping twirling, not because it advocates the supposed innocence of children, but because, on the contrary, I could fall into the meshes of a powerful taboo: of considering that there is something wrong with children being sexually “knowledgeable”, nourishing the idea that children and sex should be apart (Kehily 2004). Between one position and the other, it is important to realize that “puberty is not the beginning of the expression of feelings

and experiences towards sexuality” (Gittins 1998; Kehily 2004) and that the issue of twirls for girls aimed, after all, not to do without the performance necessary to effect maximum levitation, but to do it without endangering their feminine reputation as playful girls, able to be respectable. In this sense, perhaps it can be said that the kind of feminine sensibility in which the sublimation of forms of expression are realized in embarrassment, shame, modesty, and shyness, rooted in a culture or tradition that makes women submissive and passive beings that are almost unnoticed – in part conservatively played out by these girls in kindergarten – intertwines with other forms of other/new behaviours in which, along with extraversion and lack of inhibition, not only do the girls have fun twirling, but they also use it to attract attention, to be seen and heard. Breaking with what is the dominant image of women as silent and quiet, but not enough to challenge the limits of tolerance that the moral character of “well-behaved” girls demands, these forms of behaviour, situated midway between the values of feminine tradition and their self-determination as child-girls, rather than standing as contradictory or ambiguous, reveal them both as constitutive dimensions of their heterosexual femininity and resources available to someone who knows how to take advantage of things and situations.

References

- Corsaro W. (1997), *The sociology of Childhood*. London, Pine Forge.
- Douglas M. (1991), *Pureza e perigo*. Lisboa, Edições 70.
- Ferreira M. (2004), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” – *as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*”. Porto, Edições Afrontamento.
- Gittins D. (1998), *Children’s sexuality: why do adults panic?* In D. Gittins, *The child in question*. London, Macmillan Press.
- James A. (1993), *Childhood identities, self and social relationships in the experience of the child*. Cambridge, Edinburgh University Press.
- Kehily M. J. & Montgomery H. (2004), *Innocence and experience: a historical approach to childhood and sexuality*. In M. J. Kehily (ed.), *An Introduction to Childhood Studies*. London, Open University Press.
- Louro G. (2004), *Um corpo estranho, ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Peristiany J. G. (1965), *Honra e vergonha, valores da sociedade mediterrânica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. (1988, 2ª edição).
- Prout A. (2000), *Childhood bodies: construction, agency and hybridity*. In A. Prout (ed.), *The body, childhood and society*. London, MacMillan Press.
- Valentine G. (2010), *Children’s bodies: na absent presence*. In K. Horschelmann, R. Coll (ed.), *Contested bodies of childhood and youth*. London, Palgrave.
- Thorne B. (1993), *Gender play, girls and boys in school*. London, Open University Press.

Urszula Markowska-Manista

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
umarkowska@aps.edu.pl

Dzieci „czarownicy” – „zaczarowane” dzieci. Społeczne tabu, które powraca

Summary

„Sorcerer – children“ – „enchanted children“. A returning social tabu

The text discusses the situation of children, accused of practicing magic by their close or distant relatives, neighbours, or other individuals, which leads to them being stigmatized in their living environments in Benin, Nigeria and Democratic Republic of Congo. Accusations or suspicions of witchcraft, including parents accusing, abandoning or killing their own children, pronounced as ‚witches‘ (‚bana bandoki‘), is an internal tabu in certain traditional African communities, where the belief in wizardry and magic constitutes an important part of the worldview. The issue of witchcraft accusations, pronouncing children as ‚enchanted‘ and turning them into scapegoats, has been resurfacing in recent years, due to progressing poverty in the countries of central and eastern Africa. In addition, the emergence of numerous false ‚healers/priests‘ has become a noticeable problem. These individuals take advantage of religion (which, in countries such as Benin, Nigeria or the Democratic Republic of Congo, is a significant, integral part of the cultural life), as a basis for experimental methods of ‚releasing‘ children from the power of ‚evil spirits‘, which, in turn, provides them a source of income and a means of exerting power over local communities.

Słowa kluczowe: dzieci „czarownicy”, tabu, ubóstwo, dziecko, dzieciństwo, życie codzienne dzieci

Keywords: ‚sorcerer‘ children, taboo, poverty, child, childhood, everyday life of children

Otwarcie puszki Pandory

Analizy społecznego tabu, jakim są pomówienia o czary i praktyki uzdrawiające dzieci „czarowników” w Afryce Subsaharyjskiej, chciałabym rozpocząć od fragment opowieści – historii życia jednej z kongijskich dziewcząt, oskarżonych o bycie dzieckiem-czarownikiem w stolicy Demokratycznej Republice Konga:

Urodziłam się w Kinszasie, ale nie wiem, w którym roku. Jestem najmłodsza z trojga rodzeństwa. Rzucałam szkołę wcześniej ze względu na brak wsparcia. Żyłam z moimi rodzicami, którzy każdego dnia próbowali znaleźć nam coś do jedzenia. Wkrótce po wybuchu wojny mój ojciec zachorował. Z powodu niewielkich zasobów finansowych rodziny nie udało się go uratować. Śmierć zwyciężyła. Zostałam z matką i ciotką. (...) Moja gehenna rozpoczęła się od momentu, w którym zmarła matka. Ciotka zabrała mnie do siebie, choć miała trójkę własnych dzieci. Pewnej nocy moja ciotka miała sen, mówiła, że groziłam jej w śnie! Opowiedziała swój sen prorokowi kościoła odrodzenia, którego jest wyznawczynią.

Prorok wysłuchał jej opowieści i potwierdził, że jestem dzieckiem czarownicy. Po powrocie do domu moja ciotka opowiedziała mi raz jeszcze o swoim śnie i przedstawiła diagnozę proroka. Od tego dnia byłam poddawana nadużyciom i przemocy fizycznej. Zdarzało się, że zostawałam głodna, bez dostępu do pożywienia. Pomimo stosowanej przez ciotkę przemocy nigdy nie zaakceptowałam tego fałszywego oskarżenia. Aby pozbyć się mnie raz na zawsze, pewnego dnia ciotka wywiozła mnie z domu. Znalazłam się na ulicy, w zupełnie nowym środowisku. Pierwszą noc i kolejne spędziłam w niewykończonym domu wraz z innymi dziewczętami, które też trafiły na ulicę. Pozostaję tu – na ulicy. Czasami doświadczamy przemocy z rąk chłopców. Dopuszczają się obelg, gwałtu, kradzieży naszego mienia. Aby przetrwać, ciężko pracuję przez dziesięć godzin w ciągu dnia. Sprzedaję chikwange¹. To jest ciężka praca, ale skromne dochody pozwalają mi przynajmniej na zakup czegoś do jedzenia...”²

Tysiące podobnych, niewypowiedzianych i niezapisanych opowieści noszą w sobie dzieci oskarżane przez dorosłych o praktykowanie magii na całym świecie. Ich historie oraz spisane świadectwa stanowią dowód na zawodność podstawowych mechanizmów ochrony, opieki i wsparcia dzieci ze strony rodziny, lokalnych autorytetów, kościołów i rządów. Są przykładami destrukcyjnego oddziaływania podstawowego środowiska opiekuńczo-wychowawczego na dziecko, gdyż napiętnowane dzieci są często narażone na prześladowanie i przemoc ze strony najbliższych, pod opieką których dorastają (biologicznych bądź przybranych rodziców, braci, sióstr, dalszych krewnych).

W niniejszym tekście, posługując się analizą danych z publikacji naukowych, raportów organizacji pozarządowych i przeglądu prasy obcojęzycznej, omówię jedynie wybrane przykłady oskarżeń dzieci o czary, jakie miały i mają miejsce na terytoriach trzech państw kontynentu afrykańskiego: Beninu, Nigerii i Demokratycznej Republiki Konga.³ Zaznaczyć należy, że sytuacja życia codziennego dziecka i specyfika procesu jego wiktyimizacji jako „czarownika” jest w tych trzech państwach dość zróżnicowana. Wszędzie jednak wpisuje się w przeobrażenia rozwojowe dotyczące tradycyjne społeczności w procesie przemian cywilizacyjnych. Pogłębiaona analiza powinna być rozpatrywana w oparciu o historyczne doświadczenia kolonializmu, w tym wykorzystywania religii jako opresora (Beidelman 1982; Mbiti 1990) i procesów transformacyjnych zachodzących w tych państwach jako państwach postkolonialnych.

Spoleczne, kulturowe i polityczne aberracje

Tłem powracających i nasilających się w ostatnich latach oskarżeń dzieci o czary są: kryzysy gospodarcze i polityczne, chaos powodowany konfliktami i wojnami, ubożenie społeczeństw, choroby (w tym AIDS), pęknięcia kulturowe i brak poczucia spójności spo-

¹ Ugotowany maniok w cieście, zawinięty w liście.

² Historia została spisana podczas pobytu w Afryce Środkowej w 2012 roku. Wiele bardzo podobnych relacji znajduje się na stronach internetowych organizacji pomagających dzieciom oskarżonym o czary. Ich fragmenty publikowane są również w raportach i artykułach prasowych. Autorka usłyszała wiele opowieści o czarach, widziała amulety oraz narzędzia używane w magicznych praktykach.

³ Według raportów UNICEF zjawisko to jest najbardziej rozpowszechnione w Demokratycznej Republice Konga, Angoli, Beninie, Kamerunie, Republice Środkowoafrykańskiej i Nigerii.

leczej, przyczyniające się do rozpadu więzi wspólnotowych i dysfunkcjonalności tradycyjnych modeli rodzin i podejść oraz praktyk opiekuńczo-wychowawczych. W krajach, w których dominujący światopogląd opiera się na wierzeniach magicznych, symptomy dziwnego, agresywnego czy autodestrukcyjnego zachowania oraz fizycznej i społecznej odmienności (sieroty, dzieci ulicy, dzieci albinosi, dzieci psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne, dzieci uzdolnione, bliźniaki itd.) interpretowane są w odniesieniu do magii. W społeczeństwach, w których nieszczęście, trudy życia, cierpienie, bezrobocie, choroba i śmierć są tłumaczone działaniem demonów lub złych duchów współpracujących z ludźmi, łatwo jest o przrzucanie winy na tych, którzy nie dysponują władzą i postrzegani są jako inni, odmienni i słabsi fizycznie, a więc na dzieci⁴.

UNICEF podaje, że znaczna liczba dzieci przebywających na ulicy została oskarżona o czary w rodzinnym gronie (Cimpric 2010: 2). Z uwagi na niemożność wyegzekwowania zabezpieczeń i poszanowania dziecięcych praw, jest to grupa najbardziej narażona na przemoc fizyczną i seksualną oraz nadużycia ze strony władz i społeczeństwa. Na terytorium Demokratycznej Republiki Konga, Nigerii i Beninu to przede wszystkim dzieci są obwiniane o niepomyślne wydarzenia, jakie mają miejsce w środowisku rodzinnym i sąsiedzkim. Wmawia się im spowodowanie choroby, śmierci, kradzieży, katastrofy, zniszczenie mienia, wywołanie pożaru, doprowadzenie innych do ubóstwa, kalectwa. Ich życie codzienne – w fazie dzieciństwa – pod wpływem oskarżeń o winie, przekleństwa oraz wskutek lokalnych „polowań na małe czarownice”⁵ ulega diametralnym przeobrażeniom.

Oskarżenia o czary powodują bezpośrednie naruszanie praw dzieci, sprzeczne z Afrykańską Kartą Praw i Dobrostanu Dziecka oraz Międzynarodową Konwencją Praw Dziecka uchwaloną przez ONZ w 1989 roku. Zachowania powszechnie kojarzone z oskarżeniami dzieci o czary odnoszą się do przemocy, znęcania się, nadużyć, dzieciobójstwa i porzucenia dzieci. Doświadczenie stygmatu, odtrącenia i wykluczenia ze społeczności pozbawia je dzieciństwa, partycypacji w życiu społeczności lokalnej. Stygmat winowajcy oraz blizny widoczne na ciele po zadanych ranach pozostają z dzieckiem na całe życie. Przykłady tortur i okaleczeń dziecięcych ciał w celu oczyszczenia dziecka ze złych mocy: głodzenie, izolacja, bicie, szarpanie, przypalanie i podpalanie, nalewanie benzyny pod powiekę oraz do uszu, zmuszanie do połknięcia różnorodnych substancji, skrapianie sokiem z papryki chili, zadawanie ran nożem, nacięcia żyłką, uderzenia tępymi narzędziami, polewanie kwasem, gorącym woskiem, prasowanie są opisywane w raportach organizacji pozarządowych (m.in. Cimpric 2010, Bussien et al. 2011, Molina 2006) oraz szeroko komentowane w międzynarodowej prasie i zamieszczanych w Internecie materiałach filmowych.

⁴ Naomi Cahn w swoim artykule: *Poor Children: Child “Witches” and Child Soldiers in Sub-Saharan Africa* podaje, że w Kinszasie (DRK) wśród ok. 100.000 dzieci ulicy może być nawet 50% dzieci, które zostały oskarżone o czary. Ten narastający problem potęgują dwa dodatkowe czynniki: rozpad życia rodzinnego z uwagi na konflikty polityczne oraz odradzanie się kościołów, w których kaznodzieje nawołują do przeciwdziałania szatanowi i czarownicom. Por. N.R. Cahn, *Poor Children: Child Witches and Child Soldiers in Sub-Saharan Africa*, Ohio State Journal of Criminal Law, Forthcoming, GWU Law School Public Law Research, 2005, Paper No. 177, <http://ssrn.com/abstract=864304>.

⁵ Nazewnictwo odnoszące się do dzieci oskarżanych o czary zakodowane jest w dialektach i w tradycyjnym lokalnym dyskursie społecznym.

Wiara w czary – podłoże zjawiska

*Magic is central not only in 'primitive' societies
but in 'high cultural' societies as well...*

(Ankarloo, Clark 2010: xiii)

Wiara w magię jest powszechna w państwach całej Afryki Subsaharyjskiej (por. Moore, Sanders 2002; Geschiere 1997; Middleton, Winter 1963; Niehaus, Mohlala Shokane 2001), wpływa na powszechne rozumienie i interpretację zjawisk. Według sondażu Gallupa⁶ ponad połowa (55% ankietowanych) stwierdziła, że wierzy w czary. Przeprowadzone w 18 krajach badania pokazują, że wiara w czary jest bardzo zróżnicowana (od 15% w Ugandzie do 95% na Wybrzeżu Kości Słoniowej). Badanie pokazało, że osoby wierzące w czary oceniają swoje życie jako znacznie mniej satysfakcjonujące niż te, które nie zadeklarowały się jako podzielające wiarę w praktyki magiczne. Chociaż osobista wiara w magię i czary może wydawać się nieszkodliwa, to działania społeczne jednostek oparte na podstawie tego typu przekonań mogą przybierać i przybierają charakter destrukcyjny oraz prowadzą do społecznego ostracyzmu. Każde, nie dające się racjonalnie i zdroworozsądkowo wyjaśnić zdarzenie, każdy niezrozumiały incydent przypisywany jest czarom.

Dokonujące się w procesie globalizacji zmiany znaczeń i praktyk magicznych lokują czary pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Niektórzy antropolodzy reprezentują pogląd, że reaktywacja wiary w czary ma swe podłoże w niestabilności społecznej: niedostatku, gwałtownych przeobrażeniach, ucisku społecznym i niewydolności gospodarcej⁷. Współcześnie czary afrykańskie nie są więc już „tradycyjne”, lecz funkcjonują raczej jako element „nowoczesności”. Przestrzenna i historyczna kontekstualizacja wierzeń i praktyk magicznych obrazuje różnorodność sposobów, w jakie czary tworzą postkolonialny krajobraz Afryki wpisany w przemiany globalnego kapitalizmu i lokalnej kosmologii (na podstawie Moore, Sanders 2002).

Historie poszczególnych ludów wskazują, że wiara w czary różni się w zależności od kultury i miejsca⁸ i jest zjawiskiem powszechnym na świecie⁹. Czary kojarzone są zazwyczaj z postaciami kobiet czarownic – niewiast oskarżanych o rzucanie uroków w czasach inkwizycji a w Europie ze średniowiecznym traktatem *Malleus Maleficarum* (Sprengr,

⁶ *Witchcraft Believers in Sub-Saharan Africa Rate Lives Worse*, 2010, <http://www.gallup.com/poll/142640/witchcraft-believers-sub-saharan-africa-rate-lives-worse.aspx>.

⁷ Zob. SF Nadel, *Witchcraft in Four African Societies: An Essay in Comparison*, *American Anthropologist* New Series, Vol. 54, No. 1 (Jan. - Mar. 1952), ss. 18-29, <http://www.jstor.org/stable/663984>; D. Kohnert, *Magic and witchcraft: Implications for democratization and poverty-alleviating aid in Africa*, *World Development*, 1996, 24.8, ss. 1347-1355; M. Crick, *Anthropologists' witchcraft. Symbolically defined or analytically undone?*, *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 1979, Nr. 10, ss. 139-146.

⁸ Czary mogą być trudne do zdefiniowania z uwagi na lokalne (związane z miejscem) różnice w wierzeniach i praktykach. Nawet w obrębie jednej społeczności wierzenia związane z magią nie są zazwyczaj zorganizowane w jeden spójny system. Problemów nastręczają również różnice światopoglądowe oraz zderzenie tradycyjnych i naukowych dyskursów. Więcej: M. Gluckman, *The Logic of African Science and Witchcraft*, Lusaka, Rhodes-Livingston Institute Journal, 1944; M. Douglas (red.), *Witchcraft, Confessions and Accusations*, London 1970, Tavistock; M. Marwick (red.), *Witchcraft and Sorcery. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin 1970.

⁹ Wiara w czary była i jest obecna na wszystkich kontynentach i wśród różnych grup społecznych.

Instytor 1992). Heinrich Kramer i Jakob Sprenger właśnie w tym dziele wskazują, dlaczego czarami zajmują się przede wszystkim niewiasty, które są do tego bardziej przez naturę przystosowane (w większym stopniu niż mężczyźni podatne na pokusy) i które cechuje mniejsza niż mężczyzn wiara. Tradycyjnie również w społecznościach Afryki Subsaharyjskiej to głównie dziewczęta i kobiety były oskarżane o czary. Dziś, ze względu na zakłócenia społeczne, gospodarcze i polityczne tak dziewczęta, jak i chłopcy znajdują się pod ostrzałem oskarżeń o praktykowanie złej magii. Dzieci oskarżane są o czary zarówno przez rodziców i krewnych, którzy mają podstawowe wykształcenie, jak też przez rodziców i krewnych, którzy ukończyli studia i zajmują wysokie stanowiska w urzędach. Wiara w czary i praktyki magiczne wędruje wraz z przemieszczającymi się z kontynentu na kontynent migrantami. Warto nadmienić, że przypadki nadużyć związane z oskarżeniami o czary są diagnozowane wśród nowych społeczności imigranckich w Europie. Oskarżenia dotyczą nie tylko dzieci napływających na przykład z Demokratycznej Republiki Konga, lecz również tych, które urodziły się w Wielkiej Brytanii¹⁰.

Afryka jest kontynentem tysięcy kultur, zwyczajów i obyczajów. Jest tym samym konglomeratem skomplikowanej różnorodności wierzeń. Każdy kontekst kulturowy ma tutaj swoją odrębność, praktyki oparte na rodzimych wierzeniach ugruntowane są w historycznym rozwoju i przemianach społecznych. Świat w tradycjach mieszkańców Afryki Subsaharyjskiej stanowi jedną wielką scenę wypełnioną różnorodnymi, niewidzialnymi bytami (duchami). Zamieszkują one w różnych obiektach, roślinach, istotach żywych, są elementami otaczającej natury i mają stały wpływ na codzienność ludzkiego życia. Wszystko to, czego człowiek nie jest w stanie wytłumaczyć sobie racjonalnie i wszystko, co go przerasta, przypisywane jest tradycyjnie działaniu owych nadprzyrodzonych bytów. Stąd wymóg życia z nimi w zgodzie, pozyskiwania ich przychylności i unikania konfliktów (na podstawie: *Dzieci „czarownicy”* 2013).

Stanisław Piłaszewicz zauważa: „Afrykanin dotknięty jakimś nieszczęściem zadaje sobie dwa pytania: jak to się stało i dlaczego to się stało. Odpowiedź na pierwsze z nich uzyskuje drogą empiryczną, obserwując otaczającą go rzeczywistość. Trudności nastrocza odpowiedź „dlaczego”. Pojmowanie magii jako związku przyczynowo-skutkowego – pisze dalej badacz – pozwala na stwierdzenia, że dany człowiek choruje przykładowo wskutek zjedzenia zepsutego pokarmu, ale nie wyjaśnia, dlaczego inni posilający się w tym samym czasie i miejscu nie ucierpieli na zdrowiu. Afrykanin wyrażając opinię, że syn ucierpiął z powodu czarnej magii, dokładnie wie, że bezpośrednią przyczyną jego śmierci było ukąszenie węża, ale trudno go przekonać, że stało się to bez udziału czarownika. Tylko odwołując się do złośliwych mocy może on wyjaśnić sobie, dlaczego ten przykry los spotkał jego syna, a nie – przykładowo – syna sąsiada” (Piłaszewicz 2000: 189-190).

¹⁰ Więcej na temat tego zjawiska: E. Stobart, *Child Abuse Linked to Accusations of “Possession” and “Witchcraft”*, Research Report Nr 750, London: Department for Education and Skills (DfES), 2006. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR750.pdf>

Nowo przybyłe dzieci (np. te wysyłane z Afryki do życia u dalekich krewnych w Wielkiej Brytanii) są obierane jako „kozły ofiarne” dla uzasadnienia problemów, które pojawiają się w migranckich rodzinach. Za: A. Simon, H. Hauari, K. Hollingworth, J. Vorhaus, *A rapid literature review of evidence on child abuse linked to faith or belief*, Childhood Wellbeing Research Centre, CWRC Working Paper No. 15, October 2012, s. 7.

Wiara w czary i praktyki pokrewne stanowi istotną część tradycji i zwyczajów kultur afrykańskich w poszczególnych społecznościach Afryki Subsaharyjskiej¹¹. Można więc przypuszczać, że wypracowane w kulturach przez dziesięciolecia różne formy zabezpieczeń mają chronić ludzi przed działaniem niebezpiecznych mocy i służyć demaskowaniu antyspołecznych praktyk. Wiara w złe duchy, skutki ich opętania i presja lokalnego środowiska oraz nacisk rodziny na jednostkę uznaną za owładniętą czarami są tak silne, że pod wpływem strachu i wskutek przemocy fizycznej i psychicznej jednostka (tutaj przede wszystkim dziecko) zaczyna wierzyć w posiadaną moc i winę, a niekiedy umiera (por. Sargent 1988: 79-95).

Czary wymykające się empirycznej weryfikacji urastają do rangi problemu wtedy, gdy prowadzą do oskarżeń, prześladowań, psychicznych i fizycznych nadużyć. Tak jest w przypadku dzieci, względem których oskarżenia o czary w obszarach wiejskich i miejskich Beninu, Nigerii i Demokratycznej Republiki Konga nasiliły się w ostatniej dekadzie i przybrały postać praktyk zagrażających przyszłym pokoleniom.

Dzieci „czarownice” – próba definiowania

Naukowcy, misjonarze i dziennikarze od wielu lat podejmują próby opisu i zrelacjonowania zjawiska czarów odnoszących się do dzieci w krajach Afryki Subsaharyjskiej. W wielu publikacjach omawiających tematykę oskarżeń dzieci o praktyki magiczne wskazuje się na wizualne, sprzeczne z normami, cechy dzieci – kozłów ofiarnych oraz symptomy, czynniki, w wyniku których już noworodki uznane za „szkodliwe”, „pechowe” były eliminowane ze społeczności lokalnej tuż po narodzinach¹². Drugą ważną kategorię oskarżanych o czary stanowią kilku- i kilkunastoletnie dzieci (chłopcy i dziewczynki) podejrzewane o magiczną władzę i celowe, wynikające z zemsty bądź z zazdrości szkodzenie rodzinie oraz społeczności miejsca zamieszkania w Demokratycznej Republice Konga i w Nigerii.

Pojęcie czarów obejmuje szereg wierzeń i praktyk, które w znacznym stopniu mogą różnić się od siebie w zależności od miejsca praktykowania, nawet w obrębie jednej lokalnej społeczności. Czary określane są jako kontrowersyjne i niejednoznaczne, gdyż otaczająca je aura tajemniczości – społecznego tabu sprawia, że ludzie robią rzeczy, których nie rozumieją (za: Alum, Gomez, Ruiz 2009) i które nie dają się racjonalnie wytłumaczyć. W literaturze antropologicznej czary są definiowane jako wykorzystanie sił nadprzyrodzonych w celu osiągnięcia osobistych korzyści. Pojęcie czarownika odnosi się do postaci, która działa w większym lub mniejszym stopniu w ukryciu, posiada tajemną wiedzę oraz sprawuje kontrolę nad pewnymi magicznymi przedmiotami. Czarownik jest częścią świata ‘niewidzialnego’ a zatem pozostaje w kontakcie z duchami. W wielu afrykańskich

¹¹ Wiara w czary ma szersze implikacje dla Afrykanów. Magia i wiara w magię są powszechnie stosowane w celu osiągnięcia korzyści osobistych, finansowych i politycznych.

¹² Więcej: G. Guédègbé, *Child witches and ritual infanticide in Benin*, FAIR GRANTS INVESTIGATIONS 2007; *BENIN: Fears of witchcraft lead to widespread infanticide in remote north*, <http://www.irinnews.org/report/55489/benin-fears-of-witchcraft-lead-to-widespread-infanticide-in-remote-north>.

społecznościach postać czarownika: szamana, ngangi¹³ wzbudza respekt i strach oraz symbolizuje zarówno zło jak i dobro¹⁴.

Nie ma ujednoczonej metody sprawowania czarów przez czarowników. Istnieje natomiast wiele odmian praktykowania magii. Wśród nich są praktyki magiczne, o które oskarża się dzieci. Ludzie wierzą, że dzieci czarownice zostały opętane przez demony i posiadają niebezpieczne, cudowne moce. Owe moce mogą bezpośrednio przyczynić się do czyjejś śmierci, choroby, utraty majątku lub rzucić zaklęcia, które mogą uaktywnić się w przyszłości. W lokalnych wierzeniach mały czarownik/czarownica potajemnie¹⁵ wykorzystujący nadnaturalną władzę, nadprzyrodzoną potęgę w celu wyrządzania zła innym, będzie kluczową postacią tłumaczącą zaistniałą sytuację (śmierć kobiety przy porodzie, chorobę dorosłych członków rodzin, utratę majątku, alkoholizm, itd.).

W Nigerii panuje przekonanie, że dzieci czarownice potrafią po zmroku przybrać postać każdego nocnego zwierzęcia i owada. Postać komara czy nietoperza uosabia dziecko czarownika, którego misją jest zabicie, zniszczenie lub zaszkodzenie jednostce a w dalszej perspektywie grupie. W Nigerii niektórzy pastory kościoła zielonoświątkowców włączają plemienne wierzenia w czary do chrześcijańskich praktyk kościelnych¹⁶. Niekontrolowany synkretyzm samozwańczych kapłanów i kapłanek Boga skutkuje tam pogwałceniem praw i nadużyciami wobec dzieci i niemowląt, piętnowanych jako przyczyny lokalnego zła. Kaznodzieje, powołując się na zapisy świętych ksiąg¹⁷, konstruują nowoczesny produkt – kozła ofiarnego w postaci dziecka i zapewniają rodzicom i ich wspólnotom kosztowne usługi przeciwdziałające czarom. Tym samym, bazując na fanatyzmie religijnym i wyzysku ubogich, zarabiają na strachu i niewiedzy dorosłych oraz cierpieniu dzieci¹⁸.

Pomocne w zrozumieniu zjawiska oskarżeń dzieci o czary w ich środowiskach życia codziennego są normy i reakcje społeczne, jakie wiążą się z podporządkowaniem jednostek przyjętym praktykom. W przypadku DRK, Nigerii czy Beninu złamanie niepisanych norm, przekroczenie obowiązującego tabu łączyć się będzie z różnymi typami i kategoriami sankcji, w tym z sankcjami rozproszonymi, obecnymi w kulturowych kodach danej społeczności.

W Demokratycznej Republice Konga dzieci podejrzewa się o opętanie przez *(ki)ndoki*¹⁹ i współpracę ze złymi duchami. Termin *(ki)ndoki* odnosi się do szkodliwego czarownictwa, zdolności rzucania przekleństw na innych oraz prowadzi do nadużyć rytualnych. Dziecko zainfekowane przez czary, wykorzystując magiczne narzędzia w postaci sznurków, nitek, lusterek, szczotek i kijów, szkodzi najbliższemu środowisku. Dzieci oskarżane o czary są więc klasyfikowane pomiędzy tymi czarownikami, którzy dążą do ujarznienia

¹³ M.K. Asante, A.Mazama (red.), *Encyclopedia of African Religion*, hasła: nanga, szaman w: <http://knowledge.sagepub.com>

¹⁴ Tradycyjny czarownik był kimś, kto mógł wyrządzić krzywdę oraz kimś, kto posiadał dar jasnowidzenia i uzdrawiania. Obecnie wizerunek dobrego czarownika przegrywa z obrazem złego czarownika.

¹⁵ Magia jest zazwyczaj praktykowana w tajemnicy, nie można jej zaobserwować „gołym okiem”.

¹⁶ UNICEF, *The Causes and Prevalence of Accusation of Witchcraft among Children in Akwa Ibom State*, June 2008, <http://www.cran.net/documents/news/unicef-child-witch-report-in-nigeria.pdf>.

¹⁷ Zazwyczaj literalnie odczytywany jest biblijny passus z Księgi Wyjścia (Wj. 22:17): „Nie pozwolisz żyć czarownicy”.

¹⁸ Por.: raporty *Stepping Stones in Nigeria*, <http://www.steppingstonesnigeria.org/witchcraft.html>.

¹⁹ Spotyka się również zapis: *kin doki*.

sił nadprzyrodzonych po to, by wyrządzać krzywdę. Wysokie bezrobocie i kosztowna opieka zdrowotna sprawiają, że mieszkańcy DRK w obliczu problemów, poszukując poradnictwa oraz wsparcia, kierują swe kroki do lokalnych kościołów. Wśród kościołów sprawujących posługę ewangelizacyjną odnaleźć można sekty fundamentalistów chrześcijańskich trudniące się identyfikowaniem dzieci „czarownic”. Za opłatą w wysokości kilku dolarów kapłani badają dzieci i są w stanie zdiagnozować ich opętanie. Dalsze postępowanie mające na celu wypędzenie z ciał dzieci złych duchów kosztuje rodzinę kolejne dolary a dziecko fizyczne i psychiczne cierpienia.

Każde dziecko może być podejrzane o sprawowanie magii. Oskarżenia obejmują zarówno dzieci, które mają słabe wyniki w nauce, jak i te wyjątkowo uzdolnione, które dobrze sobie radzą w szkole²⁰. To, co kiedyś wydawało się aberracją w podejściu do dzieci, obecnie staje się coraz powszechniejszą praktyką. Spirala oskarżania najmłodszych o czary nakręca się zazwyczaj w momencie, gdy jedno z rodziców ciężko zachoruje, umiera bądź znika. W momencie, gdy ojciec podejmując decyzję o założeniu rodziny z nową partnerką, decyduje się odesłać biologiczne dzieci do innych członków rodziny. Trudna sytuacja ekonomiczna dalszych krewnych może skutkować podejrzeniami o magiczne praktyki kolejnego dziecka. Oskarżane o czary są również były dzieci żołnierze i dzieci, które uciekły z bojówek rebelianckich.

Według wierzeń mieszkańców Demokratycznej Republiki Konga czarownikiem można się stać poprzez pożywienie bądź w wyniku kontaktu z innym czarownikiem. Choć mit dziecka „czarownika” nie jest tradycyjnie częścią kongijskiej kultury, to współczesne wierzenia poparte autorytetem starszyny i kapłanów otwierają furtkę do poszukiwania bezbronných kozłów ofiarnych w szeregach dzieci i lokowania w nich przyczyn wszelkiego zła. Praktyka oskarżeń wpisuje się w nowocześnie skonstruowane teorie kozła ofiarnego.

Dzieci czarownice w Beninie

Mianem dzieci „czarownic” w niektórych społecznościach wschodniego i północnego Beninu²¹ określa się dzieci urodzone przedwcześnie (np. w ósmym miesiącu ciąży), noworodki, które podczas porodu przyszły na świat w innym niż tradycyjne ułożeniu ciała (pośladkami, twarzą, plecami, stopami); te, które w czasie narodzin posiadały już zęby (bądź pierwszy wyrzynający się ząb dziecka znajdował się w górnej szczęce), te, których matki zmarły w wyniku komplikacji porodowych lub tuż po porodzie (por. Walada). Do kategorii benińskich dzieci „czarownic” zaliczane są również dzieci o zdeformowanych ciałach. Wszystkie te dzieci uważane są przez społeczność lokalną za czarownice i według tutejszego prawa zwyczajowego muszą zostać wyeliminowane ze społeczeństwa. Warto zwrócić uwagę, że „prawo poszczególnych klanów, rodów, plemion czy ludów afrykańskich tworzy zwarty system, w którym poszczególne jego elementy uzupełniają się nawzajem, a całość tworzy wyraz ich myślenia o świecie i człowieku” (Zwolinski 2008: 244). Jest to więc działanie mające na celu obronę przed naruszeniem systemowej tradycyjnej

²⁰ Wyznania dzieci przyznających się do bycia czarownikami transmitowane są na żywo w kanałach telewizyjnych należących do kościołów ewangelickich.

²¹ Por.: Listy misjonarki MCS-C Krystyny Walady z Beninu we „Wrotach Afryki”, Biuletynie Prowincji Polskiej Stowarzyszenia Misji Afrykańskich (2009-2013) oraz raporty Integrated Regional Information Networks (IRIN).

tkanki, w oparciu o którą funkcjonują jednostki w zbiorowości. Skala tego zjawiska – z uwagi na duże rozproszenie i tabu społeczne – nie jest do końca znana. Podobny los spotyka dzieci, których matka zmarła w czasie porodu; bliźniaki; dzieci, którym ząbki zaczynają rosnąć najpierw w górnej szczęce; wreszcie te, które zaczynają przedwcześnie chodzić. Dzieci, które rodzą się z pewnymi wadami ciała i niepełnosprawne, wszystkie one uważane są za *sorciers* – czarownice, wiedźmy i czarowników²² i mordowane w imię religii, przesądów i zwyczajów. Do dnia dzisiejszego ten proceder jest praktykowany wśród miejscowej ludności Bariba.

Wyodrębniono osiem kategorii dzieci, które postrzegane są jako „przynoszące nieszczęście” społeczności²³. Najtrudniejszą kategorią są dzieci fizycznie upośledzone. Do tej grupy należą dzieci urodzone z dodatkowymi palcami lub kończynami oraz bliźnięta syjamskie. Grupa widziana jako nie do końca „zła”, ale „przynosząca pecha”, to dzieci przedwcześnie urodzone (przed ósmym miesiącem), drobniejsze i słabsze niż dzieci urodzone w terminie, a także dzieci, których matki zmarły przy porodzie. Kolejne kategorie obejmują: dzieci wykluczane społecznie w związku ze śmiercią ich matek przy porodach, dzieci niedorozwinięte, chorowite, urodzone z uzębieniem. W związku z brakiem wiedzy na temat przyczyn i stopnia wad wrodzonych, we wszystkich przypadkach, gdy noworodek rodzi się inny – wizualnie odmienny, podejrzenie pada na czary.

Czary skutkują rytualnym dzieciobójstwem, które określane jest jako „reperacja” bądź „naprawa”. W procesie zabójstwa dziecko zostaje potępione przez lokalną społeczność (zazwyczaj o zabiciu dziecka decyduje sąd rodzinny złożony ze starszyny męskiej), ponieważ urodziło się w warunkach niesprzyjających pokojowi, szczęściu lub dobrobytowi rodziny, społeczności czy otoczenia²⁴. W tradycyjnej mentalności Bariba zabijanie noworodków urodzonych „nadzwyczajnie”, a więc niezgodnie z przyjętymi normami, nie stanowi dzieciobójstwa. Jest traktowane jako powrót do krainy śmierci i odrodzenia. Śmierć nowonarodzonego dziecka nie jest prawdą, gdyż noworodek nie został jeszcze całkowicie oddzielony od świata duchowego, a to umożliwia mu powrót. „Każde odejście od normy postrzegane jest jako patologia, i zagraża porządkowi społeczeństwa. Aby przywrócić porządek, coś musi być „naprawione”. Dzieciobójstwo więc staje się formą naprawy”²⁵.

Zakończenie

Krajowe i międzynarodowe raporty (m.in. UNICEF, Save the Children, Human Rights Watch, Stepping Stones Nigeria, UNHCR) oraz biografie dzieci czarowników ukazują manipulacje dziećmi poprzez stosowanie magicznych praktyk i wykorzystanie lokalnej

²² Do grupy *sorciers* zaliczane są dzieci uznane za czarowników, czarownice i wiedźmy. Z ich działalnością wiążą się poczucie strachu oraz sprawstwo w postaci wyrządzonego zła, wszelkie nieszczęścia, jakie zdarzają się w społeczności i skutkują cierpieniem oraz śmiercią jej członków.

²³ G. Guédègbé, *Child witches and ritual infanticide in Benin*, <http://fairreporters.files.wordpress.com/2011/11/fair-grants-investigations-2007.pdf>, s. 12-14.

²⁴ Por.: K. Walada, *Phenomene des « enfants-dits-sorciers » chez les Bariba au nord Bénin*, s. 1-4; Listy misjonarki MCS-C Krystyny Walady z Beninu we „Wrotach Afryki”, Biuletynie Prowincji Polskiej Stowarzyszenia Misji Afrykańskich (2009-2013); G. Guédègbé, *Child witches and ritual infanticide in Benin*, <http://fairreporters.files.wordpress.com/2011/11/fair-grants-investigations-2007.pdf>, s. 13-14.

²⁵ G. Guédègbé, *Child witches and ritual infanticide in Benin*, <http://fairreporters.files.wordpress.com/2011/11/fair-grants-investigations-2007.pdf>, s. 15.

wiary w czary w celach zarobkowych przez „fałszywych” uzdrowicieli/kapłanów. Większość oskarżonych wierzy w słowa dorosłych (autorytetów) i poddając się egzorcyzmom, dźwiga na swych barkach stygmat „złego”, opętanego przez demony dziecka. Zarówno w przypadku oskarżeń dzieci o czary w Demokratycznej Republice Konga i Nigerii, jak również w Beninie mamy do czynienia z zagadnieniami, co do których istnieje rodzaj „zmowy milczenia”, sekretu, ukonstytuowanej bądź rodzącej się w procesie przemian, tradycji. Są to praktyki kulturowo obce badaczom z zewnątrz, a z uwagi na różnice światopoglądowe i normatywne oraz zderzenie irracjonalności z naukowym racjonalizmem, bardzo trudne do analizy.

Badacze i pracownicy instytucji pomocowych oraz organizacji pozarządowych źródeł problemu dzieci czarowników upatrują między innymi w wykorzystywaniu wiary ludzi i lokalnej sytuacji przez fałszywych proroków głoszących sfingowane proroctwa przekonujące rodziców, że ich dzieci są czarownikami. Następnym etapem jest wymuszenie przyznania się do winy i żądanie opłaty za uwolnienie i wybawienie dziecka²⁶. Winą obciąża się również rodziców oskarżanych o brak opieki rodzicielskiej, zaniedbania wychowawcze związane z posyłaniem dzieci do pracy u dalszych krewnych.

Młode pokolenie ofiar społecznego tabu – czarownictwa dzieci, ponosi dziś skutki aberacji tradycji i nowoczesności, traktowanej jako ciąg kulturowo-społecznych transgresji. A zatem oskarżenia dzieci o czary, pastwienie się nad społecznie zdefiniowanymi winowajcami wydają się być potwierdzeniem poszukiwania wentyli bezpieczeństwa i próbą powrotu dorosłych do tradycyjnych mechanizmów sprawowania władzy w świecie społeczności lokalnej, który wymyka się spod kontroli. Odradzający się w ostatnich latach problem oskarżeń o czarownictwo – zaczarowania dzieci i czynienia z nich kozłów ofiarnych jest również wynikiem bezradności i niewydolności wychowawczej i opiekuńczej w nowych warunkach globalizującego się świata, tak w wymiarze mikro (rodziny), jak i makro (państwowym). To jedynie czubek przysłowiowej „góry lodowej”, obnażający problemy dzieci i dorosłych, o których „nie mówi się otwarcie” i których nie rozwiązuje się w sposób humanitarny. Analiza praktyk oskarżania dzieci o czary kieruje ku najciemniejszym stronom ludzkiej natury. Natrafiamy w niej na coś, czego się nie spodziewamy: bezradność i manipulację dorosłych i dorosłymi w świecie, który wymyka się spod ich kontroli, skutkując bestialstwem i łamaniem tabu zabijania dzieci.

²⁶ Łączone jest również z emisją dwóch filmów: „Koniec niegodziwych” i „Sabat” autorstwa kaznodziei Helen Ukpabio, jakie na przełomie 1998/1999 roku zaprezentował Kościół wolnych chrześcijan (*Liberty church*). „Kościół ten od momentu rozpowszechnienia filmów zbierał korzyści finansowe. Głoszenie, że dziecko jest czarownikiem, a następnie dokonywanie aktu „wybawienia/oczyszczenia” stało się głównym manipulacyjnym zajęciem kościoła wolnych chrześcijan.” Źródło: UNICEF *The Causes and Prevalence of Accusation of Witchcraft among Children in Akwa Ibom State*, June 2008, <http://www.cram.net/documents/news/unicef-child-witch-report-in-nigeria.pdf>.

Literatura

- Alum A., Gomez M., Ruiz E. (2009), *Hocus Pocus, Witchcraft and Murder: The Plight of Tanzania Albinos*. International Team Project – Tanzania.
- Ankarloo B., Clark S. (eds.) (2001), *Witchcraft and Magic in Europe: Biblical and Pagan Societies*. T.I. Philadelphia, University of Philadelphia Press.
- Asante M.K., Mazama A. (eds.) (2009), *Encyclopedia of African Religion*. Sage Publications. Hasła: *nanga, szaman*, <http://knowledge.sagepub.com>.
- Beidelman, T.O. (1982), *Colonial Evangelism: A Socio-cultural Study of an East African Mission at the Grassroots*. Bloomington, Indiana University Press.
- Bussien N. et al. (2011), *Breaking the spell: Responding to witchcraft accusations against children*. New Issues in refugee Research (197), UNHCR, Geneva, Switzerland.
- Cahn N.R. (2005), *Poor Children: Child Witches and Child Soldiers in Sub-Saharan Africa*, Ohio State Journal of Criminal Law, Forthcoming, GWU Law School Public Law Research, Paper No. 177, <http://ssrn.com/abstract=864304>.
- Cimpric A. (2010), *Children Accused of Witchcraft. An anthropological study of contemporary practices in Africa*. UNICEF WCARO, Dakar.
- Crick M. (1979), *Anthropologists' witchcraft. Symbolically defined or analytically undone?* Journal Douglas M. (ed.) (1970), *Witchcraft, Confessions and Accusations*. London, Tavistock.
- Dzieci „czarownicy”* - dokument z Archiwum Stowarzyszenia Misji Afrykańskich (SMA), maj 2013.
- Geschiere P. (1997), *The Modernity of Witchcraft: Politics and the Occult In Postcolonial Africa*. London, University Press of Virginia.
- Gluckman M. (1944), *The Logic of African Science and Witchcraft*. Lusaka, Rhodes-Livingston Institute Journal.
- Guédègbé G., *Child witches and ritual infanticide in Benin*, Fair Grants Investigations 2007, <http://fairreporters.files.wordpress.com/2011/11/fair-grants-investigations-2007.pdf>
- IRIN (Integrated Regional Information Networks), *Benin: Fears of witchcraft lead to wide-spread infanticide in remote north*, <http://www.irinnews.org/report/55489/benin-fears-of-witchcraft-lead-to-widespread-infanticide-in-remote-north>.
- Kohnert D. (1996), *Magic and witchcraft: Implications for democratization and poverty-alleviating aid in Africa*. World Development, 24.8.
- Listy misjonarki MCS-C Krystyny Walady z Beninu we „Wrotach Afryki”, Biuletynie Prowincji Polskiej Stowarzyszenia Misji Afrykańskich (2009-2013).
- Marwick M. (red.) (1970), *Witchcraft and Sorcery. Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin.
- Mbiti J. (1990), *African Religions and Philosophy*. London, Heinemann.
- Middleton J., Winter E.H. (eds.) (1963), *Witchcraft and sorcery in East Africa*. Psychology Press.
- Molina J.A. (2006), *The Invention of Child Witches in the Democratic Republic of Congo. Social cleansing, religious commerce and the difficulties of being a parent in an urban culture*, London, Save the Children.
- Moore H.L., Sanders T. (eds.) (2002), *Magical Interpretations, Material Realities: Modernity, Witchcraft and the Occult in Postcolonial Africa*. London & New York, Routledge.
- Nadel SF. (1952), *Witchcraft in Four African Societies: An Essay in Comparison*, *American Anthropologist*, New Series, Vol. 54, No. 1, <http://www.jstor.org/stable/663984>.
- Niehaus I.A., Mohlala E., Shokane K. (2001), *Witchcraft, power and politics: Exploring the occult in the South African Lowveld*, London, Pluto Press.
- Piłaszewicz S. (2000), *Religie Afryki*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sargent C.F. (1988), *Born to die: witchcraft and infanticide in Bariba culture*. Ethnology, Nr 27(1).

- Simon A., Hauari H., Hollingworth K., Vorhaus J. (2012), *A rapid literature review of evidence on child abuse linked to faith or belief*. Childhood Wellbeing Research Centre, CWRC Working Paper No. 15.
- Sprenger J., Instytor H. (1992), *Młot na czarownice*. Tłum. S. Ząbkowic, Kraków, Wyd. Wyspa.
- Stepping Stones in Nigeria – reports, <http://www.steppingstonesnigeria.org/witchcraft.html>
- Stobart E. (2006), *Child Abuse Linked to Accusations of “Possession” and “Witchcraft”*. Research Report Nr 750, London, Department for Education and Skills (DfES).
- UNICEF (2008), *The causes and prevalence of accusation of witchcraft among children in Akwa Ibom State*, <http://www.cram.net/documents/news/unicef-child-witch-report-in-nigeria.pdf>.
- Walada K., *Phenomene des « enfants-dits-sorciers » chez les Bariba au nord Bénin*, Archiwum Stowarzyszenia Misji Afrykańskich, maj 2013.
- Witchcraft Believers in Sub-Saharan Africa Rate Lives Worse*, 2010, <http://www.gallup.com/poll/142640/witchcraft-believers-sub-saharan-africa-rate-lives-worse.aspx>
- Zwoliński A. (2008), *Duchy Afryki*. Kraków, Wydawnictwo WAM.

Tatyana Kuzmishina

Moscow State University of Psychology and Education (Russia)
kuzmishina_tat@mail.ru

Детские манипуляции во взаимодействии с родителями

Summary

The child as a manipulator in its relationship with parents

This paper describes the manipulative behaviour of children in their relationships with parents in situations of parental demands and prohibitions. The results of research into the frequency and types of manipulation used by school children are also described.

Keywords: parent-child relationships, preschool age, manipulation, family

Первый опыт общения с окружающими людьми ребенок получает в семье, с родителями и близкими родственниками. Именно в рамках семейного общения ребенок учится проявлять себя в дружбе, любви, сочувствии, совместном труде и творчестве, а также учится вести себя в конфликтных, трудных и других ситуациях. От близких взрослых, и в процессе взаимодействия с ними, ребенок приобретает навыки эффективного общения. Иногда наиболее эффективным видом общения для дошкольника становится манипуляция, позволяющая добиться от родителей желаемого. Однако, умение ребенка воздействовать на окружающих в своих целях может сослужить недобрую службу в развитии представлений о нормах поведения в обществе и о ценности непосредственного искреннего межличностного общения с близкими людьми. В дошкольном возрасте дети чаще всего сталкиваются с необходимостью манипулировать родителями в ситуациях родительского требования или запрета. Поскольку эти ситуации по определению фрустрируют детскую свободу поведения.

Наши исследования (Кузьмишина 2006) показали, что дети дошкольного возраста довольно часто пытаются манипулировать родителями вне зависимости от характеристик родительского отношения. Однако, при родительском потакании дети манипулируют значительно чаще (более чем в два раза чаще, по нашим данным), чем при родительской требовательности. При этом, «потакующие родители» отдадут себе отчет в том, что дети часто управляют их поведением. Мы установили, что дошкольники используют манипуляции значительно чаще, чем это замечают взрослые: «потакующие родители» отмечают лишь 41% от реально высказанных детьми в данной группе манипулятивных реплик; «требовательные родители» – 47% от реального количества манипулятивных детских ответов в данной группе. Нас заинтересовал вопрос о том, какие виды манипуляций используются детьми в общении чаще всего. Целью настоящей работы

является изучение и анализ видов детских манипуляций во взаимодействии с родителями.

Обращаясь к теоретическим исследованиям детского манипулирования, мы остановимся на основных причинах подобного поведения и вариантах детского манипулятивного поведения, описанных в литературе.

Манипуляция – это такое психологическое воздействие на человека, которое призвано обеспечить негласное получение манипулятором односторонних преимуществ, но так, чтобы у адресата сохранялась иллюзия самостоятельности принимаемых им решений; распространенная форма межличностного общения, предполагающая воздействие на партнера по общению с целью достижения своих скрытых намерений. «Манипуляция – вид применения власти, при котором обладающий ею влияет на поведение других, не раскрывая характер поведения, которое он от них ожидает» (Черников 2001).

Манипуляции часто встречаются в повседневной жизни, и, в частности, в семейном взаимодействии. Исследованием детских манипуляций занимались А. Адлер (1995), который вывел основные способы манипуляций, и Э. Шостром (2004), которому удалось выделить типы взрослых и детей-манипуляторов.

А. Адлер (1995) указывал на то, что основной мотивационной силой в жизни человека является преодоление ощущения своей неполноценности и упрочение чувства своего превосходства. Для ребенка, по А. Адлеру, ощущение неполноценности объективно обусловлено, так как окружающие люди превосходят малыша во многом: знаниях, умениях, навыках, физической силе и пр. В результате чрезмерного ощущения собственной неполноценности появляется комплекс неполноценности – преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности. А. Адлер (1995) различал три вида страданий, испытываемых в детстве, которые способствуют развитию комплекса неполноценности: неполноценность органов, чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей. Независимо от обстоятельств, которые стали почвой для появления чувства неполноценности, у индивидуума в ответ на них может развиться гиперкомпенсация (преувеличение здорового стремления преодолевать постоянное чувство неполноценности). Таким образом, формируется то, что А. Адлер (1995) назвал комплексом превосходства.

А. Адлером (1997) было выделено семь типов псевдокомпенсации чувства неполноценности:

1. «Уход в болезнь». Для управления поведением окружающих и получения различных психологических дивидендов (родительское внимание, снисхождение, жалость, отзывчивость и пр.) дети используют свое плохое самочувствие (или симулируют болезнь).

2. «Сила воды» («уход в слабость») – это мягкий вариант «ухода в болезнь». «Силой воды» А. Адлер (1997) называет демонстративные и целенаправленные слёзы и жалобы. Специфика манипулятивных слез и жалоб в том, что при выходе из критической ситуации или в отсутствие отзывчивых «зрителей», самочувствие и настроение манипулятора мгновенно «улучшается». Это очень распространённый способ увиливания от ответственности или трудностей.

3. «Ленивец» Ребенок использует лень как удобное оправдание собственной несостоятельности. «Ленивец» как бы даёт понять, что на самом деле он способен

на многое, просто сейчас ему это лень делать. «Быть ленивым, в конце концов, не так стыдно, как быть некомпетентным».

4. «Лжец». Это прямая псевдокомпенсация. Обманывая других в отношении своих достижений, «лжец» на время поднимает свой статус в глазах окружающих, и может чувствовать себя компетентным.

5. «Жестокий тиран». Избалованный ребёнок, попавший в мир, где его желания отнюдь не всегда беспрекословно выполняются, чувствует пренебрежение со стороны окружающих. Он может пойти по пути жестокости, агрессивного самоутверждения, мести за неоправданные ожидания. В психологии давно известно, что агрессивность является оборотной стороной неуверенности в себе, а жестокость проистекает из внутренней слабости человека. Человеку, который по-настоящему уверен в себе и в своих силах, незачем самоутверждаться, заниматься самовозвеличиванием, унижая других.

6. «Комплекс превосходства». Комплекс превосходства – это реактивное компенсаторное образование в ответ на нестерпимое чувство своей недостаточности. Часто это люди, проявляющие надменность и высокомерие.

7. «Самореклама». При «саморекламе» человек пытается привлечь внимание окружающих к своей выдающейся личности, обязательно стремится добиться похвалы. Сильное беспокойство о мнении других относительно себя вызвано тем, что человек на самом деле он чувствует свою слабость, и ему нужны постоянные подтверждения собственной значимости от окружающих. Большинство дошкольников не самодостаточны, поэтому в них сильна естественная потребность в признании. Важно, чтобы в дальнейшем у них развивалось здоровое чувство самоуважения и автономности.

Предложенные А. Адлером (1997) виды псевдокомпенсации чувства неполноценности проявляются в общении с окружающими людьми. Эти способы общения также можно назвать манипуляциями. Все они воспитываются семьей и ближайшим окружением ребенка и складываются довольно прочно уже в дошкольном возрасте.

Рассуждая о природе манипулирования в современном обществе Э. Шостром (2004) (в развитие идей А. Адлера) говорит, что «человек не рождается манипулятором», а учится искусству манипулирования в течение всей жизни. Именно манипулирующее окружение провоцирует человека на манипуляции: «параллельно потребности управлять, манипулятор нуждается в управлении самим собой».

Э. Шостром (2004) понимает под манипуляциями нечто большее, чем участие в играх и исполнение своей роли, как это представляет Э. Берн (1996). Для Э. Шострома (2004) манипуляция – это скорее то, что Э. Берн (1996) называет «сценарием» (скриптом) – некий шаблон, который характеризует систему взаимоотношений человека, воспитанную родителями, сложившуюся в течение прожитой им жизни.

Э. Шостром (2004) выделяет четыре основных модели поведения или игр.

1. **Активный манипулятор** – осуществляет контроль над окружающими с помощью активных методов. Он избегает столкновения с собственной беспомощностью и слабостью посредством принятия на себя роли всемогущего, сильного человека в отношениях с другими. Обычно он проделывает это с помощью своего статусного положения или чина (родитель, начальник, учитель).

2. **Пассивный манипулятор** представляет собой противоположность активного. Он демонстрирует свою слабость беспомощность во всех вопросах, охотно занимая место «собаки снизу». Он уступает возможность управления собой активному манипулятору. Позволяя активному манипулятору думать за него, принимать решения и делать за него работу, пассивный манипулятор получает искомый результат.

3. **Соревнующийся манипулятор**. Он воспринимает жизнь как бесконечную игру в победы и поражения, в которой ему предписана роль бдительного бойца. Окружающие для него – конкуренты или враги, реальные и потенциальные. Используя методы активного и пассивного манипуляторов, по сути, он соединяет в себе их стратегии поведения.

4. **Безразличный манипулятор**. Манипулятор этого типа равнодушен к окружающим, избегает встреч с ними, обесценивая других людей. Он относится к другому человеку так, как будто его нет вовсе – как к марионетке, неспособной изменяться и развиваться. Он, как и манипулятор третьего типа, использует и активные, и пассивные методы.

Э. Шостром (2004) предлагает следующую типологию детей-манипуляторов:

«Маленький слюнтяй». Он делает все неохотно и пытается заставить взрослых работать за него. Пассивный, зависимый ребенок манипулирует взрослыми, разыгрывая из себя беспомощного и слабого, постоянно забывая что-то, вводя окружающих в заблуждение. Он не просто лентяй, как может показаться сначала, он «глуп» потому что достаточно умен, чтобы управлять взрослыми.

«Маленький диктатор» – это активный тип ребенка-манипулятора. Он осуществляет контроль над взрослыми и своей жизнью, обижаясь на окружающих, показывая свое упрямство, медлительность и неспособность. Устраивая истерики, он пытается заставить взрослых выполнять то, что ему нужно.

Э. Шостром (2004) также приводит примеры специфического детского манипулирования.

1. «Фредди-Лиса». Это «вечно плачущий» ребенок. Слезы обеспечивают ему внимание и заботу окружающих. Такое же воздействие на взрослых оказывают и детские болезни. Такой ребенок очень хорошо умеет вызывать жалость у окружающих (родителей и воспитателей). Даже сверстники верят Фредди, и он получает послабления в правилах игры или ту роль, при исполнении которой, он будет чувствовать себя лучше. Как бы то ни было, «болезнь» возникает всегда, когда может принести ему пользу.

2. «Том-Крутой». Ребенок с «крутым» нравом толкает и бьет других детей. Очень быстро учится управлять взрослыми и ровесниками с помощью ненависти и страха. Он «перестает слышать» взрослых, когда они пытаются что-то сказать ему. Производит впечатление очень уверенного в себе, самонадеянного и агрессивного ребенка. Этот ребенок решает все свои проблемы силой.

3. «Соревнующийся Карл» – своего рода комбинация Фредди и Тома. Карл постоянно состязается с окружающими по любому поводу. На всех окружающих (родителей, братьев-сестер, других детей) он смотрит как на соперников. Стремление выиграть и быть лучшим становится для Карла важнее, чем сама деятельность.

Если первые два типа ребенка-манипулятора («Фредди-Лиса» и «Том-Крутой») скорее подстраиваются под своих родителей, избегают следования родительским

указаниям, то «Соревнующийся Карл» скорее всего, подчиняется требованиям родителей, прислушивается к ним. Можно предположить, что родители «Соревнующегося Карла» чаще всего используют в качестве воспитательного средства поощрение ориентированности ребенка на достижения других и шантаж родительской любовью и ожиданиями.

Э. Берн (2004) говорит о том, что в младенчестве ребенок искренен, прямодушен и непосредствен. Но очень скоро он начинает понимать, что поведение окружающих его людей зависит от его собственного поведения. В процессе взаимодействия с близкими людьми накапливается определенный опыт, и закладываются основы для будущих игр или манипуляций. Одновременно с этим, родители тоже учатся общаться с ребенком, и в свою очередь накапливают маленькие хитрости управления ребенком. Таким образом, манипуляции взаимны.

Манипулируя, ребенок достигает желаемой свободы (ощущения свободы). Он получает возможность управлять родительским поведением, следовательно, снижает степень фрустрации своей потребности в самостоятельности. Детская манипуляция может быть спровоцирована неадекватным родительским поведением (подавление ребенка криком и физическим воздействием). Степень фрустрации потребности ребенка в самостоятельности и характер предъявления родительского запрета определяются стилем семейного воспитания и положением ребенка в семье.

Частной формой поведения дошкольника в ситуации фрустрации потребности А. Адлер (1964) и Э. Шостром (2004) называют детскую манипуляцию. Приведенные нами исследования способов поведения детей в ситуациях требований и запретов, а также фрустрации потребности, не затрагивали взаимосвязи с особенностями родительского отношения. Типы детских манипуляций А. Адлера (1956) и Э. Шострома (2004) были выявлены методом наблюдения. Исследования А. Адлера (1956) и Э. Шострома (2004) проводились на западе, и их обоснованность для российских детей недостаточно изучена.

Задачей данной работы было исследование разных видов детских манипуляций, как ответных реакций на систему семейных требований и запретов.

Дети осознают и принимают как должное необходимость требований, запретов, а также наказаний, как результата тех или иных проступков. Ребенок не всегда готов смириться со способами родительского поведения, сопровождающими наказание. На основании возрастающей потребности в самостоятельности, дошкольник тяжело переживает фрустрирующие факторы (крик, физическое воздействие) и ущемление свободы поведения.

Как способ выхода из фрустрирующей ситуации детьми используются манипуляции как управление поведением родителей, с целью максимального сохранения ощущения своей свободы.

Для выявления основных способов взаимодействия дошкольника с родителями в ситуациях препятствия (запрета) нами был использован стимульный материал теста рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант) (1946). Из материала данной методики, содержащего 24 картинки, было отобрано пять, изображающих ситуации, отвечающие двум требованиям. Во-первых, действующими лицами на рисунках выступают дети и родители и, во-вторых, удовлетворение фрустрированной потребности ребенка зависит от позиции взрослого: запрет или разрешение,

возможность или невозможность оказать помощь. Изображения отобранных пяти житейских ситуаций предъявлялись дошкольникам с просьбой описать реакцию ребенка на картинке (2006).

Исследование проводилось в детских садах г. Москвы. Всего было обследовано 140 человек, в число которых вошли дети в возрасте 5-7.

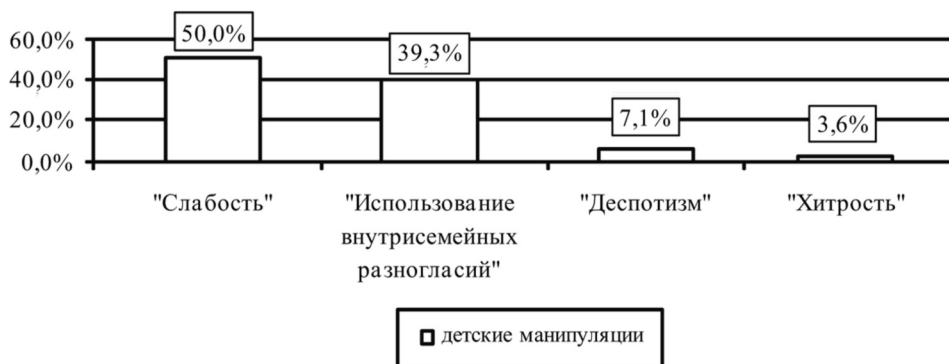
В детских высказываниях было выделено большое количество так называемых манипулятивных высказываний, т.е. высказываний, направленных на скрытое управление поведением родителей. С помощью манипуляций дошкольники пытались направить родительское поведение на исполнение своего желания, вне зависимости от предъявленных родителями требований и установленных запретов.

Среди детских высказываний было выявлено довольно большое количество манипулятивных высказываний (42% от общего числа детских ответов), и выделено несколько типов детских манипуляций:

1. Слабость
2. Деспотизм
3. Хитрость
4. Использование внутрисемейных разногласий.

Наиболее распространенным стал тип манипуляции «Слабость» (50% случаев). Данный тип манипуляций был описан А. Адлером («Сила воды») (1964) и Э. Шостромом («Фредди-Лиса») (2004). В таких высказываниях дошкольники подчеркивают свою незрелость, неспособность, неумелость, отсутствие опыта, определенных навыков, способностей, плохое самочувствие, чем вызывают к себе жалость со стороны взрослых (см. рис.1).

Рис.1. Результаты анализа типов детских манипулятивных высказываний, в %



Вторым по распространенности в детских высказываниях явился тип манипулирования, ранее не описанный в литературе: «Использование ребенком внутрисемейных разногласий» для достижения своих целей. Дети как бы ставят поведение одного из взрослых в пример другому: «вот бабушка всегда мне все покупает»; «папа – хороший, он меня любит, и все мне разрешает. Не то, что ты, мама». В стремлении быть лучше, чем другой член семьи, стать «более любимым» ребенком, взрослый часто идет у ребенка на поводу и выполняет его требование.

Описанный А. Адлером (1964) и Э. Шостромом (2004) тип манипулирования «Деспотизм» встречается в нашей выборке сравнительно редко (7,1%).

Тип манипулятивного поведения «Хитрость» (3,6%) аналогичен по своим проявлениям описанному А.Л. Венгером (2000) психологическому синдрому «позитивного самопревращения». В данном случае ребенок дает взрослым обещание вести себя примерно, исполнять все родительские требования в будущем, взамен на исполнение его желания в данный момент.

Таким образом, наше исследование показало, что в ситуациях фрустрации детской потребности родителями, дошкольники довольно часто используют манипулятивное воздействие (42% случаев). По полученным ранее данным, этот вид реакции встречается у детей вне зависимости от характера родительского отношения. Родители не различают большую часть детских манипуляций, что говорит о действительности детской манипуляции в детско-родительском взаимодействии.

Наиболее эффективными способами управления поведением родителей являются манипуляции по типу «Слабость» и «Использование внутрисемейных разногласий». Большинство родителей готовы пойти на уступки, когда ребенок нуждается в сочувствии родителя, демонстрирует свою слабость и беззащитность. Действенность использования ребенком внутрисемейных разногласий для достижения своих целей, свидетельствует, во-первых, о наличии воспитательной конфронтации, разобщенности действий взрослых членов семьи, а, во-вторых, о стремлении родителей быть «хорошими» в глазах детей, разными средствами «заслужить» детскую любовь. Судя по этим выводам, в некоторых ситуациях родители дошкольников отличаются эмоциональностью и мягкостью в отношениях с ребенком.

Полученные данные могут быть полезны в работе психологов и педагогов в дошкольных учреждениях в работе с семьей дошкольника. Данные о специфике детского манипулирования будут интересны родителям дошкольников, особенно в сочетании с представлениями о методах взаимодействия с детьми в конфликтных ситуациях, ситуациях запретов и требований.

Литература

- Адлер А. (1997), *О нервическом характере*. М., АСТ.
- Адлер А. (1995), *Практика и теория индивидуальной психологии*. М., Прогресс.
- Адлер А. (1964), *Superiority and social interest: A collection of later writings*. H.L. & R.R. Ansvacher (eds.). Evanston, IL, Northwestern University Press, 1964.
- Адлер А. (1956), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selections from his writings*. H.L. & R.R. Ansbacher (eds). New York, Basic Books.
- Берн Э. (2004), *Что вы говорите после того, как сказали «привет» или психология человеческой судьбы*. М., Рипол Классик.
- Берн Э. (1996), *Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. СПб., Специальная литература.
- Венгер А.Л. (2000), *На что жалуется? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков*. М.-Рига, Педагогический центр «Эксперимент».
- Кузьмишина Т.Л. (2006), *Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам*. Автореф. дисс. канд.психол.наук.

- Кузьмишина Т.Л. (2006), *Родительские запреты глазами детей*. М., МОСУ.
- Rosenzweig S. (1946), *An Outline of Frustration Theory*. In J. McV. Hunt (ed.), *Personality and the Behavior Disorders*. Volume 1, New York, The Ronald Press Company.
- Черников А.В. (2001), *Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики*. М., Класс.
- Шостром Э. (2004), *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации*. М., Апрель-Пресс.

Justyna Ratkowska-Pasikowska
Akademia Pomorska w Słupsku
j.ratkowska.pasikowska@gmail.com

Sławomir Pasikowski
Akademia Pomorska w Słupsku
pasiks@wp.pl

Przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym. Dyskusja i badania w kontekście zagadnienia czynników zagrożenia marginalizacją

Summary

Adult beliefs about preschool children's sexuality. Discussion and research in the context of factors which threaten marginalization

The main problem dealt with in the paper relates to the knowledge and beliefs about child's sexuality as factors creating a risk of marginalization threatening the proper development of the preschool child. Knowledge about the specifics of the child's sexual development determines the scope of acceptance of forms of sexual behavior by providing individual or societal standards of reference. Hence, it may perhaps be regarded as one of the indicators of response to child's sexual expression and one of the indicators of the risk of marginalization due to sexuality. For example, by stigmatization. However, in the literature it is difficult to find any description of systematic methods or tools for adults which would allow them to diagnose the level of knowledge about the sexuality of the child. Therefore, the authors of the paper decided to build such a tool. A basic point was to establish a range of behaviors that can be included in correct development. The borders of risk for marginalization were established from this range.

Słowa kluczowe: dziecięcy rozwój seksualny, seksualność, okres przedszkolny, marginalizacja, edukacja

Key words: child's sexual development, sexuality, marginalization, preschool period, education

1. Wstęp

Marginalizację i seksualność kojarzy się zwykle z zagadnieniem homoseksualizmu i mniejszości seksualnych. Problem marginalizacji wiąże się jednak nie w mniejszym stopniu z kwestiami seksualnych aspektów rozwoju dziecka oraz roli, jaka przypada w tym rozwoju dorosłym. Podleganie jednostek i grup dyskryminowaniu ze względu na odbieganie zachowań seksualnych od oczekiwanych standardów może być procesem znacznie bardziej rozciągniętym w czasie oraz mającym swoją genezę znacznie wcześniej niż można by sądzić.

Termin *marginalizacja* albo *ekskluzja społeczna* określa proces ograniczania szeroko rozumianej wolności osób i grup lub efekt tego procesu, polegający na ograniczeniu możliwości korzystania z przysługujących im uprawnień oraz związany na ogół z doświadczeniem przez nich dowolnej formy dyskryminacji (Frieske 1999; Kawula 2005: 54; Kowalak

1998; Pilch 2004). Najczęściej termin ten odnoszony jest do kontekstu ubóstwa oraz bezrobocia, choć ze względu na jego szerokie uwarunkowania i konsekwencje bywa stosowany w skojarzeniu z innymi zjawiskami, jak kultura, edukacja, polityka, konsumpcja czy stosunki i procesy społeczne (por. Szarfenberg 2009). Za istotę lub kryterium marginalizacji uznaje się deprywację oraz umieszczenie na gorszej pozycji, co skutkuje zredukowaniem uczestnictwa jednostki lub grupy w wykorzystywaniu należnych uprawnień (Borys 2007; Kowalak 1998: 33). Kryterium marginalizacji może też być subiektywne poczucie redukcji pozycji i odczuwanie deprywacji (Gore, Figueiredo 2003). Jako taka, marginalizacja uznawana jest za zjawisko nierozzerwalnie związane ze społecznym życiem i niemożliwa do zupełnego wyeliminowania z uwagi na wielopłaszczyznowość funkcjonowania społecznego i istnienie wykluczających się interesów uczestników społecznych relacji (Kowalak 1998: 32; Frieske 1999). W związku z tym zwykle wskazuje się wartość, pod względem której marginalizacja jest dokonywana.

Zjawisko marginalizacji traktowane jest jako jeden ze skutków działania mechanizmów kontroli społecznej i społecznej profilaktyki, zmierzających do zwiększenia spójności grupy lub społeczeństwa, podniesienia poziomu konformizmu i wskazania granic akceptacji określonych zjawisk i właściwości (Frieske 1999). W kontekście seksualności na podobny proces zwracał uwagę Foucault, opisując w ramach analizy zjawiska władzy zagadnienie *dyskursywizacji* seksu (Foucault 2000). Z kolei E. Goffman mówił o stygmatyzacji, której dokonują *normalsi* na jednostkach odbiegających pod jakimś względem od powszechnych wyobrażeń uznanej normy (Goffman 2005). Stygmatyzacja jest zresztą przez niektórych autorów bezpośrednio kojarzona z marginalizacją (Kowalak 1998; Szarfenberg 2010).

Brak wiedzy i związany z tym problem utworzonych przekonań otoczenia społecznego mogą być czynnikami sprzyjającymi rozwijaniu się marginalizacji, choćby z uwagi na rolę, jaką odgrywają w procesie stygmatyzacji społecznej. Zgodnie z modelem zaproponowanym przez T. Borysa (2007) czynniki ryzyka wykluczania społecznego stanowią składnik i charakterystyczną cechę marginalizacji rozumianej jako proces, gdyż to właśnie kumulowanie się tych czynników stanowi najczęściej mechanizm implikujący stan deprywacji w zakresie dóbr, do korzystania z których jednostka lub grupa jest uprawniona. W związku z tym jaśniejsze staje się powiązanie zagadnienia seksualności dziecka z ryzykiem ewentualnej marginalizacji społecznej w późniejszych etapach jego życia. Seksualność jest bowiem regulowana w kontekście społecznym przez moralność (Beisert 2006b), i o ile tej regulacji się nie poddaje, może być przyczyną ostracyzmu i ograniczeń w zakresie uczestnictwa w życiu społecznym (Izdebski 2012). To z kolei skutkować będzie narastaniem kolejnych barier rozwoju jednostki, możliwości sprostania innym oczekiwaniom otoczenia i w efekcie zwrotnym nasileniem stygmatyzacji oraz eskalacji (Borys 2007). Dziać się tak może tym bardziej, jeśli jednostka ta wybierze strategię eskapizmu lub pasywnego przyjęcia stygmatu, zamiast buntu i walki o poprawę swojej pozycji (Szarfenberg 2010). W przypadku dzieci w większym stopniu spodziewać można się tej pierwszej, z uwagi na ich możliwości – ograniczone choćby poziomem poznawczego rozwoju.

Zaskakujące, że w obszarze głównego nurtu akademickiej myśli o edukacji i wychowaniu kategoria seksualności dziecięcej wydaje się zajmować marginalną pozycję. Wśród podstawowych podręczników do pedagogiki lub teorii wychowania są takie, w których albo wcale nie wspomina się o tej kwestii, albo robi się to w sposób ogólny (por. np. Łobocki 2010; Nowak 2008; Śliwerski, Kwieciński 2004; Śliwerski, Kwieciński 2007).

Zrozumiałe jest, że seksualność dziecięca to zagadnienie społecznie newralgiczne, kontrolersyjne i implikujące emocjonalne poruszenie. Jednak fragmentaryczne ujęcie ogranicza możliwość wglądu w sferę rozwoju dziecka. Staje się to tym bardziej wiarygodną tezą w obliczu powszechnie przyjętego stanowiska, zgodnie z którym sfera seksualna jest nieredukowalnym składnikiem ludzkiego życia, pozostającym w bezpośrednich relacjach ze sferą psychospołecznego funkcjonowania człowieka (Beisert 2006b; Obuchowska, Jaczewski 2002; Zielona-Jenek 2010).

2. Kategoria normy w zakresie zachowań seksualnych dzieci

Wymaga wyraźnego oddzielenia zagadnienie normy społecznej lub moralnej od tego, co za normę uznawane jest w aspekcie klinicznym lub rozwojowym. Norma społeczna, moralna czy obyczajowa to powszechnie przyjęty, umowny i najczęściej utwierdzony tradycją sposób postępowania w danych okolicznościach, właściwy pewnej grupie ludzi, może być związany z określonym rejonem geograficznym, a tym samym kulturą (Cunningham, MacFarlane 1996; Gapik 1990a; Gapik 1990b; Izdebski 2012; Pecyna 1998; Scholly i in. 2005; Skattebol 2006; Sokoluk 2003; Volbert 2000).

Z kolei norma kliniczna wyznacza granicę odchylenia od stanu zdrowia w kierunku patologii (Sokoluk 2003). Można się domyślić, że pojęcie tak rozumianej normy ściśle zależy od przyjętej definicji zdrowia (Gapik 1990a; Gapik 1990b; Sokoluk 2003).

Norma rozwojowa stanowi natomiast empiryczne uogólnienie dotyczące danego przedziału wieku, a określające dopuszczalne wartości cech jednostek, które uznane zostały za prawidłowo rozwinięte w kontekście danej populacji (Izdebski 2012). Wiąże się więc zasadniczo z normą w sensie statystycznym. Norma rozwojowa określa czas i kolejność pojawiania się tych cech, formy, w jakich występują i związki z innymi właściwościami.

Zgodnie z powyższymi rozróżnieniami zachowanie seksualne mieszczące się w normie rozwojowej lub klinicznej nie musi zbiegać się z oczekiwaniami formułowanymi z punktu widzenia normy moralnej lub obyczajowej¹. Z uwagi na brak rozłączności perspektyw implikowanych poszczególnym rodzajem normy przyjęto zestaw kryteriów określających granice akceptacji zachowań seksualnych dzieci (Beisert 2006c; Scholly i in. 2005; Skattebol 2006). I tak, zgodnie z pierwszym kryterium zachowanie seksualne mieści się w normie, gdy nie utrudnia realizacji zadań rozwojowych charakterystycznych dla danego okresu. Oznacza to, że dana aktywność nie jest aktywnością dominującą. Kryterium drugie mówi o tym, że zachowanie seksualne nie wykracza poza normę rozwojową, jeżeli mieści się w repertuarze zachowań seksualnych przewidzianych dla danego wieku. W świetle trzeciego kryterium interakcyjne zachowanie seksualne mieści się w normie rozwojowej, jeśli zachodzi między osobami będącymi w zbliżonym wieku, tzn. różnica nie przekracza 5 lat. Warto jednak pamiętać, że kodeksy karne odrębnie określają dopuszczalne różnice wieku. Zgodnie z czwartym kryterium zachowanie seksualne mieści się w normie, jeśli jest dobrowolne, pozbawione agresji, przemocy i przymusu. Kryterium piąte podkreśla nienaruszalność zdrowia w wyniku danego zachowania. Z kolei kryterium szóste podaje,

¹ Istnieje jeszcze kategoria normy prawnej, ważna w dyskusji o ekspresji seksualnej (Beisert 2006c). Jednakże nie poświęcamy jej więcej miejsca z powodu jej złożoności oraz zależności od poprzednio wymienionych rodzajów norm.

że zachowanie seksualne mieści się w normie, jeśli nie wykracza w sposób rażący poza normy społeczne. Zauważyć należy jednak, że stosując to ostatnie, trzeba uwzględnić granice określone przez normę kliniczną i rozwojową. Jeśli zachowanie spełnia wszystkie wymienione kryteria, to uznane być może za mieszczące się w granicach normy seksuologicznej przewidzianej dla okresu dzieciństwa, tj. do 12 roku życia (Beisert 2006c).

3. Seksualność dziecka – percepcja i wyobrażenia dorosłych

Stosunek do dziecięcej seksualności bardzo często wyznaczany jest przez mity i stereotypy. W wielu epokach historycznych problematyka seksualność dzieci objęta była szerokim zakresem rygorystyki i restrykcji z powodu uznawania seksualności w ogóle za źródło zagrożenia, szkód i chorób (Cornwall 2006). Wprawdzie nie w każdej kulturze miało to jednak miejsce (Malinowski 1987; Lew-Starowicz 1988), to jednak w kręgu kultury zachodnioeuropejskiej przynajmniej oficjalnie objęta była ona ekskluzją. W szczególności dotyczyło to ujawniania seksualności przez dzieci. Z reguły wszelka ekspresja tego typu była karana. Prawdopodobnie dlatego, że dziecko traktowano jako istotę aseksualną, a seksualność jako sprzeczną z naturą i specyfiką dzieciństwa (Foucault 2000: 14).

Obserwacje i badania XX wieku ujawniły natomiast, że jest ona nieredukowalnym składnikiem codziennego funkcjonowania każdego człowieka, bez względu na jego wiek (Beisert 2006b; Kurzępa 2007) oraz że pozostaje w bilateralnych związkach z wieloma innymi sferami tego funkcjonowania, w tym z poznawczą i społeczną (Długołęcka 2006; Shapiro 1995; Simon, Gangon 1998; Zielona-Jenek, Chodecka 2010). Rozwinięte fantazje seksualne występują już u czteroletnich dzieci (Obuchowska, Jaczewski 2002). Intrigujące jest także to, że już w pierwszych 24 godzinach po narodzeniu zaobserwowano u chłopców erekcję członka i lubrykację pochwy u dziewczynek (DeLamater, Friedrich 2002). Donosi się także, że między 2 a 6 r. ż. dzieci z większą intensywnością przejawiają zachowania seksualne niż w okresie między 6 a 12 r. ż. (Friedrich i in. 1991). Tymczasem rodzice i nauczyciele wydają się bardziej skłonni do tłumienia seksualności dziecka niż sprzyjania jej prawidłowemu rozwojowi (Beisert 2006b), a co zasadniczo powodowane być może niedostateczną wiedzą w zakresie rozwoju człowieka (Grzeszkiewicz 1997).

Niezakłócony przebieg rozwoju seksualnego wieku dziecięcego jest podstawą późniejszego przeżywania i osiągania satysfakcji seksualnej, budowania niezaburzonych relacji partnerskich, a także bezpośrednio i pośrednio stanowi czynnik skutecznego funkcjonowania w społecznych rolach męża, żony i członka grupy towarzyskiej. Choćby dlatego, że wiąże się z rozwojem obrazu samego siebie, samoocena oraz tożsamością indywidualną i społeczną (Huszcz, Cichoń-Piasecka 2005; Grzeszkowicz 1997; Pankowska 2005; Burns 1992; Brezina, Bess Vincent 2006). Nie powinno to pozostawiać wątpliwości co do znaczenia odpowiedniego kształtowania, wspierania oraz akceptacji przez rodziców i nauczycieli rozwoju seksualnego dzieci (Beisert 1997).

4. Rozwój i ekspresja seksualna dziecka w wieku przedszkolnym

Z. Freud jako pierwszy zwrócił uwagę, że dziecko jest istotą seksualną i krytykował wszelkie poglądy, które głosiły, że jest inaczej. Wiek przedszkolny (3-6 r. ż.) traktował jako okres szczególnej seksualnej wrażliwości, w którym związek energii libidinalnej

z genitaliami jest bardzo wyraźny i w którym to uczucia dziecka stają się jawnie seksualne (Freud 1997; Freud 1999; Pospiszyl 1991).

Późniejsze teorie psychodynamiczne kontynuowały i rozwijały freudowską perspektywę, coraz pełniej opisując genezę i przebieg rozwoju seksualnego oraz zdecydowanie podkreślając znaczenie jego wczesnych etapów dla kształtowania się osobowości (Beisert, 2006a: 114). Jednak nie tylko w tej perspektywie teoretycznej seksualność uznawana jest za naturalną i powiązaną z innymi obszarami rozwoju człowieka. Paradygmat humanistyczny, behawiorystyczny czy poznawczy również traktują ją jako korespondującą z innymi sferami rozwoju człowieka (Gapik 1984; Martinson 1976; Shapiro 1995; Simon, Gangon 1998). Wielu autorów podkreśla też bezpośrednio, że w rozwoju dziecka seksualność jest sferą nierozdzielnie związaną z innymi jego obszarami, jak choćby poznawczym, emocjonalnym czy społecznym (Długołęcka 2006; Obuchowska, Jaczewski 2002; Shapiro 1995; Zielona-Jenek, Chodecka 2010). Zwraca na przykład uwagę niebywała ciekawość poznawcza charakteryzująca tę fazę rozwoju, która to uwaga inicjuje zabawy i eksperymenty z ciałem własnym i rówieśników. Zabawy angażujące seksualność stanowią także okazję do nawiązywania relacji z rówieśnikami oraz rozwijania umiejętności interakcyjnych, w tym komunikowania własnych potrzeb i rozpoznawania ich czy określania interakcyjnych granic (Arens 2005; Pankowska 2005). Warto dodać, w kontekście argumentacji na rzecz uznania seksualności za naturalny składnik rozwoju dziecka, że z uwagi na wspomnianą ciekawość oraz liczne zainteresowania, jak też rodzaj oraz siłę emocjonalnych napięć, jakie dziecko przeżywa w tym okresie, wiek przedszkolny określany jest niekiedy mianem „małego okresu dojrzewania” (Wanzeck-Sielert 2008: 13).

Wśród zachowań mieszczących się w granicach normy rozwojowej przewidzianej dla wieku przedszkolnego znajdują się: rymowanki i wierszyki o treści seksualnej; pytania o to, skąd się biorą dzieci; dociekanie tego, co rodzice robią w sypialni za zamkniętymi drzwiami; zainteresowanie ciałem własnym i innych osób, a nawet zwierząt, w tym dotykanie, wężanie, porównywanie narządów płciowych; zabarwione seksualnie zabawy z rówieśnikami, np. w doktora, w dom; przyjaźń z dzieckiem przeciwnej płci; dziecięce emocje seksualne związane z rodzicem przeciwnej płci; pytania dotyczące zachodzących w ciele procesów fizycznych, rozmnażania i seksualności (Wanzeck-Sielert 2008).

M. Beisert (2006a: 125-131) dokonuje klasyfikacji dziecięcej ekspresji seksualnej, wyróżniając grupę zachowań: masturbacyjnych, orientacyjnych, interakcyjnych oraz twórczych. Za podstawę oceny prawidłowości zachowań autorka przyjmuje wymienione już wyżej kryteria normy seksuologicznej dla tego wieku.

Zachowanie masturbacyjne jest według autorki prawidłowym zjawiskiem w przebiegu rozwoju dziecka, o ile jej pojawienie się nie zakłóca rozwoju innych funkcji. Jednym z podstawowych kryteriów oceny masturbacji jest wykluczenie jej instrumentalnego znaczenia. Jeśli masturbacja służy realizacji zadań innych niż rozwojowe, np. radzeniu sobie ze stresem, przyciąganiu uwagi otoczenia, a do tego ma charakter uporczywy, to jest to wyraźnym sygnałem do interwencji.

Najbardziej wyrazistym przykładem seksualnych zachowań interakcyjnych są zabawy. Dziecięce zabawy seksualne są okazją do poznania ciała innych dzieci tej samej i przeciwnej płci, zaspokojenia związanej z tym ciekawości, możliwość porównania własnego ciała z ciałem rówieśników i doświadczeń z własnym ciałem z doświadczeniami rówieśników. Te zabawy pozwalają także na odkrywanie, że kontakt z ciałem sprawiać może

przyjemność lub, gdy dziecko jest już tego świadome, po prostu dostarczania sobie w ten sposób satysfakcji (Beisert 1991: 34). Niezmiernie ważne jest, że elementy te stanowią składniki i okoliczności kształtowania się tożsamości dziecka (Smykowski, 2006). W związku z tym zachowania interakcyjne uznawane są za prawidłowe i sprzyjające rozwojowi, o ile oczywiście spełniają wspomniane wyżej kryteria.

Zachowania orientacyjne to te, których zasadniczym celem jest poznanie. Dotykanie, przyglądanie się ciału na przykład podczas zabiegów higienicznych, kąpieli, pobytu w toalecie czy publicznej przebieralni stanowią egzemplarze tej klasy zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym. Wiedza na temat własnego ciała, ciała rówieśników, dorosłych, ale też zwierząt oprócz funkcji czysto poznawczych spełnia też istotną rolę w kształtowaniu tożsamości płciowej oraz obrazu siebie.

Ekspresja seksualności dokonująca się w rysunkach, ulepiankach, wycinankach, opowiadaniach, piosenkach, wierszykach czy tańcu pojawia się najpóźniej w tym okresie rozwojowym. Spowodowane jest to głównie ograniczeniami poznawczymi i ruchowymi dziecka występującymi we wcześniejszych etapach rozwoju.

5. Seksualność dziecka w kontekście problemu zagrożenia marginalizacją

Zasadniczym warunkiem uruchomienia procesu marginalizacji z powodu seksualności może być wiedza i system przekonań na temat seksualności dziecięcej. Za podstawę zjawiska marginalizacji uchodzi dokonywanie przez marginalizujących porównania zachowań i cech osoby lub grupy z określonymi standardami lub klasą akceptowanych przejawów jakiejś właściwości (Frieske 1999; Kowalak 1998: 24). Marginalizacja albo marginalizowanie, tak zresztą jak kojarzona z nią stygmatyzacja czy dyskryminacja bazuje więc na poznawczym procesie przetwarzania informacji, co oznacza, że angażuje wiedzę, system przekonań i szereg mechanizmów spostrzegania i myślenia, jak np. analizę, porównywanie czy wnioskowanie.

Wiedza o specyfice rozwoju seksualności dziecka określa zakres akceptacji form seksualnych zachowań, dostarczając indywidualnych lub społecznych standardów odniesienia. Stąd też traktowana być może jako jeden ze wskaźników ustosunkowania do ekspresji seksualnej dziecka oraz ryzyka marginalizacji z powodu seksualności, np. poprzez stygmatyzację. Trudno jednak znaleźć w literaturze opis systematycznej metody lub narzędzia, które pozwalałyby diagnozować poziom wiedzy dorosłych odnoszący się do seksualności dziecka. Istnieje wprawdzie Inwentarz Dziecięcych Zachowań Seksualnych (*Child Sexual Behavior Inventor*) przeznaczony dla rodziców, jednak służy on diagnozie seksualności dziecka, a nie wiedzy dorosłych na temat seksualności dzieci (Friedrich i in. 1991; Schoentjes 1999).

W związku z tym postanowiliśmy zbudować takie narzędzie. Punktem wyjścia był zakres zachowań znajdujących się w granicach normy rozwojowej. Tę bowiem a nie obyczajową, uznaliśmy za kryterium prawidłowej postawy wobec dziecięcej seksualności. Obyczajowość zapośredniczona jest przez przesady, stereotypy, potoczne wyobrażenia, a nawet całe kompleksy ideologiczne, które bezpośrednio uwikłane mogą być w mechanizmy symbolicznej przemocy, a które to z kolei wyrażają się w moralności mniej lub bardziej lokalnych grup społecznych. W określeniu spektrum zachowań mieszczących się w granicach normy rozwojowej posłużono się najpopularniejszymi kryteriami diagnostycz-

nymi opisanymi w literaturze przedmiotu (Beisert 2006a; Larsson, Svedin 2001; Wanzeck-Sielert 2008).

Wyszczególniliśmy 28 kategorii opisujących różne, jednak prawidłowe, przejawy ekspresji seksualnej dziecka w wieku przedszkolnym. Narzędzie składające się z opisów zachowań reprezentujących tych 28 kategorii poddano wieloetapowej analizie pod względem własności psychometrycznych, w efekcie której okazało się, że jest ono wystarczająco trafne i rzetelne. Rezultaty niektórych z prowadzonych w tym celu badań mogą być interesujące jeszcze przed powstaniem ostatecznej znormalizowanej wersji narzędzia. W niniejszym artykule prezentujemy wyniki trzech spośród dotychczas prowadzonych obserwacji. W każdym z poniżej przedstawionych badań posłużono się autorskim kwestionariuszem mierzącym przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci, jednak o różnej liczbie pozycji testowych.

6. Przekonania dorosłych na temat zachowań seksualnych dzieci w wieku przedszkolnym

6.1. Uczestnicy badania

Uczestnikami badań byli rodzice, nauczyciele i wychowawcy szkół lub ośrodków szkolnych. Rekrutowano ich z grupy osób uczestniczących w studiach stacjonarnych, niestacjonarnych, podyplomowych i różnego rodzaju kursów prowadzonych w Akademii Pomorskiej w Słupsku. W badaniu pierwszym udział wzięło 139 osób (97 kobiet, 39 mężczyzn, 3 osoby brak danych). Przedział wieku uczestników to 21-53 lata ($M=28,46$; $SD=7,33$; mediana=25). Badaniem drugim objętych zostało 114 osób (64 kobiety, 40 mężczyzn, 10 osób nie podało informacji o płci) w przedziale wieku 21-50 lat ($M=28,63$; $SD=0,98$; mediana=26). W trzecim badaniu uczestniczyło 100 osób (82 kobiety, 16 mężczyzn, 2 nie podały informacji o płci), których wiek mieścił się w przedziale 23-50 lat ($M=29,11$; $SD=5,62$; mediana=27). Podczas każdego z badań uczestnicy otrzymywali kwestionariusz z prośbą o ustosunkowanie się do znajdujących się w nim opisów zachowań seksualnych dziecka w wieku przedszkolnym. Udział w badaniu był dobrowolny, anonimowy i nie podlegał presji czasu. Zabiegano, by w kolejnych badaniach nie uczestniczyły osoby biorące udział w poprzednich.

6.2. Narzędzie

Kwestionariusz Przekonań Dorosłych o Ekspresji Seksualnej Dzieci Przedszkolnych (KPESDP) zbudowany został w oparciu o zestaw zachowań seksualnych dziecka w wieku przedszkolnym, które w świetle współczesnych norm rozwojowych uznane są za prawidłowe (Wanzeck-Sielert 2008; Beisert 2006a; Obuchowska, Jaczewski 2002; Pospiszyl 2005; Santilla i in. 2005). Każdej pozycji kwestionariusza, opisującej konkretne zachowanie lub grupę takich zachowań dziecka, przyporządkowana została siedmiopunktowa skala ocen (1 – zupełnie nieprawidłowe, 2 – nieprawidłowe, 3 – raczej nieprawidłowe, 4 – trudno powiedzieć, 5 – raczej normalne i typowe, 6 – normalne i typowe, 7 – zupełnie normalne i typowe). W drodze prowadzonych analiz kwestionariusz okazał się jednak narzędziem jednoczynnikowym, mimo że opisy zawartych w nim zachowań wyprowadzono z klasyfikacji dokonanej przez M. Beisert (2006a; 1991). Autorka ta wyróżniła cztery

kategorii ekspresji seksualnej dziecka: zachowania orientacyjne, masturbacyjne, interakcyjne oraz twórcze. Przykładem mieszczących się w normie rozwojowej zachowań seksualnych z kategorii zachowań orientacyjnych są według niej: oglądanie własnych narządów płciowych, wzajemne oglądanie i pokazywanie narządów płciowych, podglądanie dzieci i dorosłych, imitowanie kontaktów seksualnych z użyciem zabawek. W kategorii rozwojowych zachowań masturbacyjnych znalazły się takie jak: dotykanie i drażnienie własnych genitaliów w celu uzyskania uczucia przyjemności, jak też pocieranie intymnymi częściami ciała o różne przedmioty. Natomiast do zachowań interakcyjnych autorka zaliczyła zabawy tematyczne z podtekstem seksualnym, np. w lekarza, odtwarzanie w zabawach z rówieśnikami scen z intymnego życia dorosłych lub namawianie innych dzieci do zabaw o charakterze seksualnym. Z kolei w ramach charakterystycznych dla wieku przedszkolnego zachowań twórczych znalazły się: rysowanie treści seksualnych i erotycznych, ulepianki o tematyce seksualnej, opowiadania i wierszyki o treści seksualnej, a także wulgaryzmy.

W pierwszym badaniu kwestionariusz zawierał 22 pozycje opisujące konkretne przejawy dziecięcej seksualności. Badani oceniali każde z 22 zachowań w odniesieniu do chłopców i oddzielnie do dziewczynek. Minimalny łączny wynik, jaki można było uzyskać, wynosił 22 pkt, maksymalny 164 pkt. Wynik środkowy odpowiadający orientacyjnie środkowi skali, czyli niepewności co do oceny, to 88 pkt. W drugim badaniu posłużono się kwestionariuszem z dodatkowymi 6 pozycjami opisującymi zachowania seksualne dziecka. Z uwagi na wyniki pierwszego badania w kwestionariuszu tym nie wyodrębniono oddzielnej części dla ocen chłopców i dziewczynek. Posłużono się tą samą 7-punktową skalą odpowiedzi. Minimalny łączny wynik, jaki można było uzyskać, wynosił 28 pkt, maksymalny 196 pkt. Wynik środkowy odpowiadający orientacyjnie środkowi skali, czyli niepewności co do oceny, to 112 pkt. Badanie trzecie prowadzone było z użyciem kwestionariusza składającego się z 21 pozycji i bez odrębnych części dla ocen zachowań chłopców i dziewczynek. Skala odpowiedzi była identyczna jak w poprzednich wersjach kwestionariusza. Minimalny łączny wynik, jaki można było uzyskać, wynosił 21 pkt, maksymalny 147 pkt. Wynik środkowy odpowiadający orientacyjnie środkowi skali, czyli niepewności co do oceny, to 84 pkt.

Jak zauważono wyżej, kwestionariusz na każdym etapie badań okazał się posiadać jednorodną strukturę. Wyniki analizy czynnikowej dla wersji z 28 pozycjami ujawniły, że przy rozwiązaniu jednoczynnikowym ładunki poszczególnych pozycji wahały się w granicach 0,35-0,77 ze średnią 0,63. Kwestionariusz w tej wersji wyjaśniał blisko 42% wariancji wyników. Zgodność wewnętrzna mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha wyniosła 0,94, a rzetelność półówkowa Spearmana-Browna także 0,94.

Dla wersji z 21 pozycjami ładunki poszczególnych pozycji mieściły się w przedziale 0,35-0,73 przy średniej wartości ładunków czynnikowych 0,60. Ta wersja kwestionariusza wyjaśniała 37% wariancji wyników. Zgodność wewnętrzna wyniosła 0,91 alfa Cronbacha, a rzetelność półówkowa Spearmana-Browna 0,88.

Kwestionariusz w formacie 22 pozycji z podziałem na płeć dziecka, w przypadku skali dziewczynek cechował się średnią wartością ładunków czynnikowych nieco powyżej 0,61, a wartości poszczególnych pozycji mieściły się w przedziale 0,45-0,74. Bardzo podobnie wyglądało to w przypadku skali chłopców. Obie skale wyjaśniały blisko 38% wariancji wyników. Zgodność wewnętrzna zarówno dla skali zachowań dziewczynek i skali

zachowań chłopców osiągnęła poziom 0,91 alfa Cronbacha, a rzetelność połówkowa Spearmana-Browna 0,95.

Każda z wersji narzędzia cechowała się więc wysoką rzetelnością oraz satysfakcjonującym poziomem stabilności wewnętrznej, będącej jednym z aspektów trafności teoretycznej. Pozycje kwestionariusza wchodzące w skład kolejnych wersji narzędzia zaprezentowane zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Pozycje kwestionariusza KPESDP uwzględnione w kolejnych wersjach narzędzia użytych w badaniach

l.p.	Treść pozycji kwestionariusza	Nr badania/wersji KPESDP, w której pozycja wystąpiła
1	podglądanie dorosłych	1,2,3
2	dotykanie i drażnienie własnych genitaliów w celu uzyskania przyjemności (masturbacja)	1,2,3
3	zafascynowanie kolegą, koleżanką z przedszkola, podwórka, czyli tzw. „pierwsze miłości”	1,2,3
4	namawianie innych dzieci do zabaw seksualnych, np. w lekarza, w dom, itp.	1,2,3
5	opowiadania lub wierszyki zawierające seksualne treści	1,2,3
6	ulepianki o tematyce seksualnej, np. genitalia, akty seksualne	1,2,3
7	bawienie się z innymi dziećmi w zabawy z podtekstem seksualnym, np. w lekarza, w małżeństwo, w dom, w narzeczeństwo	1,2,3
8	odtworzenie w kontaktach z innymi dziećmi scen zaobserwowanych z seksualnego życia dorosłych, np. pocałunki, przytulania, imitowanie aktów seksualnych	1,2,3
9	pocieranie intymnymi częściami ciała o różne przedmioty	1,2,3
10	oglądanie własnych narządów płciowych	1,2,3
11	podglądanie rówieśników	1,2,3
12	rysowanie treści seksualnych i erotycznych, np. genitaliów, aktów seksualnych	1,2,3
13	„kłopotliwe pytania”, np. Czy dziewczynki też mają siusiaka? Skąd się biorą dzieci? Jak znalazłem/łam się w Twoim brzuszku?	1,2,3
14	używanie w obecności dorosłych wulgarnych wyrazów, wyrażeń lub zwrotów na określenie genitaliów lub seksualnych stosunków	1,2,3
15	całowanie innych dzieci	1,2
16	oglądanie i dotykanie narządów płciowych zwierząt	1,2
17	obnażanie się w obecności dorosłych	1,2
18	stosowanie w towarzystwie rówieśników wulgarnych wyrazów, wyrażeń lub zwrotów na określenie genitaliów lub seksualnych stosunków	2,3
19	obnażanie się w obecności innych dzieci	2,3
20	dotykanie i drażnienie własnych genitaliów, gdy dziecko znajduje się już w łóżku gotowe do snu	2,3
21	dotykanie i drażnienie własnych genitaliów podczas kąpieli i wycierania się	2,3
22	odgrywanie aktu seksualnego z zabawkami (kładzenie się, ocieranie, itp.)	2,3

l.p.	Treść pozycji kwestionariusza	Nr badania/wersji KPESDP, w której pozycja wystąpiła
23	pokazywanie i wzajemne oglądanie narządów płciowych w kontaktach z dziećmi	2,3
24	udawanie lub odgrywanie seksu z lalką, misiem bądź inną zabawką (kładzenie się, ocieranie, itp.)	2,3
25	pokazywanie i wzajemne oglądanie narządów płciowych w kontaktach z dziećmi	2,3
26	dotykание intymnych okolic ciała innych dzieci	2
27	zabawa w „lalki mają seks” (imitowanie kontaktów seksualnych pomiędzy zabawkami)	2
28	wzajemne manipulacje przy narządach płciowych w kontaktach z dziećmi	2

6.3. Badanie 1

Przeciętna wartość uzyskanego wyniku w skali przekonania na temat seksualnych zachowań dziewczynek wyniosła 82,15, przy odchyleniu standardowym (SD) 18,44 oraz medianie 81. Natomiast w skali przekonania na temat zachowań chłopców średnia arytmetyczna osiągnęła poziom 82,75 z odchyleniem standardowym 18,77 i medianą 82. W obu przypadkach znajdowała się więc poniżej poziomu niepewności (wartość orientacyjna odpowiadające sumie środkowych pozycji skali odpowiedzi = 88), czyli w granicach oceny zachowań jako nieprawidłowych. Mimo że niewielka, to różnica pod względem średniej oceny zachowań chłopców i dziewczynek okazała się statystycznie istotna ($t(138)=-2,68$; $p=,0084$)², choć wartość d Cohena= $,23$ wskazuje na raczej słabe powiązanie ocen zachowań seksualnych dziecka z jego płcią.

Analiza wyników z uwzględnieniem płci oceniającego ujawniła, że uczestniczący w badaniu mężczyźni niżej niż kobiety oceniają ekspresję seksualną zarówno dziewczynek ($t(2,134)=2,70$, $p=,0078$), jak i chłopców ($t(2,134)=2,59$, $p=,0106$). Różnice wyników przedstawione są na rysunku 1. Wielkość efektu dla ocen dziewczynek (d Cohena= $,50$) i chłopców (d Cohena= $,48$) nie wskazuje jednak na silne, tylko na średnie powiązanie płci dorosłych i wysokości oceny dziecięcej ekspresji seksualnej.

Jeśli chodzi o różnice między ocenami zachowań chłopców i dziewczynek wewnątrz badanej grupy kobiet i grupy mężczyzn, to ci ostatni bardzo podobnie oceniali zachowania chłopców i dziewczynek ($t(38)=-1,48$; $p=,1479$)³. Wielkość efektu dla wyników mężczyzn (d Cohena= $,24$) mówi jednak o istnieniu, wprawdzie słabego, jednak znaczącego związku oceny z płcią dziecka. Oceny kobiet również były zbliżone do siebie ($t(96)=-1,79$; $p=,0769$)⁴. Choć wynik analizy w granicach tendencji statystycznej może wzbu-

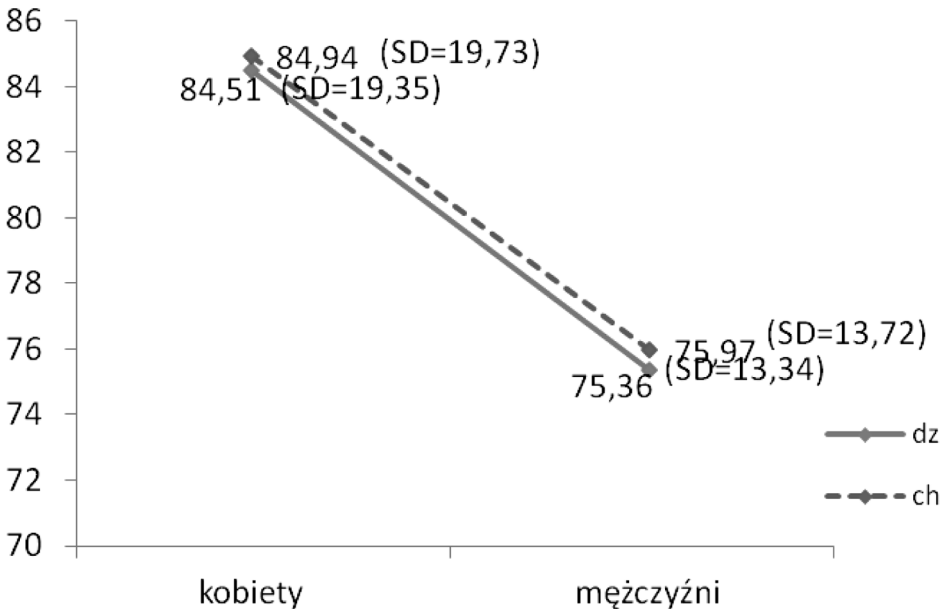
² Test dla prób zależnych; średnia arytmetyczna różnic między ocenami zachowań chłopców i dziewczynek wyniosła 0,597, odchylenie standardowe tych różnic wyniosło 2,630.

³ Test dla prób zależnych; średnia arytmetyczna różnic między ocenami zachowań chłopców i dziewczynek wyniosła -0,615, odchylenie standardowe tych różnic wyniosło 2,602.

⁴ Test dla prób zależnych; średnia arytmetyczna różnic między ocenami zachowań chłopców i dziewczynek wyniosła -0,433, odchylenie standardowe tych różnic wyniosło 2,384.

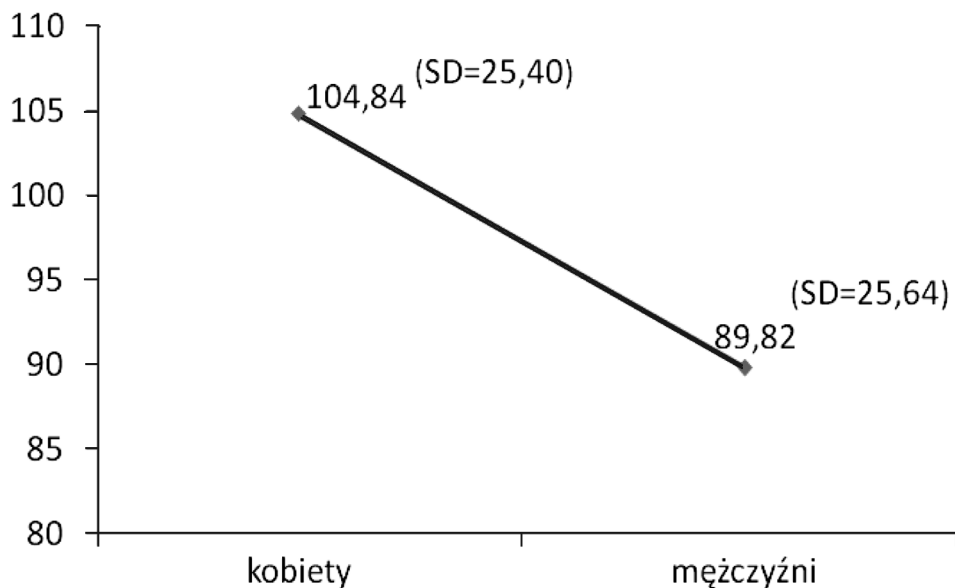
dzać wątpliwość, to jednak wartość współczynnika d Cohena =,18 tę wątpliwość znosi, wskazując na brak związku wysokości oceny z płcią dziecka. Uwzględnienie współczynnika d Cohena ma w tym wypadku szczególne znaczenie. Biorąc bowiem pod uwagę to, że wartość statystyki t -Studenta rośnie wraz ze wzrostem liczebności próby, spodziewać się można, że niewielka różnica między średnimi okaże się istotna statystycznie w przypadku licznej próby (jak grupa kobiet), a większa różnica nieistotna w przypadku próby małej (jak grupa mężczyzn). Współczynnik d Cohena pozwala w takich sytuacjach na weryfikację wielkości efektu różnicy dwóch średnich.

Rysunek 1. Różnice pod względem przekonań na temat seksualności dziewczynek (dz) i chłopców (ch) w wieku przedszkolnym



6.4. Badanie 2

Z powodu braku różnicy ocen zachowań seksualnych dziewczynek i chłopców w wcześniejszym badaniu w tym posłużono się kwestionariuszem nieuwzględniającym podziału odpowiedzi ze względu na płeć dziecka. Średni poziom uzyskanego wyniku wyniósł 97,57 przy odchyleniu standardowym 26,29 i medianie 99. Podobnie jak w badaniu pierwszym, także i w tym badaniu dorośli ocenili zachowania dzieci jako nieprawidłowe (wartość orientacyjna odpowiadające sumie środkowych pozycji skali odpowiedzi = 112). Mężczyźni jednak bardziej niż kobiety ($t(2,102)=2,92$; $p=,0043$). Wyniki zaprezentowane zostały na rysunku 2. Wielkość efektu różnicy średnich (d Cohena =,57) nie wskazuje mimo to na silne, lecz na średnie powiązanie płci badanych i wysokości oceny dziecięcej ekspresji seksualnej.

Rysunek 2. Różnice pod względem przekonań na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym

6.5. Badanie 3

W badaniu tym użyto kwestionariusza składającego się z 21 pozycji. Średnia arytmetyczna wyników wyniosła 73,52 z odchyleniem standardowym 18,62 i medianą 72. Wartość ta, tak jak w poprzednich badaniach, wskazuje, że uczestniczący w badaniu dorośli oceniają zachowania seksualne dzieci jako ogólnie nieprawidłowe (wartość orientacyjna odpowiadające sumie środkowych pozycji skali odpowiedzi = 84).

Mała liczba mężczyzn ograniczała jednak możliwość zastosowania analiz testujących różnice między nimi i kobietami pod względem średnich lub rang wyników uzyskanych w kwestionariuszu. Dlatego w celu dokonania porównania grupy mężczyzn z grupą kobiet podzielono badanych na tych uzyskujących wynik w granicach 72 pkt (przekonania negatywne) oraz tych, których rezultat wyniósł powyżej tej wartości (niepewność lub przekonania pozytywne). Za kryterium podziału przyjęto wartość mediany. W ten sposób zmienną „wiedza na temat zachowań seksualnych” sprowadzono z interwałowego poziomu pomiaru na nominalny. 13 mężczyzn oraz 37 kobiet posiadało niskie wyniki, natomiast 3 mężczyźni i 45 kobiet wyniki wysokie. Różnice w rozkładzie kobiet i mężczyzn pod względem kategorii „przekonania negatywne” vs „przekonania niepewne lub pozytywne” okazały się statystycznie istotne (χ^2 skoryg. Yatesa=5,62; $p=,0177$; dokładny test Fishera dwustronny: $p=,0124$). Dowodzi to, że rodzaj sądów na temat seksualności dziecka związany jest z płcią uczestniczących w badaniu dorosłych w taki sposób, że częściej mężczyźni traktują dziecięcą ekspresję seksualną jako patologiczną niż jako zjawisko, do którego co najmniej trudno się ustosunkować.

7. Podsumowanie i dyskusja

Wyniki wyraźnie pokazują, że ogólnie ekspresja seksualna dzieci w wieku przedszkolnym traktowana jest przez uczestniczących w badaniach dorosłych jako nieprawidłowość. Wprawdzie w każdym z przeprowadzonych badań zarówno kobiety, jak i mężczyźni oceniali zaprezentowane w kwestionariuszu zachowania seksualne dzieci w wieku przedszkolnym jako nieprawidłowe, jednak mężczyźni częściej i w wyraźnie większym stopniu niż kobiety. Wyjaśnieniem tej różnicy może być to, że kobiety posiadają większą wiedzę niż mężczyźni. One bowiem, przez wzgląd na biologiczny mechanizm reprodukcji, dysponują z reguły szerszym zakresem doświadczeń z dziećmi. Wiąże się to też ściśle z kulturowym i socjalizacyjnym delegowaniem kobiet do roli związanej z opieką i wychowaniem dziecka, co z kolei sprzyja gromadzeniu wiedzy o dziecięcej seksualności. W rezultacie ryzyko stygmatyzacji i inicjowania marginalizacji z ich strony jest mniejsze.

Niższe oceny mężczyzn wyjaśnić można tym, że asekuracyjnie dystansują się oni wobec sfery dziecięcej seksualności, być może motywowani obawą, że ich „liberalizm” skojarzony zostanie z niezdrowym zainteresowaniem tą sferą. Medialne nagłaśnianie zjawiska pedofilii, restrykcji społecznych i prawnych, jakie przynosi ona ewentualnemu sprawcy oraz niska świadomość społeczna na temat tego, na czym pedofilia polega, działając może jako skuteczny „odstraszacz” zniechęcający do wszystkiego, co wiąże się ze skupianiem uwagi na dziecięcej seksualności.

To, że uczestniczący w badaniu mężczyźni oceniają ekspresję seksualną w większym stopniu w kategoriach nieprawidłowości niż czynią to badane kobiety, koresponduje z wynikami, jakie uzyskał W. Friedrich (1991). W prowadzonych przez jego zespół badaniach pytano rodziców o występowanie zachowań seksualnych u ich dzieci. Okazało się, że ojcowie rzadziej niż matki dostrzegali tego typu zachowania oraz oceniali zachowania swoich dzieci jako mniej seksualne. Wnioskować zatem należy, że seksualność dzieci i jej przejawy były dla nich zjawiskami bardziej niezwykłymi niż dla matek. W ramach interpretacji wyników uzyskanych przez mężczyzn można więc sformułować założenie: jeśli coś opatrzone jest klauzulą moralności (a tak jest z seksualnością) i występuje rzadko, to sprawca lub jego zachowanie podlega bardziej rygorystycznej ocenie niż wówczas, gdy zachowanie to uznawane jest za powszechniej występujące.

Kolejna sprawa to zróżnicowanie ocen ze względu na płeć dziecka. Wprawdzie zarysował się związek ocen z płcią dziecka w przypadku mężczyzn, co sugerować może, że badani mężczyźni uznają, iż chłopcom wypada więcej, jednak trudno jest formułować zdecydowane wnioski w oparciu o tak mały efekt, w dodatku bazując tylko na jednym badaniu. Stąd pewniejsze jest, że w przypadku uczestników zaprezentowanych badań i kobiety i mężczyźni ekspresję seksualną dziecka oceniają niezależnie od jego płci, a wynikać może to z traktowania dzieci generalnie jako istot nieseksualnych, co najwyżej o znacznie zredukowanej seksualności.

W obliczu współczesnej wiedzy o właściwościach psychoseksualnego rozwoju człowieka (Beisert 2006a; Erikson 2000; Izdebski 2012; Kurzępa 2007; Obuchowska, Jaczewski 2002) oraz w świetle analiz uzyskanych wyników można więc przyjąć założenie, że przekonania dorosłych (w szczególności rodziców i nauczycieli) na temat seksualności dziecka stanowią czynnik mogący zagrażać nie tylko rozwojowi sfery seksualnej dziecka,

ale przez wzgląd na szereg powiązań tego obszaru z innymi dziedzinami funkcjonowania, także rozwojowi psychospołecznemu w ogólności. Oczywiście zapytać można, jakiego rodzaju mechanizmy przeciwdziałające i naprawcze zachodzą w późniejszych etapach życia dziecka, które to redukcją niekorzystną i zagrażającą marginalizowaniem funkcję postawy dorosłych. Bo przecież nie każdy beneficjent wczesnej socjalizacji wykazuje deficyty psychorozwojowe.

Ogólny wniosek, jaki nasuwa się w oparciu o powyższe wyniki jest taki, że uczestniczący w prezentowanych badaniach dorośli żywią przekonanie, iż ekspresja seksualna dzieci w wieku przedszkolnym, jeśli występuje, to jest zjawiskiem nieprawidłowym i mogącym świadczyć o zaburzeniu funkcjonowania dziecka. Stąd zakładać można, że dorośli ci skłonni być mogą do „marginalizowania” dzieci, które wyrażają swą przewidzianą rozwojem seksualność, i wszystkich tych dziecięcych zachowań, które zinterpretowane zostaną przez nich jako przejaw seksualności. Przewidywanie to wsparte może być ustaleniami na temat tzw. inklinacji negatywnej, czyli ujednoznaczniania oceny niejednoznacznych zachowań w kierunku negatywnym (Wojciszke, Brycz, Borkenau 1993). To poznawcze zjawisko polega na tym, że jeśli wystąpi zachowanie (lub informacja o nim) z tej grupy zachowań, które dla spostrzegającego są niebagatelne i których treść ocenia on negatywnie pod względem moralnym, to będzie on miał skłonność do formułowania bardziej negatywnych niż pozytywnych ocen autora tych zachowań. A także bardziej negatywnych ocen autora zachowań niż byłyby one, gdyby zachowanie nie miało moralnego znaczenia i istotnego charakteru. W efekcie niedostatecznej wiedzy na temat seksualności dziecka oraz towarzyszącego temu negatywnego nastawienia dorośli mogą też prowokować występowanie nieprawidłowości w zachowaniach i rozwoju dzieci. Dziać się tak może choćby na zasadzie ujednoznaczniania spostrzeganych informacji przez podciąganie ich pod treść postawionej na wstępie hipotezy mówiącej o nieprawidłowości zachowania dziecka. To z kolei może prowokować wystąpienie u spostrzeganego dziecka zachowań zgodnych z postawioną przez obserwatora hipotezą (tym bardziej, że dorosły ma olbrzymią zdolność narzucania ocenianemu dziecku definicji sytuacji), a co znane jest pod nazwą samospełniającego się proctota (Wojciszke 2011).

Minimalizowanie w procesie rozwoju dziecka występowania ryzyka stygmatyzacji i marginalizacji z powodu seksualności może polegać na pogłębianiu przez dorosłych, w szczególności przez rodziców i nauczycieli, wiedzy na temat rozwoju dzieci oraz krytyczności wobec własnych spostrzeżeń połączonej z ostrożnością w formułowaniu sądów. Jednak tak, by przyznawanie racji postawie otwartości na problematykę seksualności w rozwoju i wychowaniu oraz deklarowanie słuszności starań przywrócenia należytego jej miejsca nie wynikało tylko z politycznej poprawności⁵, lecz raczej z troski o maksymalizację potencjału rozwojowego dzieci.

⁵ Jawne opowiadania się po stronie idei politycznej poprawności przy jednocześnie skrywanym sprzeciwie i wrogości jest zjawiskiem, w którym upatruje się szczególnego zagrożenia. To wynikające ze zdeformowanego pojęcia politycznej poprawności zjawisko nazywane bywa *symptomem Bradleya* (Wantuła 2010). Symptom ten maskować może faktyczny stosunek wobec seksualnej sfery rozwoju dziecka, a przez to paradoksalnie sprzyjać jego marginalizacji.

Literatura

- Arens U. (2005), *Otwartość i wstyd w rodzinie. Intymność i tabu*. Białystok, Studio Astropsychologii.
- Ariés P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut.
- Beisert M. (1991), *Seks twojego dziecka*. Poznań, K. Domke.
- Beisert M. (1997), *Rozwojowe zachowania seksualne dziecka w wieku przedszkolnym*. „Problemy Rodziny”, 3.
- Beisert M. (2006a), *Eksperymenty seksualne okresu dzieciństwa*. W: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa, PWN.
- Beisert M. (2006b), *W poszukiwaniu modelu seksualności człowieka*. W: M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa, PWN.
- Beisert M. (2006c), *Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży*. „Dziecko Krzywdzone”, 16.
- Biehr B. (2001), *Problem sexual behavior in School-Aged Children and Youth*, “Theory into Practice”, 28 (3).
- Borys T. (2007), Wykluczenia społeczne a zrównoważony rozwój – podstawowe relacje przyczynowo-skutkowe. W: T. Borys (red.), *Gospodarka a środowisko. Zarządzanie środowiskiem – gospodarka przestrzenna – zarządzanie jakością*. Wrocław, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
- Brezina T., Bess Vincent M. (2006), *Growing up too soon: parental status concern for youth, and attitudes toward sexual morality*. “Deviant Behavior”, 27(2).
- Brilleslijper-Kater S., Herman E.M.B. (2000), *What do Young Children Know About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 years*. “Child Abuse Review”, 9 (3).
- Burns J. (1992), *Poskramianie hormonów. Prosto z mostu o miłości i seksie dla współczesnej młodzieży*. Lublin, Wyd. Pojednanie.
- Cately Y.M. (2009), *Political Correctness – Walking on Thin Ice*. “Petroleum – Gas University of Ploiesti Bulletin, Philology Series”, LXI(1).
- Connolly M. (2001), *Developmental trajectories: Sexual aggression and childhood sexuality*. University of Canterbury.
- Cornwall A. (2006), *Marginalisation by sexuality: report of an IDS workshop*. “Gender & Development”, 14 (2).
- Cunningham C., MacFarlane K. (1996). *When Children Abuse*. Brandon, Safer Society Press.
- DeLamater J., Friedrich W.N. (2002), *Human Sexual Development*. “Journal of Sex Research”, 39 (1).
- Długołęcka A. (2006), *Rozwój psychoseksualny – pierwsze 7 lat życia*. W: Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka (red.), *Edukacja seksualna*. Warszawa, Świat Książki.
- Foucault M. (2000), *Historia seksualności*. Warszawa, Czytelnik.
- Freud S. (1999), *Życie seksualne*. Warszawa, KR.
- Freud S. (1997), *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*. Warszawa, PWN.
- Friedrich W.N., Grambsch P., Broughton D., Kuiper J., Beilke L.R. (1991), *Normative sexual behavior in Children*. “Pediatrics”, 88(3).
- Frieske K.W. (1999), *Marginalność społeczna*. W: Domański, H., Kojder, A. (red.), *Encyklopedia socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Gapik L. (1984), *Psychospołeczne aspekty zachowania seksualnego*. W: K. Imieliński (red.), *Seksuologia społeczna*. Warszawa, PWN.
- Gapik L. (1990a), *Nerwice seksualne*. Warszawa, PZWL.
- Gapik L. (1990b), *Wychowawcze wyznaczniki funkcjonowania seksualnego*. Warszawa, MON.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk, GWP.

- Gore C., Figueiredo J.B. (2003), *Wykluczenie społeczne i polityka przeciwdziałania ubóstwu*. „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, 5.
- Grzeszkiewicz B. (1997), *Wychowanie seksualne dziecka w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie na co dzień”, 12.
- Haffner D.W. (2002), *Jak rozmawiać z dziećmi o sprawach intymnych*. Warszawa, Bertelsmann Media.
- Huszcz M., Cichoń-Piasecka M. (2005), *Postawy rodzicielskie ważne w wychowaniu seksualnym*. „Małżeństwo i Rodzina”, 1-2.
- Izdebski Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków, Wyd. UJ.
- Kawula, S. (2005), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*. Toruń, Adam Marszałek.
- Kowalak T. (1998), *Marginalność i marginalizacja społeczna*. Warszawa, ELIPSA.
- Kurzępa J. (2007), *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Larsson I. (2000), *Sexual abuse of children. Child sexuality and sexual behavior*. Swedish, Socialstyrelsen.
- Larsson I., Svedin C.G. (2001), *Sexual behaviour in Swedish preschool children, as observed by their parents*. „Acta Paediatr”, 90 (4).
- Lew-Starowicz Z. (1988), *Seks w kulturach świata*. Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łobocki M. (2010), *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Malinowski B. (1987), *Seks i stłumienie w społecznościach dzikich*, Warszawa, PWN.
- Martinson F.M. (1976), *Eroticism in Infancy and Childhood*. „The Journal of Sex Research”, 12 (4).
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Obuchowska I., Jaczewski A. (2002), *Rozwój erotyczny*. Warszawa, Żak.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk, GWP.
- Pecyna M.B. (1998), *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa, WSiP.
- Pilch T. (2004), *Marginalizacja społeczna a edukacja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa, Żak.
- Pospizyl K. (1991), *Zygmunt Freud człowiek i dzieło*. Warszawa, Ossolineum.
- Pospizyl K. (2005), *Przestępstwa seksualne*. Warszawa, PWN.
- Salwa K. (2011), *Dyskurs medialny w Polsce i Szwecji dotyczący mniejszości homoseksualnych na przykładzie artykułów z prasy ogólnokrajowej. Analiza socjolingwistyczna języka polskiego prasy katolickiej i szwedzkiej prasy protestanckiej*. W: G. Iniewicz, M. Mijas (red.), *Seksualność człowieka*. Kraków, Wyd. UJ.
- Sandfort T.G.M., Cohen-Kettenis T.P. (2000), *Sexual Behavior in Dutch and Belgian Children as Observed by Their Mothers*. „Journal of Psychology and Human Sexuality”, 12(1/2).
- Santila P., Sandnabba N.K., Wannäs M., Krook K. (2005), *Multivariate structure of sexual behaviors in children: associations with age, social competence, life stressors, and behavioral disorder*. „Early Child Development and Care”, 175(1).
- Shapiro S. (1995), *Wychowanie seksualne*, Warszawa, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Schoentjes E., Deboutte D., Friedrich W.N. (1999), *Child Sexual Inventory: A Dutch-speaking Normative sample*. „Pediatrics”, 104(4).
- Sholly K.K., A.R., Gascoigne J., Holck P.S. (2005), *Using Social Norms Theory to Explain Perceptions and Sexual Health Behaviors of Undergraduate College Students: An Exploratory Study*. „Journal of American College Health”, 53(4).
- Skattebol J. (2006), *Playing boys: the body, identity and belonging in the early years*. „Gender and Education”, 18(5).

- Sim L., Friedrich W.N., Davies W.H., Trentham B., Lengua L., Pithers W. (2005), *The Child Behavior Checklist as an Indicator of Posttraumatic Stress Disorder and Dissociation in Normative, Psychiatric, and Sexually Abused Children*. "Journal of Traumatic Stress", 18(6).
- Simon W., Gangon J. (1998), *Psychosexual development*. "Society", 35(2).
- Skowroński D. (2003), *Preferencje seksualne Polaków*. Poznań, Interfund.
- Stockton, J. (2008), *The History of Political Correctness*, "The International Journal of the Humanities", 5(12).
- Szarfenberg R. (2007). *Ubóstwo, marginalność i wykluczenie społeczne*. W: Firlit-Fesnak G., Szyłko-Skoczny M. (red.), *Polityka społeczna. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN.
- Szarfenberg R. (2010), *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna*. W: R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne – perspektywa poznawcza*. Warszawa, Elipsa.
- Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.) (2004), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa, PWN.
- Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.) (2007), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2. Warszawa, PWN.
- Volbert R. (2000). *Childhood Sexuality: Normal Sexual Behavior and Development*. "Journal of Psychology & Human Sexuality", 1/2 (12).
- Wantuła H. (2010), *Polityka w uniwersum manipulacji*. W: J. Aksman (red.), *Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty*. Część I. *Interdyscyplinarne aspekty manipulacji*. Kraków, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Wanzeck-Sielert Ch. (2008), *Dzieci poznają siebie i swoje ciało*. Kielce, Jedność.
- Waszyńska K. (2003), *Życie seksualne studentów*, Poznań, Interfund.
- Winncot, D.W. (1993), *Dziecko, jego rodzina i świat*, Warszawa, Wyd. Jacek Santorski&Co.
- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*, Warszawa, Scholar.
- Wojciszke B., Brycz H., Borkenau P. (1993), *Effects of information content and evaluative extremity on positivity and negativity biases*. "Journal of Personality and Social Psychology", 64.
- Zielona-Jenek M., Chodecka A. (2010), *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem*, Gdańsk, GWP.
- Żaba M., Charzyńska E. (2011), *Opinie polskich i niemieckich studentów na temat osób homoseksualnych – badania pilotażowe*. W: G. Iniewicz, M. Mijas (red.), *Seksualność człowieka*. Kraków, Wyd. UJ.

Anna Wasilewska

Uniwersytet Gdański

anna.wasilewska@ug.edu.pl

Tabu w literaturze dziecięcej, czyli zabrania się zabraniać!

Summary

Taboo in literature for children, it is forbidden to forbid!

This article presents some themes in literature for children considered to be taboo, especially those within the areas of *the sacred* and *the profane*. The article draws attention to differences between traditional literature (including the magic fairy tale) and contemporary books in the treatment of subjects such as death, transience, and sexuality. It doing this it can be seen that these subjects have become more and more open to the child, something which is expressed in the acceptance of the child's right to interpret even the most „difficult” concepts and the right to show her/his feelings. Modernity brings with it a tendency to cross barriers of taboo in almost every area, and the slogan „it is forbidden to forbid!” also applies to publications addressed to the youngest of children. This does not mean, however, that the child has unlimited access to all subjects, as s/he is limited by the barriers imposed by the person who serves as an intermediary in the reception of the work. Treating, or not treating, some spheres of reality as taboo for children depends on the chosen ideological options adopted by educators. Breaking taboos in recent literature for children occurs in areas where educational discourses conflict, particularly when books touch upon *the profane*. It is worth noting that works within the themes of *the sacred* and *the profane* are equally important because they show the „completeness” of the reality in which children's reflections on life and their sense of humor are complementary to each other.

Słowa kluczowe: tabu, literatura dla dzieci, ideologie edukacyjne, dziecięce doświadczenie

Keywords: taboo, literature for children, educational ideologies, children's experience

Pojęcia kluczowe dla niniejszych rozważań, tj. „tabu” oraz „literatura dziecięca” są o tyle niejednoznaczne, co i podlegające ciągłej reinterpretacji wynikającej ze społeczno-kulturowo-historycznych zmian. W archaicznych kulturach tabu opierało się na strachu i wiązało z jednej strony z zagadnieniami *sacrum* (wiary i wzniosłości), a z drugiej *profanum* (nieczystości, skalania) (Douglas 2007:45). Współcześnie antropologowie zauważają, że tabu straciło głębię ambiwalencji i zaczyna być rozumiane jako część systemu symbolicznego, określającego wszelkie granice społeczne. Jerzy Wasilewski definiuje tabu jako „zespół postaw o bardzo niejednorodnej, wewnętrznie sprzecznej charakterystyce” (Wasilewski 2010:11). Badacz ten zauważa pewną „inflację” terminu tabu, którego używa się na oznaczenie „każdej restrykcji, ograniczenia, szlabanu broniącego przed przekroczeniem”. Upowszechnienie tego terminu (oraz jego rozmycie) może być związane z upadkiem tabu jako

instytucji niekwestionowanej. Współczesny liberalizm i relatywizm poddają dyskusji wszelkie zakazy i granice, również te dotyczące *sacrum* i *profanum*. „Dla nowoczesności akt *prohibitum* jest nie do końca uprawomocniony; jest słuszny może relatywnie, może lokalnie, ale generalnie pozostaje nieracjonalny” (Wasilewski 2010: 14). Owa irracjonalność była zawsze związana z tabuizacją obszarów świętości i skalania, co dla współczesnej racjonalności staje się nie do przyjęcia.

Wobec niejednoznaczności samego pojęcia tabu warto zastanowić się, jakie tematy, motywy są współcześnie uważane za tabu w literaturze dziecięcej. Tu pojawia się także pytanie o źródła tabu – kto tabu w literaturze dziecięcej wyznacza i dlaczego. Nawiązując zaś do problematyki literatury dla dzieci, musimy wziąć pod uwagę jej specyfikę, wynikającą z istnienia pośrednika między utworem literackim a odbiorcą. To pośrednictwo narzuca wychowawczą interpretację utworu literackiego i właśnie pośrednik może także wprowadzać zakazy dotyczące pewnych tematów, tj. określać zakres tabu.

Tabu mieści się w obrębie schematów kulturowo ukształtowanych przez określoną grupę społeczną. Schematy owe są swoistym filtrem poznawczym dla funkcjonowania jednostki. Społeczeństwo wyznacza modele dla sposobów klasyfikowania obiektów rzeczywistości, nie tylko społecznej, ale i symbolicznej. Jednostka, poprzez doświadczenia społeczno-kulturowe, przyjmuje i przetwarza dla własnych potrzeb, a następnie uwewnętrznia schematy poznawcze i modele percepcyjne charakterystyczne dla swojego kręgu kulturowego. Pewne miejsce wśród tych schematów zajmuje tabu.

Tabu należy do wiedzy intersubiektywnej, a więc uwewnętrznionej przez jednostkę wiedzy potocznej „ogółu”. Tworzenie takiej wiedzy związane jest z przemocą symboliczną społeczeństwa wobec jednostki (silniejszy wobec słabszego, dorosły wobec dziecka). Jest więc najdobitniejszym wyrazem wiedzy/władzy. Im jednostka bardziej bezbronna, tym bardziej podlega społecznej opresji symbolicznej, w tym tabu. I tak dziecko, które nie jest w stanie dokonać racjonalizacji (ze względu na ograniczenia poznawcze, wynikające z wczesnego etapu rozwojowego), staje się bardziej podległa zakazom społecznym.

W odniesieniu do dziecka tabu jest przejawem postaw (ideologii) wychowawczych. Od przyjętych przez wychowawców opcji ideologicznych zależy uznanie – bądź nie – pewnych sfer rzeczywistości za tabu wobec dzieci. Dlatego definiowanie czy chociażby klasyfikowanie tematów tabu w literaturze dziecięcej staje się zabiegiem karkołomnym. Filtry ideologii wychowawczych powodują, że interpretacja określonego utworu literackiego przybiera postać swoistej układanki w kalejdoskopie, która może zmienić się zupełnie (zachowując przecież te same elementy), jeśli przyjmie się inną perspektywę ideologiczną. Tak było zawsze, od czasów pojawienia się w literaturze adresata dziecięcego, by wspomnieć chociażby niejednoznaczny i zmieniający się stosunek wychowawców do fantastyki baśniowej (Wasilewska 2012). Jednak współcześnie różnice postaw wychowawczych stają się wyraźniejsze, być może z powodu „upadku wielkich narracji” społecznych w świecie ponowoczesnym i rozbicia ich na wiele rozmaitych dyskursów, czasami opozycyjnych wobec siebie.

Współczesny rynek wydawniczy, także z adresatem dziecięcym, nabiera cech postmodernistycznych, stąd charakterystyczna staje się różnorodność i niejednorodność książek, zarówno ich formy (estetyki utworu literackiego i estetyki ikonicznej), jak i tematów, które mogą wskazywać na ideologię wychowawczą autora. W zasadzie w książkach dla dzieci, ukazujących się ostatnimi laty, także na polskim rynku wydawniczym, można

znaleźć niemal wszystko to, co wcześniej przed dziećmi było zakryte: są już książki o chorobie, umieraniu, związkach homoseksualnych, o depresji i o wydalaniu. Powstały nawet wydawnictwa specjalizujące się w przelamywaniu tabu w literaturze dziecięcej.

Czy można zatem przyjąć, że współczesna literatura dziecięca nie ma tematów tabu? Tu trzeba przyjrzeć się motywom, które są uznawane za tabu i zastanowić się, czy i jak są one traktowane w utworach z adresatem niedorośniętym (dziecięcym, młodzieżowym – granice wieku adresata zawsze były i są rozmyte). Oczywiście pozostaje dalej do rozpatrzenia problem, przez kogo uznawane są za tabu i tę kwestię pozostawiam na później.

W tekstach krytycznoliterackich oraz pedagogicznych podejmujących problem tabu literatury dziecięcej ostatnio stosunkowo najczęściej pojawia się motyw śmierci, która może być traktowana zarówno jako *sacrum* (wzniosłość, świętość śmierci), jak i *profanum* (nieczystość, cielesność). Zainteresowanie to wynika być może z faktu pojawienia się na rynku wydawniczym wielu interesujących książek, które podejmują ten temat i adresowane są nawet do najmłodszych. Wraz z ich pojawieniem się ruszyła fala głosów popierających ten nurt, w których dominuje teza, że śmierć jest motywem ważnym dla emocjonalnego rozwoju dziecka, a do tej pory była tematem tabu w literaturze dziecięcej. Tak jak należy się zgodzić ze znaczeniem tematu śmierci dla konstruowania wiedzy o świecie przez dziecko, nie można uznać, że jest to motyw dopiero współcześnie „odkryty” w literaturze dla dziecięcego odbiorcy. Śmierć bowiem pojawiała się od początku historii literatury dla dzieci i nigdy nie była tematem tabu, a raczej jako tabu traktowana jest w najnowszych czasach.

Trzeba zatem przypomnieć, że motyw śmierci obecny jest w wielu bajkach magicznych z różnych kręgów kulturowych (zarówno w bajkach ludowych, jak i baśniach literackich). W baśniach śmierć jest traktowana jako akt naturalny, nieuchronny, ale niosący ze sobą dotkliwe konsekwencje dla losów bohaterów. Często motywem inicjującym bajkę jest śmierć matki/ojca, co dla osieroconego dziecka (bohatera opowieści) wyznacza sytuację „graniczną” w losach życia. Sierota staje się kimś o niższym statusie niż dotychczas, podlega szykanom (Kopciuszek) lub musi „iść w świat” (motyw śmierci ojca, podział majątku, rywalizacja między synami). Ta trudna sytuacja bohatera spowodowana śmiercią rodzica motywuje do podjęcia aktywności, „walki ze złym losem”. Zatem temat śmierci pokazany jest na tle drogi życia i wskazuje na „kompletność” obrazu rzeczywistości (śmierć-życie, dobro-zło, smutek-radość) w magicznej literaturze, która stanowi ważny obszar doświadczeń kulturowych dziecka. Prócz baśni w tradycyjnej literaturze dziecięcej pojawiały się także autorskie książki mówiące o uniwersalności praw rządzących życiem i śmiercią, w takich utworach jak „Mały Książę” Saint-Exupéry’ego, „Mała Syrenka” Andersena, czy „Bracia Lwie Serce” Lindgren. Szkoda, że zbyt rzadko pamięta się o występującym w baśniach motywie śmierci. Czy dlatego, że śmierć obudowana jest tam symboliką magiczną, że brak w tych opowieściach realności? Jednak należy zwrócić uwagę, że to właśnie symbolika magiczna stanowi siłę tych opowieści, jako że trafia na poziomie intuicyjnym do głębokich sfer odbioru (także podświadomego), więc może posiadać walory terapeutyczne (Bettelheim 2010).

Nowa literatura wprowadza trochę inną perspektywę dla motywu śmierci – pokazuje nie akt śmierci, a raczej proces umierania/odchodzenia. Taki punkt widzenia umożliwia zatrzymanie czasu, by móc przyjrzeć się emocjom i refleksjom z tym związanym. Oto w książce o umieraniu świnki morskiej „Żegnaj, panie Muffinie!” (Nilsson, Tidholm 2002)

słuchamy komentarza dziecka, które swoje refleksje zapisuje w listach do kochanego zwierzątka. Listy te stają się wsparciem dla dziecka w przeżywaniu odejścia świnki i są świadectwem jego doznań związanych z rozumieniem śmierci: *Tata mówi, że umieranie nie jest niczym strasznym, tylko się śpi i nic już nie boli. To się dzieje szybko, a potem można odpoczywać. Wszyscy umrzemy – ty i ja, i tata. Może potem można się spotkać ze swoją mamą czy żoną? Ale nie wiem czy istnieje niebo...* Dziecko przygląda się umieraniu i próbuje zrozumieć sens śmierci: *Na pewno jest tak, że albo śmierć to odpoczynek, a wtedy nie ma się czego bać, albo przenosimy się gdzieś do wiecznego życia i tam żyjemy w szczęściu. A wtedy śmierć to coś, za czym warto tęsknić! Dlaczego mielibyśmy bać się śmierci? Prawda, że tak właśnie jest, panie Muffinie, który już wszystko wiesz?* Taka książka to nie tylko otwarcie tematu śmierci dla dziecka, ale także **otwarcie na samo dziecko – uznanie prawa do dziecięcych interpretacji pojęć nawet najbardziej „trudnych”**.

Trudne uczucia pojawiające się z chwilą śmierci bliskiej osoby stają się tematem współczesnych utworów z adresatem dziecięcym oraz przedmiotem refleksji – z perspektywy dziecięcej – nad ich sensem. Znakomity przykład takiego podejścia widzimy w książce dla nieco starszego odbiorcy (na co wskazuje bardziej skomplikowana leksyka, lecz i w tym przypadku wiek odbiorcy jest niejednoznaczny) „Niebo za domem” (Heivoll 2009). Smutek, tęsknota, samotność ogarniają osieroczone przez matkę dziecko i jego ojca. Doznania te podkreślone są także estetyką plastyczną, tj. czarną okładką oraz rysunkami w dojmujących szarościach. W całej książce pojawia się tylko jeden akcent koloru – czerwieni nici ze sprutego swetra wydzierganego przez matkę. Ta nić jest obrazowym symbolem łączności z duchem/duszą/wspomnieniem zmarłej matki, a jednocześnie łączy we wspólnym przeżywaniu dziecko i ojca: *Leżę z zamkniętymi oczami i wyciągam rękę przed siebie, jakbym chciał dotknąć twarzy taty. W drugiej ręce trzymam nitkę. Jest lekka jak piórko. Ale tego wieczoru nie prowadzi do sypialni taty i do jego dużego palca u nogi. Tego wieczora czerwona nitka wykrada się z domu przez okno, zwisa luźno nad trawnikiem i wije się między drzewami aż do szalasu. [...] Leżę i czekam na mamę. Zaraz przyjdzie.*

To współprzeżywanie umożliwia radzenie sobie z trudnymi doznaniem. Stanowi także receptę dla dorosłego pośrednika w odbiorze utworu literackiego: wskazuje dorosłemu, że niekoniecznie trzeba dziecku wyjaśniać śmierć (bo nie da się jej wyjaśnić, gdy pozostaje się tylko w obszarze racjonalności), ale trzeba dać **dziecku prawo do jej przeżywania**. Być może właśnie to (a nie sam motyw śmierci) jest źródłem tabu – lęk i bezradność wychowawcy, który nie wie, jak rozmawiać z dzieckiem o śmierci bliskiej osoby, więc przyjmuje strategię unikania tematu.

Chociaż uczucia związane ze śmiercią były także obecne w tradycji literatury dziecięcej (i smutek, i żal, i tęsknota, i nawet rozpacz), dopiero współczesne utwory pozawalają zatrzymać się na tych doznaniach i próbują wskazać sposoby radzenia sobie z nimi. W książkach tych przyznaje się dziecku prawo nie tylko do własnego rozumienia ciemnej strony rzeczywistości, ale także **prawo do wyrażania swoich uczuć**, co – szczególnie w odniesieniu do chłopców – w praktyce wychowawczej jest blokowane („prawdziwy mężczyzna nie płacze”): *Nie płacz z powodu śmierci tatusia – woła Olaf. – W porządku – odpowiada mama – nie musisz płakać, ale możesz, jeśli chcesz. Albo możesz być zły i niezadowolony, jeżeli tak czujesz* (Kommedal 2008).

Odkrywana w tych współczesnych książkach perspektywa dziecięcego postrzegania odsłania obraz świata dziecięcych przeżyć. Takie ujęcie problematyki śmierci jest z całą

pewnością czymś nowym w literaturze dziecięcej. W książce „Oskar i pani Róża” (Schmitt 2011) słuchamy dziecka, które czeka na swoją śmierć i traci zaufanie do Boga... Można by pokusić się o tezę, że nie sam motyw śmierci w książkach dla dzieci jest przełamanym tabu, ale oddanie głosu dziecku w tej sprawie. Dziecięce głosy, które słyszymy z tych tekstów, okazują się nadspodziewanie rozumne, a uczucia głębokie.

Warto zauważyć, że w baśni motyw śmierci wiąże się z problemami egzystencjalnymi, natomiast we współczesnych utworach przyjmuje aspekt emocjonalny i duchowy, a w niektórych przypadkach filozoficzny (np. rozważania Oskara na temat sensu śmierci). Te wszystkie aspekty wprowadzają w obszar *sacrum* śmierć i jako takie nie budzą kontrowersji, natomiast sfera *profanum* – cielesność, fizjologia, ból oraz drastyczna dosłowność śmierci nadal pozostają tematem tabu dla dziecka.

Na pograniczu tych objętych tradycyjnym tabu obszarów rzeczywistości sytuuje się książka o przemijaniu „Lato Garmanna” (Hole 2008). Bohaterem jest chłopiec, który za kilka dni, po wakacjach, ma iść do szkoły. Ten fakt napawa go lękiem przed nieznanym i skłania do refleksji nad istotą strachu. Wszystkim domownikom zadaje więc pytania, czego się boją. Odwiedziny trzech starych ciotek pozwalają mu połączyć lęk z przemijaniem i nieuchronnością. Poetycka narracja pokazana jest na tle ulegającej przemianom przyrody: *Chłopiec zamyka oczy. Myśli o czarnych, leśnych ślimakach, o tym, że od ukłuc komarów swędzi go skóra i że idzie do szkoły. Po chwili otwiera oczy i przygląda się drzewom. Gałęzie jabłoni wyglądają jak powykręcane palce. Słychać koniki polne. W powietrzu czuć jesień.* Świat ukazany oczyma dziecka ma z jednej strony wszelkie cechy wzniosłości i piękna, a z drugiej pozostaje dosłowny, konkretny, cielesny i nawet drastyczny w opisywanych szczegółach, zarówno w warstwie językowej, jak i plastycznej: *Ciotka Borghild ma mnóstwo zmarszczek. Z brody sterczy jej kilka siwych włosków. Garmannowi przychodzi do głowy, że zmarszczki przypominają słoje na drzewie. Chłopiec wodzi palcem po dłoni ciotki, wzdłuż żyły, która jest cienka jak papier.* Dopelnieniem stają się znakomite ilustracje, w jesiennej tonacji, na których widzimy obraz letniego ogrodu, małego chłopca oraz twarze starych kobiet, z wyrazistymi przejawami starości, która jest tu trochę groteskowo-upiorna, ale jednocześnie piękna.

Dzieciństwo ukazane jest z całą powagą i szacunkiem dla głębokich i trudnych przeżyć dziecka, natomiast starość z majestatem i ułomnością w sposób ciepły oraz wzruszający: *Czy ty wkrótce umrzesz? – pyta Garmann. Ciotka Borghild przygląda się gałęziom jabłoni. – Tak, to już całkiem niedługo – ciotka wygląda ręką fałdy sukni. – A kiedy to się stanie, pomaluję sobie usta pomadką, wystroję się w najładniejszą suknię i pomknę wielkim Wozem przez niebo. Wsiądę przed wysoką bramą i przejdę przez nią do ogrodu, który jest tak piękny jak ten.*

Książka ma charakter filozoficzno-poetycki, ale z całą pewnością przełamuje tabu cielesności i ta cecha powoduje, że jest postrzegana niejednoznacznie. Prosiłam o opinię na temat tej publikacji nauczycielki studiów podyplomowych i okazało się, że chociaż wszystkie uznają znaczenie motywu przemijania dla rozwoju dziecka, to niewiele z nich pokazałoby ją dzieciom. Opory budziła właśnie odkrywana sfera cielesnej dosłowności (*profanum*) związana ze starością.

Motywy cielesności, razem z jej fizjologią, jest obecny (już poza tematem śmierci) w najnowszej literaturze dziecięcej. W książkach takich jak „Wielka księga siusiaków” i „Wielka księga cipek” (Höjer, Kvarnström) przełamane jest tradycyjne tabu seksualności

dziecięcej, i to zarówno w sferze ikonicznej, jak i językowej (pojawiają się wyrażenia uważane za wulgarne). Obie zostały napisane przez skandynawskich autorów, dla których rozmowa o seksualności jest czymś naturalnym, więc swobodnie poruszają się w kwestiach, które wywołują zażenowanie polskiego rodzica. Książki te adresowane są dla dzieci ok. 11-letnich i budzą wśród wychowawców gorące spory, ponieważ w zależności od perspektywy ideologicznej uznawane są za godne polecenia, jako wyzbycie pruderii wspieranie w konstruowaniu tożsamości płciowej dziecka, lub uważa się, że są miejscem pozbawiania dzieci niewinności. Publikacje te mieszczą się w obszarze „wojny ideologicznej” między zwolennikami koncepcji *gander* a środowiskiem związanym z tradycją katolicką. Spór ten przekłada się także na dyskusje nad programami edukacji seksualnej w szkołach polskich. Dlatego tego typu książki w pewnych środowiskach wychowawczych są szczególnie polecane, natomiast w innych uważne za tabu. Jak pisze Wasilewski: „Na seksualność można bowiem patrzeć jak na najstarszy program biologiczny, zakodowany w człowieku, o jeszcze przedludzim rodowodzie, niejako wyrastający z natury, jednak można też mówić, jak Michel Foucault, o wynalazku seksu” (Wasilewski 2010: 241).

Fizjologia to temat atrakcyjny dla małego dziecka, które zaczyna uczyć się swojego ciała i wszelkie aspekty cielesności (szczególnie wydalanie) stają się tematem „śmiesznym”. Żarty z „kupy”, tak jak używanie „brzydkich” słów dla dziecka w wieku przedszkolnym stają się aktem oporu wobec norm narzuconych przez świat dorosłych, a więc są swego rodzaju przejawem budowania własnej autonomii. Naprzeciw takim potrzebom wychodzą książki, takie jak „O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę” (Holzwarth, Erlbruch) czy „Mała książka o kupie” (Stalfelt). Dziecięcy dowcip jest w tych publikacjach rozgrywany przede wszystkim w warstwie ikonicznej, podobnie jak w „Ratunku! Piraci!” (Kunnas), gdzie ilustracje ukazują wybałuszone, wykrzywione i zaokrąglone postacie plujące, wymiotujące, załatwiające się. Brzmi dosyć drastycznie i z tego powodu stanowi przełamanie tabu „nieczystości”, ale rzeczywiście jest śmieszne... I takie książki również wzbudzają mieszane uczucia oraz stają się przedmiotem wychowawczych sporów. Czy książka ma się „przypodobać” dziecku i być tylko rozrywką (funkcja ważna przecież!), czy ma nieść głębsze przesłanie?

Przełamywanie tabu w najnowszej literaturze dziecięcej okazuje się sceną ścierania dyskursów ideologii wychowawczych, szczególnie jeżeli poruszają tematy ze sfery *profanum*. „Nieczystość” fizyczna jest w interpretacjach wychowawczych rzutowana na „skalanie” duchowe, więc może być postrzegana jako bardziej „zagrożająca” rozwojowi dziecka, stąd często pozostaje tematem tabu. Jak zasygnalizowałam we wstępie, dostęp do wszelkich tematów, które w tradycji literackiej nie miały miejsca, jest współcześnie otwarty. Jednak przed dzieckiem stawiane są bariery ze strony pośrednika w odbiorze utworu. To dorośli wybierają z szerokiej oferty wydawniczej takie publikacje, które mieszczą się w ich systemie wartości albo tak interpretują wybrany już utwór, by wprowadzić określone przesłanie dydaktyczne. Niemal każda książka może stać się obiektem doznań kulturowych, wspierających rozwój dziecka lub być narzędziem manipulacji wychowawczych. Piszę „niemal”, bo oczywiście jakość estetyczna książki – literacka oraz plastyczna – powinna stanowić kryterium udostępnienia jej dziecku. Drugim ważnym kryterium jest ustalenie, czy utwór niesie mądre myśli i czy jest otwarty na świat dziecka. „Mądra” książka dla dziecka to taka, która pozwala na dziecięce odkrywanie świata. Warto zwrócić uwagę, że utwory, które mieszczą się w obrębie tematów *sacrum* oraz *profanum* są jednakowo

ważne, ponieważ pokazują „kompletność” rzeczywistości, w której dziecięce rozmyślenia nad senesem życia i śmierci świetnie mieszczą się obok dziecięcego dokazywania i niezbyt mądrych żartów.

Ostatnio da się zauważyć tendencje do przekraczania tabu niemal w każdym obszarze, a hasło: „Zabrania się zabraniać!” staje się normą. Jednak warto za Wasilewskim zadać pytanie: „Czy wolno bagatelizować przestrogi, wyrażane przez wielkich i małych filozofów, widzących w podważaniu tabu największe zagrożenie dla przyszłości człowieka?” (Wasilewski 2010: 17). Ponieważ problem ten mieści się w obszarze etyki, a więc znacznie wykracza poza przedmiot moich rozważań, podobnie jak cytowany antropolog pozostawiam otwarty na przemyślenia i dyskusje.

Literatura

- Bettelheim B. (2010), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danek, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Douglas M. (2007), *Czystość i zmaza*. Przeł. M. Buchak, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Heivoll G. (2009), *Niebo za domem*. Przeł. M. Skoczko, Gdańsk, Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Hole S. (2008), *Lato Garmanna*. Przeł. M. Skoczko, Gdańsk, Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Holzwarth W., Erlbruch W. (2011), *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*. Przeł. Ł. Żebrowski, Warszawa, Hokus-Pokus Wydawnictwo.
- Kommedal H.R. (2008), *Czy tata płacze?* Przeł. M. Samsel-Chojnacka, Gdańsk, Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Kunnas M. (1994), *Ratunku! Piraci!* Przeł. B. Ludwiczak, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Höjer D., Kvarnström G. (2009), *Wielka księga siusiaków*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Höjer D., Kvarnström G. (2010), *Wielka księga cipek*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Nilsson U., Tidholm A-C. (2008), *Żegnaj, panie Muffinie!* Przeł. H. Dymel-Trzebiatowska, Gdańsk, Wydawnictwo Ene-Due-Rabe.
- Schmitt E.-E. (2011), *Oskar i pani Róża*. Przeł. B. Grzegorzewska, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Stalfelt P. (2008), *Mała książka o kupie*. Przeł. I. Jędrzejewska, Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wasilewska A. (2012), *Fantastyka baśniowa a dziecko. Wychowanie czy manipulacja*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Wasilewski J. S. (2010), *Tabu*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Cezary Kurkowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

Alkohol w życiu dzieci i młodzieży – rekonstrukcje biograficzne

Summary

Alcohol in the lives of children and young people - biographical reconstructions

In the article problems connected with the abuse of alcohol by children and young people are presented. The main focus centered on researching the respondents' pasts, with the respondents discussing their lives and sharing their thoughts connected with drinking alcohol. The key issues were those connected with their initiation into alcohol, the feelings they had during their first instances of alcohol poisoning and the reasons for taking psychoactive substances. The role and significance of social environment in the „alcoholic life” of these young people were also of great importance for the article.

Słowa kluczowe: dzieci i młodzież, zażywanie – nadużywanie – uzależnienie, alkohol, profilaktyka

Keywords: children, young people, use – abuse – addiction, alcohol, prevention

*Szybko, zbudź się, szybko, wstawaj!
Szybko, szybko, stygnie kawa!
Szybko, zęby myj i ręce!
Szybko, światło gaś w łazience!
Szybko, tata na nas czeka!
Szybko, tramwaj nam ucieka!
Szybko, szybko, bez hałasu!
Szybko, szybko, nie ma czasu!*

(Danuta Wawiłow „Szybko”, fragm.)

Współcześnie kategoria czasu jako wartości bezcennej, związanej z przemijalnością, stanowi towar deficytowy. Niezależnie od wieku większość z nas żyje w niekończącej się pogoni, dążąc do osiągnięcia sukcesów w sferze edukacyjnej, zawodowej czy materialnej. Czas poświęcany na „wyścig szczurów” sprawia, że mamy go coraz mniej dla najbliższych, współmałżonka i dzieci, które tego czasu szczególnie potrzebują. W języku naukowym poszukujemy określenia współczesności i procesów w niej zachodzących, poprzez posługiwanie się pojęciami *makdonaldyzacji* (G. Ritzer), *ponowoczesności*, *płynnej nowoczesności* (J. Baudrillard, Z. Bauman), *późnej nowoczesności* (A. Giddens), *globalizacji – globalna wioska* (M. McLuhan) itp. Analizując sytuację społeczno-ekonomiczną i polityczną ostatnich lat, można zauważyć, że stajemy się, jak podkreśla U. Beck, społeczeństwem ryzyka, głównie nastawionym na przetrwanie w „przeddzień” światowego kryzysu.

Wielu ludzi pozostaje w sytuacji zagrożenia, co przekłada się na ich funkcjonowanie w sferze biopsychospołecznej. Prowadzi to do pojawiania się wciąż nowych i nasilenia już istniejących problemów we wszystkich środowiskach wychowawczych człowieka, tzn. rodzinie, szkole i grupie rówieśniczej. Grupą szczególnie nastawioną na zagrożenia są dzieci i młodzież, będące na początku własnej drogi życiowej. Współcześnie tożsamość młodych ludzi staje się powierzchowna, ukierunkowana na błahe sprawy życia codziennego. Wszelakie dotychczasowe ideały zastąpiono zakupami, ekscytacją chwilą oraz drobiazgami (Melosik 2010: 138). Świat oparty na konsumpcji wygenerował kulturę typu instant, której symbolem jest triada „Fast food, Fast sex, Fast car” (Melosik 2010: 139). Wytworem ponowoczesności jest globalny nastolatek, który „uczęszcza do przyzwoitej szkoły średniej bądź na przyzwoity uniwersytet (szkoły nie lubi, lecz dba o to, aby nie mieć kłopotów), ogląda MTV, słucha brytyjskiej bądź amerykańskiej muzyki, jeździ na deskorolce, chodzi do McDonald’sa, pije coca-colę” (Melosik 2010: 140). Tradycyjne instytucje wychowawcze, takie jak rodzina i szkoła tracą współcześnie na wartości, a ich miejsce zastępują w sposób inwazyjny grupa rówieśnicza, massmedia i kultura popularna. Koncepcja szczęścia młodych ludzi oparta do tej pory na udanym życiu rodzinnym, duchowości została zastąpiona we współczesnym społeczeństwie „euforią supermarketu” (Melosik 2004: 68-71). Dzieciństwo i dorastanie stanowi zatem poligon różnorodnych doświadczeń i przeżyć, na podstawie których formują się fundamenty dorosłego życia.

W poniższym artykule podejmę kwestie związane ze spożywaniem alkoholu przez dzieci i młodzież. Skoncentruję się przede wszystkim na analizie doświadczeń życiowych (biografii) młodych ludzi, związanych z substancjami psychoaktywnymi. Materiał badawczy uzyskałem na drodze badań jakościowych z wykorzystaniem metody biograficznej, która pozwala na poznanie subiektywnych, autentycznych doznań jednostek, mechanizmów kształtowania wartości i postaw, pozwalających zrozumieć procesy przemian dokonujących się w świadomości badanych osób (Szczepański 1970: 147 i n.). W swoich historiach młodzi respondenci relacjonują zdarzenia ze swojego życia oraz dzielą się swoimi refleksjami związanymi z piciem alkoholu. W pracy powołuję się również na badania o charakterze ilościowym, które realizowałem w ciągu kilku ostatnich lat. Służą one jedynie ukazaniu skali zjawiska nadużywania alkoholu przez młodzież.

Jednym z atrybutów dorosłości i zarazem zagrożeniem jest alkohol (C_2H_5OH), zmieniający stan świadomości i upośledzający sprawność psychomotoryczną. Nie ulega wątpliwości, że każda ilość alkoholu wypijana przez młode osoby wyrządza szkody zdrowotne nieproporcjonalne do ilości i rodzaju wypijanego alkoholu. Oznacza to, że każdy kontakt młodego człowieka z alkoholem jest nadużywaniem. Normy prawne (*Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi*, Dz. U. 2007 Nr 70, poz. 473 z późn. zm., art. 15.1.) nie przyzwalają na spożywanie napojów alkoholowych przez dzieci i młodzież do lat 18. Pomimo zakazu sprzedaży i picia alkoholu przez młode jednostki oraz negatywnych konsekwencji po jego spożyciu jest on wciąż popularnym „napojem” w środowisku młodzieżowym.

Dzieci i młodzież sięgają po napoje alkoholowe coraz częściej i w coraz młodszym wieku. Nadużywanie niesie za sobą ryzyko uzależnienia. W poradni, z którą współpracowałem, najmłodszy pacjent z diagnozą uzależnienia miał 12 lat, a u 2 pacjentów diagnoza potwierdziła uzależnienie od urodzenia, tzn. dzieci urodziły się z objawami zespołu abstynencyjnego z tytułu codziennego picia matki przed urodzeniem dziecka. Z raportu na temat

używania alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną realizowanego w ramach Europejskiego Programu Badań Ankietywanych w Szkołach (ESPAD) w roku 2011 wynika, że próby picia ma za sobą 87,3% gimnazjalistów z klas trzecich i 95,2% uczniów drugich klas szkół ponadgimnazjalnych. Z badań przeprowadzonych przeze mnie w województwie mazowieckim wśród 224 uczniów ze szkół podstawowych, gimnazjów i liceów wynika, że inicjacja alkoholowa młodzieży przypadła na wiek 11-12 lat u chłopców, a 13-14 lat u dziewcząt. Z kolei z badań zrealizowanych w roku 2013 (N=120- j.s.) wynika, że chłopcy inicjację alkoholową mają na poziomie 8-10 lat, a dziewczęta 10-12. Oznacza to, że obniża się wiek inicjacji alkoholowej młodych osób i przypada już na pierwsze klasy szkoły podstawowej. Odnosząc się do powyższych przesłanek dotyczących kwestii inicjacji alkoholowej dzieci i młodzieży, zaprezentuję fragmenty historii z życia badanych respondentów.

Moja mama urodziła mnie będąc w ciągu alkoholowym a ja po urodzeniu już miałem pierwsze objawy zespołu abstynencyjnego. Rozumiem teraz skąd się wziął mój pociąg do alkoholu już w tak młodym wieku. Odkąd pamiętam, to moje życie obracało się wokół picia a spijane trunki ze stolów po libacjach alkoholowych są dla mnie do dziś najwspanialszym wspomnieniem. Właśnie wtedy czułem się najlepiej kiedy rodzice i ewentualnie ich znajomi byli już kompletnie pijani a wtedy do mnie należał mój dom. Spijałem resztki ze stołu, wyciągałem z ich kieszeni resztki pieniędzy, bawiłem się w lekarza, policjanta, rodzica i co tylko popadło. Było mi naprawdę dobrze. (przypadek 10)

Pierwsze moje kontakty z alkoholem pojawiły się „za malucha”. Było wtedy modne spijanie piany z piwa mamy albo taty. (przypadek 4)

Pierwszy raz w życiu wypilem alkohol na przyjęciu rodzinnym (odpuść na wsi). Miałem wtedy 6 lat. Pamiętam, że było gorąco (ostatnia niedziela lipca). My dzieci tęskniliśmy za oranżadą. To na odpuszcie mogliśmy się jej napić do oporu. I piliśmy ją. Ale dorośli też pili i w końcu zabrakło oranżady. Dorośli mieli już dość picia i rozrabiali, jak to po pijaku, a my spijaliśmy resztki ze stolów. Ta oranżada wydawała się być dziwna ale smakowała. Z kilku szklanek wypilem tej oranżady i świat zaczął mi się kręcić. Nie potrafiłem utrzymać równowagi. Przewracałem się. Dorośli się ze mnie śmiali. (przypadek 8)

Mój pierwszy kontakt z alkoholem, jaki pamiętam miał miejsce w wieku ok. 9 lat. (...) Osiedle trzymało się razem, starsi razem z młodszymi, więc kiedy pewnego razu starsza koleżanka kupiła piwo, po prostu spróbowałam. Był to łyk może dwa, smakowało okropnie. Potem żeby mama nic nie wyczula zjadłam chyba z kilogram śliwek, bolał mnie brzuch, ale to pewnie od nich. (...) Wino, piwo, wódka – próbowałam chyba wszystkiego mając 13 lat. (przypadek 3)

Z dzieciństwa pamiętam rodzinne spotkania na których był alkohol pity przez dorosłych lecz w rozsądnych ilościach. Po jednym z takich przyjęć gdy w wieku 9 lat pomagałem sprzątać мамie ze stołu w jednym z kieliszków na dnie zostało trochę wódki. Po chwili namysłu i upewnieniu się że nikt nie patrzy postanowiłem dopić resztę. Smak był obrzydliwy, aż mnie skręciło. (...) Po tym wydarzeniu myślałem że już nigdy nie wypiję tego świństwa. W wieku 12 lat wypilem pierwszy raz całe piwo, bo oczywiście wcześniej tata czy wujek dawali spijać pianę a nawet wypić kilka łyków piwka z sokiem czy miodem. (przypadek 6)

Pierwszy raz wypilem alkohol w większej ilości podczas sylwestra u kolegi, kiedy miał 15 lat (...) tamten pierwszy raz obszedł się bez problemów. Nie czułem się źle, nie miałem kaca, ani nie zrobiłem żadnej głupoty pod wpływem alkoholu. Chociaż pamiętam, że czułem się bardziej pewny siebie, otwarty po wypiciu. (przypadek 1)

Pierwszy raz styczność z alkoholem „cięższym” w tym wypadku z wódką, miałam w wieku 15 lat, było to na rodzinnej imprezie (...) Osoby starsze siedziały w innym pokoju, a ja przebywałam wśród osób małoletnich. Byłam wtedy najmłodsza, więc chcąc się wykazać „jaka to jestem dorosła” wypilałam kilka kieliszków. (przypadek 2)

Moje pierwsze kontakty z alkoholem były pewnie nieświadome. Gdy byłam mała często odbywały się różnego rodzaju imprezy domowe w gronie rodziny i przyjaciół, często zakrapiane alkoholem. Już wtedy dziadkowie dawali mi do spróbowania wódki poprzez umoczenie paluszka w swoim kieliszku. Krzywiłam się i bardzo mi to nie smakowało, jednak po skończonej imprezie, gdy zostawały jakieś kieliszki, znów moczyłam palec, mimo że było bardzo niedobre i sama nie wiem w jakim celu to robiłam. Na ogół do 14 roku życia moje spożywanie alkoholu ograniczało się do lampki szampana. (przypadek 9)

Analiza zebranego materiału badawczego nasuwa następujące spostrzeżenia. Badani respondenci lokują swoje pierwsze wspomnienia związane z poznaniem smaku alkoholu już w dzieciństwie, zwłaszcza podczas uroczystości rodzinnych (przypadek 4, 6, 9). W niektórych przypadkach pierwsze kontakty z alkoholem dziecka wynikały z braku odpowiedniej opieki przez osoby dorosłe, które traciły poczucie odpowiedzialności za własne dziecko, wypijając zbyt duże ilości alkoholu. Przykładem jest historia dziecka w wieku 6 lat (przypadek 8), które w przeświadczeniu, że pije oranżadę, w rzeczywistości spożywało drinki. Dorosli byli zbyt pijani, żeby zareagować. Ich uwagę przykuł dopiero obraz nieutrzymującego równowagi, pijanego dziecka, na które zareagowali śmiechem. W kolejnej historii rysuje się obraz dziecka, które matka urodziła będąc w ciągu alkoholowym, a jego wspomnienia z alkoholem kojarzą się z libacjami i spijaniem resztek z kieliszków (przypadek 10). Część badanej młodzieży wskazuje na inicjację w wiek 15 lat (przypadek 1, 2), gdzie alkohol pity był w towarzystwie rówieśników. Najczęściej picie alkoholu dzieci i młodzieży ma miejsce właśnie w domach prywatnych, na imprezach rodzinnych lub tzw. domówkach. Częstymi miejscami inicjacji, opisywanymi przez młodzież, były również podwórka, imprezy oraz obozy i wycieczki szkolne. Reasumując, wiek inicjacji alkoholowej respondentów przypadał głównie na 6–9 lat, przy czym należy zaznaczyć, że niektóre wypowiedzi wskazują, że alkohol pojawiał się już w pierwszych latach życia dziecka (przypadek 4, 6, 10).

Opisując historie alkoholowe młodzieży, należy jeszcze odnotować jej wspomnienia związane z pierwszym upiciem się. Jedna z dziewcząt pierwszy raz upiła się w liceum, jak wspomina: *chorowała moja głowa, żołądek i psychika. Do dziś kiedy ze znajomymi wspomnamy tą imprezę mi wstyd. Co prawda nikt nie widział jak „chorowałam”, bo kiedy poczułam, że mam dość, poszłam na górę do pokoju gdzie miałam spać ale „kac” moralny pozostał.* Kolejna dziewczyna swoje upicie wiąże ze swoimi 15. urodzinami: *wtedy to upiłam się po raz pierwszy. Gdy wróciłam do domu, mama oczywiście zauważyła, że wypilałam trochę alkoholu. Zdenerwowała się na mnie bardzo, ale szybko jej przeszło, uznała to za błąd młodości.* Ostatnia z respondentek swoje upicie na imprezie tłumaczyła presją grupy i brakiem umiejętności odmawiania: *w pewnym momencie w wieku 16 lat na jednej z imprez wypiłam za dużo. Urwał mi się film. (...) Obudziłam się w swoim łóżku w domu i od rana wymiotowałam. Całodzienne torsje, ból głowy, mdłości, kac zarówno fizyczny jak i moralny były przytłaczające. (...) Pamiętam, że rodzice jedynie mi pogratulowali, jeśli jestem z siebie dumna, powiedzieli, że karą jest mój dzisiejszy stan, a później do końca dnia nie odezwali się słowem. Z kolei jeden z chłopców tak wspomina swoją pierwszą*

przygodę z alkoholem: *w sylwestra, nadeszła jednak impreza, w której przeliczyłem się z moimi możliwościami. Kolejny rano nie do wytrzymania, lecz ogarnąłem się i po paru godzinach wróciłem do domu (po dobrej imprezie zwykle nocuję u przyjaciół). Ale muszę powiedzieć, że cieszę się, że nadszedł taki moment, teraz wiem kiedy powiedzieć „stop” i na ile mnie jeszcze stać. Picie traktuję jako zabawę, czasami chcę, czasami nie.* We wszystkich opisanych powyżej przypadkach upiciu towarzyszyły objawy zatrucia alkoholowego, którego następstwem były bóle głowy i żołądka, wymioty i złe samopoczucie. Ponadto pojawił się wstyd i strach przed reakcją rodziców. Warto również nadmienić, że badani respondenci po tak przykrym doświadczeniu wrócili do picia alkoholu, a niektórzy wskazywali na wielokrotne upijanie się.

Kolejną interesującą mnie kwestią była próba ukazania przyczyn sięgania respondentów po substancje psychoaktywne, w tym przypadku alkohol. W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele typologii opisywanego zjawiska. Na uwagę zasługuje podział Antoniego Kępińskiego, który wskazywał „neurasteniczny” styl picia (redukcja zmęczenia i rozdrażnienia), „kontaktywny” (lepszy kontakt z innymi ludźmi), „dionizyjski” (oszołomienie i ucieczka od rzeczywistości), „heroiczny” (poczucie mocy) oraz „samobójczy” (Kępiński, cyt. za Woronowicz 2009: 61). Bohdan T. Woronowicz sprowadza sięganie po alkohol do dwóch przyczyn, tj. społecznych (np. podczas uroczystości, uleganie namowom) i indywidualnych, odnoszących się do odczuwania efektów działania substancji psychoaktywnej (Woronowicz 2009: 62). W opisanych historiach młodzieży rysują się następujące przyczyny sięgania przez nią po alkohol.

Należę do nieśmiałyłch osób. Jest w tym trochę prawdy, że alkohol pomaga się wyluzować. Czuję się wtedy bardziej pewna siebie, łatwiej jest zawrzeć wtedy nowe znajomości. Zazdroszczę ludziom, którzy potrafią być tacy każdego dnia. Zawsze przed imprezą obawiam się, że będę się źle bawić jak się trochę nie upiję, chociaż wiem że to głupie. (...) Nie uważam, że alkohol jest super albo, że przeciwnie to samo zło. Wiem ile zła może wyrządzać, jednak z drugiej strony jest towarzyszem zabawy, spotkań z przyjaciółmi, prowadzi do bardzo wielu śmiesznych sytuacji. (przypadek 3)

Posiadam taki problem, iż mam niepłynność mowy, mianowicie się jąkam. Od zawsze i to doskwiera, wiele ciężkich i bolesnych chwil przeżyłam przez to. Zawsze kiedy jestem trzeźwa, straszliwie się jąkam, stresuję, boję się odezwać, żeby nie pokazać swojej dysfunkcji. Zupełnie inna sytuacja jest wtedy kiedy się napiję. Gdy wypiję kilka piw lub kilka kieliszków wódki zanika mi blokada psychiczna wobec kontaktów z innymi ludźmi, otwieram się i wtedy mogę już mówić normalnie. Imprezy, czas kiedy jestem trochę pod wpływem, są jedyną okazją kiedy mogę normalnie mówić, bez obaw, wstydu o to jak mówię, bez obaw o reakcję innych. (...) Wtedy czuję się bardzo dobrze, czuje się normalna, fajna. Kiedy jestem trzeźwa i się jąkam, zapoznaję niewielu ludzi, zdobywam też niewielu znajomych. Kiedy jestem na imprezie, po kilku piwach, łatwo nawiązuje kontakty z ludźmi. (...) Można powiedzieć, że alkohol mnie wartościuje, podnosi moją samoocenę. (przypadek 2)

Kiedy wybierałam się na większą imprezę zaopatrzoną byłam w różny rodzaj alkoholu. Nie wznaję zasady że bez picia nie można się dobrze bawić, jednak z nim jest w niektórych momentach nawet weselej i jednak można czasem sobie pozwolić na „popuszczenie hamulców”. (przypadek 4)

Byłam wtedy na zgrupowaniu pływackiej kadry (...) Byli tam zarówno moi rówieśnicy, jak i starsi koledzy. To właśnie zaczęło się od tych drugich. Postąpiłem, jak każdy by w mojej sytuacji

postąpił, na pytanie „chcesz piwo?” odpowiedziałem „tak”. Nie chciałem być wyrzutkiem, zwłaszcza że wszyscy powiedzieli tak, a z mojego miasta na zgrupowaniu byłem sam, więc chciałem mieć chociaż kilku znajomych kolegów, zwłaszcza że dzieliliśmy razem pokój. (przypadek 5)

Kiedy byłem mały moi rodzice pili piwo, kiedy przychodzili do nich znajomi również wino, wódkę itp. czasem kiedy byliśmy na jakimś wyjeździe tata, pozwalał mi wziąć łyk piwa od siebie. (przypadek 1)

Znam swoje możliwości w związku z czym nie zdarza mi się przesadzić. Alkohol sprawia, że ciało jest nieco bardziej wyluzowane, można odciąć się chwilowo od problemów codziennych, najwyuczajniej odreagować. Myślę, że picie co jakiś czas nie jest dla mnie nie dobre. (przypadek 1)

W opisanych powyżej historiach alkohol pojawia się w różnych okolicznościach i ilościach. Zebrany materiał badawczy pozwala na zarysowanie schematu przyczyn spożywania przez dzieci i młodzież alkoholu. Pierwszym czynnikiem są silne emocje związane z tożsamością, radzeniem sobie z sytuacjami życiowymi. Obrazuje to między innymi historia dziewczyny jękającej się, której blokada psychiczna przed kontaktami z innymi ludźmi znika po wypiciu „kilku kieliszków wódki”. Alkohol daje młodzieży poczucie mocy, podnosi samoocenę (zaimponowanie rówieśnikom) oraz jest „towarzyszem zabawy”. Drugą przyczyną jest presja grupy społecznej, do której badana młodzież chce przynależeć lub umocnić w niej swoją pozycję (przypadek 5). Abstynencja w grupie osób pijących może prowadzić do sytuacji, w której jednostka będzie wyśmiewana, marginalizowana lub wręcz namawiana i zmuszana do picia. Trzecią, ostatnią przyczyną jest ciekawość i przyzwolenie rodziców (opiekunów) do incydentalnych kontaktów z alkoholem poprzez spijanie piany lub dawanie łyka piwa (przypadek 1). Swoją fascynację alkoholem jeden z respondentów opisuje w taki sposób:

Strasznie byłem ciekawy co to mogło być, że oni to tak lubią, a jednocześnie denerwował mnie fakt, że oni mogą a ja nie. To było jak miałem około 6 lat. Potem jak już byłem trochę starszy pamiętam, jak tata był w garażu, a to przy samochodzie czy innym sprzętem, dawał mi spijać łyk piany z piwa. Czulem się wtedy trochę jak dorośli i byłem niesamowicie dumny, że robię to samo co tata, który był moim idolem. Również biorąc przykład z ojca często nalewalem sobie jakiś napój do kubka i piłem z niego jak z kieliszka. Jednak nigdy nie widziałem żadnego z rodziców pijanych, przy dzieciach (mnie i brata), zawsze się pilnowali (w okresie dzieciństwa, przed wyjazdem, potem się zdarzało). (przypadek 11)

W tej sytuacji wydaje się, że rodzice w sposób świadomy próbują wprowadzić swoje dziecko w świat dorosłych, dając przyzwolenie na kontrolowane picie w obecności najbliższych. Inaczej jest w rodzinach o silnie zakorzenionej tradycji picia, gdzie jego spożywanie przez dzieci jest niekontrolowane (spijanie resztek z kieliszków) lub traktowane w kategoriach bohaterstwa (*taki mały i już pije*). Można zatem sądzić, że doświadczenia z alkoholem młodego pokolenia wpisują się na stałe w pejzaż kultury młodzieżowej, stając się zarazem atrybutem bycia dorosłym. Ponadto najbardziej smakuje to, co zakazane, stąd pojawia się ta niezwykła ciekawość i chęć spróbowania. Z pewnym niepokojem trzeba patrzeć na fakt sięgania młodzieży po alkohol jako „pomocnika” przy przełamywaniu barier komunikacyjnych, w sytuacjach trudnych. Zwłaszcza dla młodego pokolenia natychmiastowość działania alkoholu wydaje się być atrakcyjniejsza od budowania i praktykowania umiejętności komunikacyjnych na trzeźwo. Utrwalenie schematu, opartego na

dogmacie działania alkoholu jako „leku na każde zło” może prowadzić do wykształcenia mechanizmu rozwiązywania problemów poprzez środek psychoaktywny, a w niedalekiej przyszłości nawet do uzależnienia.

Okazjonalne spożywanie (nadużywanie) alkoholu przez młodzież jest związane ze specyfiką dorastania, służąc zarazem zaspokajaniu ważnych potrzeb społecznych, związanych z uspołecznieniem, funkcjonowaniem jednostki w grupie oraz procesem społecznej adaptacji. W oparciu o dostarczony materiał badawczy i własne obserwacje sformułowałem kilka wniosków, które mogą okazać się przydatne w dalszej analizie opisywanego zjawiska.

1. Skala zjawiska picia alkoholu przez dzieci i młodzież jest nadal wysoka. Wiek świadomej inicjacji alkoholowej wciąż obniża się i przypada już na pierwsze klasy szkoły podstawowej. Sytuacja taka może doprowadzić do zaburzeń w funkcjonowaniu młodych osób już na poziomie wchodzenia w dorosłość i wyrządzić nieodwracalne szkody psychiczne, fizyczne i społeczne. Fragment wiersza Danuty Wawiłow „Szybko, szybko, nie ma czasu!” nabiera w tym wymiarze zupełnie innego znaczenia. To właśnie koncentracja na jednostce (podmiocie), poświęcany jej czas i budowanie fundamentów opartych na rodzinie (potem szkole) stanowi klucz do optymalnego jej rozwoju.
2. W analizowanej przeze mnie literaturze przedmiotu coraz częściej pojawia się określenie „picie” alkoholu przez młodzież a nie „nadużywanie”. Określenie „picie” nie nosi znamion pejoratywnych i określa bardziej normę aniżeli dysfunkcję (problem). Pojawia się zatem fundamentalne pytanie: Czy alkohol stał się w środowisku młodzieżowym na tyle powszechny, że zaczyna być społecznie akceptowalny, zatem staje się normą?
3. Wylimitowanie z życia codziennego substancji psychoaktywnych jest praktycznie nierealne, zatem należy się nauczyć z nimi żyć, z nich korzystać. W tym wypadku należy minimalizować szkody powstałe w wyniku picia lub zmniejszać liczbę niepożądanych efektów tych zachowań. Scenariusz wychowania dzieci bez substancji psychoaktywnych wydaje się niemożliwy do realizacji. Jak podkreśla Ewa Wołyńska: „Dzieci z jednej strony identyfikują się z rodzicami – chcą więc robić to, co oni, a z drugiej – buntują się przeciw nim, tym bardziej więc chcą robić to, czego im oni zabraniają” (Wołyńska 2008: 225). Powstaje zatem podwójny paradoks prowadzący do nieskuteczności wychowania dzieci w abstynencji, zwłaszcza przez osoby pijące.
4. Przeciwdziałanie temu zjawisku wymaga dobrych programów profilaktycznych, dostosowanych do aktualnych potrzeb i warunków społeczno-politycznych. Z jednej strony profilaktyka ukierunkowana jest na zapobieganie spożywaniu alkoholu przez młode pokolenie jako zjawisku niepożądanemu społecznie. Przykładem może być edukacja normatywna, kształtująca i wzmacniająca normy przeciwnie używaniu alkoholu (Ostaszewski 2008: 216). Z drugiej strony są to działania promujące zachowania pożądane z punktu widzenia jednostki i grupy społecznej, m.in. zdrowy styl życia, edukacja sportowa czy też kulturalna oraz alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego. Współczesne działania profilaktyczne skierowane do dzieci i młodzieży powinny koncentrować się przede wszystkim na budowaniu poczucia własnej wartości, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, postaw asertywnych oraz podejmowania świadomych wyborów.

Szczegółowa analiza historii ukazuje młodzież posiadającą wiedzę oraz postawy przeciwnie picciu alkoholu. Pomimo tej wiedzy i postaw zarówno chłopcy, jak i dziewczęta sięgają po alkohol, silnie przeżywają swoje „wypadki życiowe” oraz mimo wewnętrznych przyrzeczeń abstynencji wracają do picia. Pozostaje mi (nam) wierzyć, że młode pokolenie nie „utonie w alkoholu”.

Literatura

- Melosik Z. (2004), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika*. T. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2010), *Pedagogika kultury popularnej*. W: B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika*. T. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk, GWP.
- Ostaszewski K. (2008), *Problemy alkoholowe młodzieży*. W: Z. Izdebski (red. nauk.), *Zagrożenia okresu dorastania*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Szczepański J. (1970), *Metoda dokumentów autobiograficznych w naukach społecznych*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Woronowicz B. T. (2009), *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań, Harbor Point Media Rodzina.
- Woydyło E. (2008), *Alkohol i młodzież: czym skorupka za młodu nasiąknie*. W: Z. Izdebski (red. nauk.), *Zagrożenia okresu dorastania*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zlata V. Boyko

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
boikozv@yandex.ru

Мотивационные и индивидуально-психологические факторы личности, влияющие на девиантное поведение наркозависимых подростков

Summary

Motivational and individual psychological factors affecting the deviant behavior of teenagers

The article is dedicated to analysis of the motivational and individual psychological factors affecting the deviant behavior of teenagers. The article describes the results of research studying the motivational and individual psychological peculiarities of the personality of drug addicted teenagers. Based upon the obtained results, the motivational and individual psychological factors affecting the deviant behavior of teenagers have been identified.

Keywords: deviant behavior, addictive behavior, drug addicted teenagers, motives for drug use

Введение

Происходящие в последние годы перемены в политической, экономической, социальной сферах жизни современного общества приводят к росту эмоциональной нестабильности и стресса. Подросткам, не имеющим сформированных жизненных навыков, сложно самостоятельно справиться с возникающими в их жизни трудностями. Родители и педагоги, оказавшиеся в условиях новой социально-стрессовой реальности, не всегда могут найти правильные методы, способствующие эффективному воспитанию, и оказать помощь подросткам.

В подростковом возрасте часто возникают конфликты между подростками и взрослыми. Подростки не готовы противостоять социальному давлению и часто поступают так как принято в их среде, как модно. Они часто используют саморазрушающие стратегии совладания со стрессом – употребление наркотиков, алкоголя, различных психотропных препаратов.

Условия, в которых проживает ребенок в детстве, включая социальное положение родителей, род их занятий, материальный доход и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют его жизненный путь в будущем. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует также атмосфера в семье и социальное окружение (Беловол, Шурупова 2013). Значительное влияние на судьбу подростков оказывает состав семьи и характер взаимоотношений между ее членами. Неблагоприятные семейные условия характерны для подавляющего большинства так называемых трудных подростков.

Значительное влияние на личность подростка оказывает также стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным

положением. Семейная атмосфера является одним из важнейших факторов становления подростка как личности.

Отрицание, свойственное подросткам, может в дальнейшем стать основой поведения. В подростковом возрасте могут сформироваться альтернативные ценности, противостоящие традиционным ценностям общества. Употребление наркотических веществ, как правило, бывает симптомом неблагополучия подростка.

Э. Эриксон считал, что для подросткового возраста характерны следующие особенности: целью развития в этот возрастной период является обретение самого себя либо утрата своего Я; область социальных отношений охватывает группу сверстников; доминирующие переживания – от чувства идентичности до полного отчуждения, непризнания (Цит. по «Психология подросткового и юношеского возраста» 2000: 76).

Семейное неблагополучие и как результат социальная дезадаптация являются теми факторами, которые способствуют развитию подростковой наркомании. Семейные конфликты могут способствовать патологическому развитию характера подростка. Такие конфликты как правило тесно связаны с различными типами неправильного воспитания.

В неблагополучных семьях ребенок предоставлен сам себе и часто проводит время со своими сверстниками или попадает в компании старших подростков, где и может получить информацию о наркотиках. Родители в таких семьях могут сами приобщать детей к употреблению спиртных напитков и наркотических веществ. Этому также способствует реакция имитации, так как ребенок склонен подражать родителям независимо от социальной направленности их поведения. У детей также может наблюдаться и обратная реакция - осознавая негативные стороны жизни родителей, ребенок стремится избегать тех форм поведения, которые хоть напоминают ему поведение родителей.

Важную роль в детстве играет наличие эмоционального контакта ребенка с родителями. В том случае, когда ребенок воспитывается в обстановке эмоционального отвержения, это создает у него ощущение обделенности и формирует негативное отношение к окружающему миру. Эмоциональное отвержение может быть явным и скрытым, но оно не остается незамеченным ребенком.

В подростковом возрасте дети из неблагополучных семей могут испытывать затруднения в общении и склонность к девиантному поведению. Семейное неблагополучие и «дезадаптация» являются факторами, способствующими развитию подростковой наркомании.

С другой стороны, воспитание по типу гиперпротекции также может привести к неблагоприятному варианту развития личности. Родительская гиперопека в подростковом возрасте может восприниматься как обуза, от которой подростки стремятся избавиться, выражая бурный протест.

Выявление причин девиаций и возникновения зависимостей, а также разработка системы социальной и психологической адаптации к меняющимся условиям жизни является актуальной проблемой современной психологической науки. Определение факторов риска и понимание механизмов формирования различных зависимостей повышает эффективность профилактических и реабилитационных программ.

Целью данной работы является выявление мотивационных и индивидуально-психологических факторов, влияющих на девиантное поведение наркозависимых подростков.

Аддиктивное поведение

Аддиктивное поведение является одной из форм отклоняющегося поведения, выражающееся в уходе от реальности посредством изменения психического состояния. Человек «уходит» от реальности, которая его не устраивает. Аддиктивное поведение определяется сложной системой факторов и условий, обусловленных как внешними воздействиями, так и внутренними характеристиками личности (Дмитриева, Четвериков 2002: 17).

Развитие аддиктивного поведения начинается с фиксации на том, что производит на аддикта чрезвычайное, очень сильное впечатление, остающееся в памяти и легко извлекаемое из неглубокого подсознания. Особенность фиксации заключается в том, что она влечет за собой сильное желание повторить пережитое измененное состояние еще раз. Такое непреодолимое желание в последующем повторяется все чаще.

Аддикция начинается с фиксации, а дальнейшее развитие процесса во многом определяется личностными особенностями и предрасположенностями. Развитие аддикции связано с недостаточно сформированным суперэго и во многом с особенностями воспитания в детстве. Часто у родителей не хватает времени на общение с ребенком и ребенок пытается заполнить внутреннюю пустоту, создавая свой мир фантазии, уходя от реальности.

Серьёзной проблемой для подростков являются затруднения, с которыми они сталкиваются в процессе общения, из-за несформированных коммуникативных навыков. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия (Бойко, Марин Херес 2010).

Индивидуально-психологические особенности личности, включающие интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие, личностные проявления, могут, как облегчить, так и затруднить процесс общения. Индивидуальность личности формируется в процессе взаимодействия с окружающей средой природных (нейрофизиологических) свойств, к которым относится темперамент (Бойко 2004).

Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. В этом возрасте в процессе социализации важную роль играет референтная для подростка группа, в которую входят и его сверстники. Мнение друзей играет большую роль для подростка.

Описание выборки и методик исследования

В нашем исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте 15-16 лет, находящиеся на диспансерном учете в наркологическом диспансере. Подростки принимали участие в исследовании на добровольной основе. С целью диагностики

акцентуаций использовался тест-опросник Шмишека, для выявления особенностей темперамента – опросник ЕРІ Айзенка.

Опросник Шмишека состоит из 88 вопросов, на которые следует ответить “да” или “нет”, и позволяет определить десять типов акцентуаций личности: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, аффективно-экзальтированный, эмотивный и циклотимный. Опросник Айзенка (Eysenck Personality Inventory) содержит 57 вопросов и предназначен для диагностики экстраверсии-интроверсии и нейротизма. Так же, с помощью опросника ЕРІ, можно выявить динамические особенности личности, то есть темперамент респондентов (сангвиник, флегматик, холерик или меланхолик).

Результаты исследования и их анализ

С целью выяснения причин употребления наркотиков был проведен опрос подростков. В результате опроса, что большинство попробовали наркотики в первый раз “за одно со всеми” (28%). 20% подростков начали употреблять наркотики из-за “конфликта с родителями”. Из любопытства в первый раз попробовали 18% “интересно было узнать что это такое”. 14% ответили, что их заставили, и 6% не смогли вспомнить причину, подтолкнувшую их к употреблению наркотиков. На вопрос об основных источниках информации более трети подростков дали нейтральный ответ: «Все об этом говорят».

Около трети наших респондентов попробовали наркотики, проявив конформность, не желая, или не сумев, противостоять давлению группы. Отвечая на вопрос о причинах дальнейшего употребления наркотиков респонденты отвечали, что им «скучно» и «нечего делать». 30% подростков сказали, что употребляют наркотики один раз в неделю, 43% - один раз в две недели и 27% - один раз в месяц.

На вопрос о том, что могло бы заставить респондентов отказаться от употребления наркотиков, 36% затруднились с ответом, 30% сказали, что ради интересной работы они могли бы прекратить употребление наркотиков, 20% готовы отказаться от наркотиков, если родители с ними будут считаться, и 14% могли бы отказаться от наркотиков ради любимого человека. Говоря о своих родителях, 30% отрицательно о них отзывались, 28% - положительно, 34% подростков сказали, что отца у них нет, и их воспитывает одна мать.

Неспособность противостоять групповому давлению, желание отомстить родителям, наказать их, даже ценой собственного здоровья и, возможно, жизни, является свидетельством инфантильности подростков. Подростки недооценивают последствия употребления наркотиков и склонны переоценивать собственные силы. На вопрос «Есть ли смысл борьбы с наркотиками?», 56% ответили: «нет», 26% сказали, что это бесполезно и только 18% дали положительный ответ.

Отвечая на вопрос о причинах употребления наркотиков в настоящий момент наши респонденты давали следующие ответы: «бесперспективность будущего», «скучно», «нечем заняться». Очевидно, что эти ответы иллюстрируют ту ситуацию, в которой оказались подростки. Половина наших респондентов имели 6-7 классов образования, нигде не учились и не работали, отношения с родителями у 30% подростков были плохими. Вспоминая своих школьных учителей, большинство

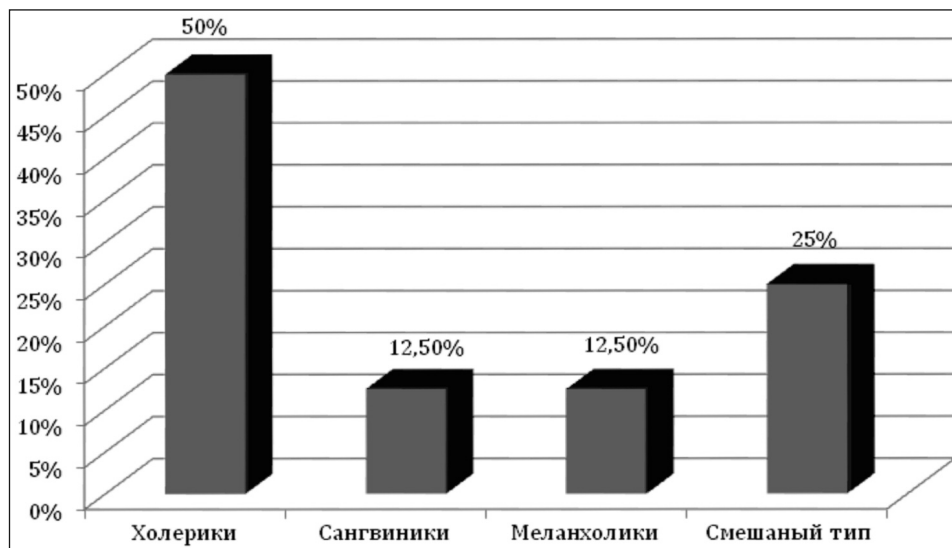
респондентов говорили о том, что учителя их не любили и хотели от них избавиться. Только 22% сказали, что их учителя были “нормальными людьми”. Полученный подростками негативный опыт взаимоотношений мог подтолкнуть их к употреблению наркотиков. Они отмечали, что это самый простой и быстрый способ получить удовольствие.

Полученные результаты позволяют выделить основные мотивы и причины употребления наркотиков:

- факторы неблагополучия семьи (неполные семьи, конфликтные и педагогически несостоятельные семьи, семьи с нарушением эмоциональных связей);
- отсутствие положительной мотивации к обучению, невозможность или нежелание получить хорошее образование и профессию;
- нарушение эмоциональных связей с педагогами, сверстниками, неумение разрешать возникающие проблемы;
- давление референтной группы, зависимость от правил и ценностей, принятых в группе.

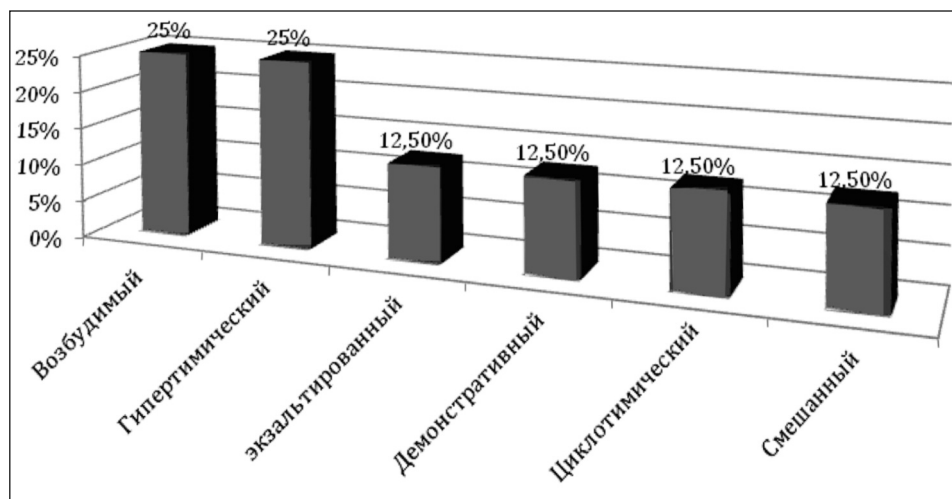
В результате исследования индивидуально-психологических особенностей личности подростков было выявлено, что в группе наших респондентов преобладают холерики (около 50%). Были выявлены все типы темперамента за исключением флегматиков (Рис. 1). У 75% подростков были выявлены высокие показатели по шкале психотизм, у 25% - высокие показатели по нейротизму.

Рис. 1. Процентное соотношение типов темперамента наркозависимых подростков



Анализ данных, полученных по тесту Шмишека, показал, что среди больных наркоманией подростков наиболее часто диагностируются такие акцентуации характера как гипертимический и возбудимый типы (по 25%). Также встречаются циклотимический, демонстративный, экзальтированный и смешанный (демонстративно-гипертимический) типы (Рис. 2).

Рис. 2. Процентное соотношение типов акцентуаций наркозависимых подростков.



Выводы

Девиантное, или отклоняющееся поведение подростков – это понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм поведения: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья.

В профилактике и преодолении девиантного поведения необходима правильная диагностика причин и мотивов поступков, изучение типичных признаков отклонений, умение отделить случайные внешние проявления от существенных изменений в сознании, чувствах и поведении подростков. Точный диагноз позволяет правильно выбрать оптимальную методику оказания социальной помощи детям с девиантным поведением, обеспечивающую торможение отрицательных и усиление положительных тенденций в его поведении. Полученные результаты позволяют выделить основные мотивы и причины употребления наркотиков прежде всего такие, как **неблагополучие семьи, отсутствие положительной мотивации к обучению, нарушение эмоциональных связей с педагогами, а также давление референтной группы.**

Акцентуации характера – крайний вариант нормы, усиление отдельных черт характера, которые могут зафиксироваться и привести к патологическим изменениям в характере, став одной из причин отклоняющегося поведения подростков. Так как темперамент является биологической основой для формирования характера, у **подростков с определенным типом темперамента (холерики и сангвиники)** чаще могут возникать акцентуации, по сравнению с другими типами темперамента. В нашем исследовании не было выявлено ни одного флегматика в группе наркозависимых подростков. Анализ данных также показал, что среди больных наркоманией подростков наиболее часто диагностируются такие **акцентуации характера как гипертимический и возбудимый типы.**

Помимо индивидуально-психологических особенностей личности необходимо учитывать и влияние социума на формирование личности подростка. Девиантное поведение может привести к проблемам в социальной адаптации и даже к дезадаптации подростков. Для профилактики и преодоления девиантного поведения необходимо разрабатывать программы, направленные на профилактику и коррекцию девиаций.

Литература

- Беловол Е.В., Шурупова Е.Ю. (2010), *Психологические факторы субъективного благополучия детей дошкольного возраста в условиях детского сада. //XX международная конференция «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства»*. – СПб., Изд-во Подлитехнического университета.
- Бойко З.В., Марин Херес К.Г. (2010), *Коммуникативная компетентность как фактор социально-психологической адаптации. //Оптимизация процесса управления на современном этапе развития экономики: Сборник материалов международной научно-практической конференции*. Тирасполь, Изд-во НОУ МО «ТМУ».
- Бойко З.В. (2004), *Проблемы индивидуальности в трудах В.Д. Небылицына*. Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика» (№2). М., Изд-во РУДН.
- Дмитриева Н.В., Четвериков Д.В. (2002), *Психология аддиктивного поведения*. Новосибирск, НГПУ.
- Психология подросткового и юношеского возраста*. (2000), СПб., Питер.

Dorota Klus-Stańska

WSP im. J. Korczaka w Warszawie
klus_stanska@op.pl

Czytając Korczaka dzisiaj...

Summary

Reading Korczak today...

The text is organized in two parts. The first part is an attempt to read anew the life and creativity of Janusz Korczak, as it is represented in pedagogy and the public discourse. Next, by placing the postulates of Korczak up against events related in the media, and laws presently in force in Poland, a noticeable lack of change in the status and condition of childhood for a great many children, is indicated. This confrontation is used to formulate the conclusion that another way of reading Korczak should be brought to bear: one that recognizes with shame that the activity begun by the great Polish pedagogue so many decades ago has still not come to fruition.

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, prawa dzieci, dzieciństwo

Keywords: Janusz Korczak, the rights of the child, childhood

Janusz Korczak to postać symboliczna w polskiej pedagogice, postać niezwykle znacząca, zawierająca w sobie kwintesencję wartości, na które pedagogika się powołuje. Życie i prace Korczaka cieszą się od kilku dziesiątek lat niesłabnącym zainteresowaniem, a nawet jeśli chwilami ono blednie, jakiś nowy impuls powoduje, że stają się na powrót ważnym tematem, są ponownie przywoływane i czytane, a miniony rok 2012 był ogłoszony Rokiem Janusza Korczaka.

Korczak, z racji wykonywania kilku zawodów: lekarza, wychowawcy, pisarza, publicysty, oraz z powodu swojej ogromnej, rzadko spotykanej wrażliwej wnikliwości i daru obserwacji, znał blaski i mroki dzieciństwa, jego radości, ale i ciemne strony, jak nikt. To uczyniło z niego dorosłego w świecie dzieci, który niczym etnograf badawczo i z niesłabnącym zainteresowaniem rejestrował świat słabo dostępny z innej perspektywy. Powroty do tekstów Korczaka są rodzajem powrotu do źródeł, do miejsc, z których bierze początek rozumienie dziecka.

Nie oznacza to, że Korczaka czytamy i przeżywamy jednakowo. Jak każda wielka postać budzi on rozmaite emocje, refleksje, kontrowersje, a rekonstrukcje biograficzne i pedagogiczne różnią się między sobą czasem nawet radykalnie. Jeśli przyjrzeć się tym odczytaniom i debatom, dla jakich są one inspiracją, łatwo zauważyć, że Korczaka można czytać na różne sposoby.

Najczęściej czytany jest mitologizująco. Nie tyle istotne są wówczas jego myśli, doświadczenia, jego dorobek praktyczny i pisarski, jego pedagogiczny kunszt, ile jego

martyrologia, która dorobek zaczyna przesłaniać, a w jego miejsce eksponuje dramat śmierci i jej symboliczną wymowę. Tego rodzaju mitologizacja Korczaka została umocniona przez film „Korczak” w reżyserii Andrzeja Wajdy, zrealizowany według scenariusza Agnieszki Holland. Względy merytoryczne są ukryte za obrazem heroizmu, a przesłanie pedagogiczne traci na sile. To z jednej strony najmniej interesujące i najsłabiej płodne poznawczo ujęcie, najczęściej krytykowane jako jałowe, ale trudno odmówić ludziom prawa do szukania wzorów i bohaterów, trudno też przecenić rolę takich biografii w procesach wychowawczych.

Nie do utrzymania jest również teza, że męczeństwo Korczaka jest tak dokładnie znane, że nie ma już po co do niego nawiązywać. Wystarczy przeprowadzić krótkie rozpoznanie poziomu znajomości życia i śmierci Korczaka wśród studentów polskich uczelni, nawet na kierunkach pedagogicznych, wśród których ta postać powinna stanowić rodzaj abecadła. Taki sondaż jakiś czas temu przeprowadziła Beata Adrjan i Elżbieta Wąsowska (Adrjan, Wąsowska 1999). Biorąc pod uwagę rangę (również międzynarodową) prac Korczaka i jego znaczenie dla polskiej myśli pedagogicznej, wyniki były czasem zaskakujące. Wielu badanych uważało, że Korczak jako pisarz i pedagog przedstawiał życie dzieci jako idyllę, co dowodzi rażącej nieznamościami jego tekstów, ale jeszcze liczniejsi nie znali jego żadnej książki kierowanej do dorosłego odbiorcy, a wśród powieści dla dzieci potrafili wskazać jedynie „Króla Maciusia I”, choć zdarzało się przypisywanie mu powieści innych autorów, np. „Piotrusia Pana” (!). Wielu studentów nie znało miasta, w którym prowadził swoje domy dla sierot, a część z nich nie wiedziała, gdzie zginął. Zaniedbania mają swoje źródło już w edukacji szkolnej. Twórczość Korczaka jest do tego stopnia marginalizowana w podręcznikach szkolnych, że przestaje być mglista, staje się po prostu nieobecna. Nie tak dawno jeden z moich studentów pierwszego roku na pytanie, czy wie, kiedy żył Korczak, odpowiedział, że w połowie XVIII wieku. Trudno zatem przyjąć, że podejście faktograficzno-mitologizujące, choć z pewnością pozbawione głębi, wyczerpało swoje znaczenie. Chyba przeciwnie: może zarówno wypełniać żenujące luki w wiadomościach historycznych, jak i budować narrację etycznie-wychowawczą.

Korczaka można czytać historycznie. Nacechowany obiektywizmem pedagogiczny klimat pozwala ogarnąć dorobek obrońcy praw dzieci i jego swoistość koncepcyjną w świetle wydarzeń jego życia i wydarzeń społeczno-politycznych, które stanowiły zasadniczy kontekst dla jego myśli. Nie dziwią wznowienia pracy Stefana Wołoszyna (1978), dziwi fakt, że tego typu prac w naszym kraju jest niewiele. Takie odczytanie pozbawione jest formalnej oschłości typowej dla zestawień encyklopedycznych. Wysiłek historyczny pozwala budować wyważoną narrację biograficzną, ale i pedagogiczną zarazem, bo nierozwalne splecenie poglądów i koncepcji z własnym życiem jest tym, co najsilniej daje się zauważyć w kolejach losu Janusza Korczaka.

Korczaka można czytać protekcyjnie. Jego idee są wówczas oceniane jako nie-realistyczne, niezyciowe, naiwne. Ideologiczne źródła takich odczytań są pogmatwane. Naiwnym humanistą nazywali Korczaka komuniści (Lifton 2005), naiwnie brzmi jego kwestionowanie władzy dorosłych nad dziećmi w chrześcijańsko-konserwatywnej (choć już niekoniecznie personalistyczno-chrześcijańskiej) perspektywie jej żarliwych rzeczników i zwolenników kar cielesnych (patrz np. Sławiński 1991). Poczucie wyższości czytelników wobec polskiego bojownika o prawa dzieci bywa budowane też na rzekomym jego idealizmie, na wskazywaniu tzw. „odmienności czasów”, na tworzeniu obrazu Korczaka

– wizjonera, ale już nie realisty. Może dlatego, recenzując książkę Joanny Olczak-Ronikier „Korczak. Próba biografii” (2011), Eliza Szybowicz pisze o narracji autorki: „Dom Sierot i Nasz Dom były według niej dziełem wizjonerów, laboratorium pedagogicznym, w którym miał się narodzić nowy człowiek. «Para fantastów budowała na papierze utopijną krainę szczęśliwości. Wychowankowie marzyli o gęstej dolewce i o kiszce pasztetowej» – niezbyt konsekwentnie stwierdza Olczak-Ronikier, chociaż w innych miejscach opisuje całkiem przyziemne i całkiem niepapierowe starania «fantastów», żeby dolewka była gęsta. Trochę to krzywdzące dla trzeźwo myślącego Korczaka, który nie był utopistą. Wierzył w zmianę relacji międzyludzkich, ale wiedział, że wymaga ona ustawicznych zabiegów i instytucjonalizacji” (Szybowicz 2011).

Również Betty Jean Liffon (2005), autorka anglojęzycznej biografii Janusza Korczaka, która w tytule swojej książki nazywa go „Królem dzieci”, podkreśla brak naiwności Korczaka, przejawiający się jej zdaniem między innymi w tym, że w przeciwieństwie do Rousseau, nie gloryfikował on dzieci. Na marginesie dodałabym jeszcze, że w przeciwieństwie do Rousseau, który pięcioro własnych dzieci oddał zaraz po urodzeniu do przytułku (por. Johnson 1994), w którym, biorąc pod uwagę ówczesne warunki życia w tego rodzaju placówkach oraz poziom śmiertelności wśród sierot, zapewne wkrótce potem zmarły, Korczak całe swoje dorosłe życie poświęcił cudzym dzieciom. Te doświadczenia pozwoliły mu na realność spojrzenia tak na dzieci, jak i na warunki ich życia i rozwoju. Korczak nie tylko nie idealizował dzieci, ale – co się zdarzało – wyrzucał swoich wychowanków z placówki, jeśli ich demoralizacja osiągała poziom uniemożliwiający przystosowanie do dziecięcej społeczności.

Walka o prawa marginalizowanej i pozbawionej tych praw grupy czy warstwy społecznej (w tym przypadku: dzieci) nie oznacza stawiania tezy, że osoby wchodzące w jej skład są doskonałe, ani prognozy, że zapewnienie im dostępu do równości społecznej zagwarantuje nam społeczny świat szczęśliwości. Korczak doskonale rozpoznawał nieuniknione napięcia, starcia interesów, niedoskonałości demokratycznych decyzji. Co nie zmienia faktu, że występował przeciw totalitaryzmowi dorosłych, a pokrętny los sprawił, że śmierć poniósł z ręki totalitaryzmu militarnego.

Korczaka niektórzy czytają z niechęcią. Tak będą czytać Korczaka osoby nieufne wobec praw dzieci, pielęgnujące przejawy własnego statusu, budujące poczucie własnego autorytetu, biorąc sobie za przeciwników i widownię łatwą ofiarę: dziecko. Zawsze zdumiewała mnie troska dorosłych, by demonstrować swoją wyższość, kompetencje i przynależne racje, swoją władzę („ja tu rządzę”, „będzie tak, bo ja tak zdecydowałem”) wobec kilkulatek. Trzeba przyznać, że to dość żałosne, gdy dorosły, nie umiejąc mierzyć się w życiu z równymi sobie, poprawia sobie samopoczucie i buduje swoją samoocenę używając – jako poniżanego oponenta – przedszkolaka. Dla tego rodzaju podejścia możliwe jest znalezienie wsparcia w książkach Jamesa Dobsona (1993), który swoje sztandarowe hasło „zasady nie są dla tchórzy” oparł na przewrotnym założeniu, że dominacja nad dziećmi i ich karanie wymagają odwagi, albo w sadystycznym poradniku Michaela i Debi Pearlsów (2010) „Jak trenować dziecko”, który zrobił furorę w wielu kręgach w Polsce. Również w zakresie rodzimej „twórczości” pedagogicznej trudno nie powrócić do prac wieloletniego pracownika Ministerstwa Edukacji Narodowej, Stanisława Sławińskiego; prac przez to Ministerstwo rekomendowanych, w których autor z zapałem godnym lepszej sprawy zaleca bicie małych dzieci, twierdząc, że to rodzaj dialogu, a dzieci potrzebują tego rodzaju

kontakty cielesnego z rodzicami na równi z przytulaniem i kołysaniem. Uzasadnieniem tych działań jest według Sławińskiego (1991) władza rodzicielska, która ma być nie tylko prawem, ale i obowiązkiem rodzica. Jak rozumiem, po kompetentnym zbieciu niemowlęcia dorosły dostaje kolejny punkt i szansę na rodzicielski awans.

Ten rodzaj czytania Korczaka, podbudowany jest prostym do ogarnięcia podziałem świata społecznego na dorosłych i dzieci, na ważnych i nieważnych, na mądrych i głupich, podziałem uproszczonym, czarno-białym i wątlm argumentacyjnie. Jego popularność niektórzy lokują w przywiązaniu do tradycji. Możliwą przyczyną jest również fakt, że czarno-białe podziały i proste stereotypizujące wyjaśnienia ról społecznych są łatwe w recepcji również dla osób dogmatycznych oraz tych, które – jak pisze Edward Nęcka (1996), analizując niezdolność do samodzielnego dostrzegania i rozwiązywania problemów – słabiej radzą sobie z sytuacjami niejasnymi, gdy świat nie jawi się jako czytelny wzór, przez co trzeba się z nim poznać zmagać i nadawać mu własne znaczenia.

Korczaka można czytać podejrzliwie, wysuwając oskarżenia o aberracje seksualne. To jedno z najbardziej kontrowersyjnych wątków analiz dorobku Korczaka. Mieliśmy okazję zobaczyć, z jaką niepewnością i skłonnością do semantycznych ucieczek próbowała Joanna Olczak-Ronikier (2011) poradzić sobie z tą kwestią w dość udanej przecież biografii Korczaka. Nie umiem odnieść się do tego rodzaju czytania. Pewnie dociekanie motywów postępowania wielkich ludzi jest naturalnym odruchem poznawczym, a szukanie w nich cech, które wielkości ich pozbawiają da się wyjaśnić psychologicznie. To, co niepokoi w tej lekturze podejrzeń, to fakt, że hipoteza, która z natury rzeczy pozostaje co najwyżej domniemaniem, ma potężną siłę rażenia również wówczas, gdy jest zupełnie błędna.

Korczaka można czytać instrumentalnie, wykorzystując go do manipulacyjnej lub po prostu pokrętej argumentacji na rzecz bezpodstawnej tezy. Takiego zabiegu dokonał na przykład Aleksander Nalaskowski. Opisał on w swoim wykładzie dla nauczycieli, zawartym później w zbiorze „Edukacyjny show” (1998), powieść Janusza Korczaka „Król Maciuś I” jako dobrze udokumentowany eksperyment pedagogiczny, dowodzący że nadawanie praw dzieciom jest niebezpieczne nie tylko dla innych, ale i dla nich samych. Mam nadzieję, że podczas wykładu jego autor dał odczuć swojemu audytorium, że żartuje, bo trudno dociec, jakie standardy metodologiczne i jaki paradygmat epistemologiczny legły u podstaw tej śmiałej tezy identyfikującej powieść jako badania eksperymentalne.

Korczaka można czytać rekonstrukcyjnie. Gdy w ten sposób wracamy do klasyki, czynimy to nie tylko z uwagi, pewnego sentymentu i szacunku dla przeszłości. Tak sięga się do Korczaka przede wszystkim jako do korzeni naszego myślenia pedagogicznego i inspiracji humanistycznej. To dobre i zasadne przywoływanie Korczaka. Nasze myślenie pedagogiczne musi szukać nawotwieżeń w dorobku przeszłości. A rekonstrukcja jest zawsze ważnym przywołaniem na nowo, wyciągnięciem z zakurzonych zakamarków myśli częstokroć ożywczej, witalnej, zdumiewającej swoją siłą i oryginalnością. W ten sposób o Korczaku pisał między innymi Aleksander Lewin (1999). Tak przybliżają jego dorobek Barbara Smolińska-Theiss (1988, 2007, 2010) i Wiesław Theiss (1994a). Tak przez całe życie rekonstruuje jego myśl propagatorka Korczaka, jaką jest Jadwiga Bińczycza (1999, 2009). W pracach tych i wielu innych pedagogów twórczość Korczaka osadzana jest w obszarze znaczącej myśli pajdocentrycznej, na mapie aksjologii pedagogicznej i teorii dialogowo-humanistycznych.

Po sąsiedzku do rekonstrukcji, Korczaka można czytać hermeneutycznie. Wtedy teksty Korczaka stają się źródłem wyprowadzonego z nich przesłania, które ma swoje kolejne odsłony w zależności od „miejsca”, z którego je analizujemy. Stają się one wówczas opowieścią o dziecięcym (czyli ludzkim) losie i jego trudnych wymiarach, takich jak cierpienie, samotność, ale i mądrość dziecięca, stanowiąca rodzaj fenomenu, przemilczanego kulturowo. Korczakowska myśl pozwala się wówczas przenosić na inne, sąsiednie obszary problemowe humanistyki, nadając im głębi i nowej perspektywy. Tak czyta Korczaka np. Krystyna Ablewicz (1995), snując rozważania o cierpieniu w swojej próbie odejścia od historycznego kontekstu życia i twórczości Korczaka, rozmyślając nad sensami przesłania, które w jego pracach możemy odnaleźć. Tak też odczytuje go Astrid Męczkowska-Christiansen (2013), poszukując rozumienia sensu śmierci naznaczającej dzieciństwo i prawa dzieci do świadomego do niej podejścia.

Korczaka można po prostu nie czytać. Odrzucenie jest też wyborem czytelniczym. I rzecz nie tyle w odrzuceniu tego właśnie autora, ile w pomijaniu losu dzieci w refleksjach nad relacjami międzypokoleniowymi. Na przykład Neil Postman w swojej książce o znikającym dzieciństwie (1994) oskarża dorosłych o to, że z jednej strony adorują dzieci, a z drugiej razem z nimi włączają się w zdeformowany i, jego zdaniem, szkodliwy świat popkultury. Niepokoi go współuczestniczenie pokoleń w takich atrakcjach przemysłu rozrywkowego, jak: filmy, programy telewizyjne, billboardy, muzyka, gry komputerowe. Wszystkie one – jak pisze Postman – odsłaniają przed dziećmi „tajemnice dorosłości”, niszczą niepowtarzalny czar niewinnego dzieciństwa. Wskutek tego dochodzi do szybkiego dojrzewania dzieci, a dzieciństwo kurczy się i znika.

Pewnie trzeba w wielu miejscach przyznać rację Postmanowi. Dzisiejszy świat często niepokoi, tyle że w tym akurat nie różni się wcale od minionych kulturowo światów. Postman, tęskniąc za przeszłością, pomija niedole dzieciństwa, jakie dorosły świat zgotował dzieciom, traumę i skutki dziecięcego ubóstwa, brak gwarantowanych praw, upokorzenia szkolne, gehennę dzieciństwa w rodzinach dotkniętych przemocą, koszmary wojny, eksterminację, opresywne ideologie, wytwarzające opisywane przez Wiesława Theissa zniewolone dzieciństwo (1994b). Przeszłość, zapewniając dorosłym wyższy stopień wtajemniczenia, prawo do wiedzy i grzechu oraz niepodważalne zaufanie ze strony młodych generacji, maskowała prawdę o losie dzieci; gwarantując dorosłym status autorytetu, tworzyła ich wyidealizowany obraz, wzmacniając go koncepcją barbarzyństwa najmłodszych, które jest możliwe do wytrzebienia jedynie przez stanowcze działania wychowawcze.

Postman nie umie się pogodzić z tym, co Kathleen McDonnell (2001) podkreśla w swojej popularnej książce „Honey, We Lost the Kids”, pisząc, że zmiana dzieci wynika ze zmiany środowiska ich życia, a desperackie „przetrzymanywanie” dzieci w świecie, który był typowy dla dzieciństwa obecnych starszych pokoleń, może jedynie wyhamować i zaburzyć ich odnajdywanie się we własnych warunkach środowiskowych. I nie jest tu ważne, czy zachodzące zmiany podobają się nam, czy nie.

Rozgoryczony współczesnością Postman propaguje chwilami ckliwą, a przez to opresyjną koncepcję dzieciństwa jako czasu niewiedzy i nieświadomości. Zagrożenie przez obecne zmiany w kulturze konstrukcji dzieciństwa zgodnej z tą definicją opisywane jest w jego tekstach jako destrukcja dzieciństwa w ogóle. Ja opowiadam się raczej za tezą Richarda Farsona (1992: 40), który stwierdził, że koncepcja dzieciństwa „zmieniała się

przez stulecia i kultury tak radykalnie, że nie mamy możliwości, ani kulturowo, ani historycznie stwierdzenia, czym jest dziecko”.

Korczakowski szacunek dla dziecka budowany był na rezygnacji z dydaktycznego biadolenia, moralizatorstwa i nostalgii za znanymi nam „dawnymi czasami”. Opierał się na realizmie, codziennej trosce i akceptacji. Korczak nie sięgał po „wzorce”, nie bawił się w ukłony przed tzw. dorosłą kulturą. Jako pedagog i człowiek uosabiał pytanie o los i wrażliwe zapatrzenie się w dziecięcy trud radzenia sobie z zastanym światem. Jego idee pozwalają odrzucić nostalgiczny sentyment jako wyznacznik relacji z dziećmi i światem, w jakim żyją i z jakim muszą sobie radzić.

Zapewne można znaleźć znacznie więcej sposobów spotkania z Korczakiem przez lekturę jego spuścizny literackiej i pedagogicznej. Ja chcę zaproponować **czytanie Korczaka ze wstydem**. Ze wstydem za siebie, za pedagogikę i praktykę wychowawczo-edukacyjną, jaką współcześnie proponujemy. Ze wstydem pełnym niedowierzania, że mimo upływu lat, mimo wiedzy płynącej z historii, a zwłaszcza z historii całego XX wieku, mimo zmiany kontekstu społeczno-kulturowego i gospodarczego, mimo licznych reform systemu edukacji, jesteśmy pod wieloma względami tam, gdzie byliśmy, gdy żył Korczak, oferując dzieciom to, z czym Korczak z poświęceniem walczył i co próbował zmienić, by życie dzieci uczynić godnym i radosnym.

Korczakowski „szacunek dla dziecka” zbyt rzadko jest opisem naturalnego stosunku do dzieci. Używany jest jak hasło, czy pokrewny mu slogan. To fatalny wariant nawiązywania do jego pedagogiki i pedagogii. Ponieważ slogan, jako zamykający dialog czy interakcje, pełni – jak pisze Olivier Reboul (1980) – głównie funkcję fatyczną. Oddzielenie postulatu Korczaka od jego interpretacji, uzasadnień, przykładów i szczegółowych omówień, wyabstrahowanie go z kontekstu, pozbawia go merytorycznego sensu, nadając jedynie sztandarową epatującą pustkę. Upowszechnianie Korczaka i odczytywanie go na nowo to znakomite zadanie, które wyraża naszą fascynację jego twórczością pedagogiczną. Z kolei w krytyce Korczaka zawiera się element oporu, a przeciwnika można i należy szanować. Natomiast trywializacja Korczaka to odarcie go ze znaczenia.

Olivier Reboul (1980) mówi też o sloganach kłamliwych, a więc stanowiących formułę, która nie istnieje, będących obietnicą, która nie będzie dotrzymana. Z tej perspektywy sloganowe wykorzystywanie postulatu Korczaka staje się po prostu nadużyciem.

Proponuję czytać Korczaka ze wstydem dlatego, że zlekceważyliśmy go, cytując często, ale nie przejmując się zbyt mocno tym, co pisał, a co gorsza, zlekceważyliśmy dzieci, o których pisał. Nie wzięliśmy na siebie odpowiedzialności za tworzenie dzieciom warunków życia, o jakich rozprawiamy szeroko na konferencjach. Właśnie niedawne obchody Roku Janusza Korczaka każe skonfrontować kulturę pedagogiczną i kondycję prawodawstwa odnoszącego się do jakości życia dzieci z tym, o co wielki pedagog zabiegał. Posłużę się kilkoma przykładami zjawisk i zdarzeń, które takiej konformacji mogą posłużyć:

- 70 lat po śmierci Korczaka wiele polskich dzieci jest bitych, a Ustawa, która w maju 2010 wprowadziła zakaz stosowania kar cielesnych wobec dzieci, nagminnie pozostaje martwym zapisem, a możliwość zaskarżenia rodziców „wychowujących” dzieci z użyciem przemocy fizycznej jest z powodów proceduralnych niemal żadna¹;

¹ M. Sajkowska, *Co zmienił zakaz bicia dzieci* [on line:] <http://monikasajkowska.natemat.pl/59653,co-zmienil-zakaz-bicia-dzieci> [dostęp 5 maja 2013].

• 70 lat po śmierci Korczaka, nawet jeśli sprawcy brutalnego pobicia dzieci trafią przed sąd, wyroki są zdumiewająco łagodne, jak w przypadku ojca, który za to, że bił, przyduszał i gryzł 6-miesięcznego synka, bo ten „przeszkadzał mu w grze na komputerze” otrzymał wyrok 6 miesięcy więzienia w zawieszeniu².

• 70 lat po śmierci Korczaka nieustannie słyszy się w mediach historie dzieci maltretowanych w rodzinach. To rzecz jasna zdarza się na całym świecie. Ale np. w Wielkiej Brytanii czy USA wyroki za takie postępowanie, nawet gdy nie kończy się śmiercią dziecka, sięgają dożywocia³, podczas gdy w Polsce działa milcząco przyjmowana zasada „Małe ciało, mały ból. Mały człowiek, mała wina”. Ojciec, który pobił półtorarocznego synka swojej konkubiny, bo nie chciał jeść, doprowadzając do stłuczenia serca i rozerwania wątroby, a w następstwie tych obrażeń do śmierci chłopca, spędzi w więzieniu niespełna 8 lat⁴. Rodzice bitej od urodzenia dziewczynki, która po dwóch miesiącach znęcania się nad nią zmarła, usłyszeli wyrok 6 lat więzienia (ojciec) i 1,5 roku w zawieszeniu (matka)⁵.

• 70 lat po śmierci Korczaka w polskim sądzie toczy się sprawa o zabicie 3-miesięcznej córeczki przez silne uderzenia w głowę. Dziecko wcześniej wielokrotnie zamykano w łazience i obwiązywano usta pieluszką. Sąd uznał, że „zachowanie oskarżonych nie nosiło cech szczególnego okrucieństwa”⁶.

• 70 lat po śmierci Korczaka kobieta, która zakatowała swojego 6-letniego pasierba z powodu sznurówek, po 10 latach wychodzi z więzienia. Wyrok uległ zatarciu, więc otrzymuje etat nauczyciela, który wypełnia z zastosowaniem opracowanego przez siebie autorytarnego, bezwzględnego w stosunku do uczniów regulaminu. MEN nie może znać jej przeszłości, ale zna jej metody dyscyplinowania. Przyjmuje ją do grona pedagogicznych ekspertów.

• 70 lat po śmierci Korczaka Polska jest państwem, w którym nie prowadzi się ogólnokrajowego rejestru zdarzeń związanych ze znęcaniem się nad dziećmi. Państwem, w którym akty arogancji młodzieży (haniebne, ale łatwiejsze do wyjaśnienia) budzą silniejsze emocje oraz reakcje społeczne i rządowe niż akty bestialstwa wobec dzieci (niemożliwe do wytłumaczenia).

• 70 lat po śmierci Korczaka opieka nad najmłodszymi dziećmi w Polsce jest uzasadniana rynkowo i ekonomicznie, a nowa ustawa żłobkowa oddaje ten czas życia dziecka pod kontrolę nie Ministerstwa Edukacji, ale Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

• 70 lat po śmierci Korczaka znęcanie się opiekunek nad maleńkimi dziećmi w pseudo-żłobku⁷ budzi oburzenie i odbija się echem w mediach i społecznych debatach, ale – przynajmniej przed sobą – mniejszym niż gdyby była to historia o nastolatkach, które

² <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/pobil-dziecko-bo-przeszkadzalo-w-grze-jest-wyrok,280646.html> [dostęp 4 października 2012].

³ <http://nasygnale.pl/kat,1025343,title,Przykleila-corke-do-sciany-a-potem-ja-skatowala,wid,15010066,wiadomosc.html?ticaid=61119e> [dostęp 16 października 2012].

⁴ <http://tvp.info/informacje/polska/siedem-lat-za-smiertelne-pobicie-dziecka/8699131> [dostęp 3 października 2012].

⁵ http://m.warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,106541,13948358,Akt_oskarzenia_za_pobicie_dwutygodniowego_dziecka.html [dostęp 20 maja 2013].

⁶ <http://tvp.info/informacje/polska/15-lat-wiezienia-za-skatowanie-niemowlaka/10846031> [dostęp 23 kwietnia 2013].

⁷ <http://www.mmwroclaw.pl/428851/2012/10/15/dramat-w-zaczarowanej-krainie-puchatka-dzieci-przywazywano-do-lozek?category=news> [dostęp 15 października 2012].

napadły swoich nauczycieli, związały ich, zastraszały i torturowały, właczając im przemocą do przetyków jedzenie, wymiociny i dławiac⁸.

• 70 lat po śmierci Korczaka medialnym symbolem polskiej kultury pedagogicznej jest Dorota Zawadzka jako Superniania, gwiazda programu, w którym nie tylko promuje się władzę rodzicielską opartą na karach, ale milionom telewidzów i internautów przedstawia się filmy dokumentalne, na których dzieci są ukazywane w sytuacjach prywatnych (również w kąpielach), często upokarzających, ujawniających ich domowe życie w chwilach napięć i nieprzyjemnych scen. Trudno nawet wyobrazić sobie, do jakiego obnażania cielesnego i psychicznego zostały narażone dzieci przed ekipami telewizyjnymi zanim materiał został przycięty⁹. Czego uczy się o sobie i swoich prawach dziecko doświadczające sytuacji, gdy obcy mężczyźni kierują na nie kamerę, gdy płacze, krzyczy, czuje się odrzucone, lub gdy nagie i bezbronnie siedzi w wannie?

• 70 lat po śmierci Korczaka pokazane w telewizji przykłady psychicznego pastwienia się nauczycieli nad uczniami, ujawnione dzięki nagraniom na telefony komórkowe, poskutkowały wprowadzeniem w licznych placówkach ... zakazu używania komórek.

• 70 lat po śmierci Korczaka tysiące polskich dzieci jest głodnych¹⁰, a raporty o ich ubóstwie np. na terenach popegeerowskich nie są upowszechniane w mediach. Dożywianiem dzieci zajmują się głównie organizacje pozarządowe, bo minister pracy i polityki społecznej nie wierzy w wyniki badań na ten temat¹¹, a zdaniem posła Stefana Niesiołowskiego, głodu w Polsce nie ma, bo dzieci mogą żywić się opadłymi śliwkami i szczawiem...¹²

• 70 lat po śmierci Korczaka w Polsce są szkoły, w których ubodzy uczniowie za złamanie regulaminu (np. za palenie papierosów) są karani odebraniem obiadów finansowanych dla nich przez organizacje społeczne. Nauczyciele w tych placówkach stracili świadomość, że nawet kryminaliści odbywający karę więzienia, są regularnie żywieni. W Polsce będąc dzieckiem trzeba sobie na jedzenie zasłużyć.

• 70 lat po śmierci Korczaka, w tym samym czasie, gdy problemem ogromnych rzeszy dzieci jest głód, polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej kierowane przez Katarzynę Hall, wprowadziło reformę programową, zgodnie z którą uczniowie klas początkowych muszą korzystać z bardzo kosztownych pakietów edukacyjnych¹³, rzecz jasna – kupowanych przez rodziców, często bezrobotnych i ubogich, co dla tysięcy rodzin, zwłaszcza wielodzietnych, oznacza potężną wyrwę w ich domowym, nader skromnym budżecie.

⁸ Wystarczy zauważyć o ile większe emocje wzbudził w Polsce przypadek uczniów, którzy swojemu nauczycielowi włożyli w czasie lekcji wiadro na głowę (<http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Osmiu-uczniow-relegowanych-z-torunskiej-budowlanki,wid,1471317,wiadomosc.html> [dostęp 10 lipca 2013]). Do sprawy tej wracano wielokrotnie, za każdym razem z silnym ładunkiem uogólnianego na całą populację młodzieży potępienia.

⁹ *Awantura o pornonianie – rozmowa z Dorotą Zawadzką*. „Wprost” 2013, 5–11 sierpnia.

¹⁰ <http://zdrowie.dziennik.pl/dziecko/artykuly/420435,ile-dzieci-w-polsce-gloduje-nie-jedza-obiadow-sa-glodne-niedozywione.html> [dostęp 7 marca 2013].

¹¹ http://wyborcza.pl/1,76842,13547268,Minister_nie_wierzy_w_raport_fundacji_Maciusi_Sprawdzi_.html [dostęp 12 marzec 2013].

¹² <http://www.fakt.pl/Posel-Stefan-Niesiolowski-o-glodnych-dzieciach-,artykuly,202836,1.html> [dostęp 7 marca 2013].

¹³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych [online] http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp 5 maja 2013].

• 70 lat po śmierci Korczaka polskie dzieci nie mają w szkole prawa do wypowiadania własnych osądów, opinii, myślenia krytycznego i stawiania oporu mimo danych z badań i raportów ukazujących niepokojące skutki strategii metodycznych stosowanych w procesie nauczania: strategii opartych na pracy z podręcznikiem i dyrektywnym kierowaniu przez nauczyciela, fragmentaryzujących świat (paradoksalnie za pomocą tzw. integracji), oderwanych od życia i bieżących doświadczeń dzieci; strategii, które uczą bierności i oczekiwania na instrukcje zewnętrzne¹⁴; strategii zapewniających edukację przygotowującą, a nie uczestniczącą, a więc strategii reprezentujących edukację, którą ponad 70 lat temu poddał ostrej, gorącej krytyce Janusz Korczak.

70 lat po śmierci Korczaka ... Dlatego właśnie myślę, że naszemu czytaniu Korczaka powinien towarzyszyć wstyd.

Literatura

- Ablewicz K. (1995), *Teksty Janusza Korczaka jako przesłanie i inspiracja na przykładzie doświadczenia cierpienia dziecka*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 48.
- Adrjan B., Wąsowska E. (1999), *Co wiemy o Korczaku?* W: D. Klus-Stańska, M. Dagieli (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdroczach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Awantura o pornonianie – rozmowa z Dorotą Zawadzką*. „Wprost” 2013, 5–11 sierpnia.
- Bińczycka J. (2009), *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego.
- Bińczycka K. (red.) (1991), *Korczakowskie dialogi*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Zak”.
- Dobson J. (1993), *Zasady nie są dla tchórzy*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Farson R. (1992), *O wynalezieniu dzieci*. W: *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz, (red.). Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Johnson P. (1994), *Intelektualiści*. Warszawa, Editions Spotkania.
- Klus-Stańska D. (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls (w druku).
- Lewin A. (1999), *Korczak znany i nieznan*. Warszawa, Agencja Edytorska Ezop, WSP ZNP.
- Liffton B. J. (2005), *The King of Children: The Life and Death of Janusz Korczak*. Elk Grove Village, IL, American Academy of Pediatrics [dostępna też online: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/Janusz.pdf>]
- McDonnell K. (2001), *Honey, We Lost the Kids: Re-Thinking Childhood in the Multimedia Age*. Toronto, Second Story Press.
- Męczkowska-Christiansen A. (2013), *Śmierć i dzieciństwo*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Nalaskowski A. (1998), *Edukacyjny show*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka E. (1996), *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olczak-Ronikier J. (2011), *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Pearls M. i D. (2010), *Jak trenować dziecko*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Vocatio. Postman N. (1994), *The Disappearance of Childhood*. Vintage/Random House.
- Reboul O. (1980), *Kiedy słowo jest bronią*. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa, Czytelnik.
- Sławiński S. (1991), *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*. Warszawa, TFD.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Korczakowska idea praw dziecka*. „Pedagogika Społeczna”, 3.

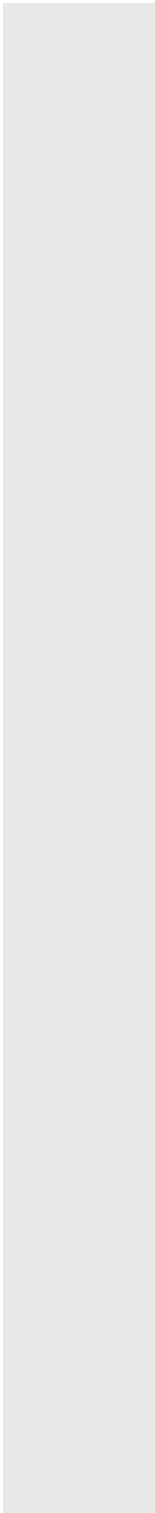
¹⁴ Por. teksty w zbiorze: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls (w druku).

- Smolińska-Theiss B. (2007), *Janusz Korczak – pedagogiczne transgresje*. „Pedagogika Społeczna”, 1.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (1988), *Śladami Janusza Korczaka – od Warszawy do Treblińki*. „Kultura i Społeczeństwo”, 4.
- Theiss W. (1994a), *Janusz Korczak: portret polityczny*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.
- Theiss W. (1994b), *Zniewolone dzieciństwo. Pojęcie – problematyka – badanie*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa, INHOiT.
- Wołoszyn S. (1978), *Korczak*. Warszawa, Wiedza Powszechna.

Źródła internetowe

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych [online:] http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [dostęp 5 maja 2013].
- Sajkowska M., *Co zmienił zakaz bicia dzieci* [online:] <http://monikasajkowska.natemat.pl/59653-co-zmienił-zakaz-bicia-dzieci> [dostęp 5 maja 2013].
- Szybowicz E., *Zapomnij o świętym Korczaku*, [online:] dwutygodnik.com, 2011, nr 59. <http://www.dwutygodnik.com/artykul/2321-zapomnij-o-swietym-korczaku.html> [dostęp 1 października 2012].
- <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/pobil-dziecko-bo-przeszkadzalo-w-grze-jest-wyrok,280646.html> [dostęp 4 października 2012].
- http://m.warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,106541,13948358,Akt_oskarzenia_za_pobicie_dwutygodniowego_dziecka.html [dostęp 20 maja 2013].
- <http://nasygnale.pl/kat,1025343,title,Przykleila-corke-do-scianny-a-potem-ja-skatowala,wid,15010066,wiadomosc.html?tid=61119e> [dostęp 16 października 2012].
- <http://tvp.info/informacje/polska/siedem-lat-za-smiertelne-pobicie-dziecka/8699131> [dostęp 3 października 2012].
- <http://tvp.info/informacje/polska/15-lat-wiezienia-za-skatowanie-niemowlaka/10846031> [dostęp 23 kwietnia 2013].
- <http://www.mmwroclaw.pl/428851/2012/10/15/dramat-w-zaczarowanej-krajinie-puchatka-dzieci-przywiazowano-do-lozek?category=news> [dostęp 15 października 2012].
- <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Osmiu-uczniow-relegowanych-z-torunskiej-budowlanki,wid,1471317,wiadomosc.html> [dostęp 10 lipca 2013].
- <http://zdrowie.dziennik.pl/dziecko/artykuly/420435,ile-dzieci-w-polsce-gloduje-nie-jedza-obiadow-sa-glodne-niedozywione.html> [dostęp 7 marca 2013].
- http://wyborcza.pl/1,76842,13547268,Minister_nie_wierzy_w_raport_fundacji_Macius_Sprawdzi_.html [dostęp 12 marzec 2013].
- <http://www.fakt.pl/Posel-Stefan-Niesiolowski-o-glodnych-dzieciach-,artykuly,202836,1.html> [dostęp 7 marca 2013].

NARRACJE I PRAKTYKI



Małgorzata Stalewicz

MOPS w Lidzbarku Warmińskim
stalewicz.m@op.pl

Poradzić sobie z przeszłością – historie życia dorosłych dzieci alkoholików

Summary

How to cope with the past – the life stories of adult children of alcoholics

Children in alcoholic families are exposed to destructive patterns of behaviour. To adapt to difficult situations and survive, they play various roles. However, these roles, when transferred into adulthood, act against them. Adult children of alcoholics live with the stigma of co-dependency rooted in childhood. The subjects of the research whose results I present in this article were retrospectively told life stories of the adult children of alcoholics (ACA). I was interested in various aspects of their childhood memories and, above all, in the strategies they chose for dealing with the past. I applied a biographical interview with elements of self-narration to collect data.

Słowa kluczowe: alkoholizm, współuzależnienie, dorosłe dzieci alkoholików

Keywords: alcoholism, family with alcohol problem, co-dependency, adult children of alcoholics

Rodzina alkoholika jako grupa dotknięta uzależnieniem

Po raz pierwszy termin „alkoholizm” wprowadził szwedzki lekarz – Magnus Huss. Oznaczył nim chorobę, która jest jedną z konsekwencji nadużywania alkoholu, czyli spożywania tej substancji w sposób powodujący negatywne, a w przyszłości dramatyczne konsekwencje tak dla pijącego alkohol, jaki i dla jego najbliższego środowiska (Jędrzejko, Piórkowska 2004: 25). Na przełomie ostatnich lat zaprzestano używania kategorii „alkoholizm” dla określenia ogółu szkód i problemów związanych z obecnością alkoholu w życiu człowieka, jego rodziny i społeczeństwa, na rzecz terminu „problemy alkoholowe” (Mellibruda 1996: 7). W 1956 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wciągnęła alkoholizm na listę chorób. Jest to jedna z najbardziej wyniszczających organizm człowieka jednostek chorobowych, ale jednocześnie jej istotą jest negowanie choroby przez osobę nią dotkniętą. Alkoholizm niszczy wszystkie sfery człowieczeństwa, zaburza więzi interpersonalne oraz powoduje utratę wolności i odpowiedzialności. Zazwyczaj na końcu następuje degradacja fizyczna, która dla niektórych staje się przyczyną do powstrzymywania się od picia (Sztander 2000: 30).

Problemy alkoholowe występują w wielu krajach świata, niezależnie od ustroju politycznego, panujących obyczajów, warunków życia czy sposobów funkcjonowania społecznego obywateli. W Polsce te problemy nabrały tak wielkich rozmiarów, że można mówić o epidemii społecznej, dotyka ona czy to pośrednio czy też bezpośrednio większości Polaków. Przyczynami takiego stanu rzeczy mogą być uwarunkowania historyczne, prawne, społeczne czy obyczajowe (Mellibruda 1996: 10).

Melody Beattie – była narkomanka i alkoholiczka, powracając do zdrowia, organizowała grupy wsparcia dla żon alkoholików. Napisała książkę „Koniec współzależnienia”, w której podaje definicję współzależnienia: „współzależnioną jest osoba, która pozwala na to, by zachowanie innej osoby oddziaływało na nią ujemnie i która obsesyjnie stara się kontrolować zachowanie oddziałującej na nią w ten sposób osoby (...)” (Beattie 1994: 53). Współzależnienie jest formą przystosowania się do istniejącego nieprawidłowego układu relacji w rodzinie. Cechy współzależnienia według Jerzego Mellibrudy to: „uporczywa koncentracja myśli, uczuć, postępowania wokół alkoholika i jego picia, poczucie konieczności kontrolowania jego postępowania i odpowiedzialności za niewłaściwe zachowanie po wypiciu, ochrona przed konsekwencjami picia, rezygnacja z własnych potrzeb, gotowość do poświęcania się, lęk przed porzuceniem i negowanie własnej wartości, huśtawka emocjonalna, przejmowanie na siebie wszystkich obowiązków domowych i inne (Mellibruda 2003: 36). B. Woronowicz traktuje współzależnienie jako „pewną formę przystosowania się do nieprawidłowego układu relacji międzyludzkich, która umożliwia zachowanie dotychczasowego układu, a jednocześnie odbiera szansę na jego zmianę” (Woronowicz 1995: 58). Osoby współzależnione często są przekonane, iż mają zdolność do wywierania wpływu na drugiego człowieka, chociaż narażone są na niepowodzenia i cierpienia z tym związane. Charakteryzuje je również to, że mają poczucie winy, niskiej wartości, zaniedbują same siebie (tamże).

Nadużywanie alkoholu zagraża wielu funkcjom rodziny, w tym funkcji wychowawczej. Na początku trudno zauważyć problem; członkowie rodziny odczuwają tylko, że coś jest nie w porządku. Rodzina stara się na różne sposoby nadawać sens swojemu życiu i wprowadzać według niej jakiś ład. Jednak, gdy te metody zawodzą, a nikt nie zna innych, wówczas włączają się mechanizmy obronne. Pozwalają one rodzinie alkoholika poradzić sobie z panującym zagubieniem, zakłopotaniem. Członkowie rodziny zaczynają funkcjonować w takiej rzeczywistości, jaką mają, jest ona bolesna, lecz starają się z nią żyć. Często się zdarza, że są przekonani, iż problem nie istnieje, po prostu nie chcą znać prawdy (Kinney, Leaton 2003: 22).

Rodzice i dzieci potrafią omijać problem na wszelkie sposoby – jeżeli kłopoty wiążą się z piciem na przyjęciach, partner alkoholika może przestać na nie chodzić, może też w ogóle o problemie nie wspominać. Zdarza się też, że rodzina próbuje usprawiedliwić picie osoby uzależnionej – „przecież wszyscy piją”, „od czasu do czasu każdy może wypić”, „w końcu to był sylwester”, „to się już nigdy nie zdarzy”, „wszystko przez jego pracę”, „wszystkiemu winna jest jej samotność”. Takie mechanizmy obronne utrwalają tylko proces alkoholizmu, tylko pomoc z zewnątrz może rodzinie pomóc zmienić zachowanie wobec alkoholika (Skórzyńska 2010).

Partner alkoholika, który już wykorzystał wszelkie znane sposoby, czuje się sfrustrowany i winny. Uważa, że coś na pewno zaniedbał, czegoś nie dopełnił. Ma poczucie prze-

granej, dominują uczucia lęku, co jeszcze może się zdarzyć i trudny do określenia niepokój. Kończy się to tym, że członkowie rodziny są tak samo pochłonięci alkoholizmem, jak sam alkoholik i nie rozpoznają źródła problemów, dostosowują się do zachowania alkoholika. Zaczynają wierzyć, że jeżeli będą w stanie kontrolować picie alkoholika, to wszystko będzie w porządku, dlatego np.: mąż może pić wspólnie z żoną w nadziei, że skontroluje w ten sposób ilość wypitego przez nią alkoholu; żona może rezygnować z uczestniczenia w przyjęciach, członkowie rodziny mogą wylewać znajdujący się w domu alkohol, rozcieńczać go albo chować, utrudniać alkoholikowi dostęp do pieniędzy, by nie miał za co kupić alkoholu, mogą żądać, błagać, grozić (Zbyrad 2009: 47).

Problemy wynikające z uzależnienia członkowie rodziny odbierają jako incydenty, a nie jako pogłębiający się stan przewlekły. Za każdym razem wierzą, że jeżeli uda im się przetrwać kryzys, później wszystko będzie dobrze. I tak do następnego razu (Miller, Gorski 2002: 32). Kiedy kontrolowanie ilości, częstotliwości, czasu i miejsca picia staje się niemożliwe, rodzina próbuje zapanować nad rzekomymi przyczynami picia. Dzieci mogą uwierzyć, że to one są przyczyną picia i zmieniają swoje zachowanie, żona może próbować podwyższyć swoją atrakcyjność, winać siebie za małżeńskie kłopoty. Ale alkoholik pije nie dlatego, że jest zmęczony, zestresowany, niedożywiony, czy że ma niegrzeczne dzieci lub mniej atrakcyjną żonę, ale dlatego, że jest uzależniony od alkoholu i sam nie jest w stanie tego kontrolować. Aby chronić rodzinę przed kłopotami, brakiem bezpieczeństwa finansowego, bólem, wstydem, czy rozpadem, jej członkowie usprawiedliwiają alkoholika, kryją go i przyjmują jego wymówki, bądź tłumaczenia, np.: żona alkoholika dzwoni do szefa, by usprawiedliwić jego nieobecność chorobą, podczas gdy on ma po prostu kaca; mąż spłaca długi zaciągnięte przez żonę w czasie, gdy piła; rodzice wynajmują prawnika, by wyciągnąć ich dorastające dziecko z tarapatów, w jakie wpadło na skutek picia. Takie zachowania nie pozwalają zmierzyć się alkoholikowi ze skutkami picia. Wybawianie alkoholika z kłopotów jest może szczerym odruchem ze strony rodziny, ale bardzo niefortunnym (Turowski 2006: IX).

Kiedy życie staje się coraz bardziej bolesne, zachowania członków rodziny stają się coraz bardziej chaotyczne, podejmują oni nowe role, by zatrzymać dezintegrację i rozpad. Niemożliwe staje się jakiegokolwiek porozumienie, narasta wzajemna uraza. Głównym celem staje się ukrycie „wstydliwego” problemu. Dopóki członkowie rodziny nie rozpoznają prawdziwego źródła zaburzeń i nie nauczą się nowych sposobów rozwiązywania problemów, dopóty nie będą w stanie przerwać choroby (Smolińska 2006: 34). Bardzo w tym pomocne są terapie grupowe, poradnictwo prywatne, wspólnota Al-Anon (Kinney, Leaton 2003: 22).

Brak wsparcia może doprowadzić do ciężkiej depresji i poczucia zupełnej bezradności. Członkowie rodziny alkoholika mogą czuć się tak, jakby popadali w obłąd lub doznawali degradacji fizycznej, emocjonalnej, społecznej czy duchowej. Wśród współuzależnionych na szczególną uwagę zasługują dzieci. Żyją w ciągłym strachu, niepewności, bezradności, izolacji, tłumią swoje uczucia, często zapadają na różne choroby przez nieustanny stres. Uczą się, że nie mogą polegać na najbliższych, świat wydaje im się zły i obcy (Cermak, Rutzky 1998: 29).

Wymienia się pięć typowych strategii przetrwania podejmowanych przez dzieci:

1. „Bohater rodzinny”: typowe zachowanie: zawsze stara się stawić czoła wyzwaniu, wyprowadza rodzinę z wszelkich kłopotów, kompetentny, można na nim polegać, skrom-

ny. Typowe uczucia – obawa ciągłego bycia w porządku, niemożność sprostania wymaganiom, poczucie winy.

2. „Kozioł ofiarny”: typowe zachowanie: wpadając w kłopoty, pośrednio zwraca uwagę na problemy rodzinne. Ostatecznie to jednak na nim, a nie na uzależnieniu, skupia się uwaga rodziny. Typowe uczucia: złość i ból.

3. „Zagubione dziecko”: typowe zachowanie: unika bycia w centrum uwagi, usuwając się w cień, rzadko wymaga poświęcania mu czasu, stara się nic nie dodawać do dźwiganego już przez rodzinę brzemienia. Typowe uczucie: poczucie osamotnienia.

4. „Maskotka”: typowe zachowanie: dziecko pełne wdzięku, doprowadza ludzi do śmiechu, odgrywa rolę błazna, celem odwrócenia uwagi od uzależnienia rodzica i rozładowania napięcia. Typowe uczucie: lęk (Cermak, Rutzky 1998: 29).

Miliony dzieci w rodzinach alkoholowych są narażone na niszczące wzorce zachowań. Starają się kontrolować otoczenie, w jakim przyszło im żyć, za wszelką cenę nie chcą dopuścić do rozpadu ich świata. Zdezorientowane i pełne niepokoju dzieci alkoholików odgrywają różne role po to, by przetrwać i odczuć chwilową ulgę. Niestety, z czasem odgrywane role zamiast pomagać, działają na ich szkodę. Przeniesione w wiek dojrzały przyczyniają się do życiowej porażki. Dorosłe już dzieci alkoholików szukają ucieczki i często popadają w uzależnienia. Nadzieję na przełamanie tych wzorów dają terapeuci, którzy na co dzień pracują z takimi osobami (Kucińska 2002a: 42).

Wspólnota DDA jako forma samopomocy

Dorosłe Dzieci Alkoholików to samopomocowe grupy wsparcia, działające na bazie przejętego z ruchu AA programu Dwunastu Kroków. Ich celem jest pomoc ludziom z problemem współuzależnienia w ich zdrowieniu i pokonywaniu trudności życiowych (http://pl.wikipedia.org/wiki/Dorosle_Dzieci_Alkoholikow, 10.05.2010 r.). Historia ruchu DDA miała swój początek około 1976 roku w Nowym Jorku (tamże). Do Polski informacje o grupach DDA napływały bardzo powoli, bo dopiero w połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Obecnie problem DDA jest już dobrze znany w Polsce, powstało wiele publikacji na ten temat, kształcą się w tym zakresie terapeuci, powstało wiele ośrodków pomocy i wiele grup wsparcia (Mellibruda 1997: 7).

Według Z. Sobolewskiej-Mellibrudy syndrom DDA to: „zespół utrwalonych osobowościowych schematów (poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych i interpersonalnych) funkcjonowania psychospołecznego powstałych w dzieciństwie w rodzinie alkoholowej, które (...) powodują psychologiczne zamknięcie się traumatycznej przeszłości” (<http://www.parpa.pl/>, 07.01.2011r). M. Kucińska określa syndrom DDA jako „zbiór usztywnionych cech osobowości, ukształtowanych w dzieciństwie, które utrudniają adaptację w dorosłym życiu. Cechy te związane są ze strategiami kompensacyjnymi, jakie dziecko wykorzystywało w celu adaptacji do doświadczeń związanych ze środowiskiem dorastania i rodziną pochodzenia. W dorosłym życiu trudne sytuacje mogą uruchamiać dziecięce strategie radzenia sobie ze stresem i uniemożliwiać rozwój bardziej adekwatnych do aktualnych realiów postaw i reakcji” (Kuchcińska 2002b: 42-43).

M. Ryś wyszczególniła cechy, jakie charakteryzują DDA. Są to m.in.: obniżone poczucie własnej wartości, brak świadomości własnych potrzeb, brak poczucia bezpieczeństwa, brak zaufania do siebie i innych oraz ciągle potwierdzanie własnej wartości, podatność na

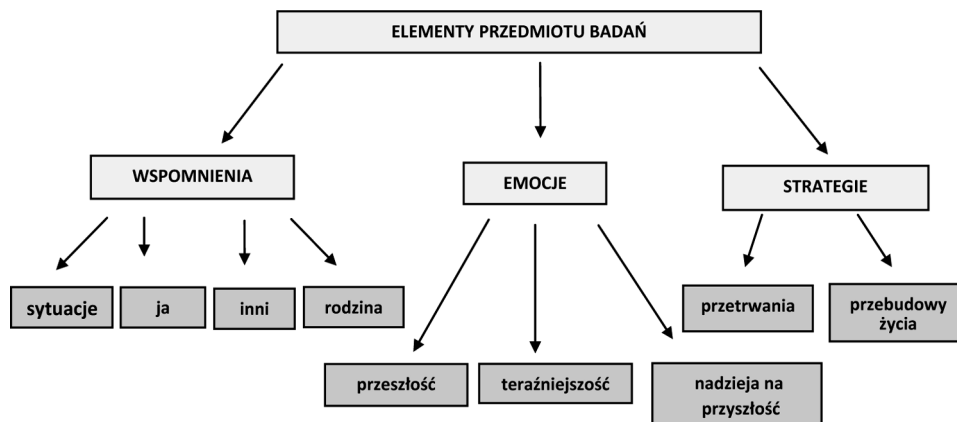
lęk przed zranieniem, problemy z tworzeniem bliskich związków, uogólnione poczucie winy, cierpienia i smutku, trwanie w niekorzystnych związkach, skłonności do uzależnień, zachowania autodestrukcyjne (Ryś 2009: 130-154). Jednak DDA nie tworzą jednorodnej grupy, każdy z nich był inaczej wychowywany, ma inny bagaż doświadczeń, pochodzi z innej rodziny. Cechą wspólną jest tylko to, że wychowywał się w rodzinie z problemem alkoholowym, a to niestety wywarło ogromne piętno na dorastającej osobie ludzkiej i na jej przyszłym życiu (Ryś 2009: 154).

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych podaje, że w Polsce jest prawie 4 miliony dzieci, których rodzice nadużywają alkoholu oraz 1,5 miliona dzieci alkoholików. Jest to ogromny problem społeczny, którego państwo nie może nie zauważać.

Projekt badań własnych

Badania swoje ulokowałam w paradygmacie jakościowym. Taka spersonalizowana perspektywa pozwala dotrzeć do innego rodzaju wiedzy niż ta, którą zdobywamy w pomiarze natężenia zoperacjonalizowanych zmiennych. Przedmiotem badań stały się retrospektywnie opowiedane historie życia DDA, a więc osób wychowanych w rodzinach, w których głównym problemem był alkoholizm jednego lub obojga rodziców. Chciałam usłyszeć ich wspomnienia, poznać ich emocje i strategie radzenia sobie z przeszłością. Dla doprecyzowania tak ujętego przedmiotu badań zakreśliłam obszary znaczeń, które chciałam „wysycić” w czasie prowadzonych rozmów (rys. 1).

Rys.1. Struktura przedmiotu badań



Celem mojej pracy było przywołanie losów; nie chciałam ich diagnozować, ani oceniać. Jako badacz otwierałam się na wspomnienia i narracje rozmówców, traktując je jako własne prawdy o ich życiu, indywidualne, tworzone osobiście i przez to autentyczne.

Główne pytanie, jakie sobie postawiłam, brzmiało: Jak radzą sobie z przeszłością Dorośle Dzieci Alkoholików?

Z problemu głównego wynikają podproblemy, zakreślone jednak szeroko, w sposób otwarty:

1. Jakie wspomnienia z dzieciństwa przeważają w relacjach biograficznych DDA?
2. Jak pamiętają rodziców jako ludzi i jako opiekunów?
3. Jak rozumieją i opisują swoje współzależnienie jako dzieci alkoholików?
4. Jakie wybierają strategie radzenia z przeszłością?

Nie formułowałam hipotez, gdyż w badaniach biograficznych zawężyłyby one możliwość oglądu zjawiska, zredukowały dostęp do niektórych jego aspektów, zagrażały pominięciem zagadnień, z których nie zdaję sobie sprawy. Badania biograficzne dotyczą różnych historii życia, w każdej narracji może wystąpić inny szczególnie wątek. Na podstawie zgromadzonych danych można jedynie stwierdzić, że „tak bywa”, a nie, że „tak jest” (Pilch, Bauman 2001a: 300).

Do badań wykorzystałam metodę indywidualnych przypadków, która polega na „analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich” (Pilch, Bauman 2001b: 78). Wydaje się, że niepowtarzalność doświadczeń DDA szczególnie odpowiada metodzie indywidualnych przypadków. Metoda ta pozwoliła lepiej poznać przeżycia każdego badanego z osobna, jego lęki, obawy, ocenę wpływu doświadczeń z przeszłości na dorosłe życie. Każda osoba jest przecież inna, rodzi się z różnym wyposażeniem, ma inną odporność, każda inaczej sobie radzi w warunkach ekstremalnych, jakim było życie w rodzinie alkoholowej.

Jako technikę zastosowałam wywiad biograficzny z elementami autonarracji (Kvale 2010: 129). Podjęłam się też próby dokonania „na sobie” rekonstrukcji autobiograficznej, gdyż wspomnienia osób badanych korespondują z moim doświadczeniem życiowym z okresu dzieciństwa, ale i dorosłości. Jak pisze M. Nowak-Dziemianowicz, „autonarracja porządkuje doświadczenie jednostki, czyniąc jej życie sensownym w jej oczach, ukierunkowanym i zakorzenionym w przeszłości” (Nowak-Dziemianowicz 2006: 63). W pełni utożsamiam się z osobami badanymi, mamy wiele cech wspólnych, a syndrom DDA jest dla każdego z nas koszmarem, z którego albo staramy się wydobyć, albo w którym tkwimy do końca życia.

Miałam wielkie trudności ze znalezieniem osób, które zgodziłyby się udzielić wywiadu. Mimo zapewnienia o anonimowości wywiadów, osoby, z którymi chciałam rozmawiać, miały opory. Byłam świadoma, że temat jest bardzo drażliwy i osobisty, ale nie zdawałam sobie sprawy z tego, że będę miała takie problemy z przeprowadzaniem wywiadów. Na niektóre osoby czekałam prawie miesiąc – początkowo zdecydowały się na rozmowę, a jednak do wywiadu nie doszło, zadzwoniły, że rezygnują. Rozumiałam je. Wiem po sobie, ile czasu upłynęło, bym mogła zabrać się za opowiedzenie własnego swojego życia.

Spotkania zorganizowałam w kameralnym pomieszczeniu w Ośrodku Pomocy, gdzie zapewniona była dyskrecja i swoboda wypowiedzenia się. Wszyscy badani wyrazili zgodę na nagrywanie rozmów na dyktafon. Początki rozmów były trudne, lecz po pewnym czasie widać było mniejsze skrępowanie, wypowiedzi były bardziej swobodne, opowieści bardziej osobiste. Pomogło to, że byłam córką i żoną alkoholika, badani widzieli we mnie przyjaciela, a nie chłodnego obserwatora.

Analiza i interpretacja wyników badań

Moi badani:

- Agnieszka (lat 31). Ojciec był alkoholikiem, matka opuściła ją, jak Agnieszka miała 11 lat. Mieszkała u babci, u ciotki, aż w końcu decyzją sądu zmuszona była zamieszkać u ojca alkoholika. *Nikt mnie wtedy nie zapytał, jakie jest moje zdanie. Ja przecież nie znalazłam mojego ojca i nie miałam z nim żadnego kontaktu, tak po prostu z dnia na dzień miałam się do niego przeprowadzić. Zrobiłam tak, bo taka była wola sądu.* Agnieszka wiele przeszła w swoim młodym życiu, ale teraz ma marzenia, ma narzeczonego i stara się coś ze swoim życiem zrobić. Mówi: *Marzę o rodzinie, marzę o stabilizacji, o córeczce, której nie zostawię, o spokoju, braku lęków o uczucia najbliższych mi osób, o pomaganiu ludziom, aby w końcu byli szczęśliwi.* Za namową koleżanki ze szkoły zaczęła uczęszczać na terapię DDA.

- Teresa (22 lata). Pochodzi z rozbitej rodziny. Ojciec alkoholik, matka po rozwodzie wyjechała za granicę. Czuje głęboki żal do rodziców za zniszczone dzieciństwo, choć głównym sprawcą nieszczęść był ojciec. Matkę tłumaczy tym, że pomagała im materialnie. Obecnie mieszka z chłopakiem, który też jest z patologicznego domu. Nastawiona jest do życia bardzo pesymistycznie: *Chciałabym stracić pamięć i zacząć wszystko od nowa. Mam 22 lata, można powiedzieć, że jestem młoda. Cóż z tego, jak czuję się jak stara baba. Powinnam, wiem o tym, mieć w sobie wiele tej młodzieńczej radości, ale nie ja, ja jestem zniechęcona życiem. (...) jaki to wszystko ma sens, to nasze przeżywanie problemów, depresje i w ogóle, skoro kiedyś i tak nas zakopią.* Za namową chłopaka, razem chcą się wybrać na spotkanie DDA.

- Bartek (22 lata). Jego rodzina to mama i trzyletnia siostra, ojciec zginął w wypadku. Alkohol w domu pojawił się po śmierci ojca: matka zaczęła pić. Wtedy zaczęły się problemy. Po śmierci ojca dowiedział się, że matka jest w drugim miesiącu ciąży. Zrezygnował z dalszej nauki postanowił zająć się matką i malutką siostrzyczką. Narodziny siostry uznał za największe szczęście, jakie go spotkało w życiu – do trzeciego roku życia on ją wychowywał. Obecnie mieszka z dziewczyną. Matka przeszła terapię odwykową, nie pije. Jak mówi: *Teraz, kiedy Zośka ma trzy lata, a mama podjęła terapię, czuję się spokojny o dalsze losy. To ona ją dalej wychowa, a ja pójdę na studia i spełnię marzenia.* Pod koniec wywiadu dodał: *Myślę, że co mnie nie zabiło, to mnie wzmocni. Najważniejsza chyba w tym wszystkim jest walka, silna wola i wewnętrzna moc.*

- Kuba (28 lat). Ma brata, matka starała się wychować ich na uczciwych ludzi. Ojciec w tym nie uczestniczył, jest alkoholikiem, zresztą, jak powiedział Kuba, w jego rodzinie tak ze strony ojca, jak i ze strony matki wszyscy po kolei mieli problem alkoholowy. Sam o sobie mówi: *Na co dzień jestem uśmiechnięty, z poczuciem humoru i dużym dystansem do otaczającego świata. Mam wielu przyjaciół, osób, na które mogę liczyć, a mimo to czuję się samotny, jakbym ich wszystkich okłamywał, nie potrafię się przyznać do swojej prawdziwej osobowości.* Nigdy nie był w żadnym związku: *Nigdy nie byłem w długoterminowym związku, zresztą w żadnym związku w ogóle. Boję się bliskości, boję się odrzucenia i tego, że nie będę potrafił odwzajemnić uczuć. Uciekam, gdy tylko zauważę, że ktoś zaczyna się do mnie zbliżać.* Kuba na razie nie myśli o żadnej terapii.

- Jarek (30 lat). Mieszka z matką i siostrą. Problem alkoholowy dotyczył obojga rodziców. Ojca alkohol zgubił, już nie żyje; matka po kilkukrotnych terapiach odwykowych

obecnie nie pije. Jarek nie jest w żadnym stałym związku, nie umie okazywać uczuć, przestał wierzyć, że może jeszcze go coś dobrego spotkać. Obecnie za namową kolegi, uczęszcza na spotkania DDA.

- Joanna (27 lat). Jej rodzina to ojciec, który był dzieckiem alkoholika i sam został alkoholikiem, matka i starszy brat. Obecnie już się usamodzielniała, mieszka daleko od domu. Za cały zły los obwinia ojca, ale jest zadowolona, że w końcu poszedł na terapię.

- Małgorzata (50 lat). Jej ojciec był alkoholikiem. W wieku 21 lat wyszła za mąż za alkoholika. *Przez moje życie zawsze przewijał się alkohol – najpierw ojciec, potem mąż. Moje dzieci są już dorosłe, jednak dzieciństwo zgotowałam im takie samo jak moje. Nie mają do mnie żalu, są wobec mnie bardzo troskliwe, choć mieszkają daleko, dzwonią codziennie. W małym miasteczku, w jakim mieszkam od szóstego roku życia, terapii dla DDA nikt nie prowadził i nie prowadzi. Obecnie, pracując w Ośrodku Pomocy, spotykam się z alkoholikami, z żonami alkoholików, znając zachowania tych osób, tłumaczę im, co mają robić ze swoim życiem, ale to jest jak grochem o ścianę. Widzę, jak marnują swoje życie, swoich dzieci, ale wiem po sobie, że nie jest to takie łatwe – teoria sobie a życie sobie.*

Wspomnienia z dzieciństwa

Pojęcie „dzieciństwo” na ogół kojarzy się każdemu z zabawą, miłością rodziców, z ukochanymi pluszakami, czytaniem bajek na dobranoc. Jednak nie każdemu jest dane tak je wspominać. Bywa, że przez rodziców dziecko nie chce wracać do wspomnień z dzieciństwa. Jeśli w domu panuje agresja, ciągle awantury, brakuje jedzenia, to dziecko często siebie obwinia za tę sytuację, nie rozumie zachowań dorosłych, ale stara się jak może funkcjonować w rzeczywistości, jakiej doświadcza bez możliwości wyboru. Dramat dzieci z rodzin z problemem alkoholowym przebija przez wspomnienia moich badanych.

[Agnieszka] *Mało pamiętam z tamtego okresu, byłam jeszcze bardzo mała, jednak widzę teraz, że to odbiło się na mojej psychice nieodwracalnie. Pamiętam z tamtego okresu małe urywki – ciągle awantury, kłótnie rodziców, sprowadzanie kolegów, aby tylko wypić – to pamiętam. (...) Liczył się dla niego [ojca] tylko alkohol, aby się napić...*

Koszmar pogłębił się, gdy matka porzuciła rodzinę. Wyrokiem sądu Agnieszka musiała zamieszkać z ojcem i jego nową partnerką: *Kobieta mojego ojca wpadła w szal i chciała mnie zabić. Najpierw była awantura, zaczynała wyzywać moją mamę od „k...”, ja nie wytrzymałam i pierwsza ją uderzyłam, ona wtedy wzięła nóż i nie wiem, co by się stało, gdyby tata wtedy nie wrócił, nawet nie chcę wiedzieć.*

[Teresa] *Mam żal do rodziców, że zniszczyli mi dzieciństwo, zawsze czułam się gorsza i przez nich do tej pory tak jest. Nie potrafię się odwrócić od matki za to, że nas zostawiła, bo ja jakoś to sobie inaczej tłumaczę, chyba tak bardziej na własne potrzeby. Mam bardzo wielki żal do rodziców i to sprawia, że bardzo często płaczę z tego powodu.*

[Bartek] *Wiadomość o wypadku ojca była dla nas ogromnym ciosem. Nie dość, że trudno było mi się pogodzić z tą sytuacją, to jeszcze matka nie ułatwiała mi tego. Popadła w alkoholizm, zaczęła się staczać, straciła pracę. (...) Moja rola teraz była taka – pilnowanie matki, aby unikała alkoholu, ze wszystkim musialem radzić sobie sam, gdyż matka nie chciała się poddać terapii. Ale taka sytuacja jeszcze bardziej prowokowała mnie do walki i bardzo mnie umacniała.*

[Kuba] Swojego dzieciństwa nie pamiętam. A raczej wypieram wszystkie wspomnienia. Urodziłem się w rodzinie wyjątkowo barwnej pod względem dysfunkcji. Mój ojciec jest alkoholikiem odkąd pamiętam, tak jak jego nieżyjący już ojciec oraz piątka jego rodzeństwa. (...) Moje wspomnienia z dzieciństwa ograniczają się do ciągłych pogrzebów. Prawie każdy wyjazd do babci był związany z czymś pogrzebem czy wypadkiem. (...) Pamiętam też, że zawsze nocowaliśmy w domu mojej babci, która mieszkała wraz z córką i jej mężem, który w nocy bił swoje dzieci. Słyszac wszystko przez cienkie ściany, nie mogłem zasnąć.

[Jarek] Moje dzieciństwo? Czy ja go miałem? Z perspektywy czasu to na pewno nie. Jak sięgam pamięcią to problem alkoholowy dotyczył obojga rodziców. Jak matka była pijana, to przychodziła do nas babcia, by się nami zająć tj. mną i siostrą, żeby nie ona to byśmy siedzieli głodni, bo nie było komu iść po zakupy. (...) Pamiętam, jak matka szła do sklepu i przynosiła wino, a dla nas nic, teraz mam do niej wielki żal za to. Czy matka tak postępuje? Bardzo często też zdarzało się, jak razem siadali i biesiadowali a najgorsze w tym wszystkim było to, że po pijaństwie zaczynali się kłócić. Nigdy nie dalo się przewidywać, czym to się skończy? Czy matka znów będzie chodzić poobijana, czy kolejny raz naczynia polecą przez balkon, ile szyb będzie w domu wybitych. (...) Ja z siostrą tylko się baliśmy o to, czy znowu przyjdzie nam uciekać na dwór w nocy. Sąsiedzi nie reagowali, każdy siedział cicho, niekiedy zlitowała się sąsiadka z naprzeciwka i przygarnęła nas na noc. (...) Są to straszne wspomnienia, żadna instytucja nam nie pomogła, dobrze, że jakoś skończyliśmy szkołę.

[Joanna] W pamięci zostały mi częste interwencje policji, choć jestem na policję bardzo zła jak przypomnę ich wizyty – przyjeżdżali, pouczali ojca i kazali mu być spokojnym i odjeżdżali. Wtedy on czuł się panem sytuacji. Powtarzał: „I co mi zrobili?”.

Ojciec niestety upijał się na dwa sposoby, raz na wesoło raz na smutno. Na wesoło to się kładł spać i nie było żadnej awantury, ale nie daj Boże na smutno, to dopiero pokazywał, co potrafi. Nie dość, że przynosił po wypłacie jej szczątki, to jeszcze miał wymagania, nie interesowało go, czy mamy co jeść i za co mama żyje, najważniejszy dla niego problem, że on jest głodny i chce mu się jeszcze wypić. Wtedy zaczynał szaleć, bo mama nieraz już nie wytrzymała i przedstawiała mu usługiwać. Ja wtedy starałam się rozładowywać sytuację, nie wiem do dziś dlaczego, ale się go nie bałam, jak był trzeźwy powtarzał, że jestem jego córeczką, to może dlatego. Starałam się wtedy położyć go spać albo siedziałam przy nim i gadalam byle co, aby nie czepiał się brata i mamy. Często przy tym i dostawałam w głowę, ale jakoś się nie bałam. (...) Mamę z dzieciństwa pamiętam zawsze zdenerwowaną, zawsze miała problemy finansowe, nie mogła poradzić sobie z opłatami, ze splatami kredytów, a brała je też dla nas, nie chciała byśmy odróżniali się od rówieśników.

[Małgorzata] Lanie w domu było na porządku dziennym, pas wisiał na gwoździu, na honorowym miejscu. A to tato był dopity, a to niedopity i tak w kółko. (...) Jednym z takich traumatycznych przeżyć, którego nie zapomnę to było zdarzenie, kiedy mój brat wypadł z okna, z pierwszego piętra. Ja miałam wtedy siedem lat, tata w tym czasie słuchał w radio Wyciągu Pokoju w innym pomieszczeniu. Co ja wtedy przeżyłam, przyniosłam brata z podwórka a on nawet nie płakał. Tak się bałam, że nie żyje. Tatę w międzyczasie powiadomiły sąsiadki, a on zamiast wzywać karetkę zaczął mnie lać, straszenie mnie lał grubym pasem a później kazał mi iść przez całe miasto do mamy do pracy i powiedzieć, co się stało. (...) Często wieczorem po pracy zapraszał kolegów na pijaństwo, ja z siostrą spałyśmy w tym samym pokoju i naszą rolę było spać i nie odzywać się, a rano trzeba było iść

do szkoły, jego to nie interesowało. To co pamiętam z domu rodzinnego to tylko pełen barek wódki, a na kupno lodówki nie było pieniędzy. (...) Chociaż z tego wszystkiego, jak sobie przypominam, to ja jako najstarsza dostawałam najwięcej pasów, miałam tak pilnować rodzeństwa, by nic się nie stało. Nigdy nie zapraszałam koleżanek z klasy, bo tato sobie tego nie życzył. Nie pamiętam, by kiedykolwiek tato kupił mamie kwiaty, by złożył życzenia, żadnego czulego słowa, nigdy do dziecka nie powiedział „kocham cię”.

Te wypowiedzi, które oddają świat wspomnień DDA, nie są scenariuszem filmu, to realny dramat milionów polskich dzieci, które wychowują się w rodzinach dotkniętych problemem alkoholizmu. Wszystkie wypowiedzi potwierdzają akty przemocy zarówno fizycznej, jak i psychicznej, które były obecne w ich rodzinach. Dzieci alkoholików muszą stać się szybko dorosłe, nie mają czasu na dzieciństwo. Alkoholizm wiąże się z brakiem pieniędzy, przemocą, wyzweśkami i upokorzeniami. Rodzice odbierają swoim dzieciom bezpieczeństwo i prawo do zabawy. Obarczają je odpowiedzialnością za siebie i innych. Często ani krewni, ani sąsiedzi nie widzą lub raczej nie chcą widzieć, co dzieje się za ścianą.

Rodzice jako ludzie i opiekunowie

Prawidłowo funkcjonująca rodzina wpływa pozytywnie na stosunki interpersonalne między jej członkami i zapewnia zaspokajanie podstawowych potrzeb dzieci. Jednak, gdy w rodzinie zaczyna dominować alkohol, rodzina staje się niewydolna wychowawczo. Dzieci są zdezorientowane, nie rozumieją relacji rodzinnych, często myślą, że to one są przyczyną wszystkich nieszczęść. Utrwała się im w pamięci obraz rodzica – ofiary: zatroskanego, płaczącego gdzieś w kącie, często pobitego i ciągle zmartwionego. Z drugiej zaś strony obraz tyrana, dla którego alkohol jest rzeczą najważniejszą w życiu.

[Agnieszka] Ojciec wyprzedał wszystko z domu, aby mieć na butelkę wódki, staczał się na dno. Ja nie rozumiałam, co się dzieje. (...) Liczył się dla niego tylko alkohol, aby się napić i zapomnieć. Ja zniecierpliwiona go tak bardzo, że nie chciałam się z nim spotykać. (...) Moja komunia – to tak ważne wydarzenie – nie było go w kościele, a ja wstydziłam się, choć mama tłumaczyła, że on mnie kocha, że chce się spotkać, ale ja jako 8-letnie dziecko wstydziłam się go. (...) Mama postanowiła się rozwieść (...) Zostawiła nas. Po roku zadzwoniła, tak po prostu. Ucieszyłam się bardzo, płakałam do słuchawki, nie mogłam wydusić słowa, potem krzyczałam by wróciła, obiecała, że wkrótce wróci. Po niedługim czasie wróciła. Do pustego mieszkania, bez mebli, z wielkimi długami.

[Teresa] Mam żal do rodziców, że zniszczyli mi dzieciństwo, zawsze czułam się gorsza i przez nich do tej pory tak jest. Nie potrafię się odwrócić od matki za to, że nas zostawiła, bo ja jakoś to sobie inaczej tłumaczę, chyba tak bardziej na własne potrzeby.

[Bartek] Matka popadła w alkoholizm, zaczęła się staczać, straciła pracę. Ja wtedy byłam w klasie maturalnej. (...) Moja rola teraz była taka – pilnowanie matki, aby unikała alkoholu, ze wszystkim musiałem radzić sobie sam, gdyż matka nie chciała się poddać terapii.

[Kuba] Nie winię mojego ojca za to, jak wpłynął na moje życie. Nigdy go w nim tak naprawdę nie było. Nie mogłem liczyć na jego pomoc w trudnych chwilach, nie nauczył mnie jeździć na rowerze, nie był nigdy ze mną na basenie, nie woził mnie w wózku, jak byłem mały. Jest tylko statystą w moim życiu, idealnym współlokatorem, który nie zadaje pytań i płaci czynsz na czas. Po prostu jest tylko tłem, na które nie zwraca się uwagi. Gdy

byłem mały zdarzało się, że mnie bił. (...) Mój ojciec nie jest złym człowiekiem jest w pewnym sensie postacią tragiczną, która zdając sobie sprawę z własnej klęski nie jest w stanie przeciwdziałać. Jest w pełni świadomy i stara się jak może i to widzę, niestety pochłania to jego całą energię i chyba dlatego nigdy go przy mnie nie było. Tak bardzo starał się nie zniszczyć mnie i mojemu bratu życie, że bał się nas dotknąć, porozmawiać z nami.

[Jarek] Ojciec kilkakrotnie był na terapii odwykowej, ale powracał non stop do nałogu i w końcu wątroba nie wytrzymała i zmarł. Ojcem to był tylko z nazwy, nigdy nie odczułem, że go miałem. A po śmierci ojca matka trochę się ogarnęła, kilka razy była na detoksie i można powiedzieć, że nie pije. Na nią z siostrą jednak nie mamy co liczyć, musimy liczyć na siebie. Zawsze zazdrościłem kolegom, że idą z rodzicami na zakupy, na spacer, do kina – my nie zaznaliśmy takich przyjemności.

[Joanna] Mamę z dzieciństwa pamiętam zawsze zatroskaną, zawsze miała problemy finansowe, nie mogła poradzić sobie z opłatami, ze spłatami kredytów, a brała je dla nas, nie chciała byśmy się odróżniali od rówieśników, mieliśmy w domu encyklopedie, potrzebne pomoce do szkoły, jeździłam z bratem na wycieczki szkolne, choć nie wszystkie – nie mam o to do niej żalu. Przecież starała się, jak mogła. Zawsze pracowała zawodowo, bo tato to raz pracował raz nie, często za alkohol wyrzucali go z pracy. (...) Dla mnie z bratem zawsze upokarzające było to, że jak wracał pijany to wszyscy się na podwórku śmiali, bo przy tym używał strasznych wulgaryzmów, był panem sytuacji. Jak byliśmy starsi, często mama nas pytała, co ma zrobić, zgłosiła tatę na leczenie, przymus nic nie dał. Dopiero, jak złożyła dokumenty o rozwód, wtedy tata się chyba przestraszył, zgłosił się na dobrowolne leczenie, był tam 3 miesiące. Po jego powrocie zauważyłam zmianę, zaczął uczęszczać na mitingi AA. Wreszcie coś zrozumiał. W tej abstynencji jest już dziesięć lat, jakoś się trzyma, ma pracę. Jak przyjeżdżamy z bratem zawsze nam powtarza, że bardzo żałuje tych straconych lat, że nie pamięta naszego dzieciństwa, nigdy nie był w szkole na zebraniu, nie wie, jakie mieliśmy świadectwa, kolegów naszych też nie znał, bo nigdy ich nie przyprowadzaliśmy do domu, bo nie wiadomo było w jakim stanie dziś przyjdzie ojciec.

[Małgorzata] Żadnego dobrego słowa od taty nie słyszałam, pupilkim jego była młodsza siostra, a jak się urodził brat, to już on. (...) Lanie w domu było na porządku dziennym, pas wisiał na gwoździu, na honorowym miejscu, a tato to był dopity a to nie dopity i tak w kółko. Jak mama chciała się odezwać, to sama dostawała. Nie interesowało go czy mama ma pieniądze, bo on swojej wypłaty jej nie oddawał, czy mamy co jeść, o to wszystko troszczyła się mam. Brała pożyczki, kupowała nam ubranie, biedna starała się jak mogła. Tylko ona знаła nasze troski, kłopoty. Tato nigdy nie był na wywiadówce w szkole, nie wiedział zapewne, którą klasę kończymy. Mama i tak się dwoiła i troiła. Ukrywała przed tatą występki brata, a miał ich nie mało, bo bała się bicia brata przez ojca. Chociaż z tego wszystkiego, jak sobie przypominam to ja jako najstarsza dostawałam najwięcej pasów. (...) Bałyśmy się jego spojrzenia, podporządkowanie zupełne, tato był panem i władcą. Nienawidziłam go za to, bardzo mi było szkoda mamy, dlatego w czym mogłam to jej pomagałam. A co ciekawe mama nigdy się nie skarżyła na swój los, a o rozwodzie nie było mowy, była osobą bardzo wierzącą w pełnym znaczeniu tego słowa, zносиła te upokorzenia w ciszy. Słyszałam często, jak się modli o nawrócenie ojca.

Moi rozmówcy w różnym świetle widzą swoich rodziców. Rodzinne relacje interpersonalne albo układały się nienajlepiej, albo ich w ogóle nie było. Ojcowie zostali gorzej ocenieni od matek, chociaż badani czasem chcą ich tłumaczyć, usprawiedliwiać. O matkach

z reguły mówią dobrze, ale tworzą ich obraz jako przepracowanych, przemęczonych, nadmiernie obarczonych obowiązkami, niemających czasu i sił, aby poświęcić więcej uwagi swoim dzieciom. Obecnie w dorosłym życiu moi badani odczuwają brak poczucia więzi i bliskości z rodzicami.

Objawy współzależnienia dziecka alkoholika

W rodzinie z problemem alkoholowym troska o drugiego człowieka może przerodzić się w obsesję, współczucie może przerodzić się w nadopiekuńczość. Dzieci z rodzin alkoholowych stają się poprzez pełnienie różnych ról przedwcześnie dorosłe, dojrzałe, odpowiedzialne, poświęcające się dla rodziny, opiekujące się matką i młodszym rodzeństwem, pozbawione własnego, beztrudnego dzieciństwa. Często się zdarza, że zmuszone są rezygnować z osobistego rozwoju dla dobra rodziny. Taki też obraz rysuje się w opowieściach osób badanych.

[Agnieszka] Po krótkiej chwili odjechali – świat mi się zawalił, wtedy myślałam, że zostałam ukarana, nie potrafię tego do dziś zrozumieć. Mama się nie odzywała, nie dzwoniła, myślałam wtedy, jak ona tak może. Widocznie mogła. Pierwszej nocy w domu ojca spakowałam plecak i postanowiłam, że pójdę do mamy, że jak ją odnajdę, to ona znów będzie mnie kochać, że wszystko będzie dobrze, że wszystko się ułoży. Z ojcem nie mogłam się dogadać, byłam pełna nienawiści, chciałam się zabić, próbowałam popełnić samobójstwo – nie udało się.

[Teresa] Czasami czuję jakby było we mnie kilka osób, często się zawieszam, odpływam gdzieś daleko. Kiedy mam doła – płaczę, patrzę się w jeden punkt a później się śmieję. Czuję się jakaś inna, ciężko mi znaleźć prawdziwą przyjaciółkę. Kiedy mam doła, potrafię płakać na przystanku. Często mam ochotę wszystko rzucić i pobyć sama, chcę wtedy pozbiierać swoje myśli, czuję, że jest mi to potrzebne, a tak w ogóle to chciałabym cofnąć czas, zresetować się, zacząć wszystko od nowa. (...) Mam poczucie niższości, czuję się beznadziejna za to, że kiedyś byłam szarą myszką. Mam tę świadomość, że jest coś nie tak, może jestem nienormalna. Zresztą na to można znaleźć potwierdzenie, bo niektórzy mówią, że mam popalone w głowie, jakoś dziwnie czuję, że moje życie to jakiś film. Często robię coś pod wpływem impulsu. Mam tę świadomość, że sama utrudniam sobie życie. Od kiedy pamiętam zawsze byłam pesymistką, wszystko zawsze wyolbrzymiałam.

[Bartek] Moja rola teraz była taka – pilnowanie matki, aby unikała alkoholu, ze wszystkim musiałem sobie radzić sam, gdyż matka nie chciała się poddać terapii. (...) Ja niestety nie przystąpiłem do matury, miałem teraz na głowie zdrowie matki i siostrzyczki. Po piętnastu tygodniach urodziła się Zosia. Było to największe szczęście, jakie mnie do tej pory spotkało. Za życiowy priorytet uznałem sprawowanie opieki nad maleństwem.

[Kuba] Na co dzień jestem uśmiechnięty i wesoły. Może nie tryskam energią, ale ludzie odbierają mnie jako osobę niefrasobliwą, z poczuciem humoru i dużym dystansem do otaczającego mnie świata. Ludzie chętnie mnie zapraszają na imprezy i spotkania, zwierają się ze swoich problemów, jakby podświadomie wiedzieli, że ich zrozumieni i doradzę. Twierdzą, że jestem inteligentny i dobrze słucham. Mam wielu przyjaciół, osób, na które mogę liczyć, a mimo to czuję się samotny i tak jakbym wszystkich okłamywał, nie potrafiąc się przyznać do swojej prawdziwej osobowości. Tak naprawdę to żyję w ciągłej niepewności, boję się ludzi, a tym bardziej nawiązywania bliższych relacji.

[Jarek] Obecnie nie jestem w żadnym stałym związku, nie umiem okazywać uczuć. Teraz to wiem dlaczego, przecież nikt mnie tego nie nauczył, nigdy nie powiedział do mnie „kocham cię”, nie przytulił, nie pochwalił. Chyba już tak sam zostanę. Czy mnie w życiu może jeszcze coś spotkać dobrego? Babcia, zresztą już starowinka, powtarza mi, że jak Pan Bóg kogoś kocha, to mu krzyżyki zsyła – czy to znaczy, że mnie tak kocha? Bo tych krzyżyków to już mam dość w tym trzydziestoletnim życiu.

[Joanna] Ja wtedy starałam się rozładowywać sytuację, nie wiem do dziś, dlaczego, ale się nie bałam, jak był trzeźwy powtarzał, że jestem jego córeczką to może dlatego. Starałam się wtedy położyć go spać albo siedziałam przy nim i gadałam byle co, aby nie czepiał się brata i mamy. Często przy tym i dostawałam w głowę, ale jakoś się nie bałam. Chyba jako dziecko nie myślałam, że może mi coś naprawdę złego zrobić. (...) Mój brat z kolei czuł się za wszystko odpowiedzialny, martwił się o wszystko, był takim małym dorosłym, martwił się o zdrowie mamy, zawsze chciał być we wszystkim perfekcjonistą, ukończył studia, ale niestety nie mógł już sobie poradzić i chodzi obecnie na terapię do psychoterapeuty.

[Małgorzata] Ja dobre oceny przypłacałam ciężką pracą, nigdy do szkoły nie poszłam bez odrobionych lekcji. Chciałam, żeby mama się cieszyła, jak przychodziła ze szkoły z zebrania i była uśmiechnięta to ja byłam szczęśliwa, chyba wtedy myślałam, że dobrze wykonałam zadanie. Chciałam, by mama się śmiała, a to był rzadki widok. (...) Chociaż z tego wszystkiego, jak sobie przypominam to ja jako najstarsza dostawałam najwięcej pasów, miałam tak pilnować rodzeństwo, by nic się nie stało. Nigdy nie zapraszałam koleżanek z klasy, bo tato sobie tego nie życzył. (...) W ogólniaku ta moja odpowiedzialność za wszystko, ten perfekcjonizm w działaniu objawiał się tym, że nigdy przez cztery lata nauki nie poszłam nie przygotowana do szkoły, bez odrobionych lekcji. Przez cztery lata nauki nie opuściłam ani jednej godziny lekcyjnej (...). To wcale nie znaczy, że nie chorowałam, (...) z anginą ropną szłam do szkoły. (...) Syn przejmował rolę ojca w domu, był całym opiekunem, bardzo mi współczuł, ale był jeszcze dzieckiem. Teraz się zastanawiam, dlaczego tkwiłam w tym związku, jak ja skrzywdziłam dzieci. Wtedy to myślałam, że jeszcze ludzie mają gorzej, trudno może to jakoś wytrzymam. (...)

Córka ma inną osobowość, jest bardziej twarda, twarzo stąpa po ziemi, była takim błaznem w rodzinie, często rozładowywała sytuację, bo wiedziała, że ojciec jej sporo poblażał, tolerował, choć nie raz i ona od niego oberwała. Syn z kolei był zawsze przejmujący, współczujący, taki bohater rodzinny, także teraz, będąc osobą dorosłą nosi w sobie syndrom DDA i niestety musi korzystać z pomocy psychoterapeuty. (...) zaadoptował dziecko z Afryki tzw. adopcja na odległość, wpłaca co miesiąc pieniądze, by dziecko miało na wyżywienie i na naukę. Ma dziewczynę, która też ma syndrom DDA, jest od niego młodsza dziewięć lat, także przejął rolę opiekuna, wspiera ją, wiecznie żyje jej problemami, córka się niekiedy złości na to, że jak z nią zostanie to będzie wiecznie się martwił, zapominając o sobie.

Dziecko wychowywane w domu, w którym był uzależniony rodzic lub rodzice, doznało wielu krzywd, ma silną potrzebę kontroli, np. pilnuje, by dzieci czy partner przychodzili na czas, rozlicza ich z każdej minuty, nie ufa im. Jest to bardzo uciążliwe nie tylko dla rodziny, ale także dla niego samego. Jednak nie potrafi inaczej. W dzieciństwie jego rodzice nie wywiązywali się z zobowiązań i dlatego w życiu dorosłym brak kontroli kojarzy mu się z cierpieniem. Można starać się wypierać doświadczenia z „pijanego” domu, jednak przychodzi jakaś trudna sytuacja i człowiek wchodzi znowu w rolę z dzieciństwa. Jest

bohaterem, który bierze na siebie za dużo, albo maskotką, która wszystkich bawi, albo kozłem ofiarnym, który naraża się na krzywdy, albo tzw. dzieckiem mgłą, które stara się być niewidzialne. W zdrowych rodzinach dzieci też wchodzą w różne role, ale to im pomaga w nabyciu różnych umiejętności społecznych, zaś w rodzinach z problemem alkoholowym dzieci uczą się ról destrukcyjnych, kompulsywnych, nieelastycznych. Mogą pójść drogą rodziców i uzależnić się od alkoholu, ale mogą w życiu dorosłym świetnie radzić sobie w pracy, bo szybko nauczyły się odpowiedzialności. Często w wieku kilku, kilkunastu lat podejmowały poważne decyzje, dlatego wierzą, że ich wartość zależy od tego, jak się spiszą. Bywa, że popadają w pracoholizm i mają kłopoty w związkach przez przekonanie, że muszą zasłużyć na miłość. Żądają nieustannej akceptacji i pochwał od partnera.

DDA w rolach, w które wchodzi, nigdy nie koncentruje się na sobie, ale zawsze na otoczeniu. Przywódca chce być nagradzany, kozioł ofiarny często w dorosłym życiu ma kłopoty z uzależnieniami, bo jest na nie bardziej podatny. Maskotka chce otoczenie uwodzić, bo wierzy, że dzięki temu nie zostanie skrzywdzona. Dziecko mgłą z kolei w dorosłym życiu jest uległe, niczego nie oczekuje, bo wie, że nic nie dostanie.

Strategie radzenia z przeszłością

Syndrom DDA różnie się objawia, przybiera różne formy zachowań. Zdarza się, że niektóre dzieci alkoholików korzystają już z pomocy terapeuty, ale są też takie, które przez całe życie borykają się z trudnościami, idą przez życie, nie rozumiejąc swych zachowań i zachowań innych ludzi. Te różnice widać też w opowieściach moich rozmówców.

[Agnieszka] *Spotkałam niedawno koleżankę ze szkoły, z rozmowy wynikało, że ona miała taką samą gehennę w domu z pijanym ojcem jak ja. Nigdy nie zauważyłam tego wcześniej, ale widocznie my, dzieci alkoholików, umiemy się dobrze maskować. To ona właśnie namówiła mnie, abym poszła na spotkanie DDA. Ona tam chodzi już 2 miesiące. Jak posłuchałam, jaki balast ludzie w sobie noszą, to jakbym widziała swoje życie. Teraz jest mi o wiele lżej, czekam na dzień spotkania i tam czuję się jak w rodzinie. Już nawet narzeczony po mnie widzi, jak mi powiedział, jakąś zmianę. Muszę iść do przodu z podniesionym czołem i chcę by spełniły się moje marzenia.*

[Teresa] *Czuję jakąś pustkę, gdziekolwiek się znajdę to mam wrażenie, że to nie ci ludzie, że to nie to miejsce, goni mnie coś, że mam szukać dalej. A co najgorsze to stoję w miejscu. Teraz mieszkam z chłopakiem. On też nosi garb, jaki wyniósł z domu pełnego patologii. Może to da nam siłę, by wyrwać się z tego marazmu. Sam zaproponował, że może by tak wybrać się na spotkanie DDA, nie można tak siedzieć i użalać się nad sobą.*

[Bartek] *Ja pójdę na studia i spełnię marzenia. Myślę, że co mnie nie zabiło to mnie wzmocni. Najważniejsza chyba w tym wszystkim jest silna wola i wewnętrzna moc.*

[Kuba] *Mimo wszystko potrafię oddzielić te wszystkie złe wspomnienia i emocje im towarzyszące, pozostając przy tym osobą bez nałogów, napadów agresji czy innych złych cech. Wydaje mi się, że to przez tą ciągłą obecność śmierci w mojej rodzinie nabrałem pewnego dystansu i zrozumienia, że życie nie będzie takie jak w filmach (...). Czerpię dużo przyjemności z drobnych sukcesów i spotkań z przyjaciółmi, doceniam to co mam, bo widziałem, jak może być.*

[Jarek] *Kolega mnie namówił na pójście na spotkanie DDA tam dopiero zobaczyłem, posłuchałem, że to nie tylko ja mam ten problem, jest mi trochę lżej, tam mogę się wygadać,*

dostać radę na trudną chwilę. Ciężko mi się wspominało, wcześniej gdy nie uczęszczałem na spotkania DDA, chyba bym się nie zgodził na tę rozmowę, bym się wstydził opowiadać o tym wszystkim.

[Joanna] Dzisiaj ja jakoś sobie radzę, obyło się bez terapii, chyba dlatego, że byłam tym blaznem w rodzinie i jakoś to wszystko inaczej odbieram, mój brat z kolei czuł się za wszystko odpowiedzialny, martwił się o wszystko, ale niestety nie mógł już sobie z tym wszystkim poradzić i chodzi obecnie na terapie do psychoterapeuty – powiedział mi o tym w sekrecie, gdyż nie chce by mama się martwiła.

[Małgorzata] Nigdy nie myślałam o jakiejś strategii poradenia sobie z przeszłością. Uważałam, że tak jak jest tak ma być. Po prostu powielilałam wzór swojej mamy, ona zносиła wszystko z pokorą, ja ją podziwiałam i tak też sama postępowałam. (...) Nie miałam czasu myśleć o sobie, miałam przecież na głowie cały dom. Teraz tylko żałuję, że wtedy nie pomyślałam o dzieciach (...) one potrzebowały spokoju, przytulenia, a na to niestety ja już nie miałam czasu. I teraz, jak to wszystko odtwarzam w pamięci to się za to obwiniam. Niestety w małym miasteczku nie było terapeutów, którzy by mi być może pomogli zmienić mechanizmy, jakie kierowały moim postępowaniem, zrozumieć zachowania dziecka alkoholika.

Nie jest łatwo zidentyfikować się jako Dorosłe Dziecko Alkoholika i zmierzyć z tym problemem. Te trzy słowa zawierają wiele bólu, wątplenia, samotności, wstydu, złości. Dlatego nie bez powodu mówi się, że w przypadku choroby alkoholowej, która rani całą rodzinę, nie da się zdrowieć w samotności. Bardzo ważne jest, aby w przeżywaniu tych nieprzyjemnych uczuć znaleźć oparcie w ludziach, którzy to samo przeżywali. Świadomość, że jest się rozumianym daje poczucie ogromnej ulgi. Badani, którzy poszli na terapię, mówią, że znaleźli tam pokrewne sobie dusze. Alkoholizm w rodzinie nie jest już tematem tabu, a odnalezienie „swojej” grupy pozwala pogodzić się z tą mroczną przeszłością i wyjść z życia naprzeciw.

Podsumowanie

Na podstawie narracji, wspomnień z dzieciństwa podjęłam się próby rekonstrukcji losów dzieci z rodzin alkoholowych. Tym samym chciałam odpowiedzieć na pytanie, jak radzą sobie z przeszłością Dorosłe Dzieci Alkoholików. Przez pryzmat ich retrospekcji z dzieciństwa, wspomnień o rodzicach jako o ludziach i opiekunach, poprzez ich własne rozumienie współzależnienia i poprzez strategie radzenia sobie z przeszłością – znalazłam odpowiedź na to pytanie.

Badanym osobom dzieciństwo nie kojarzy się z uśmiechem, radością. W ich pamięci pozostały ciągle awantury, kłótnie rodziców, sprowadzanie pijanych kolegów. Pozostał w nich żal za zniszczone dzieciństwo, przez co czuli się gorsi od rówieśników. W ogóle to zastanawiają się, czy je mieli. Czyż można mile wspominać pijackie libacje w domu, wieczny strach, czy trzeba będzie wzywać policję, co pomyślą sąsiedzi. Ciągły strach o rodzeństwo, o trzeciego rodzica, czy matka znowu będzie poobijana, ile szyb w domu będzie wybitych (*pamiętam z tamtego okresu ciągle awantury, kłótnie rodziców; liczył się dla niego tylko alkohol; zniszczyli mi dzieciństwo, zawsze czułam się gorsza i przez nich do tej pory tak jest*).

Moi rozmówcy w różnym świetle widzą swoich rodziców, różnie też pamiętają ich jako ludzi i jako opiekunów. Utrwalił im się obraz rodzica alkoholika (*ojciec wyprzedal*

wszystko z domu, staczał się na dno; liczył się dla niego tylko alkohol; matka popadła w alkoholizm, zaczęła się staczać; nigdy ojca w moim życiu nie było) i tyrana, z pasem w rękę, który uważał się za najważniejszą osobę w domu (lanie w domu było na porządku dziennym; w pamięci zostały mi częste interwencje policji; nasze życie toczyło się od jednego napicia ojca do drugiego; to co pamiętam z domu rodzinnego to tylko pelen barek wódki). Bardziej mogli liczyć na pomoc i współpracę ze strony matek, chociaż te, często przepracowane, przemęczone, nadmiernie obciążone obowiązkami, nie znajdowały czasu, aby móc poświęcić więcej uwagi swoim dzieciom (mama i tak dwoiła się i troiła; tylko ona знаła nasze troski, kłopoty; tato nigdy nie był na wywiadówce w szkole; mama nigdy się nie skarżyła na swój los).

Wszystkie wypowiedzi potwierdzają akty przemocy zarówno fizycznej, jak i psychicznej, które były obecne w ich rodzinach. Dorośli odebrali swoim dzieciom bezpieczeństwo, bez troskie dzieciństwo oraz prawo do zabawy i uśmiechu. Znamienne jest w tym wszystkim to, że w ich domach nie słyszało się słowa „kocham cię”. Rodzice zajęci alkoholem nie słyszeli swych dzieci.

Tym, z którymi rozmawiałam, brakowało w dzieciństwie rodziców, potrzebowali ich jak każde dziecko (*zawsze zazdrościłem kolegom, że idą z rodzicami na zakupy, na spacer; do kina – my nie zaznaliśmy takich przyjemności*), choć dziś są gotowi przebaczyć (*nie winię mojego ojca za to, jak wpłynął na moje życie; mój ojciec nie jest złym człowiekiem, jest w pewnym sensie postacią tragiczną; tak bardzo starał się nie zniszczyć mnie i mojemu bratu życia, że bał się nas dotknąć, porozmawiać z nami*).

Dzieci z rodzin alkoholowych nieuchronnie są współzależnione. Przez pełnienie różnych dorosłych ról stają się przedwcześnie dorosłe, dojrzałe, odpowiedzialne, poświęcające się dla rodziny, opiekujące się matką i młodszym rodzeństwem, pozbawione własnego, bez troskiego dzieciństwa (*moja rola teraz była taka – pilnowanie matki, aby unikała alkoholu; czuł się za wszystko odpowiedzialny; myślałam, że jak dobrze wykonam zadanie, to mama będzie się śmiała, a to był bardzo rzadki widok; syn przejmował rolę ojca w domu, bardzo mi współczuł*). Często się zdarza, że zmuszone są rezygnować z osobistego rozwoju dla dobra rodziny (*ja niestety nie przystąpiłem do matury, miałem teraz na głowie zdrowie matki i siostrzyczki, za życiowy priorytet uznałem sprawowanie opieki nad maleństwem*).

Współzależnienie również objawia się tym, że dzieci alkoholików mają problemy z tworzeniem bliskich związków, cechuje je podatność na lęk przed zranieniem, odrętwienie emocjonalne (*mam wielu przyjaciół, osób, na które mogę liczyć, a mimo to czuję się samotny i tak jakbym wszystkich okłamywał, nie potrafiąc się przyznać do swojej prawdziwej osobowości; boję się ludzi, a tym bardziej nawiązywania bliższych relacji; obecnie nie jestem w żadnym związku, nie umiem okazywać uczuć teraz to wiem dlaczego, przecież nikt mnie tego nie nauczył*).

Syndrom DDA różnie się objawia, przybiera różne formy zachowań. Zdarza się często, że niektóre dzieci alkoholików korzystają już z pomocy terapeuty, ale są też tacy, którzy przez całe życie borykają się z trudnościami, idą przez życie, nie rozumiejąc swych zachowań i zachowań innych ludzi. Początek identyfikacji z problemem bycia DDA nie jest wcale łatwy. Te trzy słowa zawierają wiele bólu, wątplenia, samotności, wstydu i złości.

Dorośli, którzy wychowywali się w rodzinach alkoholowych, stanowią duży procent naszego społeczeństwa. Część dzieci alkoholików sama zaczyna pić, część wybiera sobie

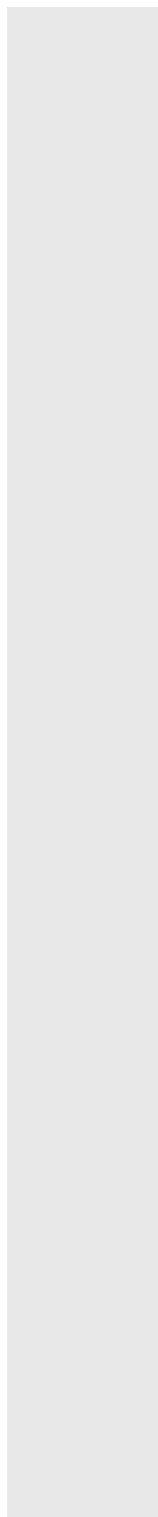
osobę uzależnioną, część nosi w sobie mniej lub bardziej widoczny syndrom DDA. Często nie uświadamiają sobie związku między tym, co działo się w domu rodzinnym, a niepowodzeniami w dorosłym życiu. U coraz większej liczby dzieci pochodzących z rodzin alkoholowych budzi się świadomość i pragnienie zrozumienia siebie oraz swojej przeszłości. Przestają się wstydzić, a to pozwala odnaleźć nadzieję, spokój i pogodę ducha. Dorosłe Dzieci Alkoholików korzystają z różnych form terapii. W grupach samopomocowych DDA uczą się przede wszystkim tego, jak zgadzać się z tym, czego nie można zmienić, jak zmieniać to co można zmienić i jak odróżniać jedne sprawy od drugich.

Dziękuję Dorosłym Dzieciom Alkoholików, z którymi rozmawiałam, za szczerłość i odwagę. Za to, że zdecydowały się „odkryć karty” i podzielić się ze mną swoimi wspomnieniami. Dziękuję za cierpliwość i poświęcony czas. Dziękuję tym, wszystkim tym, którzy mnie dopingowali, przede wszystkim moim dzieciom, którym zadedykowałam swoją pracę. Kończąc, zadaję sobie pytanie, czy to nie ironia losu, że dzięki temu, że problem alkoholowy towarzyszył mojej rodzinie w domu rodzinnym i później w małżeństwie, ja zdobędę pierwszy w życiu tytuł, jakim jest licencjat.

Bibliografia

- Beattie M. (1994), *Koniec współuzależnienia*. Poznań, Media Rodzina.
- Cermak T., Rutzky J. (1998), *Czas uzdrowić swoje życie*. Warszawa, PARPA.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Dorosle_Dzieci_Alkoholikow/, 10.05.2010 r.
- Jędrzejko M., Piórkowska K. (2004), *Leksykon narkomanii*. Pułtusk, Akademia Humanistyczna.
- Kinney J., Leaton G. (2003), *Zrozumieć alkohol*. Warszawa, PARPA.
- Kucińska M. (2002a), *Bohater, maskotka, niewidzialne dziecko*. „Charaktery” nr 3.
- Kucińska M. (2002b), *Dorosłe Dzieci Alkoholików – kim są?* „Charaktery” nr 8.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa, PWN.
- Mellibruda J. (1997), *DDA – kim właściwie są?* „Świat Problemów” nr 10.
- Mellibruda J. (1996), *Ludzie z problemami alkoholowymi*. Warszawa, CRSS.
- Mellibruda J. (2003), *Tajemnice ETOH*. Warszawa, PARPA.
- Miller B. M., Gorski T. (2002), *Rodzina uzdrowiona*. Warszawa, Akuracik.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach*. Wrocław, DSW.
- Pilch T., Bauman T. (2001a), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pilch T., Bauman T. (2001b), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Ryś M. (2009), *Gdy alkohol stał się głową rodziny*. Warszawa, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Skórzyńska B. (2010), *Rodzina dysfunkcyjna*. „Świat Problemów” nr 12.
- Smolińska B. (2006), *Tak cię kocham, że cię biję*. „Charaktery” nr 4.
- Sztander W. (2000), *Rodzina z problemem alkoholowym*. Warszawa, PARPA.
- Turowski S. (2006), *Mówić o szkodliwości alkoholizmu to za mało*. „Problemy Alkoholizmu” nr 2.
- Woronowicz B. T. (2004), *Alkoholizm jest chorobą*. Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia.
- Woronowicz B. T. (1995), *Alkoholizm jako choroba*. Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia.
- www.parpa.pl/, 07.01.2011 r.
- Zbyrad T. (2009), *Wspomnienia o rodzinie z okresu dzieciństwa*. „Praca Socjalna” nr 3.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA



Beata Adrjan

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
beata.adrjan@gmail.com

Kontratyp karcenia, czyli o kulturowym bezprawiu dorosłych wobec dzieci. Recenzja książki Sylwii Różyckiej-Jaroś, *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?* Warszawa 2012, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego

Problematyka karcenia dzieci jest w Polsce tematem niechętnie podejmowanym. Zapewne jedną z przyczyn jest wstydlive społecznie przyzwolenie Polaków na karcenie dzieci. Dane pokazujące, że wciąż utrzymuje się wysoka dopuszczalność kar cielesnych wymierzanych dzieciom przez rodziców są zatrważające¹. Obnażają bezrefleksyjność dużej części polskiego społeczeństwa w rozumieniu swojej roli wychowawczej. Stąd też godna odnotowania jest wydana nakładem Europejskiego Ośrodka Studiów Penologicznych pod koniec 2012 roku publikacja Sylwii Różyckiej-Jaroś *Karcenie dzieci – czyn zabroniony czy okoliczność uchylająca bezprawność?* Opracowanie koncentruje się na rozumieniu karcenia dzieci głównie z punktu widzenia prawa obowiązującego w Polsce i w Europie. Autorka przyznaje, że tematyka ta nie jest chętnie podejmowana także w literaturze prawniczej; „problematyka karcenia dzieci w kontekście uregulowań prawnych nie była tematem szeroko dyskutowanym” (s. 9)². Dla nas pedagogów jest to kolejna³ możliwość podjęcia refleksji wokół tak głęboko w społecznych stereotypach zakorzenionego czynu, jakim jest karcenie dzieci.

Zawartość pracy

Książka podzielona jest na dwie części. Część pierwsza składa się z dwunastu rozdziałów i jej przedmiotem jest karcenie dziecka w Polsce. Autorka porządkuje materiał według dość konsekwentnie prowadzonej myśli: założenia historyczne (zapisy kodeksów karnych z przełomu XIX i XX wieku), założenia prawne (karcenie, osoba karcona, kontratyp karcenia), szczególne przypadki karcenia (w istniejących regulacjach prawnych i ich wykładnia w procesach sądowych), ewolucja myśli prawniczej i jej obecnych zapisów w tytułowym temacie karcenia dzieci. W zakończeniu Autorka dokonuje przeglądu społecznego rozumienia karcenia w debacie publicznej i opinii społeczeństwa. Część druga książki, składająca się z trzech rozdziałów, zawiera zapisy z prawa międzynarodowego dotyczące ochrony dziecka oraz europejskie uregulowania prawne w tym zakresie. Obydwie części nie są równorzędnie zaprezentowanymi obszarami, obszerniejsza i wielokontekstowa jest część pierwsza, dotycząca karcenia w Polsce. Część druga stanowi niejako dopełnienie pierwszej

¹ Por. *Postawy społeczne wobec bicia dzieci. Raport z badań*. Opr. E. Jarosz. Rzecznik Praw Dziecka 2012, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. Opr. E. Nowak, A. Jarosz, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012, „Bicie dzieci”. *Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków*. Raport z badań. Fundacja Dzieci Niczyje 2009.

² Niedługo przed wydaniem książki S. Różyckiej-Jaroś, została wydana publikacja R. Krajewskiego (2010), *Karcenie dzieci. Perspektywa prawna*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska - OFICYNA.

³ Warto przypomnieć konferencję naukową, której owocem jest opracowanie: J. Bińczycka (red.) (2001), *Bici biją*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” oraz o całokształt działalności pedagogicznej profesor Bińczyckiej, największej polskiej orędowniczki myśli Korczaka w powojennej Polsce. Nie można także nie wspomnieć o działalności społeczno-politycznej oraz publicystycznej profesor Marii Łopatkowej, z jej ideą „pedagogiki serca” i wielu działaniami w obronie dziecka, włącznie ze stworzeniem Partii Dziecka, oraz o działaniach Marka Michalaka, Rzecznika Praw Dziecka (większość raportów dotyczących karcenia fizycznego dzieci w Polsce jest prowadzona pod jego patronatem lub na jego zlecenie).

i jest raczej konfrontacją, w jaki sposób polskie kodeksy prawne w zakresie karcenia prezentują się na tle prawa europejskiego.

Publikację otwiera rozdział dotyczący dwudziestowiecznych zapisów prawa polskiego dotyczącego karcenia dzieci. Autorka stawia tezę, iż przepisy przedwojenne dawały więcej przywilejów dzieciom niż prawo karne powojennej Polski. Omawiając przepisy z początków XX w. powołuje się na paragrafy prawa obowiązujące na terenie Królestwa Polskiego z 1903 roku, w których surowe karcenie dzieci mogło pociągnąć za sobą napomnienie lub pozbawienie rodziców władzy rodzicielskiej. Przepisy obowiązujące w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, mimo że przez pewien czas obowiązywały jeszcze na podstawie praw trzech państw zaborczych, także penalizowały zachowania świadczące o przekroczeniu granic dopuszczalnego karcenia. Kodeks z 1932 roku nie wyszczególniał wprawdzie karcenia dzieci, jako czynu zabronionego, jednak w każdej sytuacji prawnej sąd orzekał na podstawie przepisów dotyczących znęcania się (szczególnie wobec osób do 17 roku życia lub bezradnych). Kodeks w takim rozumieniu chronił dziecko tak, jak każdą inną osobę dorosłą. Z zapisów natomiast Kodeksu Karnego z 1969 roku, w którym nie wyszczególniano karcenia dzieci, Autorka wywodzi tezę, iż dawał on przyzwolenie prawne na karcenie, w myśl zasady, „co nie jest zabronione jest dozwolone” (s. 26). Potoczne więc przekonania, mające wielowiekową tradycję, zawarte w myśli Petrycego z Pilzna, że „chłosta wykorzystania swawolę” (s. 31) mogły się w świetle takich zapisów prawa zadomowić, rozgościć, rozwinąć i dać przyzwolenie rodzicom na bezkarne odtąd w Polsce, społecznie głęboko zakorzenione karcenie dzieci, rozumiane jako metoda wychowawcza.

W kolejnym rozdziale Autorka podejmuje próbę zdefiniowania karcenia. Rozpoczyna od rozważań pedagogiczno-psychologiczno-socjologicznych. Ze względu na charakter opracowania są one dość pobieżne. Znajdujemy tu jednak interesującą interpretację definiowania karcenia, poprzez rozłączne traktowanie karcenia naruszającego normy prawa karnego (na gruncie znoveelizowanego KRO – Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy) od tak zwanego karcenia pedagogicznego, w którym mieszczą się czyny, które współczesna pedagogika uważa za dozwolone. To pierwsze karcenie podlegające przepisom prawa karnego

proponuje nazywać czynem/czynami zabronionymi. Karcenie zaś definiuje, jako oddziaływanie rodzica na dziecko, które nie narusza jego dóbr osobistych, stanowi reakcję na zachowanie dziecka, ma na celu osiągnięcie celów wychowawczych, jest adekwatne do cech indywidualnych dziecka oraz wywołuje w dziecku chęć zmiany zachowania (s. 44-45).

Kontratyp karcenia

Niezwykle otwierające myślenie o karceniu, zwłaszcza dla osób niezwiązanych z naukami prawnymi, jest wprowadzenie do rozważań terminu kontratyp karcenia. Autorka wyjaśnia, że kontratyp, jako pojęcie wprowadził do nauk prawnych w 1963 r. W. Wolter i opisał go jako „okoliczności, które powodują, że czyn, pomimo tego, iż wypełnia znamiona czynu zabronionego, nie staje się czynem bezprawnym” (s. 74). Na podstawie literatury prawniczej w pracy zostaje przytoczone stanowisko, według którego „karcenie małoletnich było dopuszczalne i stanowiło okoliczność uchylającą bezprawność (czyli kontratyp – B. A.) czynu w odpowiednich okolicznościach” (s. 75). Stąd, w dość oczywisty sposób można dojść do wniosku, że karcenie małoletnich w polskim prawie zostało uprawomocnione istnieniem owego kontrotypu. Rozumienie takie dawało wiele prawnych możliwości interpretacji zachowań rodziców, jako czynu wchodzącego w zakres władzy rodzicielskiej i było szeroko wykorzystywane, przez co umocniło istniejące już społeczne przyzwolenie na tego typu zachowania, czyniąc je bezkarnymi. Konfrontując tytuł omawianej książki z pojęciem kontrotypu można byłoby przeformułować go na: „Karcenie czyn zabroniony, czy kontratyp?”. Na zainteresowanie zasługuje postawiona w tym miejscu teza, że kontratyp karcenia jest w sprzeczności z regulacjami prawnymi obowiązującymi w Polsce (Konstytucja, Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Kodeks Cywilny i Kodeks Karny) i na świecie (Konwencja Praw Dziecka, Europejska Karta Praw Społecznych) a mimo wszystko był i jest tak w Polsce społecznie akceptowany.

Kontynuacja lektury omawianej książki prowadzi do głównej zawartości części pierwszej, której rdzeniem treściowym jest obszerna (zajmująca trzy rozdziały) analiza obowiązujących w Polsce przepisów prawnych dotyczących karcenia i ich zastosowania procesowego. Przedstawiona zastała tu także jest ewolucja przepisów

zwieńczona nowelizacją Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego oraz uchwaleniem Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Nowelizacja KRO dotyczyła zmiany rozumienia terminu władzy rodzicielskiej. Głos w tej sprawie⁴ zajęła pedagog, profesor Maria Łopatkowa⁵, wysuwając propozycję zmiany terminu „władza rodzicielska” na termin „piecza rodzicielska”. Odrzucono tę propozycję, powołując się na niemożności wynikające z przepisów głównych prawa, ale dodano zapis uwzględniający częściowo sugestię profesor i ostateczny kształt artykułu 95 KRO paragraf 1 brzmi: „władza rodzicielska obejmuje w szczególności obowiązek i prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw”. Zapis ten wszedł w życie 13 czerwca 2009 roku. W 2010 roku dokonano nowelizacji KRO polegającej na dopisaniu po artykule 96 artykułu 96¹ w brzmieniu: „osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych, zadawaniu cierpień psychicznych i innych form poniżania dziecka”. Autorka po analizie zacytowanych paragrafów, w konkluzji pisze: „w polskim prawie funkcjonuje nie tylko zakaz fizycznego karcenia dzieci, ale również zakaz poniżania dzieci i zadawania im cierpień psychicznych” (s. 141).

Przytoczone badania...

Ostatnie rozdziały części pierwszej poświęcone są społecznemu rozumieniu karcenia i zawierają rozważania o karceniu w debacie publicznej oraz kształtowaniu się opinii społecznej na ten temat. Uwagę przykuwają badania opinii

publicznej na temat karania w powojennej Polsce (od 1963 do 2010). Autorka szeroko prezentuje socjologiczne badania OBOP, CBOS i inne – mniejsze. Przedstawione wyniki są nieco niespójne, bo różny był w poszczególnych badaniach cel i przedmiot badań. Trudno jest, więc porównywać literalnie przytaczane w pracy wyniki na przestrzeni dekad. Na uwagę zwraca jednak fakt, że wszystkie dane pokazują społeczną zgodę na karcenie dzieci. Mimo upływu ponad pięćdziesięciu lat utrzymuje się wciąż pogląd na rozumienie karcenia fizycznego, jako sposobu na wychowanie (około 50% badanych, zarówno w latach 60, jak i dwutysięcznych, stosuje karcenie fizyczne). Powtarza się także wciąż utrzymująca się akceptacja stosowania klapsów, choć ta wartość znacznie się obniżyła (od 25% zwolenników klapsów w 1989 r. do 5% w 2001 r.). Zmiany w świadomości rodziców także pokazują wzrost liczby tych, którzy nigdy nie stosowali kar fizycznych wobec swoich dzieci (od 46% w roku 1990 do 69% w 2009). Autorka w podsumowaniu zauważa powtarzającą się w badaniach zależność między byciem bitym w dzieciństwie i biciu dzieci w dorosłości i konstatuje, że deklaracje rodziców są zbudowane na własnych doświadczeniach, stąd nie tak łatwo będzie Polsce zatrzymać przekonanie społeczne o szkodliwości karcenia. Jak pisze: „(...) Polska jest wciąż krajem, w którym klapsy i inne formy naruszania nietykalności cielesnej są dla wielu dzieci codziennością” (s. 181).

Uregulowania prawne w krajach europejskich

W drugiej części książki szczegółowo opisane są regulacje prawne w innych krajach europejskich dotyczące karcenia dzieci. Całkowity zakaz karcenia fizycznego dzieci obowiązuje w Szwecji, Finlandii, Norwegii, Austrii, na Cyprze, Danii, na Łotwie, w Chorwacji, w Niemczech, Bułgarii, Islandii Ukrainie, Rumunii, Grecji, Holandii, Hiszpanii, Portugalii, Mołdawii, Luksemburgu oraz w Polsce. Wyliczone w tym miejscu przeze mnie (za Autorką) kraje zostały wymienione w kolejności uchwalenia zakazu kar naruszających nietykalność fizyczną i psychiczną dziecka w środowisku domowym od 1979 do 2010 roku. Prekursorem, jak widać, była Szwecja (1979), a ostatnia do czasu wydania książki Polska. Na liście krajów, które takiego zakazu nie uchwaliły znajduje się jeszcze Irlandia, która

⁴ Wystąpienie senator M. Łopatkowej z dnia 17.01.1996.

⁵ Maria Łopatkowa była autorką projektu ustawy (senacki projekt projektu ustawy o zmianie ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw w zakresie władzy rodzicielskiej wniesiony do sejmiku RP 15 XI 1995 - druk sejmowy nr 1357), w którym myślą przewodnią była zmiana terminu „władza rodzicielska” na termin „piecza rodzicielska”. Idea takiego działania była zmiana wydźwięku terminu „władza”, który to zawiera w sobie rozumienie dziecka, jako podporządkowanego władzy, a rodzica jako władcy. Konsekwencją władzy rodzicielskiej jest w opinii Łopatkowej dopuszczalność karcenia dziecka. Termin „piecza” miał wzmocnić obowiązek rodzica wobec dziecka, polegający na opiece i wychowaniu.

w 2003 roku została pozwana przez Światową Organizację Przeciwko Torturom (sic!) do Europejskiej Komisji Spraw Socjalnych z powodu braku zapisów legislacyjnych zabraniających jednoznacznie kar cielesnych.

Ocena tez zawartych w tekście

Konteksty ogólne

Recenzowana przeze mnie pozycja jest pewnego rodzaju otwarciem i może stać się dla nas pedagogów pomostem do podjęcia rozważań nad stanem polskiej pedagogiki zwłaszcza tej „powszedniej” uprawianej w warunkach domowych. Bogata podbudowa prawna publikacji pozwala na dokonanie pewnych uogólnień, zwłaszcza w świetle zmian prawa (nowelizacja KRO), dotyczących postępu w penalizacji karcenia nieletnich i ich procesowych konsekwencji. Należy bezwzględnie, zgodnie z argumentami Autorki uznać za ważne, wartościowe i skuteczne zabiegi ustawodawców chroniące niedorosłego człowieka. Rozważania historyczne zawarte w tekście prowadzą do wniosku, że lepsze były rozporządzenia przedwojenne (nie wyłączano dziecka spod prawa), niż powojenne, które obecnie zostały pomyślnie znowelizowane. Wielką wartością pracy są szczegółowe rozważania dotyczące rozumienia dziecka, jako osoby prawnej i określenia prawne terminów „matka”, „ojciec”, „opiekun”. Autorka opatruje je rozległymi analizami i przykładami rozpraw uzasadniającymi rozumienie poszczególnych prawniczych pojęć.

Zaproponowana przez Autorkę kompozycja wątków pedagogicznych i prawnych daje możliwość spotykania się kontekstów rozumienia rozważanego pojęcia, ale także stwarza niebezpieczeństwo dokonywania zbytnich uogólnień, czy stawiania powierzchownych tez. Utrudniające także recepcję tekstu książki jest zbyt późne włączenie definicji terminu „kontratyp”. Ma to miejsce dopiero na 74 stronie, a już od wstępu jest ono wykorzystywane. Dyskusyjna jest także konkluzja Autorki zamieszczona w podsumowaniu przerażających tak naprawdę wyników badań o społecznej akceptacji karcenia: „rodzice biją, ponieważ wierzą, że kary fizyczne uczą dzieci pozytywnych zachowań” (s. 181). Pozwolę sobie nie zgodzić się z tą konkluzją. Przytoczone szeroko w recenzowanej publikacji wyniki badań pokazują wielokontekstowość potocznego rozumienia karcenia fizycznego dzieci. Sama Autorka przytacza dane mówiące o tym, że wy-

nikają takie poglądy z osobistych doświadczeń („byłem sam bity i na dobre mi wyszło”), ideologicznych przedzałożeń, w których karanie jest praktyką wychowawczą („bez karania nie ma wychowania”), rozumienia karcenia jako konieczności w sytuacjach trudnych („jak nic nie pomaga, to trzeba przyłożyć”) i powszechności tego typu zachowań („wszyscy tak robią”). Dodatkowym kontekstem, o którym już nie donoszą badania, jest środowisko domowe, które niejako jest zamknięte przed światem i kryje tajemnice niedostępne dla innych („nikt nie musi wiedzieć, co się u nas w domu dzieje”). W badaniach także nie podejmuje się wątku karcenia psychicznego, takiego, jak poniżanie, upokarzanie, pozbawianie czci, czy dobrego imienia, a tu, jak się spodziewam społeczna świadomość jest jeszcze niższa, niż przy karceniu fizycznym.

Konteksty pedagogiczne

Podjęcie refleksji nad przeczytaną lekturą Sylwii Różyckiej-Jarosz może otworzyć nowe perspektywy myślenia o dziecku i dzieciństwie w polskiej rzeczywistości. Rozległa analiza prawa karnego i jego interpretacji w powojennej Polsce prowadzi do konstatacji o wielkim udziale pedagogiki w kształtowaniu się norm związanych z karceniem. Każdy z przywoływanych w publikacji autorów Prawa Karnego od roku 1964 po 2010 wywodzi wprost lub pośrednio zasadę stosowania karcenia z pedagogiki. Można znaleźć tam sformułowania, że „pedagogika toleruje karcenie nieletnich przez rodziców”, „tego typu działanie może być zaakceptowane z punktu widzenia pedagogiki”, czy „pedagogika odrzuciła utarte dawne zwyczaje w postępowaniu z dziećmi”.

Wydawać by się mogło, że to my – pedagodzy, daliśmy przyzwolenie na karcenie. W wypowiedziach karnistów pedagogika uprawomocnia rozumienia karcenia jako metody wychowawczej. W ten sposób staje się ona narzędziem w rękach prawników. To oczywiście nadużycie pokazuje pewnego rodzaju ignorancję autorytetów prawnych. Rozumienie pedagogiki ogranicza się tu do zebrania pewnych potocznych poglądów, jak bowiem dookreślić „działanie akceptowane z punktu widzenia pedagogiki”? Rozmowa? Klaps? Uderzenia ręką? Lanie? Kto te normy akceptacji ustalił, jakie autorytety pedagogiczne były przywoływane? Niestety w publikacjach przytaczanych przez Autorkę recenzowanej książki

odpowiedzi na te pytania nie znajdziemy. Pedagogika jest tu więc użyta jako „słowo-wytrych”⁶ do uzasadniania niechlubnych zachowań i utrwalania przekonań o dopuszczalności karcenia. Rodzi się także inne ważne pytanie o odpowiedzialność pedagogów wobec ustaleń prawnych, czy nie jest to obszar zaniedbany, czy nie zamykamy się na pedagogiczne konteksty, a pomijamy konteksty prawne? Czy chodzi tylko o podział „kompetencji”, w którym „wylano dziecko wraz z kąpielą”?

A przecież wielu jest pedagogów, którzy wprost lub pośrednio, poprzez udział w pewnych nurtach intelektualnych zabierają głos w sprawie karcenia. Listę można rozpocząć od Jana Jakuba Rousseau z jego ideami wolności, równości⁷ i upominaniem się o prawa każdego człowieka⁸, którymi to otwiera nurt pąjdocentryzmu w poglądach społecznych. Kolejną osobą może być spadkobierczyni myśli J.J. Rousseau, Ellen Key, która w „Stuleciu dziecka”, podkreśla rozumienie dziecka, jako człowieka z należnymi prawami; do rozwoju, do wyboru rodziców, w tym do właściwej atmosfery domu, do godnego poczęcia, do posiadania wad (bycia niegrzecznym), do samokształcenia, do życia bez przemocy i in.⁹ W XX wieku niewątpliwie fundamentalne zmiany rozumienia dziecka („nie ma dzieci – są ludzie”¹⁰) wniósł idee i działalność Janusza Korczaka; „[i]dea równouprawnienia dzieci stała się jakby programem jego życia”¹¹. Wymienione powyżej postaci możemy zaliczyć do nurtu humanizmu pedagogicznego, z którego czerpie zarówno pedagogika personalistyczna (J. Mari-

tain, R. Guardini, w Polsce M. Nowak), pedagogika emancypacyjna (P. Freire, I. Ilich, N. Chomsky, w Polsce Z. Kwieciński, L. Witkowski, M. Czerepaniak-Walczak), czy wreszcie antypedagogika (A. Miller, H. von Schoenebeck, w Polsce B. Śliwerski)¹². I nie chodzi tu o zrównywanie wymienionych nurtów, czy ich porównywanie. Ważne jest zauważenie zmiany myślenia o dziecku (odmiennego dyskursu dziecka i dzieciństwa, który determinuje rozumienie władzy, wolności czy praw dziecka¹³). Uświadomienie sobie tej różnicy prowadzi do odróżnienia diametralnie odmiennych postaw – od postawy nadrzędności dorosłego wobec dziecka po postawę równorzędności. W pierwszej dorosły wychowuje, wie lepiej, w potrzebie czy konieczności może stosować wobec dziecka przemoc. W drugiej dorosły kooptuje z dzieckiem we wspólnocie, w byciu razem, towarzyszy dziecku, razem się z nim zmienia, o przemocy w takiej relacji mowy być nie może. Wobec mentalnego przewrotu – miary kopernikańskiej – idei dziecka, nawet *prawa dziecka* przyjęte przez ONZ „podtrzymują w istocie swojej dalszą zależność dzieci i młodzieży od osób dorosłych”¹⁴.

Oczywiście nie można nie zauważać niechlubnych kart w tym zakresie. Wystarczy choćby wspomnieć publikacje Stanisława Sławińskiego, z jego rozumieniem posłuszeństwa w wychowaniu¹⁵. W swoich poglądach wyraża

¹² Por. B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.) (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹³ Por. M. Foucault (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia; także H. von Schoenebeck (2007), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

¹⁴ B. Śliwerski (1992), *Antypedagogika*. W: T. Szkudlarek, B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 96. Podobne interpretacje praw dziecka znajdujemy w publikacje Aleksandra Lewina (1990), *Czy dziecko ma prawa?* „Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego” nr 25, czy Marii Szczepskiej-Pustkowskiej (2009), *Prawa dziecka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

¹⁵ S. Sławiński (1994), *Wychowanie do posłuszeństwa*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX. Swoje poglądy zawarł też w innych publikacjach, m.in. S. Sławiński (1991), *Spór o wychowanie do posłuszeństwa*. Warszawa, Agencja Wydawnicza TFD.

⁶ Rozumienie pewnych słów, które przyjmują w języku swoją pozycję, mimo nieprecyzyjnie rozumianego znaczenia, a może właśnie dzięki niemu, z powodu nadużywania ich w wielu różnych kontekstach, przez analogię do używania wytrycha do wielu zamków nazwanych „słowami-wytrychami”, przyjmuję za Wańkiewiczem; M. Wańkiewicz (1965), *Prosto od krowy*, Warszawa, Wydawnictwo Iskry, s. 61-63.

⁷ B. Śliwerski (1992), *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11.

⁸ S. Wołoszyn (2006), *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 118.

⁹ E. Key (2005), *Stulecie dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

¹⁰ J. Korczak (1984), *Pisma wybrane*. T. 1, Warszawa, Nasza Księgarnia, s. 198.

¹¹ B. Śliwerski, *Przekraczanie...* op cit., s. 33.

dyskurs dziecka oparty na władzy rodzica: „dziecko nie jest w stanie dobrze pokierować sobą (...), i dlatego kierownictwo z zewnątrz jest mu niezbędne”¹⁶. Takie rozumienie doprowadza w konsekwencji do zastosowania władzy rodzicielskiej: „kary fizyczne, jeśli są rzadko stosowane, mają pewne zalety. Są one, szczególnie dla małych dzieci najbardziej komunikatywne i można się nimi posłużyć niemal w każdej sytuacji.”¹⁷ Zatrważające jest, że autor listy dopuszczonych w wychowaniu kar: „(...) popularny klaps, potrząśnięcie dzieckiem, dotkliwie pociągnięcie np. za rękę, przykry uścisk czy tak zwane «lanie» (...)” pełnił wysokie funkcje w ministerstwie edukacji, był doradcą w sprawie reformy edukacji z 1999 roku, doradcą w radzie Miasta Warszawy, czy członkiem rady w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Jego książka znalazła się także na liście lektur rekomendowanych przez MEN dla nauczycieli. Do wstydlivych publikacji należy także książka „Jak trenować dziecko. Trening czyni mistrza” małżeństwa Pearl¹⁸. Autorzy poradnika, namawiając rodziców do przemocy w sytuacjach wychowawczych zostali posądzeni o przyczynienie się do trzech przypadków śmierci dzieci w rodzinach, które w praktyce stosowały się do zaleceń publikacji¹⁹. Książka została wycofana w lutym 2012²⁰ z rynków wydawniczych, ale zapewne wciąż są jeszcze rodzice, którzy traktują ją jako poradnik wychowania swoich dzieci...

Zamykając rozważania, proponuję powrót do pytania zadanego w tytule recenzowanej pracy: *Karcenie dzieci – czyn zabroniony, czy okoliczność uchylająca bezprawność?* Dość szybko, już na stronie 81 Autorka podejmuje się odpowiedzi: „karcenie to czyn zabroniony, który w Polsce w sposób nieuprawniony stał się kontratypem i powinien całkowicie zniknąć z katalogu funk-

cjonujących kontratypów”. Nierozstrzygnięta natomiast pozostaje odpowiedź na pytanie, które przychodzi jak echo po przeczytanej lekturze; czy tak sformułowane zapisy prawa uchronią codzienność dziecka od przemocy dorosłych? Autorka stawia tezę, że wprowadzone w 2010 roku artykułu 96¹ KRO, „w dostatecznym stopniu chronią dzieci przed naruszeniem ich godności, a więc zakazują ich poniżania i zadawania cierpień psychicznych”. Uzasadnia to twierdzenie, cytując M. Płatka, który twierdzi, że „[n]ormy rodzą przekonania, oraz, że (...), [p]rawo jest elementem kultury, jest zakorzenione w kulturze, kulturę odzwierciedla, ale także kształtuje” (s. 273). Czy rzeczywiście normy zmienia przekonania? Czy zakorzenione w przeszłości i powierzchownej interpretacji „przyzwolenia pedagogicznego” jednym zapisem zostaną przemienione? Czy kultura przemocy uprawniona przez lata tradycji i rzekomego przyzwolenia pedagogiki zostanie jednym zapisem zmieniona w kulturę szacunku? Aż ciśnie się na usta wypowiedź Starego Doktora: „[w] warunkach dzisiejszych żaden paragraf kodeksu nie osłoni dziecka przed brutalną przemocą dorosłych”²¹. I, mimo że od tej wypowiedzi dzieli nas osiemdziesiąt lat, stawiam tezę, że jest ona niestety wciąż aktualna...

Literatura

„*Bicie dzieci*”. *Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków*. Raport z badań. Fundacja Dzieci Niczyje 2009.

Bińczycka J. (red.) (2001), *Bici biją*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka: Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Opr. E. Nowak, A. Jarosz. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.

Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

Is Conservative Christian Group, No Greater Joy Ministries, Pushing Parents to Beat Kids to Death?, CBS News, March 4, 2010., http://www.cbsnews.com/8301-504083_162-6247502-504083.html.

¹⁶ S. Sławiński, *Wychowanie do...*, s. 60.

¹⁷ Tamże, s. 111.

¹⁸ M.D. Pearl (2010), *Jak trenować dziecko. Trening czyni mistrza*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Vocatio.

¹⁹ *Is Conservative Christian Group, No Greater Joy Ministries, Pushing Parents to Beat Kids to Death?*, CBS News, March 4, 2010., http://www.cbsnews.com/8301-504083_162-6247502-504083.html.

²⁰ Publikacje jako łamiące prawo obowiązujące w Polsce w zakresie przemocy wobec dzieci skierował wraz z wnioskiem do prokuratury w 2012 Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak, wcześniej dokonała tego także Fundacja Kidprotect.pl (Informacje za PAP z 12.02.2012).

²¹ J. Korczak (1932), *O biciu dzieci*. „Dziecko” nr 1, W: J. Bińczycka (red.) (2000), *Bici biją*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 79.

- Key E. (2005), *Stulecie dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Korczak J. (1932), *O biciu dzieci*. „Dziecko” nr 1, W: J. Bińczycka (red.) (2000), *Bici biją*. Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*. T. 1, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Krajewski R. (2010), *Karcenie dzieci. Perspektywa prawna*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska – OFICYNA.
- Lewin A. (1990), *Czy dziecko ma prawa?* „Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego” nr 25.
- Pearl M. D. (2010), *Jak trenować dziecko. Trening czyni mistrza*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Postawy społeczne wobec bicia dzieci. Raport z badań*. Opr. E. Jarosz. Rzecznik Praw Dziecka 2012.
- Schoenebeck H. (2007), *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Sławiński S. (1991), *Spór o wychowanie do posłuszeństwa*. Warszawa, Agencja Wydawnicza TFD.
- Sławiński S. (1994), *Wychowanie do posłuszeństwa*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009), *Prawa dziecka*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski B. (1992), *Antypedagogika*. W: T. Szukdlarek, B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (1992), *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.) (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wańkiewicz M. (1965), *Prosto od krowy*, Warszawa, Wydawnictwo Iskry.
- Wołoszyn S. (2006), *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Piotr Kowalczuk

Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku

Urząd Miejski w Gdańsku

edukowalczuk@gmail.com

Wymyślmy szkołę na nowo! „Ale my to robimy...” Sprawozdanie z seminarium nt. „Wymyślmy szkołę na nowo”, 15 maja 2013, Gdańsk, Urząd Miasta

Blisko stu praktyków i teoretyków edukacji wzięło udział w kolejnym seminarium dotyczącym rozwoju i zmian w obszarze edukacji organizowanym przez Prezydenta Miasta Gdańska we współpracy z pracownikami naukowymi Zakładu Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. *Czy szkoła w dzisiejszym kształcie i archaiczną metodyką jest jeszcze komukolwiek potrzebna? Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jaka przestrzeń edukacyjna?* By wspólnie udzielać odpowiedzi na te i inne palące edukacyjne pytania, organizujemy w Gdańsku cykl seminariów i debat edukacyjnych. Warto wspomnieć, że o wyzwaniach stojących przed gdańską edukacją rozmawialiśmy również z inicjatywy radnych miasta w lutym i marcu 2012 r. (Feliński 2012).

Opisywane seminarium *Wymyślmy szkołę na nowo* (por. Dobrołowicz 2013, Sadura 2012), które odbyło się 15 maja 2013 r., było drugim z cyklu zaplanowanych spotkań teoretyków z praktykami. 6 grudnia 2012 r. odbyło się seminarium naukowe z udziałem specjalistów z różnych polskich uczelni *Dziecko w instytucji – instytucja w dziecku* (Biuro Rzecznika UG 2012, Hlebowicz 2012), któremu również towarzyszyła otwarta debata. Rozpoczynająca spotkanie, zastępca Prezydenta Miasta Gdańska Ewa Kamińska zachęcała do odważnego spojrzenia na nowe wyzwania: *Jestem głęboko przekonana, że trzeba pomyśleć na nowo o polskiej edukacji. Potrzebujemy zmian, chcemy je wypracować wspólnie z udziałem teoretyków i praktyków. By zmian dokonywać, musimy mieć solidne diagnozy i szerokie zaplecze teoretyczno-praktyczne. Pieniądze, tak. Jednak głębiej potrzebujemy mentalnościowej zmiany myślenia i mówienia o szkole.* Słów tych z uwagą wysłuchało grono ekspertów edukacyjnych z różnych ważnych w kształceniu nauczycieli i nadzorze instytucji. Wymienienie ich jest w tym miejscu istotne dla wypracowywanych wspólnie zmian. To najczęściej na „nadzór pedagogiczny” różnych szczebli powołują się nauczyciele mówiąc, że nic nie mogą zrobić. Udział w spotkaniu wzięli m.in.: Pomorska Kurator Oświaty Elżbieta Wasilenko, Dyrektor Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego WP Adam Krawiec, Dyrektor Ośrodka Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli dr Elżbieta Walkiewicz, Dyrektor Centrum Kształcenia Ustawicznego Dariusz Różycki, Wicedyrektor Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku Ewa Furche, dyrektorka i specjaliści Wydziału Edukacji UM, dyrektorzy z programu małych gdańskich szkół¹,

¹ By nie likwidować ponad dwudziestu gdańskich szkół, które są na granicy 200 uczniów, a jednocześnie są jedynymi placówkami swojego typu w danej dzielnicy, zaproponowano program *Od szkoły otwartej do szkoły – lidera wspólnoty lokalnej*, zob. M. Klimowicz-Sikorska, *Co czeka 26 gdańskich szkół?*, portal www.trojmiasto.pl, <http://m.trojmiasto.pl/news/Co-czeka-26-gdanskich-szkol-n58496.html>, dostęp 23.05.2012.

specjaliści poradni psychologiczno-pedagogicznych, eksperci Dyrekcji Rozbudowy Miasta Gdańska odpowiedzialni za remonty i budowy szkół oraz nauczyciele, pracownicy nauki i studenci. Seminarium przysłuchiwali się także radni Miasta Gdańska: Beata Wierzba, Piotr Gierszewski i Maciej Krupa, od których decyzji zależą kierunki zmian w lokalnej przestrzeni. Tak dobrana grupa uczestników seminarium pozwoliła na otwartą, wieloaspektową dyskusję oraz wymianę wiedzy i doświadczeń z różnych obszarów zainteresowań.

Wystąpieniem, które otwierało seminarium, był wykład prof. zw. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej (UG) pt. *W poszukiwaniu szkoły, która nie wygasza myślenia uczniów* (por. Klus-Stańska 2005, 2009). Teza krytyczna brzmiała: Szkoła wiedzy czy przeciw niej. Referat poruszał problem współczesnej polskiej edukacji, której system szkolny umacniany jest programem, obowiązującą kulturą dydaktyczną i MEN-owskimi regulacjami. Profesor D. Klus-Stańska wskazywała także na fakt, że nauczyciel jest ofiarą tego systemu tak jak uczeń. Dlatego trzeba zmienić szkołę, wtedy zmienią się też nauczyciele. Nie da się zmienić nauczycieli w niezmienionej szkole. *Polscy uczniowie nie radzą sobie z myśleniem. Szczególnie matematycznym.* Obecnie uczniowie na lekcjach milczą, to nauczyciel jest w centrum uwagi, chociaż powinno być odwrotnie. W szkołach uczy się myślenia schematycznego, pozbawiając uczniów szansy na samodzielność w wyciąganiu wniosków. Obecnie głównym problemem uczniów zdających egzamin humanistyczny jest trafienie w klucz ułożony przez nauczycieli. Im bardziej szablonowe wypracowanie napiszą, tym więcej zdobędą punktów. Podczas wystąpienia zostały przedstawione dramatyczne wyniki badań z 2000 r., które wykazały, że uczniowie nie radzą sobie z czytaniem ze zrozumieniem. D. Klus-Stańska pokazała także bogaty materiał wizualizujący zajęcia prowadzone w szkołach europejskich. Zobaczyliśmy uczniów eksperymentujących w czasie lekcji, pracujących nieustannie w małych zespołach, swobodnie poruszających się w przestrzeni klasy, twórczych, zaciekawionych, samodzielnych. Referentka wyjaśniała, że nasza zachowawczość wynika czasem z błędnych nawykowych przekonań o istniejących barierach: *Polscy nauczyciele mówią, że nie pracują w grupach, bo jest za dużo uczniów; angielscy mówią: pracujemy w grupach, bo jest dużo uczniów. Odwiedzane klasy miały po 35-40, a czasami więcej uczniów. W jednej ze szkół uczniowie mówili dziewięcioma językami. Tylko dwoje z nich mówiło po angielsku. W Polsce wszyscy mówią po polsku. Problem w tym, że nie mogą mówić, bo ciągle mówi nauczyciel.*

Dr Dorota Bronk (UG) przedstawiła prezentację dotyczącą wielozmysłowego kształcenia młodszych uczniów. Dostarczyła licznych dowodów naukowych, również z obszaru neuropsychologii, z których jasno wynika, że model edukacji, jaki wciąż jest powszechny w naszych szkołach, nie służy rozwojowi uczniów: *Mamy wiedzę, czemu zmiany nie następują?* Kończąc wystąpienie, przywołała słowa prof. Petera Graya (Gray 2013): *Za 50 lat współczesne szkoły będzie uważać się za barbarzyński relikw z przeszłości. Obecny system unieszczęśliwia dzieci i testuje granice ich wytrzymałości psychicznej. Co ważne, nie gwarantuje im stałej pracy, płacy ani bezpieczeństwa, jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Bo miejsc pracy wymagających bezrefleksyjnego wykonywania poleceń jest coraz mniej, a te, które istnieją, są nisko płatne. Jeżeli chcemy mieć szczęśliwe dzieci, które później będą się spełniać zawodowo, musimy dać im zdecydowanie więcej wolności, niż mają obecnie.*

Badać, odkrywać, stawiać pytania – jak uczyć uczenia się? zastanawiała się dr Alicja Komorowska-Zielony (UG), dokonując analizy metod pracy edukacyjnej z dziećmi.

Instruktażowe nauczanie, polegające na kierowaniu uczniami krok po kroku, okazuje się zupełnie nietrafne kształceniowo, ogranicza rozwój poznawczy, motywację uczniów i ich zapał do uczenia się. Wskazała także bariery i wyzwania stojące przed nauczycielami w pracy nie tylko z najmłodszymi uczniami.

Autor sprawozdania, Piotr Kowalczyk, występujący tu w roli pedagoga wczesnoszkolnego oraz nauczyciela akademickiego, zwrócił uwagę, że tak naprawdę każdy może i powinien przyczynić się do zmiany myślenia o edukacji. Dla potwierdzenia tej tezy przytoczył przykład Reggio Emilia² w północnych Włoszech, gdzie społeczność lokalna pomogła w powstaniu innowacyjnych placówek: *Dzisiaj mamy poważny problem. Oczekujemy od absolwentów szkół różnych szczebli, by byli świetni komunikacyjnie i odnajdywali się w nowej rzeczywistości, jaka przed nimi staje. Pytam, kiedy mają nauczyć się tego? Siedząc za plecami kolegów, na styl szkoły wiktoriańskiej i słuchając instruktazu myślenia podawanego przez nauczyciela? Dlaczego w polskiej szkole tyle gadają nauczyciele, a nie uczniowie? Nie możemy posługiwać się językiem zmiany i usprawiedliwiać nim jej braku. Nie możemy też czekać 50 lat, jak pisał o tym przywołany przez dr Bronk Peter Gray. Potrzebujemy tych zmian natychmiast.*

Loris Malaguzzi w tekście *100 języków dziecka* diagnozuje:

*Dziecko ma sto języków
i sto i sto i sto.*

***Dziewięćdziesiąt dziewięć z nich jednakże
zostają mu ukradzione***
*ponieważ szkoła i otoczenie
oddzielają jego głowę od ciała.*

Każą mu:

myśleć bez rąk

tworzyć bez głowy

słuchać i nic nie mówić

rozumieć bez radości

kochać i dziwić się tylko

w czasie Wielkanocy i Bożego Narodzenia.

Po wystąpieniach miała miejsce dyskusja, podczas której każdy z obecnych mógł wyrazić swoją opinię na temat, jak można poprawić stan edukacji. Ujawniła się podczas niej chęć ustalenia, kto jest winny, a kto winny nie jest. Dyrektorzy pytali o to, kto i jak kształci studentów kierunków pedagogicznych. Teoretycy zwracali uwagę na problem zachowawczych praktyk szkolnych. W obronie uczelni stanęli studenci, przywołując swoje doświadczenia z praktyk studenckich: *Kiedy chcemy coś zrobić, słyszymy natychmiast, proszę trzymać się scenariusza, musimy realizować program i wypełniać książki.* Uczestnicy wspólnie doszli do przekonania, że musimy pokazywać dobre przykłady i na nich bazować.

Od broniących się, przez nikogo przecież nieatakowanych, praktyków zdało się słyszeć jasny przekaz: *Ale my to, Pani Profesor, robimy!* Skoro jednak nie ma efektów, rodzą się pytania: *Co (robimy)? i jak (robimy)?* Czy nie mamy tu do czynienia z opisywanym przez S. Dylaka *efektem Leona*, który polega na tym, że słysząc o alternatywie lub innowacji, koncentrujemy się na zacieraniu różnic między naszym „starym” a proponowanym „nowym” działaniem, wyolbrzymiając podobieństwa i ignorując różnice? W ten sposób

² Reggio Children S.r.l., <http://www.reggiochildren.it/?lang=en>, dostęp 15.05.2013.

odbieramy sobie szansę na rekonstrukcję swojego dotychczasowego działania (S. Dylak 2000). Posługujemy się językiem zmiany, tłumacząc i kamuflując jej brak.

Dał się słyszeć także głos rozczarowany debatą: *Liczylismy, że tu będą rozwiązania*. Chodziło chyba o algorytmy niezawodnego postępowania, bo propozycji zmiany i nakreślonych kierunków poszukiwań było w wystąpieniach wiele. Niestety, gotowych matryc nie ma. Nową szkołę na potrzeby lokalnych wspólnot mogą wymyśleć tylko uczestnicy procesu, nikt tego za nich nie zrobi. W głosie tym widać wyraźnie, że szkoła nadal oczekuje gotowych wskazówek na wzór poradników MEN, jak interpretować podstawę programową i jak podzielić procentowo dzień aktywności dziecka w przedszkolu i szkole.

Prezydent Kamińska, podsumowując spotkanie, powtórzyła: *Jak powietrza potrzebujemy takich debat. Wspólnie możemy dokonać zmian. Pracujemy już z dyrektorami ponad 20. gdańskich małych szkół. Wykonali oni fantastyczną pracę. Mam do was prośbę, nim przejdziemy do kolejnego kroku, zapytajcie swoich uczniów, jaka jest ich wizja szkoły marzeń, szkoły jakiej chcą. Tych, którzy nie piszą, poproście o rysunki. Skupmy się na pozytywnych aspektach każdej zmiany. W nowej szkole w Kokoszkach można zaprojektować piękne, uczące wnętrza... Nie zaprojektujemy nowego myślenia, ono musi pojawić się podczas naszych spotkań. Włączając do tego jeszcze rodziców uczniów. Wymyślimy wspólnie szkołę na nowo!* – apelowała.

Po seminarium w skrzynce pocztowej znalazłem mail od edytka5, zatytułowany *Tuberculosis:P* (z 23.05.2013, pisownia oryginalna):

Witam!

Druga strona szkoły włoskiej – przed paroma dniami w jednej ze szkół w Rzymie kilkoro dzieci zarazono tuberkuloza, wirusa przyniosła do szkoły nauczycielka, KTORA PRACOWAŁA, MIMO, IZ WIEDZIAŁA, ZE JEST CHORA:p – materiały można zobaczyć na YouTube – może wysłać linki jeśli jest Pan ciekaw. Rodzice zakazanych dzieci są zrozpaczeni – to maluchY – grozi im antybiotyk przez 6 miesięcy i długi pobyt w szpitalu. Wiadomości mam z pierwszej ręki, córka mojego przyjaciela rozmyśla skąd wziąć pieniądze na przeniesienie swoich dzieci do innej szkoły (prywatnej), albowiem jest to już drugi lub trzeci przypadek tego typu w teje szkole. Panie Piotrze – rozowo nie jest nigdzie, Reggio Emilia to „pokazówka”, u nas też są takie szkoły. Konferencja była ciekawa, aczkolwiek z główną ideą się nie zgadzam – nikt kół od nowa już nie wymyśli – można je usprawnić, uatrakcyjnić, ale kółko pozostanie kółkiem, nawet jeśli abstrakcjonisci będą dążyć w stronę jego kwadratury (piskownica w klasie i namiot). Pozdrawiam – E. (...)

W taki sposób naganne zachowanie nauczyciela stało się argumentem w krytyce założeń systemu edukacyjnego. W końcu *wiadomości ma z pierwszej ręki*, nieprzetworzone przez dziennikarzy czy opisujących rzeczywistość naukowców.

Kółko pozostanie kółkiem, nawet jeśli kwadratowym, szkoła, w takim kształcie, jaki obserwujemy i z wynikami pracy, których boleśnie doświadczamy we wszystkich obszarach, wymaga radykalnej zmiany – budowy jej założeń na nowo, a nie pudrowania i zacierania śladów. Kolejna debata pokazała, że droga do zmiany będzie bardzo trudna, obecnie problemem jest już przyjęcie informacji z wyników badań i doświadczeń innych pedagogii. Jeśli Reggio Emilia to, jak pisze edytka5, „pokazówka”, to moim marzeniem byłoby, by takich pokazówek, opartych o lokalne środowiska i ich doświadczenia, było – nie tylko w Gdańsku – jak najwięcej.

Literatura

- 100 języków dziecka – model przedszkoli Reggio, <http://www.educarium.pl/index.php/koncepcje-pedagogiczne-menu-artykuly-61/156-100-jkziecka-model-przedszkoli-reggio.html>, dostęp 15.05.2013.
- Biuro Rzecznika UG (2012), oficjalna strona UG, *Seminarium naukowe „Dziecko w Instytucji”*, http://www.ug.edu.pl/pl/?id_wyd=4983, dostęp 29.05.2013.
- Dobrołowicz J. (2013), *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dylak S. (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa, WSiP.
- Feliński M. (2012), *Debata o edukacji*. Oficjalna strona miasta Gdańska, <http://www.gdansk.pl/rmg.1343,21140.html>, dostęp 30.05.2013.
- Gray P. (2013), *Szkola to więzienie*. W rozmowie z A. Pińskim, „Uważam Rze”, nr 16-17 (116-117).
- Hlebowicz J. (2012), *Wiceprezydent Gdańska: współpracujmy!*. „Gość Gdański”, <http://gdansk.gosc.pl/doc/1385538.Wiceprezydent-Gdanska-wspolpracujmy>, dostęp 07.12.2012.
- Klimowicz-Sikorska M., *Co czeka 26 gdańskich szkół?* Portal www.trojmiasto.pl, <http://m.trojmiasto.pl/news/Co-czeka-26-gdanskich-szkol-n58496.html>, dostęp 23.05.2012.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sadura P. (2012), *Szkola i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*. Raport Fundacji Amicus Europae, http://www.feswar.org/pl/fes2009/pdf_doc/raport-3.pdf, dostęp 15.05.2013.

Autorzy/Authors

Adrian Beata – dr, Katedra Edukacji Wczesnoszkolnej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Zlata V. Boyko – PhD, Russian University of Peoples' Friendship, Moscow, Russia

Manuela Ferreira – Professor, Faculty of Psychology and Sciences of Education, University of Porto, Portugal

Brian K. Gran – JD, PhD, School of Law and Sociology Department, Case Western Reserve University, USA

Dorota Klus-Stańska – prof. dr hab., WSP im. J. Korczaka w Warszawie, Poland

Piotr Kowalczyk – mgr, Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku, Urząd Miasta Gdańsk, Poland

Cezary Kurkowski – dr, Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Tatyana Kuzmishina – PhD, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Russia

Urszula Markowska-Manista – dr, Katedra Podstaw Pedagogiki, Katedra UNESCO im. J. Korczaka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

Astrid Męczkowska-Christiansen – prof. AMW, dr hab., Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Sławomir Pasikowski – dr, Instytut Pedagogiki, Akademia Pomorska w Słupsku, Poland

Bradley Powell – BA, MA, Sociology Department, Case Western Reserve University, USA

Justyna Ratkowska-Pasikowska – mgr, Instytut Pedagogiki, Akademia Pomorska w Słupsku, Poland

Małgorzata Stalewicz – lic., Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Lidzbarku Warmińskim, Poland

Bogusław Śliwerski – prof. zw. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

Anna Wasilewska – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **Oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13,**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4-7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo.
np.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> , 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an Author Declaration (**<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>**) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else.

In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on).

A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4-7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).

- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher e.g.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas. Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7). Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not? „Theory and Psychology”*, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.: Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji”/ ”Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Angielskie streszczenia dostępne online w ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH

<<http://cejsh.icm.edu.pl>> oraz CEEOL

<http://www.ceeol.com/asp/Editors_intro.aspx>

English abstracts of the articles in ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ database CEJSH

<<http://cejsh.icm.edu.pl>> and CEEOL

<http://www.ceeol.com/asp/Editors_intro.aspx>

Adres Redakcji/ Editor’s address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM

10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13

tel. (89) 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Przygotowanie do druku: Agencja Wydawnicza „Remix”, 10-041 Olsztyn, ul. Liliowa 19/27,
tel. (89) 534-59-66

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131,
tel. (89) 523-81-01

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić wpłacając odpowiednią kwotę na konto 10 1500 1562 1215 6004 8274 0000

Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „Tytułem” dokładnego numeru pisma, na które dokonywana jest wpłata.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Oплата za pojedynczy numer – 27 zł

Prenumerata roczna (4 numery) – 108 zł

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, fax/tel. +4889 523-81-01, e-mail: gutgraf@gutgraf.pl

Subscription information

To subscribe to "Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education", remit the euro (EUR)/ dollar (USD) amount to the following account: Bank Zachodni WBK S.A., **IBAN code:** 07 1500 1562 1215 6004 6049 0000, **SWIFT address: KRDBPLPW**, Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131.

When ordering, please include the following details: year and issue(s), the total value of the order.

Subscription price

Single issue: 8,50 EUR/ 11 USD

Complete volume (four issues): 34 EUR/ 44 USD

The price is inclusive of delivery of print journals to the recipient's address.

For more information contact Zakład Poligraficzny "Gutgraf", e-mail address: gutgraf@gutgraf.pl