



ISSN 1734-1582

**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

**KWARTALNIK
QUARTERLY**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

Rok VIII 2012

Numer 3 (18)

**DZIECIŃSTWO W KULTURACH
I WOBEC KULTUR**

**CHILDHOOD IN CULTURES
AND WITH CULTURES**

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja), **Anna Brzezińska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poland), **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-Okon** – Uniwersytet Warszawski (Poland), **Teresa Vasconcelos** – Lisbon Polytechnic (Portugalia), **Małgorzata Żytko** – Uniwersytet Warszawski (Poland)

KOMITET REDAKCYJNY/EDITORIAL BOARD

Dorota Klus-Stańska (redaktor naczelny), **Marzenna Nowicka** (z-ca redaktora naczelnego), **Małgorzata Kowalik-Olubińska** (redaktor tematyczny), **Małgorzata Dągiel** (sekretarz redakcji, redaktor językowy – język polski), **Martin Blaszk** (redaktor językowy – język angielski), **Edward Maliszewski** (konsultant językowy – język angielski), **Natalia Kazanowska** (redaktor działu recenzji), **Krzysztof Arodź** (redaktor statystyczny), **Cezary Kurkowski** (redaktor działu promocji), **Jarosław Jurkowski** (przygotowanie strony internetowej)

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.

Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji”/“Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Angielskie streszczenia artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH <<http://cejsh.icm.edu.pl>>

English abstracts of the articles in ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ database CEJSH <<http://cejsh.icm.edu.pl>>

Projekt okładki/Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/Project of the logo: Adam Stański

Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, Wyższą Szkołę Informatyki i Ekonomii w Olsztynie

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

Adres Redakcji/Editor’s address: „Problemy Wczesnej Edukacji”, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Bazyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/Correspondence address: „Problemy Wczesnej Edukacji”, Katedra Wczesnej Edukacji UWM, 10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13, tel. (089) 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

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Dorota Żołądź-Strzelczyk , „Między oknem a szafą” – przestrzeń dziecięca w dawnych domach	6
Xiaoping Yang, Shanan Wang , <i>A case study on the development of kindergarten multicultural curriculum resources – kindergarten A in the Tujia Region, Southeast of Chong Qing</i>	19
Krystyna Nowak-Fabrykowski, Shari Johnson , <i>An application of the “Seven Steps” in implementing multicultural education in Preschool and Kindergarten</i>	29
Agnieszka Szplit, Zuzanna Zbróg , <i>Projekty edukacyjne jako sposób realizacji edukacji wielokulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym</i>	36
Tarzcycjusz Buliński , <i>Pytanie Raula. Obraz dziecka wśród Indian E’ñepá (Amazonia wenezuelska)</i>	49
Urszula Markowska-Manista , <i>“Observe, Reflect and Act” – dziecięcym oknem na świat? Wokół dylematów nauczania dzieci łowców-zbieraczy w Afryce Środkowej</i>	60
Catarina Tomás , <i>“Portugal of the little ones.” A sociological analysis of children’s rights in Portugal</i>	72
Beata Pietkiewicz-Pareek , <i>Violence against street children in India – statistics of misery</i>	86
Urszula Wróblewska , <i>Przemiany uroczyściwości i świąt szkolnych jako efekt zmian społecznych</i>	98
Marta Krasuska-Betiuk , <i>O (nie)pełnieniu przez nauczyciela klas początkowych roli polonisty</i>	112

NARRACJE I PRAKTYKI

Yolanda Corona-Caraveo , <i>Early childhood and cultural diversity. An ethnographical narration from Mexico and Bali</i>	126
Maria Marcińczuk , <i>Strategies of resocialisation and (re)compensation for social orphans, an ethnographic story</i>	139

RECENZJE

Ewa Szatan , <i>Recenzja 1 i 2 numeru rocznika naukowego SZTUKA KULTURA EDUKACJA, Gdańsk 2010 (nr 1) i 2011 (nr 2), wydawca: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.</i>	154
Monika Nawrot-Borowska , <i>Obrazy dziecka i dzieciństwa w Rzeczypospolitej przedrozbiorowej. Recenzja książki Doroty Żołądź-Strzelczyk i Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak: Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII w. Warszawa 2012, Wydawnictwo DiG.</i>	158
Autorzy	162
Informacje dla Autorów	163

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Dorota Żołądź-Strzelczyk , <i>“Between the window and the wardrobe” – the child’s space in homes of the past</i>	6
Xiaoping Yang, Shanang Wang , <i>A case study on the development of kindergarten multicultural curriculum resources – kindergarten A in the Tujia Region, Southeast of Chong Qing</i>	19
Krystyna Nowak-Fabrykowski, Shari Johnson , <i>An application of the “Seven Steps” in implementing multicultural education in Preschool and Kindergarten</i>	29
Agnieszka Szplit, Zuzanna Zbróg , <i>Educational projects among pre-school and primary learners as a method of multicultural education</i>	36
Tarzcjusz Buliński , <i>Raul’s question. The image of a child among the E’ñepá Indians of the Venezuelan Amazon</i>	49
Urszula Markowska-Manista , <i>‘Observe, Reflect and Act’ - the child’s window on the world? On the dilemmas of teaching hunter-gatherer children in Central Africa</i>	60
Catarina Tomás , <i>“Portugal of the little ones.” A sociological analysis of children’s rights in Portugal</i>	72
Beata Pietkiewicz-Pareek , <i>Violence against street children in India – statistics of misery</i> ...	86
Urszula Wróblewska , <i>Transformations of school ceremonies and school holidays as a result of social changes</i>	98
Marta Krasuska-Betiuk , <i>The (un)performance of early stage Polish language teachers.</i>	112

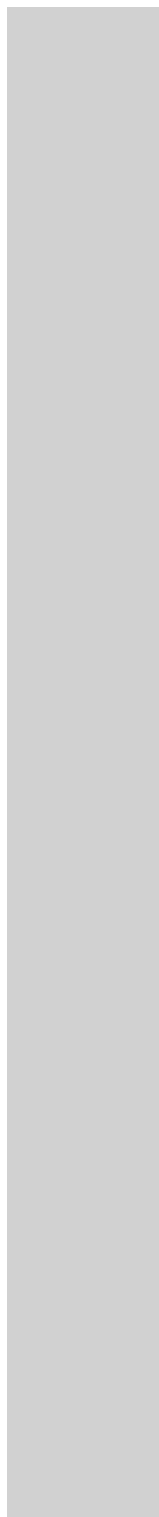
NARRATIONS AND PRACTICES

Yolanda Corona-Caraveo , <i>Early childhood and cultural diversity. An ethnographical narration from Mexico and Bali</i>	126
Maria Marcińczuk , <i>Strategies of resocialisation and (re)compensation for social orphans, an ethnographic story</i>	139

BOOK REVIEWS

Ewa Szatan , <i>Review of No. 1 and No. 2 of the scientific annual ART/ CULTURE/ EDUCATION. Gdańsk 2012 (No. 1), 2011 (No. 2). Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki in Gdańsk.</i> 154	
Monika Nawrot-Borkowska , <i>The images of the child and childhood in Poland before the partitions of the Polish-Lithuanian Commonwealth. Review of the book: Children’s daily life described by means of word and image. A child’s life in Poland in the 16th-18th centuries. By D. Żołądź-Strzelczyk and Katarzyna Kabacińska-Łuczak. Warszawa 2012, Wydawnictwo DiG.</i>	158
Authors	162
Information for Authors	165

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Dorota Żołądź-Strzelczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dorotast@amu.edu.pl

„Między oknem a szafą” – przestrzeń dziecięca w dawnych domach

Summary

“Between the window and the wardrobe” – the child’s space in homes of the past

In the past, the child functioned, like nowadays, mainly in and around their home – in the backyard, the nearby meadow, the road, the street or the square. According to various sources however, for many centuries, children did not probably have their own rooms, dedicated only to their needs. Sometimes, in the richest of families, there were special playrooms or rooms for learning, in which the children lived with the adults who looked after them. Most frequently, however, children spent time, slept, studied and played in common rooms. The custom of giving over a room for children in houses only became popular in the nineteenth century, and then only in certain situations.

Słowa kluczowe: przestrzeń dziecięca, miejsce dla dziecka w domu, pokój do zabaw, pokój do nauki

Keywords: space for children, a place for the child at home, playroom, room for learning

Dziecko funkcjonowało dawniej, podobnie jak współcześnie, przede wszystkim w domu i jego pobliżu – na podwórku, pobliskiej łące, drodze, ulicy czy placu. Przez wieki, jak świadczą źródła, dzieci prawdopodobnie nie miały swoich, wydzielonych tylko dla ich potrzeb pomieszczeń. Dotyczy to nie tylko chłopskich chat czy biednych kamienic w miastach, ale także tych najbogatszych patrycjuszowskich kamienic, dworków i pałaców szlacheckich. Tak było aż do schyłku XVIII stulecia, nie tylko zresztą na ziemiach polskich. Więcej konkretnych informacji dotyczących tego zagadnienia z naszych terenów mamy dopiero z wieku XIX i trzeba zaznaczyć, że nadal nie są one zbyt bogate.

Na sąsiednich ziemiach niemieckich zwyczaj wydzielania pomieszczeń dla dzieci upowszechnił się prawdopodobnie pod koniec XVIII stulecia, chociaż sądząc z istniejących dawnych określeń na pomieszczenia dla dzieci, istniał wcześniej i nie był czymś wyjątkowym, ale też nie był powszechny. W języku niemieckim funkcjonuje i funkcjonowało już w epoce nowożytnej kilka określeń, najbardziej popularne to „Kinderstube”, „Kinderkammer” czy najnowsze „Kinderzimmer”. Pomieszczenia takie występowały prawdopodobnie w dużych miastach niemieckich w domach rodzin stojących najwyżej w hierarchii miejskiej już w wieku XVI. Były to jeszcze rzadkie przypadki, ale potwierdzone źródłowo. Wspomnieć można chociażby dwie ilustracje z tego stulecia pochodzące z terenów niemieckich, obydwie związane poprzez swoich twórców z Augsburgiem. Pierwsza to „Kinderspiel” ilustracja do alchemicznego traktatu „Splendor

Solis” z lat 1531/32 Jörga de Breu Starszego działającego właśnie w Augsburgu. Widzimy na niej obszerną izbę ogrzewaną piecem, właściwie pustą, ponieważ oprócz wspomnianego pieca na jej wyposażenie składa się tylko długa ława stojąca wzdłuż ściany. Na ławie siedzi ubrana w czerwoną suknię kobieta trzymająca na kolanach małe dziecko, obok jej kolan stoi drugie, nieco większe dziecko. W sumie w izbie znajduje się jedenaścioro dzieci, nagich lub ubranych w koszulki sięgające im do kolan i przewiązane w pasie, przypuszczać można, że ubrane dzieci są starsze od tych nieubranych. Oprócz dwojga dzieci znajdujących się w pobliżu kobiety, pozostałe zajęte są zabawą. Na pierwszym planie widzimy leżącego na ciągniętej przez dwoje nagich dzieci poduszce również gołego chłopca. Dwoje kolejnych podtrzymuje go, jeden z nich, to z pewnością chłopiec ponieważ „dosiada” konia na patyku. Na dalszym planie widzimy kolejnego chłopca jeżdżącego na koniu i trzymającego w prawej ręce wiatraczek, podobny ma kolejne dziecko biegnące z przeciwnej strony izby. I wreszcie pod oknem bawi się dwoje dzieci – starszy chłopiec podtrzymuje podskakującego nagiego malca. Izba jest, można powiedzieć, przystosowana do dziecięcych zabaw – jest ciepła i jest w niej dużo miejsca do zabawy¹. Druga ilustracja pochodzi z 1561 roku z dzieła Wita Konrada Schwarza, tzw. „Schwarzsche Trachtenbuch II” zawierającego ilustracje przedstawiające stroje niemieckie z tego okresu. Jeden z rysunków pokazuje podobną przestronną izbę, właściwie pozbawioną wyposażenia, z dużymi oknami, więc zapewne jasną i słoneczną. W izbie znajdują się rozbawione dzieci i ich opiekunka. Dostrzec można wiele ważnych dla rozwoju małych dzieci udogodnień – piastunka uczy chodzić jedno z dzieci, które ma na głowie specjalną czapkę chroniącą przed upadkami, a ponadto jest podtrzymywane przez opiekującą się dziećmi kobietę za pomocą taśmy przeciągniętej pod pachami dziecka. Dzięki tej taśmie kobieta nie musi się schylać, kiedy ubezpiecza uczącego się chodzić malucha. Pod oknem widzimy inne uczące się chodzić dziecko, tym razem wspomaga je w tym chodzik. Na pierwszym planie dostrzec można jeszcze jedno dziecko zajęte ściąganiem skarpety oraz śpiącego psa².

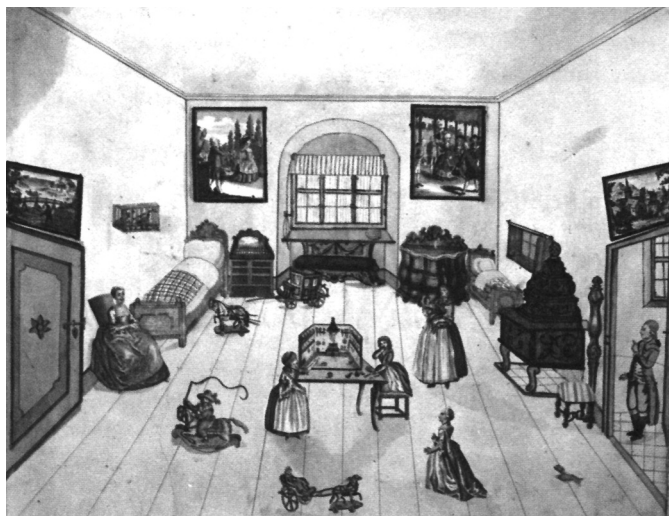
Z XVII stulecia mamy kolejne przekazy potwierdzające istnienie izb dziecięcych w bogatych niemieckich domach. Interesującym źródłem, które również dostarcza wiadomości na ten temat są domki dla lalek (Müller 2006). Przechowywany w muzeum w Norymberdze zwany od nazwiska ostatniej rodziny, w której posiadaniu się znajdował domek Stromerów (Stromersche Puppenhaus) powstał w 1639 roku. Domek ma 15 pomieszczeń, przeszło 1000 elementów wyposażenia i jest jednym z najstarszych zabytków tego rodzaju przechowywanych w Germańskim Muzeum Narodowym w Norymberdze. Na drugiej kondygnacji znajdują się dwa niewielkie pomieszczenia – jedno to pokój dziecięcy (Die Kinderstube), a obok znajduje się mała izba przeznaczona dla służącej zajmującej się dziećmi. W izbie dziecięcej widzimy typowe sprzęty związane z dziećmi – chodzik, dziecięce łóżeczko na wysokich nogach, niewielkie krzeselko oraz kilka zabawek – powóz z kołmi, mała srebrna kołyska. W pomieszczeniu obok jest jeszcze koń na biegunach. Można przypuszczać, że również tam, w jednym łóżku z opiekunką sypiały kilkuletnie dzieci, szczególnie córki gospodarzy. Nowonarodzone dzieci i niemowlęta spały w kołysce znajdującej się w głównej sypialni domu, w której z pewnością sypiali

¹ <http://www.hermetics.org/solis/solis20.html>.

² Ilustracja ta znajduje się w Herzog Anton Ulrich-Museum w Brunshwiku, nr inw. H 27, nr 51, por. <http://www.fahnlein.com/forums/photos/show-album.asp?albumid=37&photoid=877>.

gospodarze. Wyposażenie pomieszczeń pokazuje tradycyjne zwyczaje w tym zakresie – dzieci najmłodsze spędzały noce w pobliżu matki, trochę starsze z dorosłymi, niekiedy miały swoje własne łóżka.

W kolejnym stuleciu zjawisko wydzielania w domu osobnego pomieszczenia dla dzieci upowszechnia się, o czym świadczą zapisy w źródłach autobiograficznych. W tym czasie pojawia się również pojęcie „Kinderstube” w słownikach, w jednym z nich z 1742 roku czytamy „Kinderstube heiset dasjenige Gemach und Zimmer in dem Hause, allwo die kleinen Kinder mit denen Muhmen und Ammen sich befinden, und darinnen gepfleget werben” (Kinderstube to komora lub pokój w domu, gdzie małe dzieci ze swoimi niańkami i mamkami przebywają i są przez nie pielęgnowane”). Z XVIII wieku pochodzący opis pokazuje, że dom bogatego patrycjusza miał 4 kondygnacje i 14 izb oraz 6 komór, z których jedną określono jako „Kinderstube” (Gehrke-Riedlin, 2002: 35-37). Zachowane są osiemnastowieczne plany domów mieszczańskich z zaznaczeniem pomieszczeń dla dzieci, jak np. na planie z ok. 1730 z Drezna, czy 1742 z Lipska. Architekci działający w tym okresie, projektując domy i rozkład pomieszczeń, zaczynają uwzględniać również te dla dzieci, na początku stulecia jeszcze rzadko, ale w końcu częściej. Problem ten pojawia się również sporadycznie w literaturze pedagogicznej czy poradnikowej tego okresu, w której przede wszystkim podkreśla się konieczność odizolowania dziecka od złych wpływów otoczenia. Pokoje dziecięce zaczęły pełnić w tym czasie przede wszystkim funkcję miejsca do nauki, rzadziej do zabawy i nasiliło się to w XIX stuleciu. Co jednak nie wykluczało istnienia dziecięcych izb do zabawy, jak na pochodzącym z tegoż stulecia obrazku z książki z wycinankami (Fraser 1966), przedstawiającym dziecięcy pokój pełen zabawek i bawiących się dzieci. W pomieszczeniu tym, podobnie jak w omawianej wcześniej izbie dziecięcej, jest dużo miejsca do zabawy. Środek pokoju, nie licząc domku dla lalek, jest właściwie pusty, meble ustawiono przy ścianach, tak więc jest to wyraźnie pokój przeznaczony do zabawy (Il. 1).



Il. 1. Pokój dziecienny, Niemcy XVIII w. A. Fraser (1966), *Spielzeug. Die Geschichte des Spielzeugs in aller Welt*. Oldenburg/Hamburg, il. 114

W odniesieniu do wieku XIX można powiedzieć, że względy edukacyjne miały znaczący wpływ, w każdym razie w niemieckich warunkach i w lepiej sytuowanych środowiskach, na kształtowanie się dziecięcej przestrzeni mieszkalnej i że własny pokój do nauki dla dorastającej młodzieży stawał się coraz częściej elementem domów. Wiek XIX przynosi również wiele rozmaitych źródeł potwierdzających istnienie dziecięcych pomieszczeń w domach (Fraser 1966: 48-49). Znajdowały się one najczęściej w odległej części domów czy mieszkań, były też często jednym z najmniejszych pomieszczeń mieszkalnych (Hoke 2011: 196-197).

Informacje dotyczące tej problematyki na ziemiach polskich są niestety o wiele uboższe, szczególnie jeżeli dotyczy to okresu przed wiekiem XIX. Przez długi czas w domach, nawet najbogatszych, nie było osobnych pomieszczeń dla dzieci. Mieszkały one, w zależności od możliwości rodziny, z dorosłymi – z rodzicami albo ze służbą. W chłopskiej, często jednoizbowej chacie cała rodzina mieszkała razem. Niemowlęta leżały w kołyskach zawieszonych na sznurach przerzuconych przez belki, ale szybko, ledwie trochę podrosły musiały ustępować miejsca następnym dzieciom. Starsze pociechy, niezależnie od wieku, spały na ławach lub barłogach, najczęściej razem z innymi. Pisał o tym w XVII wieku Gaspard de Tende „co się tyczy ich dzieci, nie spijają one nigdy na łóżkach dopóki nie zawrą związku małżeńskiego, ale na deskach wokół pieca, który służy im zarazem do wypiekania chleba i przygotowywania stawy z kaszy i korzonków” (de Tende de Hauteville 1697: 243). Jeszcze w początkach XIX wieku opisuje to Łukasz Gołębiowski „ławice w około, stół, a w kącie coś na kształt łóżka czy tapczana [...] w dzień do siedzenia, brania pokarmu, w nocy do spoczynku licznej częstokroć rodziny przydatne, znajdują się” (Gołębiowski 1830: 4). Na tych „ławicach” ze wszystkimi spały także dzieci, tylko te najmłodsze starano się w miarę możliwości chronić i dla nich były kołyski. W tych wspólnych izbach dzieci spędzały czas również w ciągu dnia, jeżeli coś stało na przeszkodzie, aby wychodziły z domu, na łąkę, nad pobliską rzekę czy na podwórze.

Dwory szlacheckie, możnych czy królewskie miały więcej pomieszczeń – izb i komór, co jednak nie znaczyło, że dla dzieci były osobne izby. Przez długi czas mieszkały one z dorosłymi, ze służbą, wychowawcami, bliższymi lub dalszymi dorosłymi członkami rodziny. Z początku epoki nowożytnej nasze wiadomości na temat dziecięcych izb czy komnat są nadal skromne. Teoretycy wypowiadający się na temat wychowania dzieci w tym zakresie milczeli, a źródła, jakimi dysponujemy mówią niewiele. Pewne dane posiadamy odnośnie do dzieci z rodziny królewskiej, chociaż i one nie są specjalnie bogate. Dostatnio umeblowane były pomieszczenia córek Bony i Zygmunta. Rachunki wskazują, że kupowano dla nich ramy do obrazów, klatki dla ptaków, krucyfiksy z kości, rozmaite skrzynie o ozdobnych okuciach, pozłacane i zamykane na klucze. Z Włoch sprowadzano kości, warcaby i szachy (Bogucka 1994: 9).

Na dworze Wazów dbano o wygodę dzieci, starano się upiększać przeznaczone dla nich komnaty. Świadczą o tym zachowane rachunki. Komnaty te znajdowały się w pobliżu apartamentów królowej. Ściany obijano kosztownymi tkaninami, nad łózkami wieszano bogato zdobione baldachimy, na podłogach kładziono dywany. Z zachowanych źródeł wiemy niewiele o urządzeniu tych dziecięcych komnat. Są to pojedyncze wzmianki o konkretnych sprzętach. Możemy się domyślać, że podobnie jak w komnatach dla dorosłych, znajdowały się w nich łóżka, skrzynie, stoły, krzesła i ławki, być może niektóre dostosowane wielkością do wzrostu dziecka. Z korespondencji Anny, pierwszej żony Zygmunta III Wazy, z matką

Marią Bawarską, wiemy, że pokój pierwszego dziecka pary królewskiej Anny Marii spłonął w czasie pożaru Wawelu w 1595 roku. Dowiadujemy się również, że dziewczynka miała wśród swoich rzeczy skrzynkę na słodycze i krzeselko, które otrzymała w prezencie od babki (Leitsch 2009: 1616). Jej młodszy brat Władysław otrzymał od Marii Bawarskiej chodzik, jak można wywnioskować również z listów królowej Anny do matki (Leitsch 2009: 1636). Władysław długo nie miał swojego męskiego dworu, do 1617 roku mieszkał w kobiecych komnatach, co bardzo nie podobało się szlachcie. W 1640 roku wykonano dla potrzeb małego Zygmunta Kazimierza, syna Władysława, szafę, stół i trzy stołki, ale jak te meble wyglądały, niestety, nie wiemy (Fabiani 1996: 63; por. też Fabiani 1988: 43). Mała córeczka Jana Kazimierza i Ludwiki Marii dostała w prezencie od cesarza Ferdynanda srebrny stolik i srebrny gabinecik ze zwierciadłem, a od macochy cesarza sekretarzyk hebanowy zdobiony srebrnymi figurkami i bogato inkrustowany (Fabiani 1972: 73).

Dzieci mieszczańskie sypiały razem ze służbą w alkowach, niekiedy po kilka w jednym łóżku, o czym świadczą zapisy w inwentarzach. W jednym z poznańskich spisów ruchomości (1710 r.) czytamy o dwóch „łóżkach dziecięcych w tylnym alkierzu”³, może to być wskazówką, że w tymże alkierzu mieszkały, a w każdym razie sypiały dzieci. Z nimi najprawdopodobniej sypiała czeladź, bo w dalszej części inwentarza czytamy o łóżkach czeladnych, a ponieważ spisywano najczęściej wyposażenie poszczególnych izb po kolei, więc możemy przypuszczać, że stały w tym samym pomieszczeniu. W innym spisie ruchomości po poznańskim aptekarzu z 1703 roku czytamy, że „na dwu [łóżkach] dzieci sześcioro sypia”⁴. Widzimy to również na przedstawieniach ikonograficznych, m.in. na obrazie wotywnym z Pierania przedstawiono dwójkę dzieci leżących w jednym łóżku, a obok matkę spoczywającą na drugim łóżku z trzecim dzieckiem.



Il. 2. Dzieci leżące w jednym łóżku – obraz wotywny „Cudowne uzdrowienie matki z dziećmi”, kościół św. Mikołaja, Pieranie, 1754 (fot. Jerzy Konowalski)

³ *Inwentarze mieszczańskie z wieku XVIII z ksiąg miejskich i grodzkich Poznania*. T.1, 1700-1758, oprac. W. Burszta i Cz. Łuczak, Poznań 1962, s. 54.

⁴ *Inwentarze* T.1, 1700-1758, s. 13.

W domach, gdzie były dzieci, znajdowały się sprzęty specjalnie dla nich skonstruowane, dostosowane wielkością do wzrostu dziecka (por. Żołądź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak 2012: 105 i n.). Niestety, dziecięcy świat materialny z naszych ziem wydaje się o wiele uboższy od zachodnioeuropejskiego. Jak dbano o dziecko poprzez wyposażenie go w odpowiednie przedmioty i sprzęty widzimy na obrazach malarzy niderlandzkich. Również wspomniane domki dla lalek pokazują, jak wiele różnych sprzętów wspomagających funkcjonowanie dziecka i opiekę nad nim znajdowało się w dawnych kamienicach niemieckich, niderlandzkich czy angielskich miast. Polskie dzieci miały, o czym była już mowa, niekiedy swoje łóżeczka wyposażone w pościel. Na podstawie zapisów w inwentarzach wiemy, że składały się na nią podobne elementy, jak na pościel dorosłego człowieka, różniła się tylko wielkością. Pod spód podkładano tzw. spodek lub pierzynkę spodnią. Spodek był powleczony, używano prześcieradeł, pod głowę kładziono poduszki lub zagłówki, a nakrywano dziecko pierzynką zwierzchnią w poszwie. W inwentarzu z 1711 roku czytamy, że wśród szat białych i pościeli spisanych po śmierci kupca poznańskiego Hertela i jego żony Katarzyny z Dytrychów było „poszewków dziecięcych 4 [...], poszeweczków dziecinnych z koroneczkami białych płóciennych [...] item modrych, cwelichowych, mniejszych i większych, na łózkach dziecinnych 12 [...] poszeweczków dziecięcych z kolebki 5, poszeweczków dziecięcych od spodku z kolebki, w paski, dreliszkowe; [...] poduszek dziecinnych, kwapowych, z nasypkami czerwonymi, muslubasowemi 12, które się zostawiły dzieciom do sypiania; pierzyn dziecinnych kwapowych z czerwonym muslubasem 3, które się zostawiły dzieciom do sypiania, spodków z nasypkami w paski, dreliszkowemi 3, i te się dzieciom zostawiły”⁵.



Il. 3. Łóżka dziecięce z pościelą – obraz w płycinie starej szafy ze skarbcza, Jasna Góra, Częstochowa, poł. XVII w. (fot. Jadwiga Antoniewicz)

Nie tylko łóżka były dostosowane wielkością do wzrostu dziecka, dzieci miały do dyspozycji różne siedziska – niskie o proporcjach podobnych do normalnych krzeseł i jeszcze specjalne wysokie krzeselka, bardzo podobne do tych, które znamy dzisiaj. Wzmianki o krzesłach spotykamy w inwentarzach, w których czytamy, że wśród pozostałości po

⁵ Tamże, s. 81-82.

kupcu poznańskim Szymonie Borawskim spisanych w 1708 roku znajduje się „stołeczek mały dla dzieci” i zaznaczono „taksy nie warte”⁶, w inwentarzu innego kupca z Poznania Jakuba Hoffmana zaś „krzesła pomniejsze dla dzieci”⁷, czy w innych spisach poznańskich mieszczan „krzeselka małe”⁸, „stołki dziecięce”⁹. W innym ze spisów ruchomości po zegarmistrzu Janie Hunie z 1757 roku czytamy „krzeselko dziecinne, na nic się nie zda”¹⁰. W taksie rzeczy kupca Konstantego Tuszyńskiego z Poznania z 1783 roku czytamy o „stołku dziecinnym do siedzenia”¹¹. Z tych wpisów nie można niestety niczego dowiedzieć się o tym, jak te krzesła czy stołki dla dzieci wyglądały, ale na przedstawieniach ikonograficznych możemy je zobaczyć. M.in. na rysunku Daniela Chodowieckiego przedstawiającego scenę w jadalni, widzimy dzieci siedzące przy stole na wyższych krzeselkach, mających dłuższe nogi. Podobne wysokie krzeselko widzimy na obrazie przedstawiającym Dzieciątka, którym opiekuje się św. Józef w warsztacie stolarskim¹², również na przedstawieniach ukazujących Świętą Rodzinę przy stole (Studzianna, Łowicz, Stary Sącz) mały Jezus siedzi na wysokim krześle. W zbiorach Muzeum Cieszyńskiego przechowywany jest portret córek Eliasza Hausnera cieszyńskiego aptekarza. Najmłodsza z trzech dziewczynek Beata Otylia Jadwiga urodzona w 1787 roku siedzi na takim wysokim, dostosowanym do wzrostu dziecka krzeselku. Jest ono wyposażone w specjalny blat, na którym dziecko mogło położyć na przykład zabawkę, albo naczynie z jedzeniem, zabezpieczający jednocześnie dziecko przed wypadnięciem.

Kolejnym sprzętem dla dzieci były chodziki, określane jako stołki do biegania, w odróżnieniu od zwykłych stołków do siedzenia, bardzo podobne do tych, z których korzystają współczesne dzieci. W polskich źródłach nie ma wielu wzmianek o takich sprzętach, ale używanie chodzików na naszych ziemiach potwierdzają inwentarze. We wspomnianym już inwentarzu pośmiertnym poznańskiego kupca Jakuba Hoffmana z 1710 roku, czytamy o „stołku do biegania dzieciom”¹³. Opis takiego stołka znajdujemy u Jędrzeja Kitowicza – „wsadzano go w wózek okrągły, pod pachy dziecięcia wysoki, mający u spodu cztery kółka, na wszystkie strony obrotne, aby się mógł posuwać wszędzie, gdziekolwiek dziecię, nogami na ziemi stojące, iść chciało” (Kitowicz 1985: 55).

Chodziki pomagające w nauce chodzenia znane były pod łacińską nawą *sustentaculum*, co znaczy podpórka. Dziecko w chodziku widzimy na bordiurze Elbląskiej Księgi Łąkowej. Znane są wyobrażenia Dzieciątka Jezus z takim chodzikiem, między innymi na obrazie z kościoła św. Elżbiety we Wrocławiu z 1480 roku¹⁴. Jednym z niewielu znanych przedstawień z ziem polskich jest pochodząca z początku XVI stulecia scena „Niewiniątka

⁶ *Inwentarze* ..., T.1, 1700-1758, s. 26.

⁷ Tamże, s. 53.

⁸ Tamże, s. 137.

⁹ Tamże, s. 326.

¹⁰ ITamże, s. 410.

¹¹ *Inwentarze mieszczańskie z wieku XVIII z ksiąg miejskich i grodzkich Poznania*. T. 2, 1759-1793, oprac. W. Burszta i Cz. Łuczak, Poznań 1962, s. 181.

¹² M. Gajewska, W. Kalinowski, E. Kowecka, N. Miks-Rudkowska, *Dom i mieszkanie w Polsce (druga połowa XVII-XIX w.)*. Wrocław 1975, ryc. 5.

¹³ *Inwentarze* ..., T.1, 1700-1758, s. 54.

¹⁴ M. Otto-Michałowska (1982), *Gotyckie malarstwo tablicowe w Polsce*. Warszawa, il. 20; W. Dobrowolski (1981), *Jesus with sustentaculum*. W: *Ars auro priori. Studia Ioanni Bialostocki sexagenario dicta*. Warszawa, s. 201–208.4

w raju” z kościoła św. Katarzyny Aleksandryjskiej w Krakowie, na której widzimy chłopca z chodzikiem. Ten chodzik ma trzy koła i specyficzną konstrukcję, dziecko nie było wkładane do niego, tylko trzymało go przed sobą i pchało.



Il. 4. Chodzik-podpórka (sustentaculum) – fragm. sceny „Niewiniątka w raju”, kościół Św. Katarzyny Aleksandryjskiej, Kraków, ok. 1631 (fot. Dorota Żołądz-Strzelczyk)

Nie mając swego odrębnego miejsca dzieci potrafiły znaleźć sobie miejsce w przestrzeni dorosłych, niekiedy dosłownie pod ich boki, wśród „dorosłych” mebli i sprzętów. Tak czyniła między innymi Joanna Schopenhauer urodzona w Gdańsku w 1766 roku jako Joanna Trosiener. Z młodszą siostrą Lottą urządziły „lalczyzny kąt”. Opisała go w swoich wspomnieniach z czasów dzieciństwa. Dziewczynki chodziły bawić się „między okno a szafę, do przydzielonego [...] do zabawy narożnika, który pięknie urządziłam jako pokój mojej lalki” (Schopenhauer 2010: 100). Podobną sytuację przedstawił na jednej ze swoich rycin z cyklu *Zabawy dziecięce* Daniel Chodowiecki. Widzimy jak dzieci, w tym przypadku małe dziewczynki, potrafią zagospodarować i przystosować do swoich potrzeb przestrzeń dorosłych. Wśród mebli przeznaczonych dla dorosłych – wśród krzeseł, obok łoża – porozstawiały swoje meble – mniejsze krzesła, taborety, ławeczkę i zabawki – kołyskę, lalki, naczynia stołowe. Ich zabawy, zróżnicowane w zależności od wieku, doskonale wpisują się w świat dorosłych i go naśladują. Młodsze dziewczynki bawią się w dom – opiekują się lalkami-dziećmi – a starsze, wystrojone jak dorosłe kobiety, bawią się w przyjęcie.

Wiridianna Fiszerowa, opisując swoje dzieciństwo, wspomina również dom, w którym mieszkała z rodzicami i babką. „Poza większymi izbami było w tym domu [w Wyszynie] mnóstwo małych pokoików o różnym przeznaczeniu. Przejść trzeba było przez kilka

z nich, aby dojść do izby czeladnej, która była duża, o podłodze drewnianej i gromadziła służbę żeńską wszystkich kategorii, od pańien służących do kobiet czeladnych, starych, młodych, a wreszcie dzieci. [...] Mój [pokój] sąsiadował z pokojem gospodyni. Zresztą nie był tylko moim, skoro dzielić go musiałam z ciotką Esterą, panną o prostych plecach i żółtej cerze i tyloma osobami, ile tam się pomieścić mogło. Był to pokój przechodni i tłum osób przesuwający się przez pokój sąsiedni zaglądał i do naszego” (Fischerowa 1975: 28). W dalszym ciągu dzieci mieszkaly wspólnie z dorosłymi osobami – rezydentami lub służbą. Dzieci Fischerowej miały już własny apartament, oddzielony od matki i „zjawiały się [u niej] tylko w oznaczonych godzinach” (Fischerowa 1975: 221-222). Wspominając dom swego dzieciństwa, Julian Ursyn Niemcewicz zapisał „Pamiętam dom niewielki, drewniany [...] Dom ten podług dawnego zwyczaju polskiego był z gankiem; z tego wchodziło się do sieni; wokoło na ścianach jej wisiały wieńce pracowitych żniwiarzów, kaliną i blawatkami przeplatane. Z tej sieni na lewą rękę wchodziło się do pokoju wybitego ciemnym obiciem. Dwa obrazy [...], stolki i stolik orzechowy izby tej były ozdobą; z tej wchodziło się do sypialnego rodziców moich pokoju, z którego prowadziły jedne drzwi do dzieciennego, drugie do dużego pokoju, do przyjęcia. Był to [...] obszerny salon z dużym zwierciadłem, z wysokimi krzesłami, pozlacana skórą obitymi; obicie ciemnokarmazynowe, kilka stolików i nic więcej. Drzwi z tego salonu prowadziły do małej sionki, po lewej ręce była apteczka [...] po prawej stronie korytarz, prowadzący do pokoju ojca mego i drugich dwóch, później przebudowanych dla synów. Po prawej ręce wielkiej sieni był pokój z alkierzem dla gości” (Niemcewicz 1957: 34-35). Z opisu tego jednoznacznie wynika, że pokój dziecienny był tuż przy sypialni rodziców, najprawdopodobniej tam sypiały dzieci, kiedy jeszcze były małe, a matka mogła czuwać nad nimi, a kiedy podraszały przenoszono je do innych pomieszczeń, o czym też czytamy w przytoczonym fragmencie.

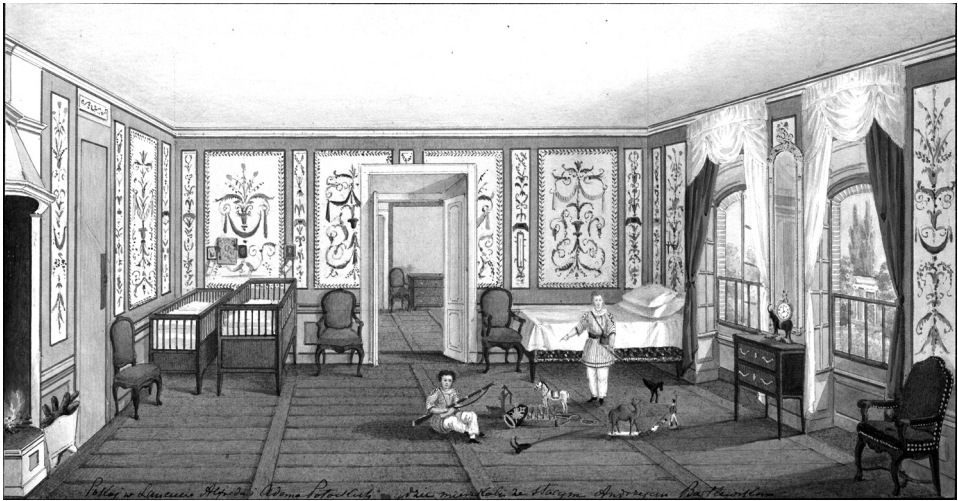
W domu, gdzie wychowywała się Henrietta z Działyńskich Błędowska były również pomieszczenia dla dzieci. W spisany po latach na prośbę córki pamiętniku, znajdujemy dokładny opis domu jej babki w Trojanowie. Dom ten miał wiele pomieszczeń, a te przeznaczone dla dzieci znajdowały się w pobliżu pomieszczeń dla służących. Pamiętnikarka kilka stron poświęciła na opisanie różnych sal, sieni, pokoi. W ostatni akapicie opisu domu czytamy „Z tychże sieni kredensowy pokój, a z galerii dziecienny pokój z przedpokojem i składem” (Błędowska z Działyńskich 1960: 28).

Wielkopolska rodzina Biesiekierskich miała swój dwór w Płowcach „gnieździe rodzinnym”, było on „utrzymywany licznie i zawsze gotów na powrót państwa [...] liczna służba i rezydenci oczekiwali zawsze na niespodziewane ich przybycie”. W rodzinie urodziło się 22 dzieci, z czego „zaledwie trzecia część wychowała się i dosięgła dojrzałego wieku”. Ponieważ było dzieci tak dużo wyznaczono dla nich pomieszczenia w oficynie. I tam mieszkali i uczyli się synowie gospodarzy. Dowiadujemy się, że „szkoła paniczów [była] w oficynie i tam pod nadzorem podówczas tak zwanego dyrektora poczynano się pierwsze wykształcenie”¹⁵. Niestety, nie mamy dalszych informacji o wyposażeniu oficyny, można tylko wywnioskować, że chłopcy mieszkali w niej razem z tym tzw. dyrektorem, bo kiedy jeden z dyrektorów został zwolniony za niedopilnowanie dzieci, a drugiego jeszcze nie znaleziono, wprowadził się do nich jeden z rezydentów

¹⁵ *Ze wspomnień kasztelanica. Przyczynek do historii obyczajów, życia domowego i wychowania w końcu XVIII w.* Ze starego rękopisu opracował Kajetan Kraszewski. Petersburg 1896, s. 17.

dworskich, co wzbudziło niezadowolenie paniczów, liczących na trochę swobody bez opiekuna. W rodzinie tej dzieci trzymano z dala od rodziców, widywały ich codziennie przy posiłkach, ale wychowywane były przez osoby wynajęte i z nimi mieszkały.

Tak więc źródła pisane dostarczają pojedynczych informacji o osobnych dzieciennych pokojach i tylko w przypadku rodzin najbogatszych. Nie mamy takich przekazów dotyczących znacznej części społeczeństwa staropolskiego. Podobnie, ikonograficzne źródła z XVIII stulecia nie dostarczają dowodów na ich istnienie, wręcz przeciwnie, świadectwa ikonograficzne istnienia dzieciennych komnat i izb mamy dopiero z początków wieku XIX, a i to nieliczne.

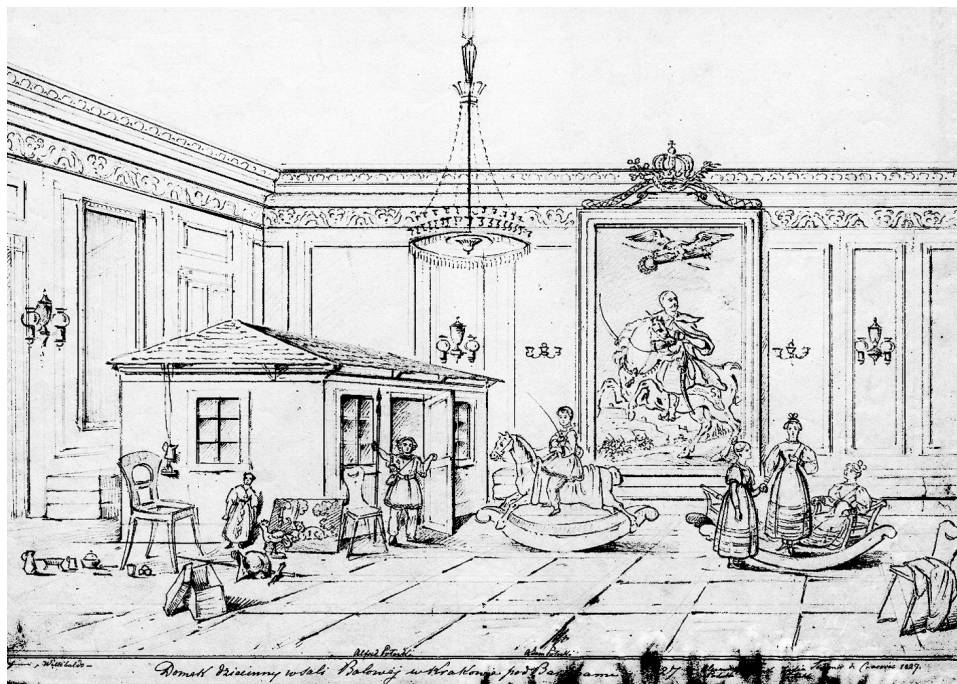


Il. 5. Pokój dziecienny w pałacu w Łańcucie 1827. W. Richter, *Pokój Alfreda i Adama Potockich w Łańcucie*. Zbiory Biblioteki Jagiellońskiej sygn. 2143¹⁶

W zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej znajdują się dwie ilustracje z 1827 roku namalowane przez Wilibalda Richtera związanego z rodziną Potockich. Pierwsza to akwarela (Il. 5), na której widzimy pokój dziecienny w pałacu w Łańcucie, należącym od 1822 roku do Alfreda Potockiego. Podpis wskazuje, że dwaj wyobrażeni na przedstawieniu chłopcy to Adam i Alfred Potoccy. Są to zapewne kuzyni, równolatkowie urodzeni w 1822 roku, przedstawieni w wieku około pięciu lat. Adam to syn Artura i Zofii z Branickich, a Alfred był synem brata Artura, Alfreda, właściciela Łańcuta. Chłopcy zostali przedstawieni na środku pokoju, w którym „mieszkał ze starym Andrzejem Bartkowskim” jak informuje podpis pod rysunkiem. Wokół nich widzimy chłopięce zabawki – koniki na patykach, biczyk, strzelbę, ale także figurki zwierząt – osiodlanego konika i egzotycznego wielbłąda na kółkach oraz figurki żołnierzy. Wśród zabawek leży również wojskowe nakrycie głowy. Widzimy typowe wnętrze przeznaczone dla dzieci, podobnie jak na poprzednio omawianych ilustracjach, jest to przestronne, jasne pomieszczenie, ogrzewane kominkiem. Znajduje się w nim

¹⁶ Autorka uzyskała zgodę Biblioteki Jagiellońskiej na publikację tego rysunku.

niewiele mebli, są to ustawione pod ścianami łóżka – dwa mniejsze, dziecięce i jedno większe, a więc należące do opiekuna chłopców, kilka krzeseł i niewielka komódka dopełniają wyposażenia.



Il. 6. Miejsce zabaw dziecięcych w sali balowej. W. Richter, *Domek dziecienny w sali balowej w Krakowie pod Baranami rok 1827*. Zbiory Biblioteki Jagiellońskiej sygn. 2151¹⁷

Drugie przedstawienie (Il. 6) to rysunek ołówkiem, być może szkic do akwareli, na którym artysta narysował salę balową w krakowskiej kamienicy „Pod Baranami”, która od 1822 roku była własnością Artura Potockiego. Widzimy ustawiony w niej domek dziecienny i bawiącą się piątkę dzieci – dwóch chłopców i trzy dziewczynki. Chłopcy, to znani nam już Alfred i Antoni, dziewczynki zaś to Aleksandra, Julia i Zofia. Pierwsza z nich to zapewne urodzona w 1818 roku córka Stanisława Septyma Potockiego i Katarzyny z Branickich. Wychowywała ją siostra matki, Zofia z Branickich Potocka, żona Artura. Julia i Zofia to córki Alfreda i Julii z Lubomirskich, siostry Alfreda. Panienki są nieco starsze niż chłopcy, mają bowiem 9 lat – Aleksandra i Julia i 7 lat – Zofia. Przedstawiona sala to prawdziwy raj dla dzieci – oprócz domku znajduje się w niej wiele zabawek. Domek jest wielkości pozwalającej na swobodne wchodzenie do niego i zabawę we wnętrzu. Jeden z chłopców – Alfred, stoi w drzwiach, drugi-Adam, siedzi na stojącym nieopodal koniu na biegunach. Dziewczynki mają do dyspozycji huśtawkę – są to umocowane na biegunach

¹⁷ Autorka uzyskała zgodę Biblioteki Jagiellońskiej na publikację tego rysunku.

fotele. Ponadto widzimy leżące na podłodze, obok domku, przedmioty do zabaw chłopięcych – elementy uzbrojenia – szpada i włócznia, a także żołnierskie nakrycie głowy oraz dziewczęcych – lalka, naczynia – dzbanki, waza, kubki oraz drybus – naczynie służące do gotowania. Nie jest to pokój dziecięcy, ale tymczasowo przystosowany dla dzieci, wyposażony w rozmaite przedmioty i sprzęty, które dzieci mogły w zabawach wykorzystywać. Takie pomieszczenia przystosowane dla dzieci były z pewnością rzadkością i spotkać je można było w najbogatszych domach.

Współczesne dzieci najczęściej mają do dyspozycji swoje pokoje, w których często spędzają większość wolnego czasu. Kiedyś dzieci mieszały z dorosłymi, którzy się nimi opiekowali, czuwali nad ich rozwojem, chociaż, jak wnosić można z pamiętników, nie zawsze się do tego nadawali. Nawet jeżeli w źródłach przed wiekiem XIX pojawiają się informacje o pomieszczeniach dla dzieci, to najczęściej są to pokoje do nauki, w których często mieszały one razem z guwernerami, czy dyrektorami, jak ówczesnie nazywano prywatnych nauczycieli. Współczesny pokój funkcję miejsca do nauki również pełni, chociaż nie ma już w nim dyrektora.

Literatura

- Błądowska z Działyńskich H. (1960), *Pamiętka przeszłości. Wspomnienia z lat 1794-1832*. Oprac. K. Kostenicz i Z. Makowiecka, Warszawa.
- Bogucka M. (1994), *Anna Jagiellonka*, Wrocław.
- Dobrowolski W. (1981), *Jesus with sustentaculum*. W: *Ars auro priori. Studia Ioanni Białostocki sexagenario dicta*. Warszawa.
- Fabiani B. (1972), *Habit królewny. Portrety Wazówny 1651*. „Rocznik Muzeum Narodowego w Warszawie” nr 16.
- Fabiani B. (1988), *Na dworze Wazów*. Warszawa.
- Fabiani B. (1996), *Życie codzienne na zamku królewskim w epoce Wazów*. Warszawa.
- Fiszterowa W. (1975), *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych, ciekawych i błahych*. Londyn.
- Fraser A. (1966), *Spielzeug. Die Geschichte des Spielzeugs in aller Welt*. Oldenburg/Hamburg.
- Gajewska M., Kalinowski W., Kowecka E., Miks-Rudkowska N. (1975), *Dom i mieszkanie w Polsce (druga połowa XVII-XIX w.)*, Wrocław.
- Gehrke-Riedlin R. (2002), *Das Kinderzimmer im deutschsprachigen Raum. Eine Studie zum Wandel der häuslichen Erfahrungs- und Bildungswelt des Kindes*. Göttingen.
- Gołębiowski L. (1830), *Domy i dwory*. Warszawa.
- Hoke S. (2011), *Fritz von Uhdes „Kinderstube”. Die Darstellung des Kindes in seinen Spiel- und Wohnmilieu*, Göttingen.
- Inwentarze mieszczkańskie z wieku XVIII z ksiąg miejskich i grodzkich Poznania*. T. 1, 1700-1758, oprac. W. Burszta i Cz. Łuczak, Poznań 1962.
- Inwentarze mieszczkańskie z wieku XVIII z ksiąg miejskich i grodzkich Poznania*. T. 2, 1759-1793, oprac. W. Burszta i Cz. Łuczak, Poznań 1962.
- Kitowicz J. (1985), *Opis obyczajów za panowania Augusta III*. Wstęp M. Dernałowicz, Warszawa
- Leitsch W. (2009), *Das Leben Am Hof König Sigismunds III. Von Polen*. T. III, Wien.
- Müller H. A. (2006), *Ein Idealhaushalt im Miniaturformat. Die Nürnberger Puppenhäuser des 17. Jahrhunderts*, Nürnberg.
- Niemcewicz J. U. (1957), *Pamiętniki czasów moich*. T. I, oprac. J. Dihm, Warszawa 1957.

- Otto-Michałowska M. (1982), *Gotyckie malarstwo tablicowe w Polsce*. Warszawa.
- Schopenhauer J.(2010), *Gdańskie wspomnienia młodości*. Gdańsk.
- Ze wspomnień kasztelanica. Przyczynek do historii obyczajów, życia domowego i wychowania w końcu XVIII w.* Ze starego rękopisu opracował Kajetan Kraszewski, Petersburg 1896.
- de Tende de Hauteville G.(1697), *Relation historique de la Pologne: contenant le pouvoir de ses rois, leur élection et leur couronnement, les privileges de la noblesse, la religion, la justice, les moeurs et les inclinations des Polonois; avec plusieurs actions remarquables/par le sieur de Hauteville*. Paris (tłum. Anna Lewczuk i Katarzyna Rożniewska).
- Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska-Luczak K. (2012), *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*. Warszawa.

Xiaoping Yang

Southwest University (China)
xpyangmail@126.com

Shanan Wang

Southwest University (China)

A case study on the development of kindergarten multicultural curriculum resources – kindergarten A in the Tujia Region, Southeast of Chong Qing

Summary

The multicultural curriculum is an important part of multicultural education and inevitably a choice for preschool education in the minority areas of China. Focusing on the development of multicultural curriculum resources in the minority areas, this study focuses on a kindergarten in Tujia to investigate and analyze multicultural curriculum resources development by using multiple methods: documentation analysis, interview, observation and so on. Generally, the research found that the orientation of the curriculum exploration goals is undefined, while the selection of curriculum development content and approaches to curriculum exploration are unitary. Meanwhile, based on interpretative understandings in case study and relevant theory, this article reflects the condition of the kindergarten multicultural curriculum in our minority areas concerning content selection and approaches to curriculum development, and proposes some ideas for setting up a multicultural project. Clarifying goals setting, enriching curriculum exploration of content, as well as expanding approaches to curriculum exploration, are also proposed in this thesis.

Keywords: the culture of Tujia, nationality, multicultural curriculum, development of curriculum resources, kindergarten

Need for the study

Over the centuries, society has increasingly taken on a multicultural look. Multicultural education, meanwhile, is an international movement dating from the 1960s and 1970s, having developed into an educational idea in the past century in the West (黄政杰1998: 97). According to the National Association for Multicultural Education, multicultural education is an integral component for the preserving of democratic values and principles. It values cultural and ethnic differences and affirms the pluralism that students, their families, and communities reflect. Multicultural education aids students in developing positive identities by providing knowledge about and exposure to the history, culture, traditions, and the perspectives of diverse groups. This is especially crucial for students of color, as ethnic identity is often directly related to self-concept and self-esteem (Aries 1989; Banks1999; Brubaker & Kahn 1998; Chandra 2006; Ford et al. 2000; Ladson-Billings 1995; Maldonado 1975).

The multicultural curriculum is an important part of multicultural education and inevitably a choice for preschool education in the minority areas of China. Preschool education is a very important part of basic education, and multicultural education in kindergarten could help more children know about diversity of culture more deeply in their early childhood.

The Tujia (Tujia: *Bizika*; Chinese: 家族; pinyin: *Tūjiāzú*), with a total population of over 8 million, is the 6th largest ethnic minority in the People's Republic of China. They live in the Wuling Mountains, straddling the common borders of Hunan, Hubei and Guizhou Provinces, and the Chongqing Municipality. The endonym *Bizika* means “native dwellers”. In Chinese, *Tujia* means also “local”, as distinguished from the Hakka (Chinese: 客家, *Kèjiā*) whose name implies wandering.

Although there are different accounts of their origins, the Tujia can trace their history back over twelve centuries, and possibly beyond, to the ancient Ba people who occupied the area around modern-day Chongqing, some 2,500 years ago. The Ba Kingdom reached the zenith of its power between 600 BC and 400 BC but was destroyed by the Qin in 316 BC. After being referred to by a long succession of different names in ancient documents, they appear in historical records as the Tujia from about the 14th century onwards.



Photo 1. Traditional Architecture “Diao jiao lou”.

Today, traditional Tujia customs can only be found in the most remote areas. The Tujia are renowned for their singing and song composing abilities, and for their tradition of the Baishou Dance (摆手舞), a 500 year old collective dance which uses 70 ritual gestures to represent war, farming, hunting, courtship and other aspects of traditional life. They are also famous for their richly-patterned brocade, known as xilankapu, a product that in earlier days regularly figured in their tribute payments to the Chinese court. Regarding religion, most of the Tujia worship a white tiger totem, although some Tujia in western Hunan worship a turtle totem.



Photo 2.Traditional Tujia dance “Baishou Dance”.



Photo 3. Dancing Tujia Children.

The preschool system in the Tujia area is the same as the other areas in China. In China, children enter elementary school at the age of 6, while the term „kindergarten” refers to full-day programs serving children from the age of 3 to 6. There are three types of early childhood program for children under 6: nurseries, kindergarten and pre-primary programs (Cleverley 1985). The programs serve the twofold purpose of child care and educational preparation. Children are generally grouped by age in kindergarten. Government regulations in 1981 recommended three groupings: juniors (3-year-olds), middle (4-year-olds) and seniors (5-year-olds). Education replaces physical care as the primary emphasis in this program. Class size increases with age, ranging from 20 to 40 children. Each group typically has two teachers and a nurse.

In view of this, this research took Kindergarten A in Tujia’s Region Southeast of Chong Qing as an example. The authors investigated the present condition of development of multicultural curriculum resources of Kindergarten A, and proposed some suggestions on multicultural curriculum resources’ exploration in China.

Method

The methodology used in this research is that of the case study. The case study approach is a “detailed examination of a single person, group, institution, social movement, or event” (Thomas and Brubaker 2000: 103). Robert Stake reminds us that “the real business of case study is particularization, not generalization. We take a particular case and come to know it well, not primarily as to how it is different from others but what it is, what it does” (Stake 1995: 8). He adds that “good research is not about good methods as it is about good thinking” (Stake 1995:19).

Kindergarten A is the only public kindergarten in the county which was founded in the 1950s of the last century. Seventy percent of the staff are minorities (mainly Tujia), and more than sixty-five percent of the children are minorities (mainly Tujia). Kindergarten A has been doing excellently in multicultural curriculum resource development compared to other kindergartens in the county. This is the reason why the authors took kindergarten A as the example for their research.

The particular case study approaches adopted by the authors while focusing on Kindergarten A are shown below:

1. Document analysis

A review of preschool policy documents and pedagogical documentation was carried out at the beginning of the research.

2. Interview

This is the main method of collecting materials in this research. According to the purpose of the research, as well as the research questions, relating to problems such as the goal, content selection, and the approach to curriculum resources development in the minority region, we carried out informal and formal interviews with administrators and teachers in Kindergarten A to contribute to an interpretive understanding of the related problems in the research. In order to clarify factors affecting multicultural curriculum resources development in kindergarten A, the researchers also interviewed the parents of young

children, as well as the directors of the superior education administration, about the value of multicultural curriculum resources development. Personal interviews combined with a group interview were mainly used in the research. The personal interviews were mainly with kindergarten teachers, administrators, administrative leaders, etc., who were interviewed alone for about an hour. A group interview was used with kindergarten teachers and administrators for one and a half hours, encouraging the participants to express their opinions on the multicultural curriculum resources development in kindergartens by “brainstorming”. The researchers used digital voice recordings, collecting the interview materials after obtaining the interviewees’ permission. Finally, the interview materials were coded and filed. The following is the basic information about the respondents (Table 1).

Table 1. Basic information about the respondents

Category	Code	Nationality	Age	School Age	Educational Background	Grades
Teacher	A1	Tujia	25	5	Junior college	The top class
	A2	Tujia	30	8	Junior college	The top class
	A3	Tujia	30	8	Junior college	The bottomclass
	A4	Tujia	46	25	High school	The top class
	A5	Tujia	36	14	Junior college	The middleclass
	A6	Tujia	28	6	Junior college	The bottom class
The Kindergarten headmaster	B1	Tujia	36	13	Junior college	
	B2	Tujia	38	15	Bachelor	
Parents	J1	Tujia	30		Junior college	
	J2	Tujia	28		Bachelor	

3. Observation

Observation was primarily used to understand the true state of kindergarten A and to verify the problems that the interviewees discussed. Observation content and the problems are tightly coupled to observation of the situation of national curriculum resources development and utilization in kindergarten A: what facilities and resources kindergarten A owns; the particular scenarios that the teachers performed, and the children and parents’ performance in participating in their national curriculum resources development in the kindergarten. Non-participant observations were mainly used, as well as participant observation. Recording the outside environment of kindergarten A, mainly through drawing an observation site map, and recording particular cases of curriculum resources development, is mainly anecdotal.

Research results

1. The goals of curriculum exploration

In relation to two aspects, teacher cognition and the value they placed on the multicultural curriculum resources development in kindergarten A, we can determine orientation

to the aim of curriculum resources development, and to what extent it reflects the idea of a multicultural curriculum.

1.1. The teachers' understanding of the multicultural curriculum resource exploration mainly referred to teachers' understanding of the concept of the multicultural curriculum, multicultural education and curriculum resource exploration. The authors found that most of the teachers had heard about these concepts, but that they did not understand them. The following interviews with teachers confirms this point.

I think multicultural education is the kind of education that combines many cultural and educational aspects. (Teacher A3)

For these concepts, I basically understood it. Multicultural education is ... for example ... is kind of multimedia, audio-visual things, right?" (Teacher A4)

1.2. Value orientation of the curriculum exploration goals

The value orientation of the curriculum exploration goals means the tendentious awareness of kindergarten teachers to the value and significance of the multicultural curriculum in the process of promoting early childhood development. The authors found that most kindergarten teachers had a tendentious awareness of the curriculum exploration goals, although most of them are not very understanding of multicultural education, and the multicultural curriculum. The survey showed that most teachers tended to think the main objective of multicultural curriculum exploration was to meet the multicultural needs of local ethnic minority children. The following extracts are from some interviews with teachers.

I think it is very necessary to develop the multicultural curriculum; our government also attaches great importance to maintain the heritage of the Tujia culture.

Because we are a minority, I think we should teach the more traditional culture of our own nation to the children, so that our children are not assimilated by Han or Western culture. (Teacher A3)

I think the development of minority cultures has its distinguishing features. If a person is too strongly attached to their own culture, I always feel that it is not conducive to personal development. So I think it is necessary to exploit a multicultural curriculum. (Principal B2)

From the interviews above, most kindergarten teachers confirmed the necessity of kindergarten multicultural curriculum resources development. They agree that the main aim of curriculum resources development is to let children understand their own national historical and cultural characteristics, so as to allow the inheritance and development of Tujia culture.

2. The content of the curriculum resources

The content of the curriculum resources are directly related to the achievement of the goals of multicultural curriculum resource exploration. At the same time, and to a large extent, it also restricts concrete exploration of curriculum resources. The survey findings: the content of the multicultural curriculum resources at Kindergarten A was divided into two aspects: one was textbook, the other, regional cultural resources.

2.1. Multicultural curriculum resource exploration from a textbook

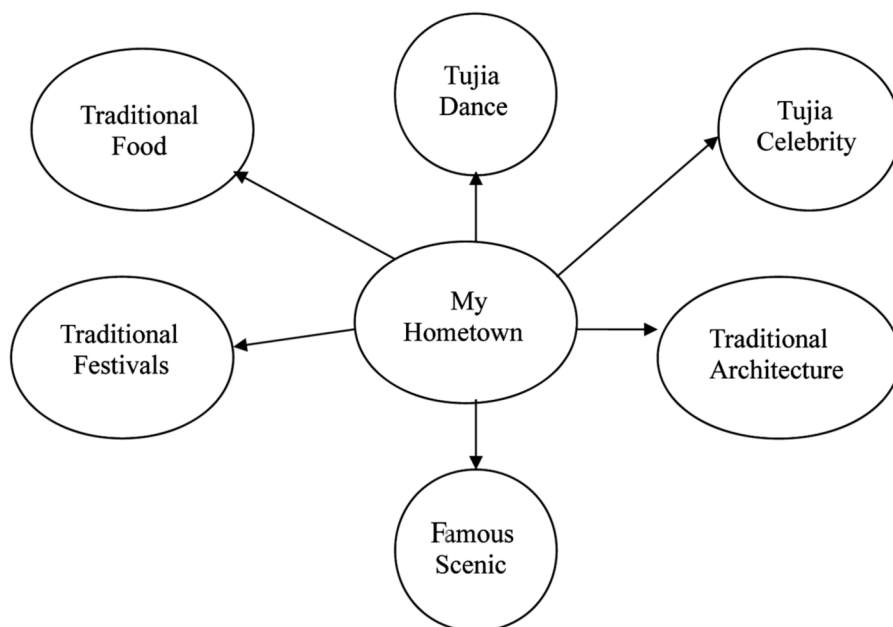
After interviewing teachers of Kindergarten A, the authors found that the selection of curriculum exploration content from textbooks was unitary. Most of the teachers turned to

the activity on the theme “Our Home”, a topic in the textbook, when the authors asked them to introduce their chosen situation for curriculum exploration (Figure 1).

“Our Home” is a topic in our textbook, so we introduced some customs of Tujia to our children through books, pictures or something like that. (Teacher A6).

I also browsed through other teachers’ activity designs about “cognizing my hometown”, and found that these activities always had much in common, although the activity designs involved a large range of content. However, the time for the activity was inadequate, so a lot of the content was not used.

Figure 1. Subject Activity “My Hometown”



2.2. Multicultural curriculum resource development from regional culture

After interviewing teachers of Kindergarten A, the author collected and borrowed teachers’ plans, activity designs and activity records. The author found that there was much curriculum content that reflected local Tujia culture outside of the textbook. Additionally, through the observation of many class activities it was determined that Kindergarten A curriculum contained content that reflected the ethnic minority culture. The following are some interviews with teachers which confirmed this point.

The Tujia Baishou Dance is a unique dance here, so we will be teaching the children the Baishou Dance in art activities. In addition, we let the children enjoy the traditional music of Tujia, like Tujia folk songs, Tujia nursery rhymes, and we also collect many Tujia folk games and we make them into a brochure. (Teacher A3)

Kindergarten A curriculum resource exploration from the regional culture was focused on the following aspects: (Table 2).

Table 2. Curriculum resources from the regional culture

Curriculum	Fields Cultural resources of Tujia
Health	Diet; Folk sports; Folk games
Literature	Folk Literature (Poem; Legend; Folk songs)
Social Study	Traditional festivals; Traditional etiquette
Science	Natural landscape in the region of Tujia
Art	Folk art (Folk songs and instrumental music; Craft culture; Embroidery; Picture-weaving in silk; Bamboo weaving)

After interviews and observation, the authors found that the development of regional culture curriculum resources were very abundant, basically related to most types of Tujia culture, and had also penetrated into other kindergarten curriculum areas. But if teachers displayed a certain degree of arbitrariness in the developmental process, it did not form a complete system.

3. Approaches to curriculum exploration

After investigation, the authors found that there were two approaches to curriculum exploration in kindergarten A.

3.1. The development of the kindergarten curriculum resources

The development of the kindergarten curriculum resources mainly referred to development of multicultural curriculum resources from the textbook. Textbooks were always the main source of Kindergarten A's multicultural curriculum resources.

3.2. The development of curriculum resources outside of kindergarten

The development of curriculum resources outside of the kindergarten mainly referred to the development of curriculum resources from the regional culture. The following are some interviews with teachers that appear to confirm this point.

There is a folk street in our city where children can learn more traditional Tujia culture. So we lead the children to the folk street and go on the tour, so that the children can understand Tujia culture. Only by allowing the children personal experience, can they really absorb traditional Tujia culture.(Teacher A3)

Besides spring outings, kindergarten teachers used networks, books and other resources in the development of regional cultural curriculum resources. Through interviews with Principal B2, the authors knew that the most characteristic Tujia activities in kindergarten A were the morning exercises called Baishou Dance. With the principal's permission, the authors observed the morning exercises which used Tujia traditional music. The authors found that the basic movements of the morning exercises were mainly dedicated to the dance whose choreography, coming from the county itself, was used to promote Baishou Dance; some adjustments being made, based on the physical and mental development of the children.

Discussion

Based on the current state of the multicultural curriculum resource of Kindergarten A, there are some suggestions which can be made:

1. Certifying the aims of the multicultural curriculum resource

First of all, the teachers' understanding of multicultural curriculum and multicultural curriculum resource should be enhanced. Kindergarten teachers could have training and lectures on the theme and also become involved in practical studies based upon it during their daily work. This would allow the teachers' theoretical knowledge and abilities on the development of multicultural curriculum resources to be improved.

In addition to this, the value of kindergarten multicultural curriculum resource development should be made clear. It is not only to allow children to know their own national history and national cultural characteristics in relation to the heritage and development of Tujia culture, but also the questioning of both the children and Tujia cultural development in relation to the needs of the community. Therefore, teachers in kindergarten A have to understand the cultural needs of ethnic minority children and to set aims for kindergarten multicultural curriculum resource development which are suitable for the local minority children's development.

2. Enriching the content of the multicultural curriculum resource

Enriching the content of the multicultural curriculum resource is a process of investigating, externalizing and integrating. In accordance with this, the authors believe that kindergarten A could be improved in the following areas:

2.1. Developing community resources

As multicultural curriculum resource development is a complicated project, external support is needed. Many kinds of community resources could be used by the kindergarten. For example, the staff of the local cultural center and folk artists could be invited to give speeches and performances in the kindergarten. In this way, teachers would have a better understanding of minority culture and local cultural resources, and children would also have a greater interest in national culture.

2.2. Systematizing multicultural curriculum resources

Systematization of two aspects should take place: Systemization of the subject and Systemization of the content. Systemization of the subject means that teachers, researchers and experts participate in developing the process systematically and conditionally. Systemization of content refers to all the content of the multicultural curriculum resources that constitute an organic whole. The developmental process should be methodical. That is to say, every form of content is an integral part of the multicultural curriculum resource, and so finally, a huge networked structure of such content could be formed.

3. Increasing the methods of the multicultural curriculum resource

3.1. Developing the kindergarten-based multicultural curriculum

The premise behind developing the kindergarten-based curriculum is that the curriculum decision-making power is owned by kindergarten A itself. After that, during development, all suggestions from children, parents, teachers, experts and also the community can be considered. In this way, respecting the needs of the children is also an important part of the process.

3.2. Founding a multicultural curriculum resource database

There are a lot of different ways to develop the multicultural curriculum. To have better communication between teachers and kindergartens, and a better use of all kinds of resources, it is very necessary to found a database. Styles of curriculum resource, the name of the resource, the authors, how it was obtained, the advantages and disadvantages of the resource, and the developmental dynamic should all be published and managed in the database.

References

- Aries E. & Moorehead K. (1989), *The importance of ethnicity in the development of identity of black adolescents*. "Psychological Reports", 65.
- Banks J. A. (1999), *An introduction to multicultural education*. (2nd ed.). Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Brubaker R., Loveman M. & Stamatov P. (2004), *Ethnicity as cognition*. "Theory & Society", 33 (1).
- Cleverley J. (1985), *The schooling of China*. Sydney, Australia, George Allen & Unwin Australia Pte. Ltd.
- Chandra K. (2006), *What is ethnic identity and does it matter?* "Annual Review of Political Science", 9(1).
- Ford D.Y., Tyson C.A., Howard T.C. & Harris J.J., III. (2000), *Multicultural literature and gifted Black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride*. "The Roeper School", 22.
- 黄政杰. 多元课程取向 [M]. 台北:师大书苑出版公司,1998,97.
- Stake R. (1995), *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Thomas R.& Brubaker D. (2000), *Doing theses and dissertations*. Granby, MA, Bergin & Garvey/ Greenwood Press.

Krystyna Nowak-Fabrykowski
Central Michigan University (USA)
nowak1k@cmich.edu

Shari Johnson
Alliance Early Learning School (USA)

An application of the “Seven Steps” in implementing multicultural education in Preschool and Kindergarten

Summary

The purpose of this project was to help early childhood teachers to make their classroom culturally responsive. The “Seven Steps” approached for implementing multicultural education in the early childhood classrooms suggested some activities that could be applied. The two main questions addressed in this project were: How multicultural are our classrooms? How can we improve our teaching and classrooms by making them more diversity friendly? The pilot project included seventy three children, one preschool teacher and two pre-service teachers. They assessed classrooms using Kendall’s (1983) checklist to determine how the classroom reflects the multicultural character of the country and developed plans to improve their practice.

Keywords: diversity in education, evaluation of classroom environment, culturally responsive classroom

Developmentally and Culturally Appropriate Practice stresses the necessity to keep curriculum responsive to the social and cultural realities of young children (Bredecamp & Cople 1997). There is an increase number of ethnical and linguistically diverse immigrants in the central cities, which are densely populated centers of metropolitan areas of major cities has affected the school population (Taylor & Whittaker 2009).

According to Moore and Hansen (2012), in many communities in the USA, it is not uncommon that half of the class is non-English speaking households. They give an example of Los Angeles Unified School District where more than 81 languages are spoken in the homes. The population of English Langue Learners is growing and as of 2008 there are 5,318,164 children whose home language is different than English. The US receives about 600,000 immigrants annually...most of them from Asia and Latin America. The U.S. Census Bureau released a set of estimates showing that 50.4 percent of nation’s population younger than age1 were minorities as of July 1, 2011. This is up from 49.5 percent from the 2010 Census taken April 1, 2010.

One of the problems mentioned by Schoorman (2001) is a hostile school climate where there is no acceptance of differences, which negatively influences children’s self-esteem and emotional development. Igoa (1995) emphasizes the importance of validating the child’s culture. In her teaching experience with immigrant children, she always gave them time for talking with her about their culture and investigated each child’s cultural heritage; she held celebrations using native food, music, and costumes to honor cultural differences.

Banks' (2007) definition of multicultural education emphasizes that it is an idea stating that all students, regardless of the groups to which they belong, such as those related to gender, ethnicity, race, culture, language, social class, religion, or exceptionality, should experience educational equity in the schools.

Children are born into a society where they learn to recognize the patterns of behavior and the way that define their culture. This culture is a shared perspective among individuals, who are socialized through the integration of different symbols and through interaction within the society (Charon 1989). The process of teaching children is conditioned by the culture of a given society.

Culture shapes the behavior of children and influences learning by exposing children to different values, norms and demands. As explained by Harkness (1980): "To ignore the role of cultural context in describing the child can lead to a lack of differentiation between the structure of the child's own development and the structure of his or her environment". Cole and Scribner (1974: 9) also stress the importance of culture when they state: "Perception, memory and thinking all develop as part of the general socialization of a child and are inseparably bound up with the patterns of activity, communication and social relations into which she/he enters".

Boekestijn (1988) stressed the complexity of the issue of cultural identity and the dilemma between socio-cultural adaptation and the presentation of identity. His research showed that most problems arise because familiar communicative symbols and socio-cultural regulations no longer apply. Immigrants feel that they are being negatively evaluated when using another language because their capacities may be much underestimated by members of the host culture. This may engender a feeling of helplessness and depression. Newcomers' limited capacity to express themselves clearly in a new language causes superficial interactions and prevents them from developing more personal relationships. Immigrant parents who have been acculturated in another society, but accepted by their children born and socialized in the new country and attending schools in the new country, may radically reject prevailing cultural patterns. Consequently, a lack of contact between parents and children (obviously a negative factor) influences a child's development and the process of learning at school. A good example for necessary retention of the heritage language is revealed in the autobiography of Richard Rodriguez (1983). His major problem was alienation and struggle when he went to English school where his Spanish background was not acknowledged. His developing proficiency in English and loss of Spanish cost him emotional separation from his relatives and his culture.

The position of retentionists who believe in the importance of teaching heritage language is justified because the integration of newcomers without giving them a chance to preserve their language and culture may enlarge discrepancies between the behavior and values of children and their parents.

Shapiro (1977) presents one necessary qualification when he necessarily claims that although language and culture shape our behavior; people with a similar educational background are still related among the cultures. Of prime importance are their thinking skills and abilities to understand concepts incorporated in different cultures. Igoa (1995) stresses the loneliness and exhaustion expressed by the immigrant children who need cultural validation.

Purpose

The aim of this project is to help in-service teacher and pre-service teachers enrolled in the Early Childhood education program to make their teaching developmentally and culturally appropriate. Developmentally and Culturally Appropriate Practice stresses the necessity to keep curriculum responsive to the social and cultural realities of young children (Bredecamp & Copple 1997: 9).

Methodology

Qualitative research paying attention to process, assuming change is constant and ongoing whether the focus is on individual or an entire culture (Patton 1990).

The project was conducted across three schools located in Ohio - mid west of the USA. The college professor supervised implementation of the project with pre-service teachers over a six months period through weekly meetings and discussions, but did not videotaped the results. The in-service teacher conducted this project for two years and in the end the professor visited the school and recorded a video based on interviewing the teacher about implemented changes. This video showed improvement in the classroom environment and projects that teacher was able to implement.

The students under the supervision of the professor were asked to implement some of the seven suggested activities. The following activities were suggested:

1. Assess classrooms where you are observing/teaching using Kendall's (1983) "Multi-cultural Classroom" checklist. Share your recommendations with the cooperating teacher and/or principal.
2. Celebrate students' heritage by sending letters to parents asking for help in developing a "Badge of Pride" and answering questions related to the background of their names; ancestral country, ethnic food that you are eating on the holidays, famous people from the country of their ancestors.
3. Organize presentation of the "Badge of Pride" during sharing time.
4. Help children to decorate their "All About Me Box". Send them home with children asking to fill them with items representing their heritage.
5. Organize presentation of their "All About Me Box". Including parents, grandparents etc.
6. Establish with children an "All From Around the World" center where they can present artifacts representing their heritage.
7. Through the year read from books describing different cultures, play music from the different continents, made crafts representing different countries, teach a few words in the different language (you can ask parents/grandparents for help)

The two main questions addressed in this project were: How multicultural are our classrooms? How can we improve our teaching and classrooms by making them more diversity friendly?

Population

Seventy three children; twenty-three enrolled in preschool (two classes) taught by one teacher and thirty children in Kindergarten (2 classes) where pre-service teachers had a practicum.

Results

There was a different implementation of the project by in-service and pre-service teachers. For example, for the in-service teacher the purpose of the study was to determine the effects of a multicultural unit on increasing preschool students' awareness of different cultures in order to learn to appreciate those differences.

The in-service teacher asked:

- "What are the cultural backgrounds of the students in my class?"
- "What are appropriate multicultural activities for preschool students?"
- "How does my classroom reflect the multicultural character of our country before and after this research project?"
- "How will my students show their awareness of different cultures?"

The pre-service teachers asked:

- "Is diversity integrated into curriculum?"
- "How is diversity integrated into the classroom curriculum?"
- "Does the classroom library contain diversified books or magazines?"
- "Does the class have access to CD-ROM materials that would allow students to explore different cultures, places or ethnicities?"
- "Does the classroom celebrate black history, women's month, etc?"
- "Are there any special events that occur throughout the school that celebrate diversity?"

Preschool setting

The in-service teacher reported implementation of these seven steps:

1. Evaluating of the classroom using Kendall's (1983) checklist to determine how the classroom reflects the multicultural character of the country.
2. Completing of the "Badge of Pride" and "Me" project.
3. Drawing a self-portrait.
4. Reading books on diversity.
5. Inviting parents to talk about their heritage.
6. Making bulletin boards for each child.
7. Asking parents on home visit to make with children one page about their heritage.

After the evaluation of the preschool classroom environment we found a lack of pictures representing diversity in the classroom. There were not many multicultural books except some that had African and Asian children as the main characters, but they did not introduce their culture. However, in the beginning of the year children read the book "We are all alike ...we are all different".

The class discussed special events and holidays such as Black History month and Martin Luther King Day. There have also been special assembles that have introduced different cultures such as a Native Americans. Of the 23 children in both classes, 14 families visited, 3 families completed the badge only and 6 choose not to participate at all.

In "ME" project children and families completed a badge telling of their heritage. Each family was invited to visit the classroom and share information, music, food, clothing or items of interest from their background. Photographs were taken from each visit and the child and teacher wrote a "story" about the information shared. Photos and stories were displayed on the bulletin board. Through periodic newsletters, information was shared with families about what we learned from the visitations. The "This is Me" project provided a wonderful

opportunity for parental involvement. The photos, stories and badges were a focal point in the classroom. They were viewed and read by all parents who entered the room.

In self-portrait activity children were asked at the beginning of the project to draw a picture of their face. The children were able to use any of the colors in the art center. Children used the basic eight colors with no regard to skin, hair or eye color. At the end of the project, children were given the same instruction. This time, they asked for the multicultural crayons and matched them to their skin color by laying the crayons on the back of their hands. They repeatedly returned to the mirror to verify the color and shape of their faces. Also, as a result of this project the preschool purchased "multicultural families" for block center, puzzles depicting people of different cultures in a variety of occupations, various signs, boarders and clipart representing other cultures.

In addition, library books were borrowed that depicted families of different cultures, including biracial and multicultural families. The classroom library books were reevaluated to determine which stories promoted positive attitudes about diversity through the text and /or illustrations.

Kindergarten

The pre-service teachers reported that the Kindergarten classes had dolls of different colors and the art center had multicultural crayons for children to use in their drawings. The reading corner now displays several teacher made books using photographs of the students, thus reflecting diversity. The dramatic play area did not contain multicultural clothing and posters and pictures did not show people of different cultures.

Studies in the Kindergarten settings were based on eleven steps.

1. Completing Kendall's (1983) checklist.
2. Reviewing the Kindergarten curriculum.
3. Sending a letter home explaining the study and asking parents to help their child to complete the "Badge of Pride" prior sharing with classmates.
4. Revising the students' "Badge of Pride" prior sharing with classmates.
5. Discussing with the classroom teacher and librarian the availability of the books and CDRs related to diversity.
6. Reading the book "We are all alike...we are all different" before students shared information about their heritage.
7. Discussing the different backgrounds of the students and identifying their origins on the globe to help students understand where their relatives came from.
8. Sharing "Badge of Pride" and the items that children brought from home and that is representative of their heritage.
9. Discussing with the students what they learned about being different.
10. Engaging students with an art project that is reflects different heritage.
11. Revising what they learned about different cultures.

Discussion and recommendations

The pre-service teachers stressed how this study helped them to further their knowledge of diversity in education. They also believe that activities that introduce diversity can be fun and creative and that in their future classroom diversity will be a major part of education.

They stressed that if children are able to see the good in diversity and learn from it, they will tremendously grow. For pre-service teachers diversity is not addressed adequately in the classroom. They noticed that there are so many activities that could be used to meet curriculum standards.

The limitations of the study was parent cooperation, the amount of time per day to work with children and that not all of the children returned the “Badge of Pride” and brought in an item reflecting their heritage.

Lack of time was a factor for this project. It was completed in approximately six weeks. Two families per week were scheduled for each class. A year would have been a more appropriate time frame. This would have allowed more flexibility for the families, more time to prepare and perhaps increased participation.

According to in-service preschool teacher, the most important impact of this project was the increase awareness of the need for a multicultural environment. She hopes that the students by becoming aware of the diversity of their classmates will learn and appreciate their own uniqueness and will improve their attitudes and understanding of people different from themselves and help them to be better prepared for the future.

Conclusion

Garcia (2002) reminds us that during the Americanization process many children were estranged from their family and culture; many grandparents of today’s teachers lost their native language. Although ethnic minorities may be expected to compromise themselves in some areas to maintain societal harmony and national identity, implicit are the assumptions that every child’s home culture must be affirmed and respected and opportunities must be provided for all children to reach their fullest potential (Bennett 2001).

According to Taylor and Whittaker (2009), culturally relevant teaching may require modification of the classroom discourse patterns and participation structure. According to the pre-service and in-service teachers analyzing students’ cultural background helped teachers’, students’ and their families to feel respected and acknowledged.

Our idea for improvement of early childhood programs is to make the teaching environments more diversity friendly. Our project enabled seventy-three children and their teachers to appreciate the diversity among themselves. It helped to make their environment responsive to the cultural background of the children. It also involved families and embraced their culture. It is our hope that the seven steps described in this article will help teachers to understand children in the classroom and help children themselves to understand their heritage and feel that it is welcomed in the classroom and valued in the classroom.

References

- Banks J. & McGee Banks Ch. (2007), *Multicultural education. Issues and perspectives*. MA, Wiley.
- Bennett Ch. (2001), *Genres of research in multicultural education*. “Review of Educational Research” (Summer), 71 (2).
- Boekestijn C. (1988), *Intercultural migration and the development of personal identity. The dilemma between identity maintenance and cultural adaptation*. “International Journal of Intercultural Relations”, 12 (2).

- Bredecamp S. & Copple C. (1997), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington DC, NAEYC.
- Charon J. (1989), *Symbolic Interactionism* (3rd ed.) New Jersey, Prentice- Hall.
- Cole M. & Scribner S. (1974), *Culture and Thought*. New York, John Wiley and Son.
- Garcia E. (2002), *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge* (3rd edition). Boston, Mifflin.
- Harkness S. (1980), *The Cultural Context of Child Development*. "New Direction for Child Development-Anthropological Perspectives on Child Development", 8-9.
- Igoa C. (1995), *The Inner World of the Immigrant Child*. New Jersey, Mahwah.
- Kendall F.E. (1983), *Diversity in the Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children*. New York, Teachers College Press.
- Moore K. & Hansen J. (2012), *Effective Strategies for Teaching in K-8 Classrooms*. Los Angeles, Sage.
- Patton M. (1990), *Qualitative evaluation and methods* (2d ed.) Newbury Park, CA, Sage.
- Rodriguez R. (1983), *Hunger of Memory. The education of Richard Rodriguez*. Boston, Bantam.
- Shapiro B. (1977), Teaching and learning: Facing the Unknown. In A. Hugh Stevenson & D. Wilson (eds.), *Precepts, Policy and Process: Perspectives on Contemporary Canadian Education*. London, Blake Associates.
- Schoorman D. (2001), Addressing the academic needs of immigrant students: Issues and trends in immigrant education. In C. Diaz (Ed.), *Multicultural Education in the 21st Century*. NY, Longman.
- Taylor L. & Whittaker C. (2009), *Bridging Multiple Worlds. Case Studies of Diverse Educational Communities* (2nd edition). New York, Pearson.

Agnieszka Szplit

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

a.szplit@interia.pl

zuzanna.zbrog@interia.pl

Projekty edukacyjne jako sposób realizacji edukacji wielokulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Educational projects among pre-school and primary learners as a method of multicultural education

Summary

The authors analyse some aspects of intercultural pedagogy and focus on the possibilities of developing children's cultural awareness and intercultural competence. They emphasise the broad educational significance of projects which involve expanding national identity as well as cooperation across countries and the exchange of knowledge. As experience and emotional involvement are needed by children in their learning, the projects are based on Internet use (e.g. eTwinning projects), DVD or photo-essays. The paper presents several examples of European projects, from which many of the pedagogical ideas can easily be adopted in teaching and young learner education.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, projekt edukacyjny, edukacja regionalna, edukacja językowa, technologie informacyjne, projekty eTwinning

Keywords: multiculturalism, educational project, regional education, language education, Information Technology, eTwinning projects

Granice mojego języka są granicami mojego świata

Ludwig Wittgenstein

Wstęp

„Czy są wartości uniwersalne, ponadnarodowe; czy zdajemy sobie sprawę z tych wartości i możemy się do nich odwołać; jak pobudzić pasję wspierającą rozwój indywidualny i grupowy, wyciszyć wpływ pasji negatywnych, między innymi lęku, chciwości, pychy; [...] czy jesteśmy zdolni do wykreowania ideałów porozumienia i dialogu; czy społeczeństwa liberalne mogą [...] czerpać z kultury, tradycji, pokładów społecznych, odwołując się do cnót integracji i solidarności?” – pyta J. Nikitorowicz, analizując współczesne potrzeby edukacyjne (Nikitorowicz 2010: 185). Takich wartości uniwersalnych poszukuje między innymi nowa podstawa programowa, w której autorzy podkreślają, że w „rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji” (Podstawa programowa ... 2008: 2). Zgodnie z założeniami programowymi, nauka na etapie edukacji wczesnoszkolnej obejmować musi rozwój świadomości wielokulturowej dziecka. Uczeń kończący III klasę szkoły podstawowej powinien być „tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wiedzieć, że wszyscy ludzie mają równe prawa” (Tamże, s. 13).

Edukacja międzykulturowa/wielokulturowa pozwala na interakcje i komunikację oraz, jak podkreśla J. Nikitorowicz, „stwarza możliwość porównań, odniesień i otwarcia na INNOŚĆ” (Nikitorowicz 2005: 56). Idea tolerancji staje się więc jedną z najistotniejszych wartości wychowawczych i edukacyjnych. „Kreując ideę wielokulturowości zapewniającą równe szanse różnym kulturom, podejmujemy działania praktyczne” (Nikitorowicz 2010: 185). Wśród wspomnianych działań praktycznych warto zwrócić uwagę na następujące aspekty:

1. Promowanie wiedzy o potrzebie edukacji do wielokulturowości i przygotowanie nauczycieli w tym kierunku.
2. Realizowanie projektów edukacyjnych, mających na celu popularyzowanie wiedzy o innych kulturach, często poprzez edukację językową i wzajemne kontakty uczniów z różnych krajów, przy pomocy współczesnych środków technicznych, np. internetu. Równie ważne jest promowanie edukacji regionalnej, w tym np. świadomości zróżnicowania kulturowego Polski (promowanie kultur mniejszości narodowych, specyficznych tradycji, języka itp.).

Uściślenie terminu *wielokulturowość*

Pojęcie wielokulturowości występuje w literaturze przedmiotowej w różnych zakresach znaczeniowych. W najwęższym znaczeniu wielokulturowość utożsamiana jest ze zróżnicowaniem kulturowym. Szersze znaczenie odnosi się do wieloetnicznego współżycia, do koegzystencji kultur w ramach demokratycznego państwa, które preferuje takie wartości, jak: wolność, równość, autonomia, tolerancja dla odmienności, szacunek dla indywidualizmu. Odnosi się nie tylko do mniejszości narodowych, ale także wyznaniowych, poszczególnych klas społeczno-ekonomicznych czy grup zamieszkujących miasto i wieś (Kubiszyn 2007). Przy takim rozumieniu wielokulturowości nie ulega wątpliwości, że problematyka ta odnosi się także do polskiego społeczeństwa, mimo iż mamy świadomość, że jest to społeczeństwo stosunkowo mało zróżnicowane na tle innych, zwłaszcza zachodnioeuropejskich społeczności. Jednak stale postępująca intensyfikacja i zróżnicowanie kanałów przepływu informacji będą powodować z jednej strony przenikanie kultur, z drugiej zaś stwarzać okazje do ich poznania i oswojenia. Obecność Polski w Unii Europejskiej spowodowała przecież ruchy migracyjne zarówno z naszego kraju do innych państw unijnych, jak i zwiększyła napływ do Polski ludności z innych rejonów świata, zwłaszcza z zachodniej granicy. Coraz liczniejsze grupy Ukraińców, Ormian, Bułgarów, Wietnamczyków na stałe zadomowiły się w Polsce. Sytuacja taka „wymusza potrzebę większego niż dotychczas zainteresowania się edukacją wielokulturową i bezpośrednio z nią związaną tolerancją” (Żegnałek 2011: 590).

Wiele wskazuje bowiem na to, że Polacy jako naród nie są wolni od stereotypów i uprzedzeń do ludzi odmiennych narodowości, innego wyznania czy koloru skóry. Informacje medialne nieustannie pokazują wypadki pobicia, znieważenia czy dręczenia tych Innych, Obcych. Aby nie dochodziło (jak najrzadziej dochodziło) do tego typu sytuacji, należy już w okresie przedszkolnym powoli oswajać dzieci ze zróżnicowaniem kulturowym. Stanie się ono wówczas dla dziecka łatwiejszą do zaakceptowania normalnością (Kamińska 2007). Z badań K. Kamińskiej wynika, że nauczyciele pracujący w przedszkolu nie czują się dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji wielokulturowej.

Aż 34% badanych nauczycieli przyznaje się do niewiedzy, a 56% określa swój zasób wiedzy jako fragmentaryczny (Tamże). Jest to więc obszar, który wymaga zdecydowanego zainteresowania ze strony nauczycieli, także akademickich.

Kwestie odnoszące się do wielokulturowości – jak wynika z przytoczonego wcześniej wyjaśnienia – dotyczyć mogą także zróżnicowania regionalnego w naszym kraju, w tym zróżnicowania kulturowego miasta i wsi. „Istotą edukacji regionalnej jest wyposażenie w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i chronienie świata wartości rdzennych, wdrażanie do kultuwowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia” (Nikitorowicz 2011: 24). Wymiar regionalny w edukacji wielokulturowej stwarza nauczycielom dodatkowe okazje do realizacji projektów edukacyjnych, w tym wychodzących poza zwykłą szkolną edukację. Pozwala tym samym na uczenie się o swoim kraju, jego mieszkańcach i specyfice poszczególnych regionów kulturowych poprzez zdobywanie doświadczeń w naturalnym kontekście społecznym.

Przygotowanie nauczycieli do edukacji wielokulturowej

Edukację wielokulturową należy zdaniem M. D. Pusch rozpocząć wcześniej, aby przygotować dzieci we wczesnym wieku do doceniania i rozumienia społeczeństwa wielokulturowego (Pusch 2009: 81). Autorka podkreśla zalety wczesnej edukacji wielokulturowej, wśród których szczególnie warto podkreślić dwie, bezpośrednio odnoszące się do głównych podmiotów tejże edukacji:

- dzieci posiadają mniej obaw przed poznawaniem tego, co nowe,
- dzieci mają silną tendencję do zadawania pytań dotyczących tematów, których dorośli często nawet nie zverbalizują.

Dzieci łatwiej zaakceptują zauważone różnice między kulturami, a poprzez kontakt z innymi nacjami w naturalny sposób nauczą się akceptowania ludzi, którzy nie są do nich podobni. W procesie tym jednak niezbędni są wykształceni i oddani idei nauczyciele.

Współczesna szkoła i nauczyciele, na skutek szybkich zmian politycznych i społecznych w zintegrowanej Europie, stanęli przed koniecznością zmodyfikowania swojego podejścia do edukacji i sposobów podejmowania działań praktycznych. Transformacja ta musi dotyczyć i podejścia do kultury, która, jak twierdzi D. Klus-Stańska, traci „dotychczasową jednolitość i homogeniczność” (Klus-Stańska 2003: 47), a nabiera „cech wielowymiarowości i pluralizmu” (Tamże). Autorka odnosi się do dwóch możliwych reakcji nauczycieli na zmianę kulturową, są to: podjęcie wyzwania lub ucieczka przed nią.

W literaturze światowej również wielokrotnie podkreśla się, że integracja Europy i polityka otwartości na wielość kultur wymaga od nauczycieli trudu i przyjęcia na swoje barki kolejnych zadań. K. Cushner i J. Mahon stwierdzają, że jeżeli poważnie rozpatruje się przygotowanie nauczycieli i w konsekwencji edukowanie dzieci, aby osiągnęły kompetencje interkulturowe, to niezbędna jest również sama świadomość procesu poznawania kultury (Cushner, Mahon 2009: 316).

Analiza nowych zadań i ról nauczyciela w integrującej się Europie idzie w dwóch kierunkach: opisu cech i zachowań nauczycieli i edukatorów oraz przygotowania materiałów praktycznych wspomagających ich pracę. W pakiecie szkoleniowym dla trenerów wielo-

kulturowości, wydanym przez Radę Europy, stworzony został opis wartości, które powinien podzielać i realizować edukator podczas procesu edukowania ku świadomości wielokulturowej. Są to: wzajemny szacunek, różnorodność, usamodzielnianie, demokracja i uczestnictwo (Titley 2002: 17).

Szczególnie dużo ciekawych materiałów praktycznych odnosi się do edukacji typowo językowej. Warto prześledzić np. rezultaty europejskiego projektu *Language Educator Awareness*¹, prowadzonego w latach 2004-2007 w Europejskim Ośrodku Języków Nowożytnych (*The European Centre for Modern Languages*) w Grazu. Jednym z celów projektu było wzbogacenie wykształcenia nauczycieli języków obcych o umiejętność wykorzystania różnorodności językowej i kulturowej na poziomie indywidualnym i społecznym². W ramach projektu opracowano zestaw materiałów szkoleniowych wraz ze scenariuszami zajęć i CD-ROM-ami, stworzonymi na podstawie fragmentów artykułów prasowych, tekstów literackich (między innymi fragmentów polskich legend przetłumaczonych na 6 języków) i zdjęć dzieł sztuki oraz stron internetowych z różnych krajów.

W dobie integracji, kiedy Europa staje się jedną wielką społecznością, „dziedzictwo różnorodności języków i kultur [...] jest cenną wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować” (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego ...* 2001: 14). Zgodnie z takim założeniem dokument Rady Europy zwany *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR)* podkreśla, że to właśnie edukacja językowa musi pokonać bariery komunikacyjne, aby zapewnić obywatelom zjednoczonej Europy wzajemne porozumienie i wzbogacenie kulturowe, „lepsze zrozumienie sposobu życia, mentalności i dziedzictwa kulturowego innych ludzi” (Tamże). Od współczesnego Europejczyka wymaga się zatem nie tylko posługiwania się językiem w celach komunikacyjnych, lecz również znajomości innych kultur. A jego kompetencja komunikacyjna to wypadkowa przenikających się doświadczeń kulturowych i znajomości języków (Tamże, s. 16). M. Byram podkreśla, że nowym celem w nauczaniu języków obcych jest rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, w skład której autor zalicza: dyskurs, kompetencję lingwistyczną, socjolingwistyczną i interkulturową (Byram 1997).

Kształtowanie świadomości wielokulturowej dziecka w projektach edukacyjnych

Najsukuteczniejszą metodą nauczania dzieci jest zapewnienie im możliwości doświadczenia i aktywnego poznawania świata, konieczne jest więc zapoznanie dzieci z kulturą i językami innych narodów. K. Cushner i J. Mahon podkreślają, że rozwój wrażliwości wielokulturowej i kompetencji nie może odbywać się w formie podającej, gdyż dzieci potrzebują rzeczywistego poznania, przeżywania i emocji mu towarzyszących (Cushner, Mahon 2009: 316). Autorzy sugerują nawet imersję, czyli wejście w inną kulturę. Z pewnością nie jest to możliwe w realiach większości krajów, lecz nowoczesne środki komunikacji umożliwiają dość bliskie poznanie innych kultur. Przykładami takiego działania są projekty europejskie. Dzięki wykorzystaniu technologii informacyjnych mamy do czynienia ze

¹ http://archive.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_mat.htm

² http://archive.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_pdesc.htm

zwielokrotnionymi możliwościami szybszego i łatwiejszego rejestrowania, analizowania, porządkowania i prezentowania informacji wizualnych. Wykorzystanie internetu, ruchomych i nieruchomych obrazów, tekstu, zintegrowanie różnych form komunikacji stanowi o dużej atrakcyjności takiej formy komunikacji wśród dzieci.

Propozycje poniżej prezentowanych projektów edukacyjnych wiążą się z dużym zaangażowaniem nauczyciela i dzieci. Mogą być realizowane zarówno w zespołach klasowych, jak i w grupach dzieci uczęszczających na dodatkowe zajęcia np. fotograficzne, dziennikarskie, filmowe, informatyczne, etnograficzne, europejskie, języka angielskiego. Wszystkie dają twórczym nauczycielom możliwość włączania treści odnoszących się do różnych wymiarów wielokulturowości (regionalnego i/lub międzynarodowego).

1. **Fotoeseje** – mogą być z powodzeniem stosowane w trakcie zajęć w klasach I-III³. Mogą przybierać postać wyłącznie dokumentu fotograficznego, który przemawia bezpośrednio swoją wizualną formą. Jest to o tyle ciekawe rozwiązanie, że zdjęcia występują zwykle w połączeniu z tekstem. Często stanowią wówczas jedynie tło dla tekstu, niejednokrotnie odgrywają drugoplanową rolę, podczas gdy występując w roli samodzielnego przekazu mogą ciekawie opowiedzieć jakąś historię, przedstawić region czy kulturowo-socjologiczny wymiar określonego środowiska. Można także posłużyć się fotoesejem do przedstawienia klasy czy grupy dzieci biorących udział w zajęciach międzykulturowych na tle ich domów czy też w ciekawych miejscach, przy ulubionych zajęciach itp. W sytuacji, gdy mamy do czynienia z pierwszoklasistami (nieposługującymi się jeszcze językiem pisanym lub mających trudności w posługiwaniu się językiem angielskim), propozycja ta może okazać się bardzo przydatna dla nawiązania pierwszego kontaktu z rówieśnikami z innego regionu Polski lub świata.

Wartością tego typu rozwiązania jest także stworzenie dużych możliwości interpretacyjnych dla odbiorców. Podczas oglądania fotografii, które można uznać za swego rodzaju dane wizualne, uruchamia się myślenie niemal socjologiczne, włączające „intelektualne patrzeć”. Takie nastawienie na ogląd fotografii można zapewne uznać za pewną nowość, która nie tylko okazuje się być przydatną metodą aktywizującą myślenie interpretatywne dzieci, ale być może pozwoli także na odkrycie talentów dziecięcych. Ciekawe doświadczenia zapadają dzieciom głęboko w pamięć, stając się katalizatorami późniejszych zainteresowań. Nie ulega także wątpliwości, że umieszczenie podpisów pod zdjęciami zmieni odbiór informacji przekazywanej grupie współpracującej z naszą klasą. Pismo usprawni przecież sposób intelektualnego dotarcia do sedna zdjęcia.

Fotografie można jeszcze wykorzystać do przedstawienia rówieśnikom z innego regionu/kraju, jak zmieniało się otoczenie mieszkalne, krajobraz, mieszkańcy mojej miejscowości na przestrzeni lat. Można pokazać tę samą sytuację społeczną w przeszłości (posiłkując się np. starymi pocztówkami) i w czasach obecnych. Same zdjęcia można posegregować w kategorie i podkategorie, dzięki czemu łatwiej będzie je odnaleźć w związku z konkretnym tematem. Oczywiście, do zadań nauczyciela należy takie zmodyfikowanie tej propozycji, aby można było ją efektywnie wykorzystać w pracy z własną klasą.

³ Inspiracją dla tego pomysłu jest koncepcja etnografii wizualnej, np.: S. Pink, *Doing Visual Ethnography*. London 2007, Sage Publications.

2. Projekt edukacyjny *Moja miejscowość/Mój region* dzięki wykorzystaniu internetu lub płyt DVD może przybrać ciekawszą niż zwykle formę⁴. Założenie strony internetowej, na której można zamieszczać zdjęcia, krótkie wywiady, obserwacje, komentarze, fragmenty filmów, a nawet listę dyskusyjną dla uczniów, jest niesamowitym doświadczeniem dla dzieci. Oczywiście, od inwencji uczniów i nauczyciela zależeć będzie tematyka projektu. Dla przykładu można podać kilka tytułów: *Jak pokazać naszą kulturę? Jak spędzamy czas po lekcjach? Co zmienilibyśmy w naszej miejscowości? Nasze hobby; Tradycje i święta w naszej społeczności; Nasza miejscowość* (mieszkańcy naszej miejscowości, krajobrazy w naszej miejscowości) *20 lat wcześniej i dziś; Roślinność* (zwierzęta, najciekawsze miejsca) *w moim kraju; Jak posprzątać nasze miasto? Jak podwyższyć komfort uczenia się w naszej szkole? Tworzymy przewodnik o ... Czym zajmuje się Polski Czerwony Krzyż? Prawa i obowiązki dzieci.* Można zastanowić się także nad realizacją projektów z natury swojej mającej postać badania świata społeczno-przyrodniczego, np. *W jaki sposób informatyzacja wpłynęła na nasze życie? Czy grozi nam katastrofa ekologiczna? Jak funkcjonuje świat wokół nas? Jaki jest wpływ wynalazków na nasze życie? Zwierzęta zagrożone wyginięciem. Ja tam byłam/byłem...* (np. w 1772 roku).

Tworzenie własnej strony internetowej wymaga dużej wiedzy samego nauczyciela lub ścisłej współpracy ze szkolnym informatykiem. Nagrodą za wytrwałość jest jednak opanowanie przez dzieci niezwykłej ilości umiejętności informatycznych. Niewątpliwym *novum* jest w tym wypadku nielinearność i nieskończoność tworzonego dzieła: interaktywna strona nie ma przecież ani początku, ani środka, ani końca. Można korzystać w niej z wybranych zakładek, oglądać lub czytać informacje, które wzbudzają zainteresowanie – trzeba więc zmobilizować dzieci do wymyślania ciekawych tytułów, zrobienia zaskakujących zdjęć czy nakręcenia filmu. Stronę można tworzyć przez dłuższy czas, jest ona dziełem stale aktywnym i aktywizującym uczniów, uwalnia dzieci od ograniczeń, które wiążą się z tworzeniem drukowanej gazetki klasowej. Nastawia uczniów na czuwanie, na gromadzenie informacji, które mogą być przydatne do uzupełnienia danej zakładki. Czy można wyobrazić sobie lepszy trening w zakresie selekcji informacji, odbywający się w naturalnym kontekście? Strona internetowa zbudowana jest jak zestaw modułów, które można dowolnie długo rozwijać, tworząc w nich różne podkategorie, które można – w dużym uproszczeniu – porównać do podrozdziałów książki. Dzieci mogą uczyć się ciekawych rozwiązań od swoich rówieśników z innych regionów, inspirując się stworzonymi przez nich materiałami i korzystając także z odnośników do odpowiednich tematów. Dzięki wykorzystaniu stron typu wiki uczniowie mogą redagować teksty wspólnie z innymi internautami – partnerami w projekcie, publikować i przechowywać teksty, linki do stron internetowych, filmy, zdjęcia, grafiki, komentować zamieszczone przez innych treści, dyskutować o sposobach realizacji wspólnego projektu itp. (zob. Pezda 2011: 209-231).

Można zorganizować w zaprzyjaźnionych klasach zajęcia, na których analizowane będą krótkie filmy wyreżyserowane przez dzieci, wzbogacone ustnym komentarzem na temat

⁴ Nie będziemy koncentrować się na metodyce pracy nad projektem edukacyjnym, gdyż tego typu publikacji jest wystarczająco dużo, np. M.S. Szymański, *O metodzie projektów*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Zak”; K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa 2000, Nowa Era; B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa 2002, WSiP; T. Markham i in., *Project Based Learning Handbook*. Buck Institute for Education 2003 i wiele innych publikacji, w tym artykułów tematycznych.

wybrany do omówienia. Można przy tym zatrzymywać film w dowolnym momencie i dyskutować na temat opinii czy obrazów, które w nim się pojawiają. Stanowi to zwykle podstawę do stawiania nowych pytań i poszukiwania nowych sposobów rozumowania. Emocjonalne i indywidualne (subiektywne) doświadczenie filmu, wsparte czytaniem lub słuchaniem tekstem, jest dobrym antidotum na różnego rodzaju stereotypy odnoszące się do mieszkańców innych regionów, narodowości. Podczas dyskusji zapewne odkryte zostaną różnice kulturowe i odmienne punkty widzenia rówieśników z innego regionu lub przeciwnie: dzieci zorientują się, że czasami można jednakowo odbierać świat niezależnie od miejsca zamieszkania. Udział w projekcie pozwala dzieciom o zróżnicowanych doświadczeniach własnych na prawdziwe spotkanie z inną kulturą, innymi tradycjami. Dekonstrukcja oficjalnej wiedzy na dany temat jest dodatkową wartością uczestniczenia w takim projekcie.

Oprócz oglądania filmu i dyskusji na jego temat można zaproponować dzieciom odczytanie lub wysłuchanie tekstu/opowiadania odnoszącego się do analizowanego zjawiska, które mogą stanowić świetny kontekst dla materiału wizualnego. Pod koniec zajęć grupa może nagrać film, na którym przedstawi swoje wnioski z zajęć i prześle go (poczta elektroniczną lub na płycie DVD) współpracującym rówieśnikom.

3. Ciekawym i nowatorskim podejściem do edukacji wielokulturowej jest jeden z projektów europejskich, zwany *Chainstories*, oparty na idei integrowania dzieci różnych narodów dzięki wymianie pomysłów⁵. Poprzez wykorzystanie nowoczesnej techniki i internetu dzieci mogą kontaktować się i współpracować z rówieśnikami. W projekcie bierze udział pięć szkół z krajów europejskich używających różnych języków, pochodzących jednak z tej samej rodziny, na przykład rodziny języków romańskich: francuski, włoski, portugalski, rumuński, hiszpański, kataloński czy galicyjski. Dzieci uczą się kreatywnego pisania w języku ojczystym – piszą część historii i przekazują ją do innych szkół, w ramach „łańcuszka” (*chain*). W kolejnej szkole dzieci dekodują i starają się zrozumieć główne idee poprzedniej części oraz dopisują swój fragment tej samej historii. Założeniem projektu jest motywowanie uczniów do zrozumienia, jak łatwo mogą komunikować się z rówieśnikami w innych krajach europejskich. Tworzenie historii to jednak nie tylko pisanie czy składanie rozdziału. Od dzieci wymaga się poszanowania odmienności innych narodów i umiejętności współpracy z uwzględnieniem potrzeb i możliwości zrozumienia tekstu przez zagranicznych przyjaciół. Dzieci i nauczyciele koordynujący pisanie historii muszą bowiem wziąć pod uwagę, jakie struktury i słownictwo w tekście będą zrozumiałe dla ich międzynarodowych partnerów, którzy nie mają doświadczeń z ich językiem. Oznacza to poszukiwanie wspólnych cech językowych, a zatem rozwijanie świadomości językowej, jak i świadomości wielokulturowej i poszanowanie innych nacji.

4. Kolejnym ciekawym pomysłem, którego celem jest wymiana wiedzy o tradycjach i kulturze pomiędzy dziećmi z różnych krajów, jest projekt europejski o nazwie **EAT** (ang. – *jeść*), będącej skrótem od *eating abroad together*. Zarówno nazwa, jak i logo wyjaśniają jego kulinarny charakter.

⁵ <http://www.chainstories.eu/index.php?id=16&L=>



Projekt EAT obejmuje 20 szkół podstawowych z 5 krajów Europy: Rumunii, Bułgarii, Holandii, Włoch i Wielkiej Brytanii. Szkoły nawiązują kontakt w celu wymiany porad dotyczących zdrowego odżywiania, przepisów kulinarnych czy opowieści o charakterze kulturowym. Dzieci we wszystkich krajach mają za zadanie badanie lokalnych receptur i tradycji, lepiej poznają zatem przy okazji kulturę własnego kraju. Wszystkie zebrane i stworzone materiały są tłumaczone na języki rówieśników z innych krajów i wykorzystywane do tworzenia wielojęzycznych zasobów, np. przepisów kulinarnych i porad, jak przygotować tradycyjne potrawy, opowieści na temat tradycji kulturowych, lokalnych przesądów i wypowiedzi na temat odżywiania i zdrowego odżywiania się w każdym kraju⁶. Niektóre informacje mogą być dodatkowo ilustrowane przez dzieci, jak też nagrywane, aby pomagać sobie wzajemnie w nauczaniu się wymowy obcych słów. Język stanowi bowiem środek do poznania świata i pozwala zaakceptować kulturę innych narodów, a dziecko ucząc się języka obcego, zyskuje nowy sposób komunikowania się ze światem. Dzięki temu lepiej rozumie i szanuje odrębność innych kultur. Nauka języka obcego w okresie wczesnoszkolnym jest częścią procesu kształcenia i wychowania i nie może być prowadzona w sposób wyizolowany, dzieci w szkole podstawowej poznają nie tylko język, lecz cały otaczający je świat. Wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego wykształca również u uczniów pozytywny stosunek do innych kultur i języków, jak również stanowi bazę dla późniejszych doświadczeń w tej dziedzinie⁷.

5. Kolejną inicjatywą Komisji Europejskiej jest popularyzacja projektów **eTwinning**. Akcja eTwinning obejmuje swym zasięgiem wszystkie szkoły w krajach Unii Europejskiej oraz Islandię i Norwegię. Dzięki wykorzystaniu nowoczesnej technologii i internetu szkoły poszukują w innych krajach partnerów do współpracy i wymiany myśli. W Polsce na portalu zarejestrowały się już 9294 szkoły, a obecnie prowadzonych jest 1171 projektów (zakończyło się dotychczas 6162 projektów)⁸.

Przykładem projektu eTwinning, którego celem było zwrócenie uwagi na to, iż pewne elementy kultury są uniwersalne dla wszystkich krajów i narodowości, jest bajka. Stała się ona podstawą projektu dla przedszkolaków i młodszych dzieci szkolnych *Let's play together with stories*⁹. Dzieci z kilku placówek (Przedszkole Publiczne w Kraczkowej w Polsce, Przedszkole nr 1 w Nipiagogio, Iraklio, w Attiki w Grecji, Szkoła Podstawowa

⁶ http://ec.europa.eu/education/languages/news/news3837_en.htm

⁷ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:PL:HTML>, stan z dnia 10.07.2010 r.

⁸ Stan na dzień 20.10.2011., http://www.etwinning.net/en/pub/map_country.cfm

⁹ http://www.etwinning.net/en/pub/map_country.cfm oraz <http://blog.eun.org/playstories/thumbelina/#005258>

nr 5 im. N. Heraklio, w Attiki w Grecji, Szkoła Podstawowa Jardim de Infância de Miragaia w Abragão w Portugalii, Materska szkoła w Óvoda, Nové Zámky na Słowacji oraz przedszkole w Akriini w Grecji) przygotowywały sobie wzajemnie prezentacje nawiązujące do bajki „Calineczka”. Dzieci nagrywały sobie wzajemnie czytane fragmenty bajki, uczyły się ich na pamięć, rysowały ilustracje dotyczące bajki i bawiły się w trakcie różnych gier dydaktycznych opracowanych na podstawie bajki¹⁰. Legendy, bajki i mity to również podstawa współpracy Szkoły Podstawowej nr 11 im. Kornela Makuszyńskiego z Białegostoku i Qormi St George Primary School z Malty (Gajek-Kawecka 2005: 13). Czytanie tekstów narracyjnych w językach obcych jest z pewnością znakomitym środkiem realizacji podejścia interkulturowego i różnojęzycznego w edukacji. Promuje to pozytywny stosunek do mówiących innymi językami, uczy tolerancji i szacunku oraz zwiększa zainteresowanie uczeniem się innych języków (Sikora-Banasik 2009:1). Teksty narracyjne, np. teksty bajek w językach innych niż ojczysty, poza rozwojem poczucia wielokulturowości, wykorzystywane są do rozwijania wrażliwości czytelnicznej uczniów. Jednocześnie pozwalają na, co znajduje swoje odzwierciedlenie również i w polskiej nowej podstawie programowej, progresję w rozwijaniu językowych sprawności receptywnych oraz umiejętności uważnego słuchania.

6. Kolejnym pomysłem edukacyjnym dla dzieci jest projekt „Zabawa i nauka” (*Playing and Learning*), który zdobył pierwsze miejsce w europejskim konkursie eTwinning w kategorii zasoby cyfrowe dla dzieci w wieku 5-12 lat¹¹. W projekcie uczestniczyło Przedszkole nr 5 w Głogowie i jego hiszpański partner Escuela Infantil Gloria Fuertes. Projekt między innymi pozwolił dzieciom na wzajemne poznanie zwyczajów i tradycji w krajach partnerskich. Dzieci przygotowywały po angielsku krótkie prezentacje dotyczące ich sposobu życia, własnych rodzin, miast i krajów. Dzieci wybierały także legendy, bajkę lub opowiadanie i przedstawiały je swoim kolegom z zaprzyjaźnionej placówki. Wymiana informacji o kulturze obejmowała także opracowanie albumów ze zdjęciami przedstawiającymi wycieczki, wierszyki czy też inscenizacje.

W ramach akcji eTwinning w Polsce i Europie pojawiło się wiele projektów edukacyjnych, dzięki którym dzieci rozwijają swoje kompetencje interkulturowe i poczucie tożsamości europejskiej. Projekty zakładają różne sposoby realizacji wspomnianych celów, np. dzieci opisują bliskie im zwyczaje, tradycje czy atrakcje turystyczne w sąsiedztwie (projekt „Podróż wokół szkoły i jej najbliższego otoczenia” Szkoła Podstawowa nr 39 w Lublinie oraz Vestbjerg School z Danii, zob. Gajek-Kawecka 2005: 12), a dzięki temu nie tylko zauważają własną kulturę, lecz odnajdują również podobieństwa międzykulturowe i pojawiające się między nimi różnice. W niektórych projektach źródłem wiedzy o innych kulturach są też tradycyjne piosenki, nazwy tańców czy stroje ludowe. Takimi informacjami

¹⁰ Wyniki pracy nad projektem można obejrzeć np. na stronie

http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:J1855gzfwYkJ:static.schoolrack.com/files/14288/39563/Thank_you_for_Catarina_and_the_Bear.ppt+Jardim+de+Inf%C3%A2ncia+de+Miragaia++Abrag%C3%A3o&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEESiRtp8H5NVAXjb3atLe0yDxvtMU77sB_Qaf8h6Aehg3N-bGxXVoG_vJkIJthfWq09WfZYdhYURiyotUHFg2esHSnwdapHXc-gCO1EqtSzrx4nR-OAS0syXmhIfonl6-T5nF0j&sig=AHIEtbQizZuQh7VBlu2Nhy04g7S2y01L7Q

¹¹ <http://www.elearningpapers.eu/cs/article/eTwinning-winner%3A-Playing-and-Learning-Escuela-Infantil-Gloria-Fuertes,-Spain-and-Przedszkole-Publiczne-nr-5,-Glog%C3%B3w>

wymieniali się np. uczniowie Szkoły Podstawowej nr 39 w Lublinie i Annanhill Primary School z Wielkiej Brytanii (Tamże, s. 16).

Akcje eTwinning mają także na celu edukację wielokulturową, umożliwiając bowiem wymianę informacji pomiędzy kilkoma partnerami. Przykładem jest projekt dla dzieci w wieku 5-12 lat pt. „Cross the Cultural Divide”, w którym udział brały trzy szkoły: Lent Rise z Wielkiej Brytanii, szkoła Vårbackaskolan ze Szwecji i szkoła Osningschule z Niemiec (*Learning with eTwinning* 2006: 6-7).

Jak wskazują zatem liczne projekty europejskie, dzięki możliwościom wykorzystania współczesnej technologii i ciekawym inicjatywom edukacyjnym można zapewnić dzieciom nie tylko rozwój ich kompetencji interkulturowej, ale także poczucia tożsamości narodowej.

Projekty edukacyjne jako środek popularyzowania wiedzy o innych krajach i ich językach

Prowadzenie wspólnych z rówieśnikami z innych regionów kraju czy świata projektów edukacyjnych drogą przekazu medialnego, z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych, niesie ze sobą wiele pozytywnych skutków. Organizowanie uczenia się wokół tematyki znaczącej dla dzieci, z wykorzystaniem lubianych przez nich TI, jest wstępem do uczenia się i doskonalenia umiejętności dyskusji, negocjacji, do zrozumienia, że sednem kultury uczenia się jest dzielenie się pomysłami, aktywna wymiana opinii odnośnie do tematów znajdujących się w górnej granicy ich możliwości poznawczych. Jak twierdzi A. L. Brown, aby dzieci uczyły się myśleć, muszą mieć dostęp do tematów tego myślenia wymagających, muszą zajmować się zagadnieniami, które stanowią dla nich wyzwanie (Brown 1997). Nie mogą bazować na sprawach błahych. Tematy trudne, wymagające głębokiego namysłu, szerszego rozeznania stwarzają okazję do prowadzenia badań w zespołach, czytania, pisania, opowiadania, gromadzenia i selekcji informacji na poziomie rozwojowo dostosowanym do ich możliwości, prowadzenia wywiadów, nagrywania filmów, robienia zdjęć, utrwalania w różny sposób rezultatów swoich dociekań badawczych. Eksplorując wybrany temat, stają się niemal prawdziwymi naukowcami, przedstawiając zaś grupie/klasie zaprzyjaźnionej (z tej samej miejscowości, z innego regionu, z innego kraju itp.) efekty swoich poszukiwań, tak samo jak naukowcy dzielą się swoją wiedzą i bogacą swoją wiedzę dzięki kontaktom z innymi i o innych.

W wyniku realizacji projektów edukacyjnych dzieci uczą się przejmowania kontroli nad aktywnym zdobywaniem przez siebie wiedzy i umiejętności, zaczynają rozumieć, na czym polega uczenie się i jaki jest jego sens, poznają nowe kultury, tradycje, stają się krytycznymi odbiorcami rzeczywistości, tolerancyjnymi, uwrażliwionymi na odmienne narody, grupy społeczne, na innych ludzi. Konstruowanie wiedzy osobistej odbywa się na drodze obserwacji ludzi i zjawisk, eksperymentowania, stawiania pytań, poszukiwania, a także słuchania wyjaśnień podczas współpracy z rówieśnikami. W opinii A. L. Brown zasadnicze elementy kultury uczenia się dzieci odnoszą się do badania świata, dzielenia się informacjami i wykonywania zadań. Dociekania podjęte w obrębie danego tematu pogłębione są wspólnymi dyskusjami i refleksją nad pomysłami rówieśników.

Dodatkowe wartości podczas realizacji projektów edukacyjnych pojawiają się wówczas, gdy włączymy w nie edukację językową. Podręczniki do nauki języków obcych

zawierają specjalne rozdziały lub ćwiczenia odnoszące się do zagadnień realioznawczych czy kulturoznawczych. Podręczniki dla dzieci wprowadzają też bohaterów, którzy reprezentują inne narodowości i kultury (choćby poprzez imiona) lub znane miejsca z innych krajów. Nauczyciele przygotowują tzw. lekcje świąteczne, wprowadzając informacje o zwyczajach wielkanocnych czy bożonarodzeniowych lub przybliżają święta specyficzne dla innych kultur czy narodowości. Bardzo popularny wśród nauczycieli wczesnoszkolnych jest ostatnio dzień Świętego Patryka, ze względu na swój zabawowy charakter i atrakcyjne elementy, jak czapki w kształcie koniczyny.

Elementy kultury krajów angielskojęzycznych są też prezentowane przez wykorzystanie autentycznych materiałów, jak czasopisma czy filmy, często również przy wykorzystaniu internetu i tablic interaktywnych. W edukacji wczesnoszkolnej ciekawym sposobem integrowania kultury i literatury obcojęzycznej jest wykorzystanie bajek, wierszyków, wycieczek czy piosenek angielskich. Zapewniają one pełny rozwój kompetencji językowych zintegrowany z edukacją kulturową, jak np. w wierszyku-rymowance o Humpty Dumpty, jajku-postaci często pojawiającej się w kulturze i literaturze brytyjskiej.

W Polsce jednak nurt edukacji kulturowej nadal nie jest zbyt popularny. Zastanović się zatem należy, jakie elementy edukacji kulturoznawczej rzeczywiście wprowadzają nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej bądź też jakie mogą realizować. Jak wynika z badań pilotażowych wśród losowo wybranej grupy 105 nauczycieli języka angielskiego w klasach I-III w województwie świętokrzyskim¹², niewielu nauczycieli rzeczywiście pamięta o tym aspekcie edukacji językowej. Najczęściej wprowadzane elementy edukacji wielokulturowej to: tradycje kulturowe w danym kraju lub jego historia (27,7% badanych), zwyczaje i obyczaje (18,8%) oraz lekcje o charakterze świątecznym (13,9%). Lecz nawet i ta tematyka, jak widać w wynikach, pojawia się dość rzadko. A przecież zagadnienia kulturowe mogą dotyczyć i wielu innych aspektów, np. miejsc czy budowli, edukacji i życia dzieci w innych krajach, programów telewizyjnych, strojów czy symboli narodowych, wspomnianych wcześniej posiłków lub też modnej ostatnio tematyki biznesowej – porównywania walut (por. Szplit 2011/2012: 83-87).

Warto zwrócić uwagę na to, że propagowana edukacja wielokulturowa często nie jest realizowana w tak szerokim zakresie, jak zakłada nowa podstawa programowa i wspomniane wcześniej przykładowe dokumenty Rady Europy. Zmiana w postawie nauczycieli względem edukacji wielokulturowej, której oczekujemy, nie jest niekiedy widoczna w ich codziennych działaniach praktycznych.

Wnioski

Przykłady projektów edukacyjnych realizowanych przez polskie szkoły we współpracy z ich odpowiednikami za granicą, jak również inne pomysły zaproponowane w artykule, są dowodem na to, że tę metodę pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym można skutecznie wykorzystywać w edukacji wielokulturowej. Kontekst edukacji regionalnej, miejsca „swojego zakorzenienia”, uwalniania na wartości narodowe, ale i zapoznawania z odmiennymi tradycjami, zwyczajami kulturowymi innych

¹² Badania przeprowadzone na seminarium dyplomowym przez studentki UJK, EWiP z językiem angielskim pod opieką A. Szplit.

narodów doskonale nadaje się do rozwijania kompetencji kluczowych u dzieci, zwłaszcza umiejętności wyszukiwania, selekcionowania i krytycznej analizy zgromadzonych informacji, wykorzystania zdobytych wiadomości do wykonania innych zadań lub rozwiązania problemu poznawczego, a także efektywnego komunikowania się w języku ojczystym lub obcym. Zmierzamy przecież do integracji europejskiej, do otwarcia grup terytorialnych, mikro kulturowych na Inność, a jest to możliwe tylko wówczas, gdy lokalne społeczności świadomie przejmują tradycję od poprzednich pokoleń, gdy świadomie utożsamiają się ze swoimi małymi ojczyznami. Poczucie silnej przynależności do danej regionalnej kultury, lokalność – jak nazywa takie zjawisko J. Nikitorowicz (Nikitorowicz 2011: 24) – stanowią podstawę dla większej otwartości na świat, dla poszanowania innych narodów i kultur, są podstawą wytworzenia kompetencji interkulturowych, w tym tolerancji i akceptacji dla istnienia odmienności.

Realizacja projektu może zaciekać uczniów i zaangażować ich w aktywne poszukiwanie nowych informacji na temat innych narodów, może być podstawą samodzielnego uczenia się, w tym także języka obcego czy obsługi komputera. Rozwój wrażliwości kulturowej, przeżywanie emocji towarzyszących imersji (wejściu w inną kulturę dzięki bezpośrednim kontaktom internetowym), stanowią doskonałą – jak się wydaje – bazę do kształtowania postawy akceptacji dla innych, dla wszelkiego rodzaju odmienności, są podstawą do większej otwartości na świat. Wykorzystanie internetu, ruchomych i nieruchomych obrazów, tekstu, zintegrowanie różnych form komunikacji dzieci z różnych narodów powoduje, że edukacja wielokulturowa stanowi atrakcyjną poznawczo formę pracy w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej.

Literatura

- Brown A.L. (1997), *Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters*. „American Psychologist”, Vol. 52, No 4; www.psy.cmu.edu/~sieglar/2011-brown97.pdf: [dostęp 29.10.2011].
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Bristol, Multilingual Matters.
- Chałas K. (2000), *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa, Nowa Era.
- Cushner K., Mahon J. (2009), *Intercultural Competence in Teacher Education- Developing the Intercultural Competence in Educators and Their Students; Creating the Blueprints*. W: D.A. Deardorff (red.), *Intercultural Competence*. London, California, SAGE Publications.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa 2001, CODN.
- Gajek-Kawecka E. (2005), *Europejska współpraca szkół. Polska 2005. Partnerstwa eTwinning w polskich szkołach*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Gołębiński B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, WSiP.
- Kamińska K. (2007), *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Klus-Stańska D (2003), *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kulturowej. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Kubiszyn M. (2007), *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”.

- Learning with eTwinning*, Bruksela 2006, European Schoolnet, http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/booklet_final_en.pdf.
- Markham T. i in. (2003), *Project Based Learning Handbook*. Buck Institute for Education.
- Nikitorowicz J. (2005), *Idee edukacji międzykulturowej w dobie globalizacji i regionalizacji*. W: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra*. Szczecin, KEMA.
- Nikitorowicz J. (2010), *Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nikitorowicz J. (2011), *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Białystok 2011, Trans Humana.
- Pezda A. (2011), *Koniec epoki kredy*. Warszawa, Agora.
- Pink S. (2007), *Doing Visual Ethnography*. London, Sage Publications.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dn. 23.12.2008 www.men.gov.pl
- Pusch M.D. (2009), *The Interculturally Competent Global Leader*. W: D.A. Deardorff (red.), *Intercultural Competence*. London, California, SAGE Publications.
- Sikora-Banasik D. (2009), *Cała Polska czyta dzieciom – wypełnijmy tę misję również w językach obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 11.
- Szplit A. (2011/2012), *Wycieczka po Londynie, czyli edukacja kulturowa z wykorzystaniem Internetu*. „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane”, nr 1.
- Szymański M.S. (2000), *O metodzie projektów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Titley G. (red.) (2002), *Zasadnicze elementy szkolenia. Pakiet szkoleniowy*. Strasburg, Rada Europy i Komisja Europejska.
- Żegnałek K. (2011), *Tolerancja jako wartość w społeczeństwie wielokulturowym*. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Białystok, Trans Humana.

Tarzcycjusz Buliński

Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
UAM w Poznaniu
tars@amu.edu.pl

Pytanie Raula. Obraz dziecka wśród Indian E'ñepá (Amazonia wenezuelska)

Summary

Raul's question. The image of a child among the E'ñepá Indians of the Venezuelan Amazon

The article discusses the E'ñepá Indians' image of a child. Its frame subject is Raul's (a member of the E'ñepá group) question as to whether Polish people kill their fourth child after it is born. In order to explain the source of this question, I try to present: 1) the E'ñepá Indians' image of the world, 2) the process of building a person, 3) relations between adults and children about humanity, and about the process of socialization as a process of humanization.

Słowa kluczowe: antropologia, Indianie Amazonii, obraz dziecka, perspektywizm

Keywords: anthropology, the Indians of the Amazon, the image of a child, perspectivism

Był wczesny wieczór. Kończyła się pora sucha, więc pogoda dopisywała – było przyjemnie chłodno i, co najważniejsze, nie ciążyły komary. Rozłożeni wygodnie w hamakach, ja i Raul – Indianin E'ñepá – rozmawialiśmy. Mnie ciekawiły historie życia członków jego rodziny, pytałem także o to, jak przełożyć na hiszpański niektóre terminy z języka e'ñepá. Z kolei Raula interesowało życie w miejscu, z którego przybyłem – w jakiejś Polsce w jakiejś Europie. Opowiadałem właśnie, że polskie rodziny różnią się od indiańskich m.in. liczbą dzieci, że przeciętnie mamy dwójkę, trójkę dzieci (E'ñepá mają ich ok. 10-12), gdy Raul mi przerwał i zapytał: „A co robicie, gdy urodzi się czwarte? Zabijacie?”. To nie był żart. Raul pytał poważnie. Pytał o to wykształcony mężczyzna w wieku 23 lat, kończący niebawem szkołę średnią. Zastygłem zaskoczony, by w chwilę później pospieszyć z wyjaśnieniami, że oczywiście nie zabijamy. Raul przyjął moją odpowiedź, ja zaś pozostałem w stanie nieprzyjemnego zdziwienia. Nie wiedziałem, jak potraktować to pytanie. Początkowo przypisałem Raulowi zwykle niezrozumienie mojej wypowiedzi, potem zaś obojętność względem dzieci („Jak on mógł tak o nas pomyśleć! Pewnie mierzy nas swoją miarą!”). Czuję jednak, że te zdroworoządkowe wyjaśnienia rozmijają się z prawdą. Raul doskonale rozumiał i pytał wyraźnie zaciekawiony, zaś jego postawa wobec swoich dzieci zadawała kłam moim podejrzeniom – chętnie brał je na kolana, karmił je, był uważny na ich potrzeby, choć mało się do nic odzywał.

Dopiero kilka lat później powyższa sytuacja stała się dla mnie bardziej zrozumiała. Jej wy tłumaczenie stanowić będzie osnowę niniejszego tekstu. Postaram się w nim przedstawić

obraz dziecka, jaki posiadają Indianie E'ñepá. Pytanie Raula pokaże w kontekście obrazu świata E'ñepá, tego, kim jest dziecko w stosunku do dorosłego, jak przebiega jego wzrost, socjalizacja i uczenie się. Dopiero wtedy będę mógł rzeczoną sytuację właściwie zinterpretować.

Indianie E'ñepá

Indianie E'ñepá (nazwa zewnętrzna Panare) to grupa etno-językowa mówiąca językiem z karaibskiej rodziny językowej. W roku 2001 liczyli sobie ponad 4 tys. osób dzielących się na trzy grupy regionalne: E'ñepá zachodnich, środkowych i południowych (podstawowe informacje na temat E'ñepá zawiera: Henley 1982; Henley 1988: 215-306). Południowa grupa regionalna E'ñepá, wśród której prowadzę badania¹, żyje w dorzeczu rzeki Cuchivero i Ventuari w Amazonii wenezuelskiej. Liczy sobie ok. 1500 osób tworzących dwa zespoły grup lokalnych, które pozostają w dużej izolacji geograficznej, kulturowej, społecznej i gospodarczej od społeczeństwa wenezuelskiego. Wprawdzie trwałe relacje z Wenezuelczykami, tzw. *criollos*² Indianie nawiązali w latach 50. XX wieku, ale dotyczą one głównie miejscowych hodowców bydła oraz dwóch katolickich placówek misyjnych i jednej protestanckiej. Na ich terytorium na dużą skalę nie działają żadne instytucje gospodarcze, wyjątkiem była kopalnia diamentów usytuowana w pobliżu jednej z osad, której szczyt działalności przypadł na lata 70. i 80. XX w. Pomimo działalności prozelitycznej religia chrześcijańska nie odgrywa żadnej roli w ich życiu, nie posiadają religii ani kapłanów. Jedyną instytucją państwową funkcjonującą na ich terytorium jest szkoła, która pojawiła się pod koniec lat 60. XX wieku. E'ñepá są społeczeństwem w pełni egalitarnym, nie ma wśród nich żadnych instytucji władzy w rodzaju wodzów. Osady są stosunkowo nietrwałe i przeciętnie istnieją po kilkanaście lat. Ich wielkość waha się od kilkudziesięciu osób do kilkuset. Zamieszkiwanie w jednym miejscu uzależnione jest od czynników społecznych (istotność więzów emocjonalnych łączących członków osady) i gospodarczych (zasobność środowiska naturalnego). Ich subsystemy opiera się na kopieństwie, łowiectwie i zbieractwie.

Obraz świata

Dla wyjaśnienia pytania Raula kluczowe jest zrozumienie pojęcia osoby, jakie mają E'ñepá. Oczywiście jest ono zakotwiczone w obrazie świata i bytów, które go zasiedlają, jednak brak tu miejsca na jego szczegółowe przedstawienie (zob. Buliński 2011: 89-113; Kairski 2011: 27-41; na temat innych Indian Amazonii: Vilaça 2002: 347-365; Vilaça 2005: 445-464; Viveiros de Castro 1998: 469-488; Viveiros de Castro 2002). W tym miejscu wystarczy nam przytoczenie kilku podstawowych cech kosmowizji E'ñepá.

¹ Antropologiczne badania terenowe wśród E'ñepá prowadziłem w latach 2001-2009. Ich zapleczem finansowym były dwa granty: *Kultury pierwotne we współczesnym świecie* (grant KBN) oraz *Indianie wobec szkoły* (grant MNiSW).

² Terminu *criollos* (kreole) Wenezuelczycy powszechnie używają na określenie samych siebie. Nie ma on żadnych konotacji rasowych. Oczywiście w sensie formalnym Indianie E'ñepá są również Wenezuelczykami, a więc obywatelami państwa wenezuelskiego. Niemniej w wymiarze społecznym i kulturowym E'ñepá wyraźnie odróżniają się od innych grup tworzących społeczeństwo narodowe Wenezueli.

Po pierwsze, świat według nich jest zamieszkiwany przez różne rodzaje bytów: E'ñepá, innych Indian (Piaroa, Hoti, Yekuana itd.), różne „gatunki” zwierząt (dzikie świnie, jaguary, kajmany, wyjce itd.), władców zwierząt (byty będące rodzajem opiekuna/ojca danego „gatunku” zwierzęcia), zmarłych, duchy, *criollos* (zwanymi przez E'ñepá *tattó*) i wiele innych. Każdy z tych „gatunków” ma własne specyficzne ciało, pojmowane szeroko, nie tylko jako konstrukcja cielesna, ale także jako system percepcyjno-afektywny (zob. Ingold 2003; Kohn 2007: 3-24) i wynikający stąd specyficzny tryb życia oraz miejsce – środowisko, w którym żyją. Co ważne, byty z każdego „gatunku” widzą samych siebie jako ludzi (E'ñepá) i działają jako ludzie, zaś byty innych „gatunków” są przez nich doświadczane jako nie-ludzie, tj. niektóre z nich są spostrzegane jako zwierzęta, inne jako duchy, a jeszcze inne jako zmarli itd. Każdy byt ze swojej własnej perspektywy jest więc człowiekiem, lecz w cudzej perspektywie być nim przestaje.

Po drugie, podstawowym procesem w rzeczywistości jest przepływ substancji i jej transformacja. W świecie istnieje skończona, raz na zawsze określona w czasach mitycznych, liczba dóbr koniecznych do reprodukcji bytów. Problem jest ich redystrybucja i takie ich przeobrażenie, by utworzyć z nich coś innego. Dobra (pożywienie, narzędzia, imiona, pieśni lecznicze itp.) oraz wiedza, jak używać tych dóbr (jak uprawiać rośliny, posługiwać się narzędziami, śpiewać pieśni itp.) – słowem, wszystko, co wartościowe i konieczne do odtwarzania bytów, rezyduje na zewnątrz, u bytów, które są obce i niebezpieczne. Z kolei we własnym, swojskim świecie (wyznaczanym przez grupę swoich krewnych) takich dóbr brakuje.

Po trzecie, podmioty z różnych „gatunków” nieustannie nawiązują ze sobą relacje. Celem tych relacji jest czerpanie dóbr i wiedzy ze świata zewnętrznego po to, by z nich tworzyć świat wewnętrzny (siebie samego, swoje dzieci, krewnych itp.). Indiański archetyp dobrego życia (dużo jedzenia, dużo krewnych i dzieci, mało chorób i wrogów), zrealizować można wyłącznie poprzez relacje z zewnętrżnością. Indianie, by wytworzyć nowych ludzi, potrzebują innych bytów: ich właściwości, wiedzy lub działania. Muszą też zabezpieczać tworzonego człowieka przed ich interwencją. Tworzenie jest bowiem dwustronne: E'ñepá czynią ludzi, używając materii/właściwości innych bytów (duchów, zwierząt itp.), te z kolei czynią ludzi, używając materii/cech Indian, którzy z ich perspektywy nie są ludźmi, lecz światem zewnętrżnym koniecznym do budowania własnej wewnętrzności/człowieczeństwa. Gra rozgrywa się zawsze o zawłaszczanie różnych aspektów podmiotowości obcych bytów lub zabezpieczenie się przed nimi.

Po czwarte, byty, także w obrębie tego samego „gatunku”, różnią się od siebie stopniem sprawczości. Niektóre z nich potrafią lepiej wykorzystywać zewnątrz, inne gorzej, jedne są częściej i w większym stopniu drapieżcami, inne częściej wchodzi w relację z zewnątrz jako ofiara. I na tym właśnie polega różnica. Osobą jest byt, który kontroluje kierunek i formę transformacji, jaka zachodzi w świecie. Jest to podmiot, który zarządza przepływem dóbr i wiedzy, to ktoś, kto wie, gdzie je zdobyć, jak je zdobyć, jak to uczynić najbezpieczniej (czyli tak, aby bilans dodatni wymiany był po jego stronie) i wreszcie ktoś potrafi owe dobra przekształcić w budowanie ciał swoich krewnych. Inaczej mówiąc, osoba to ktoś, kto potrafi nawiązywać i utrzymywać relacje z innymi bytami. Umie to robić zarówno pokojowo (podejmując gości, uśmiechając się, ofiarowując dary itp.), jak i wojennie (zsyłając choroby, przeistaczając się w krwiożerczego jaguara itp.) – sposób działania zawsze zależy od okoliczności. Wie, jak ochronić swoich krewnych, jak sprawić,

by żyło im się dobrze i bezpiecznie (chroniąc ich przed magicznymi atakami, lecząc chorých, negocjując z władcami zwierząt odpowiednią liczbę zwierzyny łownej itp.). Wszystko po to, aby wokół niego było jak najwięcej bytów o podobnych ciałach i podobnej perspektywie – kopii, robiących to samo i tak samo doświadczających świat. Krótko mówiąc, osoba tworzy relacje na dwóch płaszczyznach: wewnątrz i na zewnątrz wspólnoty. Bycie osobą jest archetypem, który próbują realizować wszystkie byty w świecie. Bycie osobą oznacza człowieczeństwo najwyższego stopnia, ideał bycia w świecie. Wśród Indian E'ñepá reprezentuje go szaman – *i'yan* (dosł. *ten, który pomnaża*). *I'yan* to osoba, która produkuje, pomnaża swoje kopie.

Budowanie osoby

Człowieczeństwo jest procesualne, niestałe i przejściowe. Nikt człowiekiem się nie rodzi. Jest to jakościowy stan bycia podmiotu, którego wytworzenie i utrzymanie wymaga od niego dużego wysiłku. Człowiekiem można być tylko poprzez działanie, poprzez sprawczość i intencjonalność. Ten stan można zarówno osiągnąć, jak i stracić. Cały wysiłek Indian E'ñepá skierowany jest na osiąganie człowieczeństwa, czyli innymi słowy – na budowanie osoby.

Sprawczość i intencjonalność bytów zmienia się w zależności od tego, w którym są momencie drogi życiowej i procesu budowania siebie jako osoby. Jeżeli *i'yan* jest punktem szczytowym rozwoju osoby wśród E'ñepá, to jego przeciwległym krańcem jest płód w łonie matki. Płód to byt, którego ciało jest jeszcze niezrobione, pozbawione formy i jego elementy są ze sobą bardzo słabo powiązane, a niektórych nie ma jeszcze w ogóle³. Byt, który równie dobrze może zostać uformowany w człowieka, tj. w Indianina E'ñepá, jak i w zwierzę. Jego ucłowieczaniem zajmują się jego krewni, przede wszystkim rodzice. Dzieje się tak, ponieważ są powiązani z nim fizycznie i to, co robią, to z czym wchodzi w styczność i jakie substancje przyjmują – wszystko to oddziałuje na dziecko. W antropologii zjawisko to określa się mianem *kosubstancjalizmu* – wspólne podzielenie tych samych pokarmów, napojów, bliskości cielesnej i emocjonalnej oraz wspólnie wykonywanie działań prowadzi do budowania takich samych ciał i w efekcie do tożsamości substancjalnej dwóch jednostek (np. Seeger, da Matta, Viveiros de Castro 1987; Matos de Viegas 2003: 21-37; Vilaça 2002: 347-365; Vilaça 2005: 445-464; zob. Buliński 2002).

Formowanie osoby, ogólnie rzecz ujmując, polega na dwóch procesach: najpierw na pieczołowitym *oddzieleniu* w dziecku elementów ludzkich od nieludzkich (zwierzęcych), a następnie na *pilnowaniu*, by raz wykonane granice nie uległy zatarciui. Przykładem

³ Każdy podmiot wśród E'ñepá ma swoją formę zewnętrzną (*pijpë*) oraz jej inwers, odwrotność (*oukto*), a więc to, co pojawia się, gdy forma zewnętrzna „ja” przestaje być aktywna (tak się dzieje podczas snu, transu, poważnej choroby, bardzo silnych stanów emocjonalnych). Obydwie formy są cielesne. Forma zewnętrzna składa się z części miękkich, tj. mięśni, ścięgien i skóry oraz części twardych, tj. kości. Natomiast jego inwersów jest kilka rodzajów: władca serca (*iñeeto*'), władca ciała (*oukto*), władca oczu (*oyaari*'), władca języka/mowy (*oromaeputo yaari*'), władca imienia/dźwięku (*tičshey*). Ponadto forma zewnętrzna działając w świecie zostawia też kilka rodzajów swoich inwersowych pozostałości, które odtąd istnieją samodzielnie. Zob. M. Kairski, *Osoby wielorakie. O sposobach bycia w świecie Indian E'ñepá (Amazonia wenezuelska)*. W: H. Chałacińska-Wiertelak, K. Kropaczewski (red.), *W kręgu problemów ekologii kultury*. Poznań 2011, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 27-41.

pierwszego procesu może być wśród E'ñepá oddzielanie zaraz po urodzeniu od noworodka jego nieludzkich elementów: łożyska i pępowiny, i oglądanie ich w poszukiwaniu śladu ingerencji nieludzkich bytów. Przykładem drugiego procesu może być unikanie karmienia swoich dzieci mięsem konkretnego gatunku ryby (*morocoto*), który według E'ñepá jest w stanie szczególnie niebezpiecznie wpływać na dziecko.

Okres ciąży, narodziny i dzieciństwo to regularne działania na ciele dziecka mające na celu jego ludzkie uformowanie. W pierwszym rzędzie to przestrzeganie właściwej diety przez rodziców i krewnych oraz unikanie zachowań wystawiających dziecko na działania bytów innych „gatunków”. Rodzice starają się, aby dziecko jadło pożywienie, które jest już „oczyszczone” z cech/aspektów podmiotowości upolowanego zwierzęcia/podmiotu. Unikają też niebezpiecznej aktywności, np. nie chodzą po lesie w nocy (wtedy dla jaguarów jest dzień – czas ich aktywności myśliwskiej) lub nie zbliżają się do miejsc, gdzie na stałe zamieszkują byty polujące na podmiotowość E'ñepá. Po drugie, karmią dziecko pożywieniem właściwym dla E'ñepá, unikają dawania mu produktów związanych z innymi „gatunkami”, dbają w ten sposób, aby dziecko jadło to, co jedzą inni krewni. Po trzecie, są uważni na jego potrzeby i ciągle je zaspokajają, dziecko uczy się, że jedną z miar człowieczeństwa jest obdarzanie opieką i troską swoich krewnych. Uczy się tego cieleśnie poprzez doświadczanie, a nie poprzez opowieści. Po czwarte, podczas inicjacji doprowadzają do nadania mu imienia/dźwięku (*tičshey*) wzmacniającego i spajającego elementy jego ciała. Imię tubylcze jest dalekie od konwencji znanej z kręgu kultur euroamerykańskich. Nie jest to symbol, to ontologiczny zwornik kształtujący osobę, współokreślający jej formę cielesną i jej inwersy. Takich imion jest niewiele (sześć męskich, cztery żeńskie) i nie są one używane w codziennych rozmowach.

Budowanie osoby jest procesem, który trwa całe życie i dotyczy także dorosłych. Osoba jest tworzona zarówno przez podmiot, jak i jego przez jego krewnych. I *vice versa*, ciała krewnych są także współtworzone przez podmiot. Na początku swojej egzystencji ciało dziecka jest budowane w całości przez inne osoby (okres prenatalny, natalny i ponatalny), potem – gdy dziecko osiągnie jakąkolwiek sprawczość i zacznie powolutku uczestniczyć w procesie transformowania zewnętrżności – zacznie też w minimalnym stopniu wpływać na ciała swoich krewnych, np. poprzez dzielenie się samodzielnie zdobytym pożywieniem. Wraz ze wzrostem produktywności podmiotu wpływ ten będzie się zwiększać. Dziecko będzie się uczyć, z którymi bytami można postępować w czysto drapieżczy sposób, które można oswajać, a z którym trzeba się komunikować bezpośrednio. I tak stopniowo, w następnych etapach życia podmiot będzie zwiększał swoje oddziaływanie na innych, próbując osiągnąć najwyższe stadium człowieczeństwa – bycie *i'yanem*. Jeśliby nakreślić model rozwoju osoby wśród E'ñepá, to objąłby on cztery stadia: 1) budowanie ciała podmiotu (od całkowicie zależnego i nieuformowanego płodu do sprawczej i uformowanej osoby), 2) budowanie swoich kopii (okres małżeństwa, rodzenia i formowania swoich dzieci), 3) budowanie grupy osób przyjmujących perspektywę podmiotu (wydawanie za mąż własnych dorosłych dzieci, życie z nimi, ich współmałżonkami oraz ich dziećmi), 4) budowanie wspólnoty z obcymi osobami, przyjmującymi tymczasowo perspektywę podmiotu (rozszerzanie granic własnej grupy poprzez sojusze z osobami z innych grup E'ñepá, jak i sojusze z bytami z innych „gatunków”: władcami zwierząt, *tattó*, duchami itp.). Potem następuje okres starości i utraty siły oddziaływania.

Dziecko i dorosły

Gdy znamy już obraz świata i wiemy, na czym polega budowanie osoby, o wiele łatwiej będzie nam zrozumieć, kim jest dziecko dla E'ñepá. Zaczniemy od najważniejszego chyba stwierdzenia – dziecko nie jest spostrzegane jako człowiek. Jest to byt, który dopiero może stać się człowiekiem, osobą – sprawczym podmiotem działającym w świecie. Dziecko jest jego odwrotnością, nic nie potrafi, jest bezbronny i niekomunikatywny. Nie produkuje, nie nawiązuje relacji z innymi bytami-osobami. Najmniej sprawcze jest nienarodzone jeszcze dziecko żyjące w łonie matki, albowiem jest tylko obiektem działań podejmowanych przez rodziców i jego krewnych. Bardziej sprawcze są dzieci stosunkowo samodzielne, tj. potrafiące same chodzić, jeść, porozumiewać z innymi itp., które poprzez zdobywanie pożywienia, jego dawanie krewnym i wspólne posiłki potrafią już podtrzymywać łączące je z nimi więzi. Dalej następują ci, którzy są w stanie tworzyć nowe relacje społeczne w obrębie swojej grupy (swojego „gatunku”) – wiedzą jak budować małżeństwa i poprzez nie nowych ludzi, czyli dzieci. Najbardziej zaś sprawcza jest osoba, która potrafi działać na zewnątrz własnej grupy, a więc porozumiewać się z osobami innych „gatunków” (dzięki takiej komunikacji możliwe jest np. leczenie chorego przez szamana).

Jak, przy takim oglądzie dziecka, jawi się rodzicielstwo dla E'ñepá? Bycie rodzicem to opiekowanie się dzieckiem. Na czym polega opieka? Po pierwsze, na *ochronie*, na unikaniu sytuacji jednoznacznie niebezpiecznych, zagrażających słabo ukształtowanemu bytowi, jakim jest dziecko (takich jak wychodzenie w nocy poza obręb domu). Po drugie, na *podejmowaniu działań, które wspomagają wzrost dziecka* i uformowanie jego ciała w ludzki kształt (takich jak karmienie odpowiednim pokarmem lub przeprowadzanie działań rytualnych). Po trzecie, na *zachęcaniu dziecka do samodzielnych poszukiwań*. Dzieje się tak, ponieważ w optyce E'ñepá rozwój może dokonać się tylko samodzielnie i tylko samo dziecko może zbudować siebie jako pełnowartościową osobę. Jakikolwiek działanie za osobę jest pozbawianiem jej podmiotowości (tak samo jest w przypadku ludzi chorych lub starych i zniedołężniałych – inni starają się, aby takie osoby jak najwięcej działań wykonywały samodzielnie). Pomaganie jest w istocie odpodmiotowieniem. Odbija się to nawet w języku, termin indiański *-wayu'pa-* (pomagać) odnosi się do wspólnej pracy, np. przy przenoszeniu ciężarów, nie zaś do wykonywania za kogoś jakichś działań, do pomagania mu w wykonaniu jego pracy. Nauka jest tylko indywidualna, to dziecko poprzez obserwację i dziesiątki powtórzeń, prób naśladowczych i samodzielnych działań samo się kształtuje. Zadaniem rodzica jest zachęcanie go do tego. Dorosły E'ñepá tylko popycha delikatnie dziecko do podejmowania ryzyka doświadczenia siebie w nowych sytuacjach i rzeczywistościach.

Dlaczego tak jest? Ponieważ uczy się ciało, a nie umysł. W obrazie osoby u E'ñepá nie ma miejsca na umysł (zresztą nie tylko u nich – nieobecność kategorii umysłu jest zauważalna u wielu ludów tubylczych; zob. Hallpike 1979). To ciała istnieją w świecie i to one uczą się świata. A uczą się wyłącznie poprzez doświadczenie go, poprzez ciągłe próby. W ontologii indiańskiej to ręce uczą się wypłacać koszyk, a oczy uczą się dostrzegać małpę w gąszczu liści. Także język, a dokładniej mówiąc – *oromaeputo yaari* władca języka/mowy – konkretna, choć niewidzialna część ciała (formy wewnętrznej) odpowiedzialna za rozumiałą mowę. Do nauki hiszpańskiego wystarczy jego słuchanie, wielokrotnie Indianie mówili mi, że nauczyli się mówić w języku *criollos* tylko go słuchając i doświadczać. Ale też były to wieloletnie doświadczenia, jak np. życie w szkolnym internacie

czy też służba wojskowa w armii wenezuelskiej. Dorosły może tylko wspomóc oraz zachęcić dziecko do doświadczenia i poznawania świata. Nie może dziecka nauczyć. Stąd brak działań wychowawczych wśród E'ñepá. Nie stosują ani kar (w szczególności fizycznych, gdyż są dla nich agresją fizyczną, a więc zaprzeczeniem człowieczeństwa) ani też nie pouczają dzieci, co należy robić, a czego nie. Nie robią tego, gdyż wiedza jest w ciele i jedyne, co można robić, to oddziaływać na ciało.

Konsekwencją takiej wizji uczenia się, wiedzy i rozwoju osoby jest względny brak bezpośrednich interakcji dorosłych z małymi dziećmi. Dorośli rzadko mówią do nich wprost (jako że dziecko nie jest w stanie tego zrozumieć), rzadko z nimi coś wspólnie robią (jako że dzieci nie potrafią tego robić), rzadko je uczą czegośkolwiek (jako że dziecko uczy się samo). W szczególności zadziwiający dla nas może być brak zestawu specyficznych zachowań młodej matki względem swojego niedawno narodzonego dziecka znanego nam z naszego świata. Indianki E'ñepá nie całują swoich dzieci, nie tulą się do nich, nie obdarzają pieczyotami, nie używają „dziecinnego” języka pełnego zdrobnień i pieśzczotliwych określeń. Nie oznacza to braku bliskości cielesnej – małe dziecko jest cały czas obok matki, śpi z nią, wędruje na jej plecach, a jego potrzeby są zaspokajane. Ale nie jest partnerem w interakcji. Matka jest skupiona na innych, dorosłych sprawach, zaś dziecku poświęca tyle uwagi, ile wymaga opieka nad nim.

Trzeba zresztą nadmienić, że także i ta opieka szybko się urywa. Gdy dziecko samo chodzi i je, jest odstawiane od piersi i wtedy przechodzi pod skrzydła starszego rodzeństwa. Wtedy małymi dziećmi opiekują się starsze dzieci, najczęściej starsza siostra. Miejsce dziecka jest wśród dzieci. A gdy dziecko zaczyna zachowywać się i mówić jak dorosły, wtedy przechodzi do świata dorosłych. Można rzec, że chociaż dzieci żyją na pograniczu świata dorosłych, to jednak są w jego obrębie. Doświadczają większości zjawisk, których doświadczają dorośli, nie chroni się ich przed obrazami śmierci, cierpienia czy seksu. Nie ma dla nich sfer zakazanych, są tylko obszary niebezpieczne, takie jak praktyki szamańskie lub samodzielne wyprawy do lasu. Dzieci nie izoluje się od dorosłości, one w niej uczestniczą na swój niedoskonały, niepełny sposób. A z czasem, krok po kroku, jakoś tego uczestnictwa zaczyna wzrastać.

Środowisko społeczne otaczające dziecko sprzyja takiej sytuacji – żyje ono otoczone przez krewnych, dużą grupę znanych osób. Spotkania z obcymi ludźmi są rzadkie i należą do sytuacji niebezpiecznych. Dziecko doświadcza uważności z wielu stron i uczy się, że sednem dobrego życia są odpowiednie relacje społeczne z innymi osobami, tak swojskimi (krewni, powinowaci), jak i obcymi (obcy E'ñepá, wrogowie, inni Indianie, władcy zwierząt, duchy, *tattó* itp.). Dlatego też nacisk socjalizacyjny kładziony jest na uczenie się odpowiednich, tj. skutecznych, zachowań względem innych: opiekuńczych i ważnych względem swoich i drapieżnych względem obcych. Celem socjalizacji E'ñepá jest właśnie jak najlepsza stabilność osoby, jak najlepsza kontrola samego siebie, przekładająca się na jak najlepszą sprawczość.

Pytanie Raula

Pora więc na przyjrzenie się sytuacji z Raulem opisywanej na początku. Raul pytał poważnie o to, czy nieznanne mu byty określające się jako *los polacos* (Polacy), żyjący w nieznanym mu miejscu, zabijają czwarte dziecko. *Los polacos* przypominali mu *tattó* –

Wenezuelczyków, gdyż chodzili ubrani jako oni, mówili jak oni (po hiszpańsku) i zachowywali się jak oni. Jednak ciała *los polacos* były wyraźnie inne, ich skóra była biała, oczy błękitne, byli nadnaturalnie wysocy (mierzą ponad 1,90 cm wzrostu, co czyni mnie olbrzymem zarówno wśród Indian, jak i Wenezuelczyków), znali inną mowę niż *tattó* (język polski) i wreszcie sami twierdzili że przybyli z innej krainy (z jakiejś Polski w jakiejś Europie). I co dziwne, przybyli bez kobiet. Wprawdzie mówią, że mają swoje kobiety i dzieci w swoim świecie, jednak dla Raula sytuacja, gdy z zewnątrz przybywa samotny mężczyzna E'ñepá, jest jednoznaczna z poszukiwaniem przezeń żony. Tak działają E'ñepá. Jednak czy *los polacos* działają podobnie? Oto pytanie. W dodatku *los polacos* przybyli z dobrami (narzędzia i lekarstwa), które rozdają Indianom. Raul potrzebował więc informacji, które pozwoliłyby mu umiejscowić owych *tattó* nowego rodzaju na jego „mapie” poznawczej. W świecie mu znanym każda osoba (E'ñepá) dąży do swojego zreprodukowania się, do stworzenia jak największej liczby swoich kopii. Celem i sensem życia jest tworzenie kopii – ludzi takich samych jak ja. Najłatwiejszym na to sposobem jest tworzenie swoich dzieci, ich prokreacja, narodziny, a następnie ich chowanie, dbanie o ich wzrost, prawidłowe ukształtowanie ich ciała w ludzką formę. To, co robi dorosły, to uczłowieczanie dzieci, przeobrażanie je w osoby (w E'ñepá). Inne rodzaje bytów zamieszkujące w pobliżu uniwersum E'ñepá robią podobnie (jaguary, dzikie świny, Indianie Yekuana czy Piaroa, *tattó*-Wenezuelczycy). Wszyscy mają dużo dzieci.

Są jednak byty, które świadomie ograniczają liczbę swoich kopii, nie chcą ich mieć więcej lub też czynią to w inny sposób – nie poprzez prokreację i chowanie dzieci. Tacy byli np. misjonarze protestancy z Stanów Zjednoczonych z Misji Nowych Plemion⁴, z którymi niektóre grupy E'ñepá miały dość intensywny kontakt do roku 2003. Żyli wśród Indian, mieli rodziny, lecz posiadali tylko kilkoro dzieci (3-5). Misjonarze, nazywani przez Indian *musiú*⁵, rozdawali dobra (narzędzia, ubrania, żywność, lekarstwa), leczyli Indian, prowadzili wśród nich edukację i działalność prozelityczną. Z punktu widzenia E'ñepá „moc”, którą posiadały te obce byty (możliwość rozdawania dóbr, likwidowania chorób, przekazywania wiedzy o obcych), wymagała posiadania małej liczby dzieci. Zresztą dzieci misjonarzy nie wykazywały cech człowieczeństwa, nie były one ani trochę E'ñepá – nie jadły tego, co Indianie, mieszkaly w innych domach (misjonarze budowali domy na modłę amerykańską), nie weszły w związki małżeńskie z E'ñepá, lecz wyjechały na stałe do Stanów Zjednoczonych. To tylko potwierdzało przekonanie, że *musiú* byli innym rodzajem bytów, nie-ludzi, które nie produkują wielu kopii. Ich „moc” była powiązana z niską reprodukcją.

Innymi bytami z niepanarskim sposobem reprodukcji były katolickie siostry zakonne prowadzące dwie misje pracujące z Indianami. One sytuowały się jeszcze dalej na skali człowieczeństwa vs. brak człowieczeństwa. Wszystkie siostry zakonne przypominały

⁴ Misja Nowych Plemion (*New Tribe Mission*) to ogólnościatowa organizacja misyjna mająca swoje centrum w Sanford na Florydzie w Stanach Zjednoczonych. Organizacja była i jest nadal bardzo aktywna na terenie Amazonii. W Wenezueli działali w drugiej połowie XX wieku, aż do roku 2003, kiedy to zostali usunięci z kraju dekretem prezydenckim.

⁵ *Musiú* to indiańskie przekształcenie francuskiego terminu *monsieur* (Pan), którego Indianie używali do określania *tattó*, którzy wyróżniali się społecznie i politycznie: byli duchownymi, przywódcami rodzin, urzędnikami, wojskowymi itp.

kobiety, były zbudowane jak one i zachowywały się jak one (co Indianie stwierdzili w wyniku obserwacji i podglądania sióstr podczas kąpieli czy załatwiania potrzeb fizjologicznych). Zakrywały jednak cały czas swoje ciała habitami (które początkowo Indianie uważali za część ciała, a nie strój), tym samym całkowicie ukrywając swoją kobiecość i seksualność. Co więcej, żadna z nich nie żyła z mężczyzną, nie posiadały mężów i nie miały też dzieci. To jednoznacznie wskazywało, że nie mogą być kobietami, pomimo podobieństwa w budowie ciała, albowiem jednym z podstawowych wyznaczników kobiecości (i męskości) jest dla E'ñepá zdolność do fizycznego przyciągania drugiej płci i prokreacji. A jednak pomimo tego oczywistego braku siostry zakonne się rozmnażały. Ciągłe w misjach pojawiały się nowe przedstawicielki tego „gatunku”, nowe siostry zakonne. Z perspektywy E'ñepá przybywały ich dojrzałe kopie, które wyglądały tak samo i zachowywały się tak samo jak te, które były już w misji. Siostry zakonne stanowiły więc odrębną kategorię bytów, które reprodukowały się w jakiś inny sposób, nie za pośrednictwem seksu i wychowywania dzieci, gdyż małych, dziecięcych sióstr zakonnych żaden z E'ñepá nigdy nie widział.

Wreszcie trzecim rodzajem bytów, których reprodukcja wygląda zupełnie inaczej, są pierwsi E'ñepá. Są to istoty, które pojawiają się w opowieściach o początku świata, pierwsze dzieci Marieoki – bytu, który uformował rzeczywistość. Żyją one w miejscu niedostępnym dla Indian i są syntezą wszystkiego, co później uległo rozdzielaniu. Mają możliwość transformowania swojego kształtu, który cały czas ulega zmianom, ich ciała przybierają rozmaite formy (np. jaguaro-E'ñepo-ptaka) w zależności od chęci i potrzeby podmiotu. Nie odczuwają głodu, pragnienia i pożądania seksualnego. Nie chorują i nie mają płci. Nie rozmnażają się. Mają wszystko, czego potrzebują i nie muszą budować swego bezpieczeństwa poprzez tworzenie kopii, nie muszą wchodzić w relacje ze światem zewnętrznym. Są w pełni samowystarczalne.

Jak widzimy, pytanie Raula o zabijanie czwartego dziecka wśród *los polacos* miało bardzo realne podstawy. Jest to pytanie o człowieczeństwo. Jest to pytanie: Kim są *los polacos*? Jaki jest ich sposób bycia w świecie? Jakie jest miejsce, w którym żyją? Czy bliżej im do *tattó* czy do *musiú*? A może do sióstr zakonnych? Czy też może są kimś zupełnie innym?

Pytanie Raula nie oznacza jego obojętności względem zabijania czy śmierci dzieci. Jednak dla niego noworodek jest dopiero potencją, możliwością stania się człowiekiem. Proces budowania żeń osoby to proces troszczenia się o dziecko i opiekowania się nim. Gdy przebiega prawidłowo, wtedy pojawiają się emocje i odczucia o tym świadczące: przywiązanie i czułość. Względem bytu, który się rodzi, nie ma takich odczuć, lecz nie oznacza to obojętności. Wręcz przeciwnie. Okres poczęcia, ciąży i narodzin jest czasem wzmoczonej uważności matki, ojca i ich krewnych. Zwracają wtedy baczną uwagę na to, co jedzą i co robią, aby w maksymalny sposób ochronić płód w ciele matki przed ingerencją obcych zewnętrznych bytów. Kształtowanie ludzkiej formy zaczyna się już po poczęciu (zob. literaturę na temat *kuwady*, tj. związku łączącego rodziców z nienarodzonym jeszcze dzieckiem oraz noworodkiem: np. Doja 2005: 917-950; Menget 1989: 257-276; Rival 1998: 619-642; Rivière 1974: 423-435 oraz częściowego ojcostwa: Beckerman, Valentine (eds) 2002).

Doprowadzenie do śmierci noworodka także nie jest dla Raula praktyką nieznaną. Słyszał o takich przypadkach w swojej osadzie, gdy z jednej kobiety rodziły się dwa takie same byty (bliźniaki). Słyszał, że wtedy rodzice nie wahali się przed doprowadzeniem

do śmierci jednego z nich (poprzez zaniedbanie) w trosce o przeżycie i prawidłowy rozwój drugiego. Dwa takie same ciała nie mogą mieć takiej samej tożsamości. Jeżeli zdarzają się bliźniacy, wtedy istnieje bardzo duże ryzyko, że jeden z nich jest wynikiem ingerencji obcego, zwierzęcego bytu i wraz ze swoim wzrostem będzie zarażał obcością zarówno swego bliźniaka, jak i matkę. Ale Raul zna też kobietę, która wbrew opinii krewnych urodziła bliźniaków, którzy dzisiaj żyją i mają się dobrze. Wie więc, że nie ma tu reguły. Może się zdarzyć i tak, i tak, i w każdym przypadku istnieją szczególne przesłanki dla takiego, a nie innego postępowania. Dlatego pyta. Interesuje go, jak *los polacos* doprowadzają do braku następnych dzieci. Wie już od mnie, że nie mają więcej niż troje dzieci, ale co konkretnie robią? Zabijają czy może postępują jakoś inaczej? Jeżeli zabijają, to jak? Krwiożerczo jak jaguar? Czy może przez zaniedbanie? Każda odpowiedź dookreśla mu ontologię *los polacos*. Dzięki nim i wiedzy o innych „gatunkach” (*tattó, musiú*, siostry zakonne, pierwsi E’ñepá) Raul może mnie umiejscowić na skali człowiek vs nie-człowiek. Widzi wspólne cechy pomiędzy mną a nimi (mała liczba kopii, posiadanie dóbr, przybywanie osobników jednej płci) i dlatego jest ciekawy. Jego pytanie o dzieci jest tak naprawdę pytaniem o człowieczeństwo.

Literatura

- Beckerman S., Valentine P (eds.) (2002), *Cultures of Multiple Fathers: The theory and practice of partible paternity in South America*. Gainesville, University of Florida Press.
- Buliński T. (2002), *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Buliński T. (2011), *Ludzie, zwierzęta i inne byty w świecie Indian Amazonii. Wstęp do perspektywizmu*. W: A. Mica, P. Łuczeczko (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*. Gdańsk, Wydawnictwo Orbis Exterior, s. 89-113.
- Doja A. (2005), *Rethinking the Couvade*, “Anthropological Quarterly”, 78(4): 917-950.
- Hallpike Ch. R (1979), *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford, Oxford University Press.
- Henley P. (1982), *The Panare. Tradition and Change on the Amazonian Frontier*. New Haven, Yale University Press.
- Henley P. (1988), *Los e’ñepa*. In: J. Lizot (ed.), *Los aborígenes de Venezuela*, vol. 3, Caracas, Fundación La Salle, Instituto Caribe de Antropología y Sociología, p. 215-306.
- Ingold T. (2003), *Kultura i postrzeganie środowiska*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. T. I., Warszawa, PWN.
- Kairski M. (2011), *Osoby wielorakie. O sposobach bycia w świecie Indian E’ñepá (Amazonia wenezuelska)*. W: H. Chałacińska-Wiertelak, K. Kropaczewski (red.), *W kręgu problemów ekologii kultury*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 27-41.
- Kohn E. (2007), *How Dogs Dream: Amazonian Natures and the Politics of Transspecies Engagement*, “American Ethnologist”, 34(1): 3-24.
- Matos de Viegas S. (2003), *Eating with Your Favourite Mother: Time and Sociality in a Brazilian Amerindian Community*, “Journal of the Royal Anthropological Institute”, 9: 21-37.
- Menget P (1989), *Tiempo de nacer, tiempo de ser: la covada*. In: Izard M. y Smith P. (ed.), *La función simbólica*, Madrid, Júcar Universidad, p. 257-276.
- Rival L. (1998), *Androgynous Parents and Guest Children: The Huaorani Couvade*, “Journal of the Royal Anthropological Institute”, 4(4): 619-642.
- Rivière P. (1974), *The Couvade: A Problem Reborn*, “Man” (N.S.), 9(3): 423-435.

- Seeger A., da Matta R, Viveiros de Castro E. (1987), *A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras*. In: J. P. de Oliveira Filho (org.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Marco Zero/UFRJ.
- Vilaça A. M. N. (2005), *Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities*, "Journal of the Royal Anthropological Institute", 11: 445-464.
- Vilaça A. M. N. (2002), *Making kin out of others in Amazonia*, "Journal of the Royal Anthropological Institute", 8: 347-365.
- Viveiros de Castro E. (2002), *A inconstância da alma selvagem (e outros ensaios de antropologia)*. São Paulo, Cosac & Naify.
- Viveiros de Castro E. (1998), *Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism*, "Journal of the Royal Anthropological Institute", 4: 469-488.

Urszula Markowska-Manista

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

umarkowska@aps.edu.pl

“Observe, Reflect and Act” – dziecięcym oknem na świat? Wokół dylematów nauczania dzieci łowców-zbieraczy w Afryce Środkowej

Summary

‘Observe, Reflect and Act’ - the child’s window on the world ? On the dilemmas of teaching hunter-gatherer children in Central Africa

The following text presents two examples of the educational paths of autochthonous children, conducted in territories inhabited by the Ba’Aka Pygmies and other ethnic groups (Mbororo, Bantu: Gbaya, Mbimou) in the Central African Republic. The first path is the so-called ‘forest education’, based on the philosophy, tradition and practical knowledge of the equatorial forest as the basic living environment for the hunter-gatherers. The second is a proposition based on private pre-school and school education, directed at projects aiding education and access to formal education for marginalized children, which the Pygmy children are seen to be, as indigenous people living on the territory of central-African countries. The text is based on the results of field research conducted under project BSTM 5/11: ‘The right of the child to education as a condition of and chance for their social emancipation. A diagnosis of the condition of the ORA-method of education among the Bantu, Baka and Mbororo and culturally and ethnically heterogeneous regions of Monasao and Belemboke in the Central African Republic’, realized in the first half of 2012, as well as earlier research conducted since 2002, among the Ba’Aka, Mbororo and Bantu in the Central African Republic.

Słowa kluczowe: edukacja, autochtoni, metoda nauczania, tradycyjni łowcy-zbieracze

Key words: education, autochthonous, teaching method, traditional hunter-gatherers

Wprowadzenie

*W każdym społeczeństwie prostym, czy złożonym,
dziecko musi przyswajać nie tylko umiejętności i idee,
trzeba mu także wpoić wartości moralne, postawy społeczne,
wierzenia religijne właściwe jego społeczności.
Całość procesu wykształcenia w każdym społeczeństwie
polega na formowaniu umysłu, charakteru i poczucia członkostwa
(Malinowski 2000: 427)*

Okres dzieciństwa oparty o tajniki tradycyjnej, rodzinno-klanowej edukacji ma zasadnicze znaczenie dla dziecka w odniesieniu do kształtowania poczucia siebie, odnajdywania swojego miejsca w świecie, interioryzacji kultury oraz nawiązywania relacji z otoczeniem (por. Hewlett, Lamb 2009: 93). Proces tradycyjnej edukacji w Afryce Środkowej był ściśle zintegrowany ze społecznym, kulturalnym, artystycznym, religijnym i rekreacyjnym życiem danej grupy etnicznej. Oznacza to, że „nauczanie” i „edukacja”, a więc nabywanie umiejętności społecznych, wartości oraz norm zawarte w przekazie międzypokoleniowym,

nie były oddzielone od innych sfer życia, lecz je przenikały w codzienności. Jak w każdym innym społeczeństwie, tak i w społeczeństwach tradycyjnych na terenach Afryki Środkowej edukacja dziecka rozpoczynała się już w chwili narodzin i była kontynuowana w dorosłym życiu (por. Marah (ed) 2006: 15). Budowa tożsamości jednostki oparta była o wewnętrznie aprobowane kategorie moralne, społeczne i kulturowe. Tym samym – zgodnie z zasadą wspólnotowości – rola, pragnienia i marzenia jednostki odnosiły się i podporządkowane były celom grupy. Życie kolektywne określało zasady i wyznaczało podział pracy według płci i wieku (wskazując na pierwszeństwo wieku), podział żywności. Do określało również ramy przestrzeni działania i granice własności osobistej (prywatności) z naciskiem na komunistyczną, kolektywną i jawną własność terytorium, narzędzi i pożywienia (por. Eildermann 1953: 51-60). „(...) Dzisiejsza ewolucja społeczna naruszyła tradycyjne organizacje i struktury społeczne, zmieniła także sposób myślenia ludzi i wyznawane przez nich wartości” (A. Wrzesińska 2005: 101). Przemiany w obrębie bliższego i dalszego świata wychowawczego podyktowane globalną zmianą doprowadziły do przeobrażeń w konstruowaniu oraz postrzeganiu codzienności i związanych z nią oczekiwań. Nie wszystkie zachodzące w ostatnim dziesięcioleciu zmiany odnoszą się do potrzeb młodych ludzi, lecz do wzorców społeczno-kulturowych (w tym również tradycyjnych) zróżnicowanych etnicznie grup ludności w Republice Środkowoafrykańskiej. Mamy tu do czynienia z dwoma zachodzącymi równoległe procesami związanymi z zaburzeniem ciągłości dotychczasowego funkcjonowania: (de) konstrukcji zachodnich paradygmatów i (re) konstruowania rdzennych wzorów kultury oraz kształtowania tożsamości indywidualnej (modelowej) w oparciu o dziedzictwo przodków i/lub wzorce kulturowe i społeczne grup postrzeganych jako lepsze.

Tradycyjna edukacja etniczna

Wynikająca z socjalizacji w danej grupie etnicznej edukacja tradycyjna, której poddawane były dzieci i młodzież, określała ich zakres obowiązków, wyposażała w umiejętności współżycia w grupie i działania na rzecz owej grupy oraz umożliwiała przeżycie w warunkach środowiska bytowania (lasu równikowego, sawanny). W pierwszej kolejności była nakierowana na przetrwanie grupy przez zaangażowanie i działania jednostki w środowisku życia owej grupy oraz na pełnienie przez jednostki oczekiwanych przez daną społeczność ról i zadań zgodnych z potrzebami i wyzwaniem środowiska życia. Ten swoisty funkcjonalizm w wychowaniu sprawiał, że jednostki już w fazie dzieciństwa były wpiśwane w system silnych zależności wewnątrzgrupowych. Bronisław Malinowski w dziele „Życie seksualne dzikich” wskazał, że sposób, w jaki dorośli kształtują i organizują swoje życie we wspólnocie (grupie), jest możliwy do zrozumienia poprzez analizę stosunków i relacji, jakie zachodzą pomiędzy dorosłymi i dziećmi (szerzej Malinowski 1975). To pozwala wnioskować, że wiedza i kluczowe umiejętności były nabywane poprzez więzi wewnątrzgrupowe i relacje pomiędzy dorosłymi i dziećmi w fazie dzieciństwa, w wieku dojrzewania i we wczesnej dorosłości w konfrontacji z prawami natury.

W społecznościach tradycyjnych dziewczęta już od najmłodszych lat były przygotowywane przez kobiety do pełnienia roli matki i partnerki. Poprzez opiekę nad młodszym rodzeństwem i naśladownictwo pracujących matek (często w zabawie) uczyły się macierzyństwa i pełnienia zadań domowych oraz obowiązków należących do kobiety. Uczestnicząc

w tradycyjnych obrzędach, przygotowywane były do pełnienia roli partnerki mężczyzny oraz nabywały wiedzę w zakresie seksualności człowieka. Chłopcy byli przygotowani do pełnienia roli myśliwych, pasterzy, rolników, tropicieli itp. Ich przygotowanie wiązało się z zapewnieniem grupie pożywienia, bezpieczeństwa i potomstwa. Byli oni gwarantem przetrwania i zapewnienia ciągłości życia rodu.

Przygotowanie do pełnienia roli było do niedawna kluczowe dla wszystkich społeczności tradycyjnych. Dotychczas zabezpieczało ich przetrwanie i rozwój. Jednak współcześnie „w życiu dzisiejszych ludów afrykańskich niektóre z koncepcji, wierzeń i przekonań należących do dawnej Afryki utraciły już bądź tracą wiele ze swej aktualności” (Wrzesińska 2005: 101). Ścieżki tradycyjnej edukacji dzieci – autochtonów, realizowanej na terenach zamieszkałych przez Pigmejów Ba’Aka i inne grupy etniczne (Mbororo, Bantu: Gbaya, Mbimou) w Republice Środkowoafrykańskiej oparte o plemienną filozofię, tradycje i praktyczną znajomość środowiska zamieszkania, kładąc szczególny nacisk na środowisko naturalne, ulegają dziś przekształceniom. Również w państwach Afryki Środkowej rzeczy – produkty stają się pośrednikami znaczeń i przepustką do indywidualizacji egzystencji. Konstruując nowe style życia i demonstrując je otoczeniu (społeczności lokalnej) młodzi ludzie wypierają to, co tradycyjne, a dbałość o eksponowanie tożsamości rdzennej i tradycji przodków nie jest już dla nich tak ważna, jak kiedyś¹. Na przykład w wiosce wieloetnicznej położonej przy ścianie lasu równikowego młodzież zupełnie inaczej podchodzi do życia codziennego niż pokolenie dorosłych (jej rodziców i dziadków). Podczas obserwacji życia codziennego oraz w wywiadach z młodzieżą i dorosłymi okazało się, że młodzi Ba’Aka posiadają sporą wiedzę o otaczającym świecie i zmianach w nim zachodzących. Przemierzając się w poszukiwaniu prac dorywczych do miasteczek i wiosek zamieszkiwanych przez Mbororo, Gbaya, Mbimou i wieloetniczną ludność napływową z innych państw kontynentu afrykańskiego, są osaczani propozycjami kultury konsumpcyjnej. Poruszanie się w tym gąszczu nowych jakości wymaga specjalnych kompetencji, które nie są obecne w procesie tradycyjnej edukacji.

Młodzi Pigmeje, którzy urodzili się w wiosce i mieszkają w jej granicach, chcą być czynnymi uczestnikami jej życia społecznego i rozrywkowego ze szczególnym naciskiem na rozrywkę, która przywędrowała z migrantami z miast. Stąd tradycyjne dla Ba’Aka (głównie dla mężczyzn) zajęcia związane z pracą w lesie zastępowane są zajęciami wynikającymi z rytmu życia w wiosce i możliwościami czasowego zarobkowania w miasteczku, na polu sąsiadów Bantu, w kopalniach diamentów. Młodzi Ba’Aka z wioski – na wzór Bilo (mieszkańców wiosek) naśladując życie „wioskowych” grają w karty, spędzają czas w barach i lokalnych „video-cinema”.

Jednak, jak potwierdzają przeprowadzone przez autorkę badania terenowe, niektóre z elementów tradycyjnej edukacji są ciągle realizowane i zależą od miejsca zamieszkania (są typowe w tradycyjnych osadach oddalonych od większych wieloetnicznych skupisk wiejskich i miejskich), nastawienia rodziców do wychowania dziecka. Tam, gdzie dostęp do dóbr kultury konsumpcyjnej jest ograniczony, kładziony jest większy nacisk na przywiązywanie do dawnej obyczajowości, rytuałów przodków, niepisanych zasad postępowania

¹ Podobne procesy kryzysu tożsamości, przywiązania do tradycji zauważalne są w państwach Starego Kontynentu. Młodzi ludzie coraz częściej czują się Europejczykami, kosmopolitami, obywatelami świata. Zamiera troska o kultywowanie tradycji lokalnej i narodowej. Lokalność, narodowość, patriotyzm dla wielu młodych obywateli zjednoczonej Europy stały się reliktem.

i funkcjonowania w grupie etnicznej w oparciu o nadaną i pełnioną rolę społeczną. Alicja Zadrożyńska podkreśla, „iż mimo przemian zachodzących w Afryce dawny świat znaczeń kryjących się w związkach człowieka z przyrodą, i w ogóle z elementami kosmosu, zachowuje pewną trwałość. Utrzymuje się on w pokładach kultur afrykańskich, a także w praktykowanych rytuałach. Jednakże dla wielu młodych przedstawicieli dzisiejszej Afryki ideologia ta stała się już legendą” (Zadrożyńska, cyt. za: Wrzesińska 2005: 101).

„Tak czynili przodkowie”: tradycyjna edukacja Ba’Aka

Pierwszą ścieżkę z dwóch, które chciałabym przybliżyć, stanowi „leśna edukacja” oparta o filozofię, tradycje i praktyczną znajomość lasu równikowego jako podstawowego środowiska życia Ba’Aka – łowców-zbieraczy pochodzących z terenów lasów deszczowych i sawanny, zamieszkujących w regionie Sangha-Mbaéré w Republice Środkowoafrykańskiej. Nauczanie, które młodzi Pigmeje otrzymywali (dziś również – na mniejszą skalę ma ono miejsce) w buszu (z dala od oczu osób przynależących do innych grup etnicznych), oparte było o przekaz oralny zawarty w literach alfabetu lasu. W procesie tradycyjnej edukacji przekazywano dziecku proste, praktyczne zasady życia związane ze stosownym zachowaniem należnym człowiekowi (będącemu elementem grupy jako całości) oraz wypełnianiem obowiązków wobec Boga, rodziców, rodziny, sąsiadów i całej społeczności oraz lasu jako środowiska życia. Barbara Olszewska-Dyonizak wskazuje, że funkcję taką miało tradycyjne wychowanie dzieci obejmujące dwie sfery: „pierwsza z nich to przekazywanie dzieciom umiejętności technicznych i obyczajów, które są niezbędne do przeżycia w grupie, druga to kształtowanie określonych wzorów reagowania emocjonalnego, a więc wyzwalanie takich uczuć jak: miłość, gniew, agresja, lęki i niepokoje” (Olszewska-Dyonizak 2001: 205).

Podstawę zwyczajowej edukacji dzieci Pigmejów, przekazywanej ustnie oraz za pomocą aktywności rodziców i poszczególnych członków klanu, stanowi specyficzny dla tradycyjnego sposobu życia Pigmejów dekalog określany jako *26 liter z Alfabetu Lasu*. „Edukacja leśna to edukacja zorganizowana i prowadzona celowo przez rodziców i osoby dorosłe przynależące do danego klanu. Dotyczy ona nie tylko tradycyjnych sposobów przetrwania i zwyczajów Pigmejów, ale uczy świadomości i umiejętności przechodzenia ze świata lasu równikowego i związanej z nim kosmologii do świata poza lasem. Przybliża zasady ekologicznej równowagi, obrony własnej w sytuacji zagrożenia i podaje sposoby podejmowania nowych wyzwań w zmieniającym się wraz z porami roku otoczeniu lasu deszczowego” (Markowska-Manista 2010: 399-400). Uczy m.in.: rozpoznawania, czy ścieżką przeszedł człowiek czy zwierzę, zlokalizowania istnienia dzikiego jamu na podstawie odnalezionych suchych liści, wydobywania termitów z termitiery, leczenia przy pomocy liści i kory, przechowywania ognia i rozpalania go przy pomocy metalu i kamieni, wyplatania maty z rafii, wspinania się po drzewach, rozpoznawania liany zawierającej czystą i chłodną wodę nadającą się do picia.

Głównym celem tradycyjnej edukacji Ba’Aka jest więc pomoc dziecku w stawaniu się w przyszłości samodzielną osobą dorosłą, partnerem w związku kobiety i mężczyzny oraz człowiekiem odpowiedzialnym za swoją przyszłą rodzinę. Dziecko, kiedy dorośnie, będzie musiało oddziaływać na swoje otoczenie, stąd konieczność zdobycia umiejętności, które pozwolą mu zaspokoić potrzeby swoje i potrzeby rodziny. Na początku, w okresie

dzieciństwa powinnością dziecka jest nauczenie się podstawowych wartości pigmejskich. Jest to wymóg niezbędny w procesie jak najlepszego zidentyfikowania się z grupą, do której przynależy jednostka. Jest to również wymóg utrzymania sekretów (również tabu) grupy i bycia posłusznym „nauczycielom”, a więc wszystkim dorosłym w kwestiach dobrostanu grupy.

Tradycyjna edukacja, jak wskazuje Abel Koulaninga (2009) wydaje się opierać na czterech podstawowych punktach:

- inicjacji w dziedzinie technik pozyskiwania pożywienia: polowanie, zbieractwo,
- edukacji przygotowującej do zawarcia związku małżeńskiego,
- przyswojenia zasad moralnych i kulturowych właściwych grupie, do której przynależy jednostka,
- zależności i posłuszeństwu wobec „nauczycieli” oraz zależności od sposobu życia określonej grupy etnicznej, klanu lub rodziny, z której pochodzi jednostka, co wiąże się z wkładem w jej utrzymanie i zapewnienie ciągłości trwania.

Tradycyjne wychowanie Ba’Aka, będące całokształtem wpływów i oddziaływań środowiska społecznego (klanu, grupy), spełniało dotychczas kryteria wychowania kształtującego rozwój i osobowość dziecka. Było wychowaniem przygotowującym do ugruntowanego ideologią danej grupy wychowawczej życia w zbieracko-łowieckiej społeczności, klanie w obozowisku. Pigmeje żyjąc przez wieki w niewielkich grupach w przestrzeni lasu deszczowego, zajmowali się głównie myślistwem i zbieractwem. Ich zajęcia zmieniały się w rytmie sezonów i oparte były o niepisany dwuletni kalendarza wyznaczający czas zbiorów i łowów. Tradycyjna edukacja umożliwiała odczytywanie znaków czasu, zmieniających się pór roku (deszczowej i suchej) oraz odszyfrowywanie mowy zwierząt, ptaków, owadów i roślin (szerzej na temat zajęć Pigmejów piszą: Schebesta 1933, Turnbull 1974).

Jeszcze dziś, idąc z Ba’Aka do lasu na polowanie, na poszukiwanie owoców czy na połów ryb, można obserwować ich symbiozę ze środowiskiem naturalnym oraz łatwość czytania liter leśnego alfabetu i dialog z naturą wyrażany poprzez śpiew². Zajęcia Pigmejów są często wspólnotowe. Dzieci, towarzysząc rodzicom w codziennych wędrowniach do lasu i na sawannę³, uczą się – stosownie do sezonu – wyszukiwania i zbierania gaśienic jadalnych, chrząszczy żyjących w pniach martwych drzew, termitów. Chłopcy podpatrują techniki zbierania miodu leśnych pszczół, polowania na małe gryzonie (np. leśne szczury przy pomocy własnoręcznie skonstruowanych pułapek), łowienia ryb. Mężczyźni polują na ptaki, antylopy⁴, dzikie świnię, pancerniki a kobiety zbierają jadalne korzenie, liście, owady, ślimaki, owoce i korę. W czasie pory deszczowej mężczyźni tropią i polują na duże zwierzęta. W tych zajęciach towarzyszą im dorastający chłopcy. Pigmeje polują kolektywnie, używając własnoręcznie wykonanych sieci, dzid i strzał. Zdobycz jest przedmiotem

² Więcej o tym fenomenie pisze mieszkający od przeszło dwudziestu lat w wiosce pigmejskiej amerykański etnomuzykolog: L. Sarno, *Song from the forest. My life among the Ba-Benjellé Pygmies*. London 1993, Bantam Press.

³ Te wędrowniki można metaforycznie porównać do wypraw na zakupy. Las, niczym spichlerz zaopatrywał ich w niezbędne do zaspokojenia głodu pożywienie, dawał produkty, z których produkowali podstawowe narzędzia.

⁴ Kiedyś polowali też na małpy, antylopy bongo, słonie. Polowania na duże zwierzęta często miały związek z procesem inicjacyjnym. Mężczyzna, który upolował zwierzę, stawał się poważanym myśliwym.

tradycyjnego podziału⁵ pomiędzy myśliwymi, którzy uczestniczyli w nagonce i zabiciu zwierzęcia oraz właścicieli sieci, w które wpadło zwierzę.

Dziś, w związku ze zmianą trybu życia Ba’Aka oraz synergią wielu nowych czynników tak wewnętrznych, jak i zewnętrznych, powiązanych z globalnymi przeobrażeniami, także owo tradycyjne wychowanie i edukowanie nie może spełniać – i jak pokazują wypowiedzi rodziców Ba’Aka – nie spełnia swoich założeń: *Młodzi dziś nie potrafią wykonać sieci. Są starsi, którzy mogą im tą wiedzę i umiejętność przekazać, tylko problem w tym, że młodzi się tym nie interesują. To jest mozolna praca, dużo pracy. To jest długi, żmudny proces, żeby takie sieci przygotować. Może też dlatego, ci młodzi nie chcą się uczyć, czasami z lenistwa, czasami wolą lekkim duchem przejść przez życie, albo ich bardziej interesuje wykonywanie dorywczych prac u Gbaya czy Mbororo. To jest strata dla tradycji i strata dla samych Ba’Aka. Niektórzy rodzice nie robią wysiłku, żeby nauczyć dzieci, mimo że ojcowie mają wiedzę, wiedzą, jak to się robi* (ojciec, myśliwy z Ngeyngey, Ba’Aka, 2012, Republika Środkowoafrykańska).

Międzynarodowy i międzyetniczny wymiar edukacji: metoda ORA

Drugą ścieżką jest propozycja edukacji umiejscowiona w prywatnym nauczaniu przedszkolnym i szkolnym, kierowana w czasowych projektach, wspierających edukację i dostęp do edukacji formalnej dzieci marginalizowanych, jakimi są Pigmeje, jako ludność rdzenna zamieszkująca na terenie państw Afryki Środkowej. Jest to oferta wsparcia w rozwoju grupy najbardziej narażonej na marginalizację, dyskryminację i eksploatację w jej codziennym społecznym funkcjonowaniu. Podejmowane przy wsparciu organizacji pozarządowych, instytucji pomocowych i misji działania finansowane z grantów i przez prywatnych sponsorów z zagranicy⁶, realizowane są w oddolnym nauczaniu przy pomocy metody ORA przeznaczonej do nauczania dzieci populacji leśnych, będących w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Podobne projekty edukacji początkowej realizowane są wśród populacji rdzennych w państwach Ameryki Południowej i Afryki Środkowej.

Edukacja wspierająca jest jednym z ważniejszych celów międzynarodowego projektu: *Projet d’accompagnement a l’autopromotion des Pygmees Bayaka en convivialite avec les populations de la Sangha-Mbaere en Republique Centrafricaine, RCA* realizowanego od lat 90. ubiegłego wieku wśród Pigmejów w prefekturze Sangha-Mbaéré w Republice Środkowoafrykańskiej. Część działań projektu skierowanych do dzieci i młodzieży oparta jest na dwuletnim przygotowaniu dzieci w procesie tzw. edukacji przedszkolnej prowadzonej metodą nauczania przedszkolnego ORA. Zadaniem szkół ORA jest przygotowanie dzieci do rozpoczęcia nauki w państwowej szkole podstawowej i oswojenie ich z różnorodnością etniczną oraz systemem edukacji państwowej. Skrót ORA – nazwa metody nauczania – wywodzi się z języka francuskiego i oznacza: *Observer* – „obserwować, zastanawiać się”, *Réfléchir* – „przemyśleć”, *Agir* – „działać, podejmować decyzje” (za: Markowska-Manista 2011: 120-121)⁷.

⁵ Dziś podział ten, wskutek osłabienia tradycji, więzi oraz braku dostępu do zwierzyny, zanika.

⁶ Między innymi jako „adopcja serca”.

⁷ Informacje o metodzie ORA na podstawie: Antoine J. Huysmans, *Guide Lecture ORA* [kopie materiałów z biblioteki misji SMA w Monasao], Republika Środkowoafrykańska, II 2012, *Guide de Formation de la Methode ORA*, PPAC, Frères des Écoles Chrétiennes, Yaounde, Mai 1998.

Metoda ORA została rozwinięta przez Antoine'a Huysmana, Holendra, zakonnika ze zgromadzenia Braci Szkolnych mieszkającego w Kamerunie, na podstawie obserwacji rozwoju tradycyjnego nauczania. Zgodnie z jej założeniami dzieci uczą się postrzegać i rozumieć otaczający świat, nabywają umiejętność podstawowego czytania, pisania i liczenia w systemie dziesiętnym (por. Markowska-Manista 2010).

ORA to rodzaj edukacji oddolnej, przykład metody radykalnej pedagogiki emancypacyjnej, znanej w krajach Ameryki Łacińskiej jako program edukacyjny w nurcie *pedagogiki ucisnionych* (*Pedagogy of the Oppressed*). Utworzona przez Paulo Freire koncepcja edukacji jako instrumentu wyzwolenczego została w praktyce skierowana do grup ludzi ubogich, żyjących na marginesie społecznym (Freire 2006). Metoda ta opiera się na jednoczesnym nauczaniu alfabetu i liczenia oraz uświadomieniu ludziom warunków nędzy i wyzysku, w jakich żyją. Uwzględnia podmiot uczący się i specyfikę jego środowiska społeczno-kulturowego, niosąc jednoznaczny przekaz, że niezbędnym narzędziem poprawy sytuacji jest edukacja. W swej początkowej wersji, realizowanej w Kamerunie i Republice Środkowoafrykańskiej, nakierowana była wyłącznie na potrzeby marginalizowanych dzieci Pigmejów. Od kilku lat, z uwagi na wzrost zróżnicowania etnicznego, spowodowanego przepływem ludności, korzystają z niej nie tylko dzieci z populacji leśnych. Kluczem tej metody jest dziś wywołanie zmian w organizacji społecznej poprzez wzajemny kontakt, interakcje wszystkich różniących się etnicznie dzieci (w regionie Sangha-Mbaere są to poza Ba'Aka: Mbororo, Mbimou, Gbaya), które przychodzą do szkoły ORA z bagażem uprzedzeń i stereotypów o swoich sąsiadach. Istotne są więc ich codzienne szkolne relacje, wspólne uczenie się, rozumienie podobieństw i poszanowanie dla różnic (pożywienie, strój, wygląd), doświadczanie (zabawy na przerwie) oraz motywowanie do kontynuowania edukacji.

ORA stanowi próbę realizacji edukacji elementarnej opartej o zintegrowane działania w obszarze nauczania przedszkolnego. Jest to jedyna na tym obszarze integralna metoda edukacyjna włączająca elementy tradycyjnego życia i kultury Pigmejów Ba'Aka do przekazu szkolnego:

- zajęcia ruchowe mające na celu przybliżenie technik tradycyjnego polowania na różne zwierzęta,
- lekcje teoretyczne wprowadzające w tematykę prowadzone w dialekcie i dwóch językach oraz uzupełnienie praktyczne w postaci wypraw do lasu, które oswajają dzieci z tradycyjnym środowiskiem życia, uczą rozpoznawać jadalne rośliny oraz miejsca, w których można znaleźć: owady, ptaki, gryzonie,
- zajęcia manualne poprzedzone teorią i analizą rysunków (rysunki na tablicy i w podręcznikach ORA wydanych przez UNESCO) zapoznają z metodami tradycyjnego wyrabiania koszy, pułapek na gryzonie, budowania chat mongułu itp.⁸

Edukacja ORA odnosi się również do kwestii uznania ich praw człowieka i autopromocji: pokazania im samym wartości ich przemijającej kultury, której bardzo często nie dostrzegają. Istotnym elementem edukacji jest promocja Ba'Aka w środowisku sąsiadujących grup etnicznych. Pigmeje przez wieki związani z innymi plemionami relacjami poddaństwa są przekonani o potrzebie kontynuowania (dziedziczenia) tej zależności. To przeświadczenie sprawia, że przekazują ją własnym dzieciom w przekazie międzygeneracyjnym. Obserwując

⁸ Na podstawie obserwacji zajęć w szkołach ORA.

codzienne relacje Pigmeje – Bantu i słuchając wypowiedzi o stosunkach międzysąsiedzkich, można odnieść wrażenie, że Pigmeje nie są w stanie zmodyfikować tych relacji, które podporządkowują ich życie innym grupom etnicznym, zaś Bantu nie zamierzają zmieniać tego stanu rzeczy i „uwolnić” Pigmejów z dziejowych zależności (więcej: Markowska-Manista 2012: 83-97). Pigmeje zepchnięci na margines życia społecznego w środkowoafrykańskich społeczeństwach biedy, targanych konfliktami do pewnego stopnia uznali „(...) niższość swej kultury i niedoskonałość swej struktury biologicznej” (Fanon 1985: 161).

Szkoły prowadzone metodą ORA działają w Kamerunie, Republice Środkowoafrykańskiej i Demokratycznej Republice Konga. Lekcje prowadzone są w oparciu o metodę ORA, opracowaną specjalnie do nauczania populacji leśnych. Edukacja odbywa się w szkołach przygotowawczych w kilku językach (znanym dzieciom pigmejskim ich dialekcie, w międzyetnicznym języku sango i języku urzędowym, jakim jest francuski), w których dziecko uczy się przez dwa lub trzy lata liczenia, pisania, czytania i mówienia po francusku na poziomie podstawowym. To przygotowanie ma pomóc dzieciom w aklimatyzacji w szkole państwowej prowadzonej tylko w języku francuskim. Ważnym celem realizowanym w oparciu o metodę ORA jest promocja Pigmejów, którzy traktowani są jako gorsi w środowisku heterogenicznym etnicznie w związku z historycznymi zaszczościami i silnymi nierównościami społecznymi (więcej: Markowska-Manista 2012: 83-97).

Nadmienić należy, że w latach 90. XX wieku metoda ORA przeznaczona była w pierwszej kolejności do nauczania dzieci pigmejskich. Obecnie, z uwagi na nasilające się migracje wewnętrzne i zewnętrzne (międzypaństwowe) przy pomocy tej metody uczą się dzieci przynależące do różnych grup etnicznych, zamieszkujące w pobliżu i w pigmejskich wioskach. Ta sytuacja stawia przed nauczycielami nowe wymagania. Kiedyś nauczyciel prowadził lekcje w danym dialekcie pigmejskim, w języku sango i w języku francuskim. Dziś wskutek etnicznego zróżnicowania wzrasta potrzeba komunikowania się w dialektach i językach dzieci przynależących do innych grup etnicznych i uwzględnienia ich specyfiki kulturowej w programie nauczania.

Zapotrzebowanie dzieci łowców-zbieraczy na edukację szkolną

Nasilające się dysproporcje, brak perspektyw na przyszłość i niemożność powrotu do tradycyjnego stylu życia zaprzepaszczają szanse młodego pokolenia Pigmejów na rozwój i partycypację w wieloetnicznych społeczeństwach państw Afryki Środkowej. Pigmeje jako istotny faktor ekosystemu lasu deszczowego potrzebują ochrony i wsparcia w życiu codziennym oraz warunków niezbędnych do przetrwania ich własnej społeczności, jednak codzienną zmianą się szybciej niż możliwości adaptacyjne jej odbiorców.

W zmieniających się warunkach codziennego społeczno-kulturowego i gospodarczego funkcjonowania młodzieży Bayaka potrzebują edukacji, która umożliwi im nabycie umiejętności w zakresie czytania, pisania, liczenia i umożliwi zdobywanie praktycznej wiedzy związanej z zapewnieniem sobie i przyszłej rodzinie pożywienia i schronienia – dachu nad głową, a więc opartej o litery alfabetu lasu. Jednak sami Ba’Aka jak i wspierające ich organizacje oraz misje nie do końca wiedzą, jak zmotywować i przekonać do chodzenia do szkoły dzieci i młodzież, która nie uczestniczy już tak silnie jak kiedyś w procesie tradycyjnej leśnej edukacji. Wypowiedzi rodziców Ba’Aka (osoby w wieku ok. 40 lat, które

pod koniec lat 70. uczęszczały do szkół państwowych) wychowanych już w strukturach wiosek a nie w leśnych osadach wskazują, że istnieje duże zapotrzebowanie na edukację szkolną wśród Pigmejów oraz potrzeba praktycznego przygotowania chłopców i dziewcząt oparta o tradycyjną edukację Ba'Aka. Rodzice, których dzieci ukończyły nauczanie przedszkolne prowadzone metodą ORA, wskazują na jej wartość dla życia dorosłego człowieka i ułatwienie w poruszaniu się w środowisku zróżnicowanym społecznie, etnicznie i pod względem pozycji społecznej. *Dzięki temu [UMM: że, byłem w szkole] widziałem, że mogę się stać człowiekiem wśród innych, to mnie dowartościowało. Dziś to samo przekazuję swoim dzieciom* (ojciec Ba'Aka, 2012, Monasao, Republika Środkowoafrykańska). Rodzice Bayaka widzą dziś, jakie możliwości daje edukacja: *Szkoła to jest dobra rzecz. Jak potrafisz czytać i liczyć, to potem łatwiej Ci w życiu* (matka Ba'Aka, 2012, Monasao, Republika Środkowoafrykańska). Dostrzegają, jak istotne zmiany edukacja szkolna wprowadza w ich życie i życie ich sąsiadów: *mogę przeczytać wiadomość; mogę przetłumaczyć informację z języka francuskiego na język mbendzele; mogę sam policzyć, ile ktoś jest mi winien za wykonaną pracę. Jak znajdę jakieś diamenty, to sam staram się je sam wycenić; mogę uprawiać pole, bo wiem, jak to należy robić.*

Rodzice, którzy wykorzystują dziś to, czego nauczyli się jako dzieci w szkole (mają pracę, chcą i umieją pracować), są również świadomi, jak szybko postępujące w ich środowisku życia zmiany uniemożliwiają im kontynuowanie nomadycznego stylu życia i przygotowanie dzieci do życia w oparciu o tradycyjną edukację. Mają również trudności z odnalezieniem się w zachodzących przemianach i kłopoty z zachowaniem tożsamości Ba'Aka (własnej i ich dzieci). Wciąż jednak, pomimo postępujących zmian, dominująca grupa Ba'Aka zamieszkujących region Sangha Mbaere żyje za mniej niż pół dolara dziennie. Bariery w rozwoju dorosłych i dzieci, a także ich ograniczone możliwości partycypacji w edukacji państwowej wynikają nie tylko z indywidualnych trudności zaadaptowania się do realiów życia w XXI wieku i z ograniczeń polityczno-prawnych wprowadzających obostrzenia przepisów ochrony środowiska naturalnego, w jakim do niedawna mogli żyć. Również uwarunkowania kulturowe, historyczne i społeczno-ekonomiczne wpływają na percepcję ich potrzeb i jakości życia jako obywateli. Są bowiem obywatelami jednego z najbiedniejszych państw kontynentu afrykańskiego. Republika Środkowoafrykańska pomimo wielkich bogactw: złota, diamentów i uranu, zajmowała w rankingu Human Development Index w 2008 roku przedostatnie 178 ze 179 miejsc wśród najbiedniejszych państw świata⁹.

Zamiast zakończenia

Nierównomierna dystrybucja dochodów, nasilające się dysproporcje, brak perspektyw rozwoju i niemożność powrotu do tradycyjnego stylu życia zaprzepaszczają szanse młodego pokolenia, w tym pokolenia młodych Pigmejów na rozwój i partycypację w wieloetnicznych społeczeństwach państw Afryki Środkowej. Pigmeje postrzegani w świecie kultury masowej jako relikwiny czasów, są istotnym elementem ekosystemu lasu deszczowego, stąd potrzebują ochrony i wsparcia w życiu codziennym oraz warunków niezbędnych

⁹ Por. Human Development Index 2008 <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2007-2008/> [stan z dn. 17.11.2012].

do przetrwania ich tradycji. Jednak codzienność zmienia się o wiele szybciej niż możliwości adaptacyjne jej uczestników: kreatorów i odbiorców. Niewielka dostępność informacji o sytuacji i możliwościach rozwoju dzieci, ograniczająca się przede wszystkim do fragmentarycznych raportów organizacji międzynarodowych¹⁰, przyczynia się do niewidoczności i nikłej obecności w dyskursie europejskim problemów dzieci i młodzieży kraju, który po wielu latach konfliktów i przemocy nie jest w stanie podnieść się z upadku i destrukcji związanej z systemem oświaty w regionach. Rząd RŚA rokrocznie przeznacza jedynie ok. 1,5% środków budżetowych na edukację i nie ma pomysłu na reformę systemu edukacji oraz zwiększenie liczby wykwalifikowanych nauczycieli w szkołach wiejskich, a tym samym wsparcie młodzieży, która po zakończeniu nauki staje przed dylematem: *Co robić w dalszym, dorosłym życiu?*

Problemy dzieci i młodzieży wynikają też z braku perspektyw i marazmu społecznego, stąd wymagają szerszego spojrzenia i umiejscowienia w aktualnej sytuacji poziomu życia mieszkańców Republiki Środkowoafrykańskiej. W RŚA dominująca większość młodzieży z regionów (położonych poza stolicą kraju), która kończy edukację na poziomie podstawowym czy średnim, nie ma szans na dobrze płatną pracę. Stąd to, co może zrobić chłopak czy dziewczyna Ba’Aka po ukończeniu kilku klas szkoły państwowej i po powrocie do rodzinnej wioski, to uprawa pola, wędrówka do kopalni diamentów czy wykonywanie prac czasowych na rzecz innych, wyższych statusem Bilo. Rodzicom Ba’Aka nie jest znane szerokie spektrum zawodów, brak w nich myślenia perspektywicznego, gdyż w codzienności ważne jest „tu” i „teraz”. Nie wiedzą, kim mogą być ich dzieci i w jakich zawodach mogą pracować, kiedy dorosną. Często nie mają wiedzy dotyczącej społecznego i zawodowego funkcjonowania poza wioską, co uniemożliwia im pokierowanie losami ich dzieci. Znane im wzorce i możliwości osiągnięcia pozycji zawodowej to: lekarz, siostra zakonna, żandarm czy żołnierz.

Opisane powyżej dwie ścieżki edukacyjne, wskutek gwałtownie i nierównomiernie postępujących procesów cywilizacyjnych, jak również w wyniku silnych, pogłębiających się zależności globalnych i występowania konfliktów etnicznych w regionie oraz historycznego obciążenia feudalnymi relacjami Pigmeje i Bantu, często stanowią dysonans dla współczesnej rodziny pigmejskiej. Pigmeje chcieliby nadal prowadzić tradycyjnie życie z możliwością partycypacji w edukacji i w rozwoju cywilizacyjnym w XXI wieku. Stają więc na rozdrożu, poszukując optymalnego rozwiązania, które umożliwi lepszą przyszłość ich dzieciom. Często wybór pada na podjęcie równoległego uplasowania się w dwóch opisanych w tekście rodzajach edukacji. To powoduje dylematy: Czy wziąć dziecko do lasu, na polowanie i przekazać mu tradycyjną leśną edukację? Czy może w tym samym czasie posłać je do szkoły na lekcje liczenia, czytania i pisania?

¹⁰ Republika Środkowoafrykańska (CAR) ratyfikowała *Konwencję o Prawach Dziecka (CRC)* w dniu 23 kwietnia 1992 roku. Jednak nie zatwierdziła jeszcze dwóch protokołów fakultatywnych do Konwencji w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne (*Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict*, New York, 25 May 2000) i sprzedaży dzieci, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii (*Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography*, New York, 25 May 2000.). [za:] *Introduction: Human and Child Rights – Conceptual Framework and Overview*, Situation Analysis of Children and Women in the Central African Republic, UNICEF, 2010, s. 12. [http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/%28httpDocuments%29/F3EF0DEA08EE6E9CC12577DC0062D0F5/\\$file/Situation+of+Women+and+Children+in+CAR+-+2010+-+UNICEF.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/%28httpDocuments%29/F3EF0DEA08EE6E9CC12577DC0062D0F5/$file/Situation+of+Women+and+Children+in+CAR+-+2010+-+UNICEF.pdf) [stan z dn. 18.11.2012]

To, kim staną się niebawem Pigmeje Ba'Aka – czy pozostaną wierni leśnej edukacji, czy wpasują się w powszechnie obowiązujący system – zależy jednocześnie od tego, na ile będą w stanie zdecydować o samych sobie i od tego, co oraz do jakiego stopnia inni uczestnicy systemu społeczno-politycznego pozwolą im określić. Najbliższa przyszłość pokaże...

„Słowo” o badaniach w terenie

Badania terenowe były prowadzone w perspektywie etnometodologicznej i etnograficznej z poszanowaniem dla odmiennych kultur i specyfiki życia powszedniego dzieci i dorosłych ze społeczności, w których się znalazłam. Przedmiotem badań były czynności praktyczne życia codziennego społeczności Ba'Aka, Bantu, Mbororo, w których autorka uczestniczyła, jak również okoliczności działań i relacje uchwycone w kontekście społecznym i kulturowym środowiska zróżnicowanego etnicznie i odmiennego kulturowo Sangha-Mbaéré. W badaniach obok jawnej i ukrytej obserwacji etnograficznej oraz wywiadów etnograficznych z osobami ze społeczności Ba'Aka, Mbimou, Gbaya, Mbororo, wolontariuszami i pracownikami projektów międzynarodowych i misji katolickiej, zastosowana została analiza wytworów, obrazów, scenariuszy oraz źródeł literaturowych. Autorka przebywając w środowiskach zróżnicowanych etnicznie i przemieszczając się z poszczególnymi grupami w oparciu o wykonywane przez dzieci i dorosłych czynności (wyjście na plantacje, do lasu, do szkoły, tradycyjne świętowanie, udział w zajęciach w domu młodzieży, wyprawa po wodę, wyprawa na sawannę, spotkanie z kobietami, spotkanie z nauczycielami, odwiedziny chorych w szpitalu, zabawy z dziećmi, wspólne przygotowanie posiłku z kobietami, itp.), gromadziła dane przy pomocy tradycyjnych narzędzi terenowych: notesu i ołówka, a za zgodą badanych przy pomocy dyktafonu i aparatu fotograficznego. Badania były prowadzone między innymi w nawiązaniu do klasycznej szkoły antropologicznej Margaret Mead i Bronisława Malinowskiego oraz w obszarze badań terenowych nakierowanych na dziecko i dzieciństwo łowców-zbieraczy, jakie prowadzili Barry S. Hewlett i Michael E. Lamb. To pozwoliło badaczce przynależącej do odmiennego kręgu kulturowego poznawać, zgłębiać i opisać społeczność mało znaną w Polsce; często postrzeganą w kategoriach społeczności egzotycznej i archaicznej, a także udzielić tej społeczności głosu. „Pisać o «innym» nie znaczy przyjmować jego punkt widzenia, ale podjąć trud rozumienia o tyle, o ile jest to możliwe w określonych uwarunkowaniach” (Szafranowski 2011: 12). W tekście wykorzystano tylko fragmenty obfitego, faktograficznego materiału empirycznego i jednoaspektowo – jedynie w odniesieniu do nakreślenia dylematów związanych z nauczaniem dzieci, wykorzystano opis.

Literatura

- Eldermann H. (1953), *Spoleczeństwo pierwotne*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Fanon F. (1985), *Wyklęty lud ziemi*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fragmenty z wywiadów realizowanych w ramach grantu na badania własne – *Dotacja na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M.Grzegorzewskiej, Warszawa, 2011-2012.
- Freire P. (2006), *Pedagogy of the Oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York, Continuum International Publishing Group.

- Guide de Formation de la Methode ORA*, PPAC, Frères des Écoles Chrétiennes, Yaounde, Mai 1998.
- Hewlett B.S., Lamb M.E. (2009), *Hunter-Gatherer Childhoods. Evolutionary, Developmental & Cultural Perspectives*. New Brunswick, New Jersey, Transaction.
- Huysmans A.J. (2012), *Guide Lecture ORA* [kopie materiałów z biblioteki misji SMA w Monasao], Republika Środkowoafrykańska, II.
- Human Development Index 2008*: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2007-2008/> [stan z dn. 17.11.2012.]
- Koulaninga A. (2009), *L'Education chez les pygmées de Centrafrique*, Paris, L'Harmattan, rozdział I.
- Malinowski B. (2000), *Rodzime wykształcenie i kontakt kulturowy* (1936). W: tegoż, *Kultura i jej przemiany*. Przeł. A. Bydłoń, A. Mach, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Malinowski B. (1975), *Życie seksualne dzikich*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Marah J.K. (Ed.D.) (2006), *The Virtues and Challenges in Traditional African Education*. “The Journal of Pan African Studies”, vol. 1, no.4, June.
- Markowska-Manista U. (2010), „Leśna edukacja” – Dylematy edukacji dzieci pigmejskich w Afryce Środkowej. W: K. Górak-Sosnowska (red.), *Kulturowe uwarunkowania rozwoju w Azji i Afryce*. Łódź.
- Markowska-Manista U. (2012), *Obszary dyskryminacji i marginalizacji Pigmejów w Afryce Środkowej*. W: K. Jarecka-Stępień, J. Kościółek (red.), *Problemy współczesnej Afryki. Szanse i wyzwania na przyszłość*. Kraków, Wyd. Księgarnia Akademicka.
- Markowska-Manista U. (2011), *Republika Środkowoafrykańska RŚA*. W: M. Jackowska Uwadizu., H. Rubinkowska-Anioł (red.), *Gry i zabawy afrykańskie* Warszawa, Wydawnictwo Elipsa.
- Olszewska-Dyoniziak B. (2001), *Człowiek – kultura – osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*. Wrocław, atla 2.
- Sarno L. (1993), *Song from the forest. My life among the Ba-Benjellé Pygmies*. London, Bantam Press.
- Schebesta P. (1933), *Among Congo Pigmies*. London, Hutchinson & CO.
- Situation Analysis of Children and Women in the Central African Republic* (2010), UNICEF, <http://www.internal-displacement.org> [stan z dn. 18.11.2012].
- Szafrański A.A. (red.) (2011), *Geertz a hybrydowa wersja antropologii interpretacyjnej.*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Turnbull M.C. (1974), *The Forest People*, London, Book Club Associates.
- Wrzesińska A. (2005), *MWANA znaczy dziecko*. Warszawa, Dialog.

Catarina Tomás

Lisbon Institute Polytechnic,
University of Minho (Portugal)
ctomas@eselx.ipl.pt

“Portugal of the little ones.” A sociological analysis of children’s rights in Portugal

Summary

In a sense, the twentieth century was the century of children’s rights, since it marked the emergence and development of both a legal framework for child protection, and transnational institutions and organizations that stand for and promote those rights. As has happened in most Western countries, Portugal followed this positive trend, albeit paradoxically, having been one of the first countries to adopt a Law on Protection of Children (1911), to enshrine in the Constitution of the Portuguese Republic (1976) children’s rights as fundamental rights, and to ratify the Convention on the Rights of the Child (CRC) in 1990. Nevertheless, many of these commitments still remain unfulfilled, not because children’s rights are considered too ambitious or technically difficult to promote, but simply because the political agenda on children has not yet been taken up as a priority. The result is a society in constant tension between the discourses put forward, based upon the enshrined rights of childhood, and practice that lies far behind. Starting from the traditional distinction between protection, provision and participation rights, sometimes known as the ‘*three Ps*’ in the CRC, and the analysis of a set of indicators (social, economic, demographic, legislative, cultural and symbolic) about childhood and children in Portugal, this paper proposes to examine children’s rights in Portugal, paying special attention to younger age groups (0-6 years).

Keywords: children’s rights, Portuguese society, early childhood, childhood policies

Introduction

As far as children’s rights are concerned, there have been many victories throughout History, especially in the last 50 years. There are indicators that reveal that the well-being of children has improved in some areas, such as health where we observe a decrease in the infant mortality rate; and justice where we witness the promulgation of decrees that aim at improving child protection (e.g. Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse 2007) or recommendations that seek the promotion of children’s participation (e.g. Recommendation CM/Rec(2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18; Communication from the Commission COM(2011) 66 final: Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow, EC 2011). Nevertheless, the situation of children around the world still reveals many signs of concern. The UNICEF’s report on the *State of the World’s Children* (UNICEF 2010) exposes astonishing facts: millions of children still do not have access to quality health care services, adequate nutritious food, education, safe drinking water, basic sanitation,

and decent housing. There are circumstances in the state of the world’s children that haven’t changed in the last decades, such as hunger, illiteracy and semi-literacy, child labour, or violence. Other facts could be mentioned regarding aspects of the life of children that illustrate a still far away horizon ensuring the effective promotion of their rights.

The public attention paid to childhood – the result, to a great extent, of the work of NGOs, the media and science, mainly by *Childhood Studies*¹ – has had an impact on the political agenda, both national and international, namely through the development of public policies, though with low intensity as in the case of Portugal (Sarmiento et al. 2007; OECD 2012), and a slight rise in the funds destined for budget headings for children and families. However, this scenario of expansion has suffered a change with the European crisis (Harper et al. 2009). In these times of uncertainty and change, children’s lives become more complex, and, as we shall see, some of their living conditions worsen, even if the intensity varies greatly according to the differences that permeate childhood (country, social and economic background, gender, ethnic group, etc.).

In Portugal, the implementation of austerity policies has had consequences in the lives of families and children. Amongst other measures, we have witnessed a cut in salaries and social benefits destined for the most vulnerable groups (unemployment benefits, social integration income, child/family benefits and income tax brackets changes). These measures augment the worsening condition of children at social risk, which increases dramatically when we analyse the state of small children (aged 0-6) due to their physical vulnerability.

In this article, we will start by portraying the main changes that have happened in children’s rights worldwide in the past decades, and then focus on Portuguese society, which will be taken as reference in this reflection. In view of the traditional distinction between protection, provision and participation rights, the ‘three Ps’² that characterize the Convention on the Rights of the Child (CRC) and the analysis of a set of indicators (social, economic, demographic, legislative, cultural, and symbolic) for childhood and children in Portugal, we will examine the rights of Portuguese children, with special emphasis on younger age groups (ages 0 to 6).

Children’s rights in (a few) images

Several reports, namely *The Progress of the Nations* (UNICEF 1999) and *The State of the World’s Children* (2009), have stated that more has been done for children in the past 50 years than in the previous 500. From the analysis of various indicators (e.g. health care, infant mortality, access to clean water, education, child marriage, genital mutilation), we can assert that there has been real progress in the improvement of children’s conditions globally.

¹ Interdisciplinary field of research and knowledge created in countries of northern Europe and in the Anglo-Saxon linguistic world. The main assumptions of the field are: the centrality of children in research, child alterity, generational dimension, and the interdisciplinary nature of research (James, Prout 1997; Alanen 2011).

² Protection Rights: guaranteeing the safety of children and covering specific issues such as abuse, neglect and exploitation; Provision Rights: covering the special needs of children such as education, health care, social security, physical care, family life, play, recreation, culture and leisure; Participation Rights: recognizing the child’s evolving capacity to make decisions and participate in society.

Children's rights have been formally recognized through changes in legislation. The development of a discourse of children's rights has been a fact within social and political institutions; yet we are very far from an ideal scenario of respect for these rights. Nonetheless, it is important to refer the process of constituting children's rights, which led up to the worldwide legal and normative model that exists today – the CRC. Despite the symbolic significance of CRC, we must not forget the historical constant that characterizes the protection of children's rights: the high consensus, but low intensity, in their promotion and guarantee. It's the most ratified international document (193 countries except the USA and Somalia), but a lack of priority in its enforcement is a fact. What is more, we are witnessing the loss of density and even the sacrifice of human rights (Santos 1997) and children's rights in the name of economic growth and competitiveness.

Multiple socio-political, cultural and symbolic reasons explain the contradictory state of children's rights, from declaration to fulfilment. This situation intensifies in the context of an economic crisis and of institutions in crisis. We shall dwell in rather more detail on the symbolic issues when discussing participation rights, since the lack of knowledge of CRC by citizens, including professionals who work with young children, has also become an obstacle to the effective implementation of rights in children's daily lives, as well as the acknowledgment of CRC as an instrument and practice.

The identification of these issues aims at making us question, on the one hand, the fact that children's rights generate consensus and are presented and sustained in a vast array of contexts and by different agents, and, on the other, the assessment of the state of children, which shows us that we are still very far from ensuring action on what is written in CRC.

The rights of children are a social construct that has rapidly spread worldwide, but two decades past the promulgation of CRC, it is fair to ask if the expectations about this and other legal, sector-specific, and universal treaties, which voice concerns over the well-being of children and young people and their citizen rights, translated into conventions on children's rights, were fulfilled or, on the contrary, are still waiting to be fulfilled.

The answer cannot lie between a certain duality of those expectations. On the one hand, we are able to consider the existence of CRC a victory, for being the first to enshrine children as human beings entitled to have rights, but, on the other, the material, physical and symbolic conditions for their exercise are not met.

A brief analysis of children's rights in Portugal

In the past century Portugal has undergone considerable changes which have transformed its social, economic, and cultural structure. Portuguese society can be sociological characterized as a semi-peripheral society or intermediate development society³.

For the past thirty-eight years, since the Carnation revolution (April 25th, 1974), Portugal has endured several complex and turbulent processes, which have affected a wide variety of social sectors. These sectors are not themselves exempt from their own contradictions

³ Besides the similarities with other countries within the European Union, Portugal has characteristics as a semiperipheral country, namely the absence of a strong, organized civil society based on social movements and citizen organizations; an authoritarian culture; a gap between the formal definition of citizens' rights and the actual access to these rights; the weakness of social movements. For details see Santos and Rodríguez-Garavito (2005).

and complexities, including the revolution itself, decolonization, the change to socialism, the transition to democracy, the intervention of IMF (1977-78, 1983-85 and 2011-Present), EU integration and the current economic crisis.

After the revolution of 1974, in the 69^o article of the Constitution of the Portuguese Republic, the state affirmed that “children have a right to protection, from society and from the State, in order to fulfill their integral development” and in 1990 ratified the CRC. However, Portugal still has weak political and social intervention concerning childhood, characterized by an incipient and weak network between the multiple organisms that work with childhood, weak human and financial resources, and also little visible social activity in the area of children’s rights (associations, NGO, lobbies) (Fernandes & Tomás 2010). By analysing the status of children in Portugal from this viewpoint, we intend to identify some tensions and contradictions in regards to the state of children’s rights.

Portugal is a country where social indicators on childhood express the state of transition and convergence in which the country finds itself. For example, child mortality rates are among the lowest in the world, but the chances of children carrying out prolonged schooling is the lowest in the EU; also, the protection policies relating to Portuguese children have improved in the last decades, but a decade ago Portugal was one of the western countries where child labour exploitation most occurred (Sarmiento 2008; Tomás et al. 2011).

These contradictions are a legacy of the failure of the welfare state (Santos 1993; Mozzicafredo 1997; Silva 2002) and its specific features within a European context. In particular, these include features such as: discontinuity, fragmentation and segmentation of social sectors; and social policies, lack of partnership and integration of its respective operations. There is a lack of cohesive and integrated approaches (Rodrigues 2000).

In order to examine the state of children’s rights in Portugal, focusing specifically on the youngest age groups (ages 0-6), we will be taking two analytical strands: (i) childhood as an excellent indicator of a country’s growth status and (ii) the traditional distinction between protection, provision and participation rights; which will be followed by the analysis of a set of indicators for young children in each of the three categories of rights.

Protection rights: a look at the poverty and risk/danger

When we report, even if for a moment, on the socio-demographic characteristics in Portugal, there are many changes we may point out: low birth rates, the rise of an ageing population⁴, a decline in family size, a higher number of individuals living alone as well as of single parent families, a declining number of marriages, and a growing number of divorces and domestic partnerships.

These characteristics are shared by most European countries and, as such, Portugal is moving closer to the centre. However, as we shall see next, the examination of several indicators that refer to three different periods in the History of Portugal (1960 – Dictatorship; 1980 – Democracy; 2010 – Present) shows us that there are certain particularities that keep us apart from the centre.

⁴ In 1960 it was 27,3%; in 1980 it was 43,8% and in 2011 it was 129,6% (Pordata 2012).

Table 1. Socio-demographic data concerning child population in Portugal in 1960, 1980 and 2010

Indicators	1960	1980	2010
Number of children (0-14 years old)	2.591.955	2.508.673*	1.572.329**
Crude birth rate	24,1 ‰	16,2 ‰	9,2 ‰
Mean age of the mother at birth of first child	25,0	23,6	29,2
Infant mortality rate	77,5 ‰	24,3‰	2,5‰

Data source: Pordata 2012.

Legend: * 1981; ** 2011

Looking at table 1, we can observe that the number of children in Portugal has declined, as has the infant (and maternal) mortality rate, and that the average age of a woman having her first child has gone up. The data shown must be related to (i) improvements in the National Healthcare System; (ii) the rise in the average schooling level of Portuguese, particularly women's; (iii) the significant changes in families, conjugality, and how the position of a child is perceived within the family sphere (Almeida, Wall 2001; Cunha 2007), i.e., by a redefinition of the way people regard children, their education, their role, and the investment made in them, which translates into democratization in family decisions, the prevalence of affection, the emotional centrality of children, and accountability of the public sphere by socialization and promotion of children's rights (Pedroso, Branco 2008); (iv) the working condition of women – the most affected by unemployment, long working hours, and low wages. If we add to this scenario (v) the additional effort women make with regard to the care economy (a vast array of unpaid work that supports the children and elders in the family), frequently unacknowledged, the situation becomes more complex.

Mainly when characterized, family policies in Portugal are considered to be of low intensity (Portugal 2000), which has severe implications for the rights of adults and children.

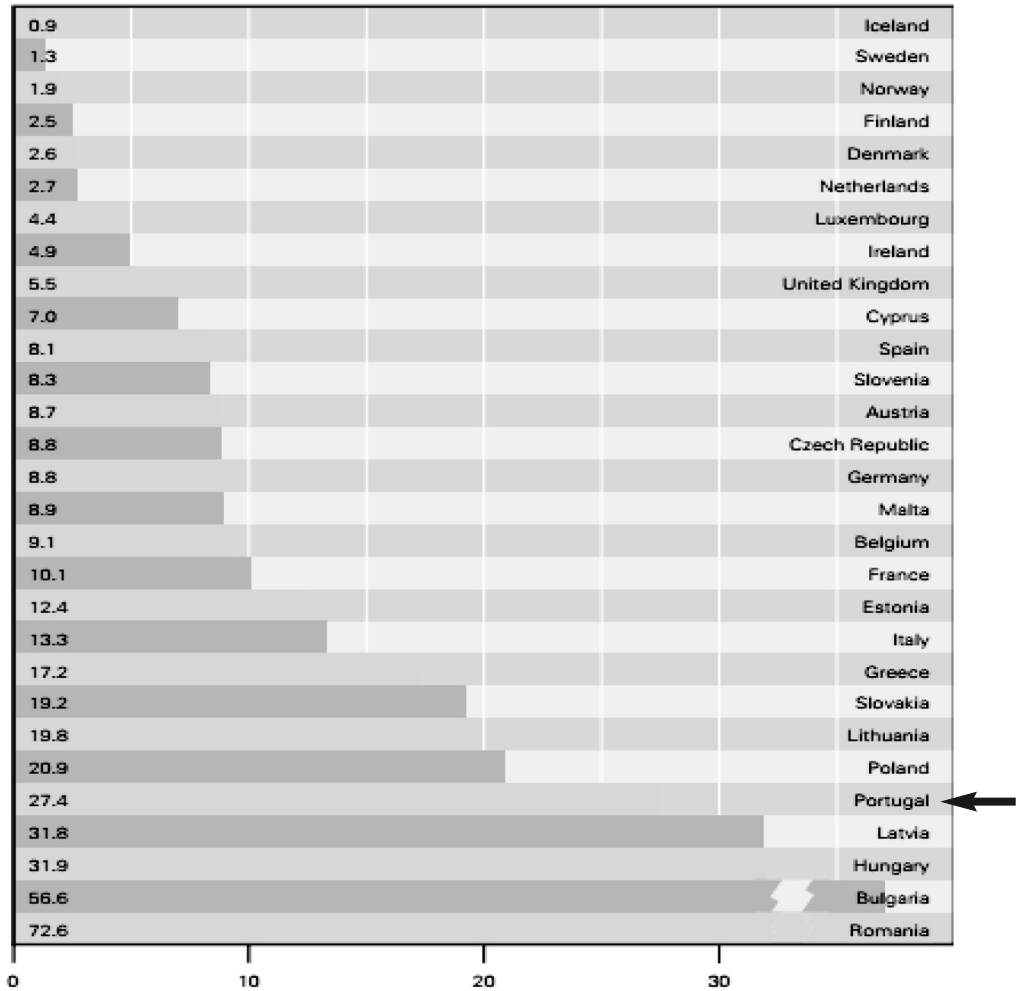
Besides the socio-demographic data, which provide a context to the situation of Portuguese children, there are other indicators that allow us a closer look at their situation regarding (un)protection.

The achievements in this area have been many, but Portuguese society is still very much marked by profound social inequalities and has a high child poverty rate (Bastos et al. 2004; Alarcão 2008; OECD 2009; Sarmiento, Veiga 2010; Tomás et al. 2011; UNICEF 2012).

In a 2009 study on child deprivation⁵, done by 29 countries, Portugal, in comparison with other countries with similar per capita GDPs, presents much higher levels of deprivation than the group's average (UNICEF 2012), as we can observe in the following figure.

⁵ "Lacking two or more" of 14 items considered normal and necessary for a child in an economically advanced country" (cf. UNICEF 2012:3).

Figure 1. Child Deprivation, 29 economically advanced countries (2009)



Source: UNICEF 2012:2.

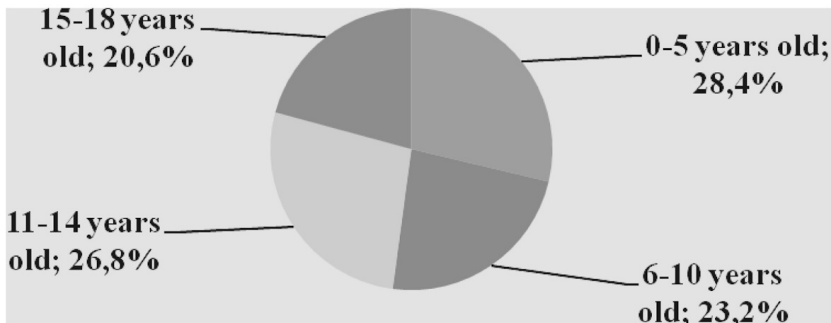
According to Sarmiento and Veiga (2010), child poverty is higher than average for the Portuguese population, i.e., there are, in percentage terms, more poor children than poor adults. Children are the age group most affected by poverty.

Another aspect of children’s rights to protection is risk. In this paper, I will focus only on the risk to young children, taking into consideration data collected at the National Commission for the Protection of Children and Young People at Risk⁶, from 2010. In figure 2,

⁶ The National Commission for the Protection of the Children and Young People at Risk [CNPCJR] was created in 1997, through the Resolution nº 193/97, nº6. This National Commission’s main goal is to coordinate, follow and evaluate public and social action regarding children’s protection. It is formed by the main state departments’ representatives involved in children and youth issues.

we can observe that it was in age group 0-5 that a greater number of cases was documented, from a total of 28103 proceedings.

Figure 2. Proceedings initiated by the Commissions for Child Protection in 2010, by age groups



Source: CNPCJR 2011: 72-88.

Tomás and Fernandes's characterization (2011) of the condition of Portuguese children at risk brings to light two analytical dimensions related to the profile of a child with a case filed at the Child and Youth Protection Committees [CPCJ] in the first half of the twenty first century:

- (i) The persistent sides of risk: boys are the most flagged as being at risk; “metropolization” of risk (concentration of proceedings in the two metropolitan areas of the country, Lisbon and Oporto); negligence is the most reported problem; age group 10-14/15 takes up a significant place when it comes to intervention;
- (ii) New aspects of risk: increase of proceedings with respect to younger children (aged 0-5); rise of flagged and accompanied children born in foreign countries; decline in the percentage of children who do not go to school.

A closer look at the data draws our attention to the indicators concerning children between the ages of 0 and 2, as they represent 55.3% of the age group 0-5 and 15.3% of the overall proceedings (CNPCJR 2011: 87). More than discussing the increase of very young children at risk, perhaps we are witnessing a higher visibility of certain acts, partly due to constant media coverage (Beck 1992), which has translated into greater vigilance and awareness by some individuals and institutions towards childhood.

Provision: a look at early childhood education

Amongst the most important changes that have happened in Portuguese society, between 1960 and today⁷, education stands out, as we can see in figure 2. The fundamental role of education in the reshaping of Portuguese society, namely the country's economic growth and modernization, must be highlighted.

⁷ On this subject, see also: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf

Figure 3. Crude Schooling rate by level of education in Portugal, 1961-2010

Ano	Level of education (Rate %)						
	Pre-School Education	Compulsory Education				Upper-secondary Education	Higher Education
		Total	1st cycle (6 to 10 years old)	2nd cycle (10 to 12 years old)	3rd cycle (12 to 15 years old)		
1961	1,2	70,2	130,7	23,1	20,2	2,8	x
1980	15,4	100,4	136,2	90,8	59,2	32,8	10,7
2010	85	127,1	107,5	124,5	156,1	146,2	53,8

Source: Adapted from Pordata 2012.

As we can see in the figure 3 Portugal has made significant progress over the last decades in all levels of education. The state budget for Education has increased significantly in the three periods we are analysing, except the last year, in which we observe a reduction in the funds.

Table 2. Government expenditure on education: budget execution as a % of GDP, Portugal

Year	%
1972	1,4
1980	3,2
2010	5,0
2011	4,6*

Data source: Pordata 2012.

Legend: * Provisional value

According to *Education at a Glance 2012* (OECD 2012), Portugal spends almost half of what the EU average does on Education. Despite all the changes in this area, the provision of accessible and quality education services is not yet ensured for all children. Real efforts to widen the availability of kindergarten for children in Portugal have only occurred in the past decade and universal preschool education is still far from guaranteed⁸, as you can see in the following table.

Table 3. Crude schooling rate in pre-school education

Year	%
1961	1,2
1981	19,7
2011	87,4

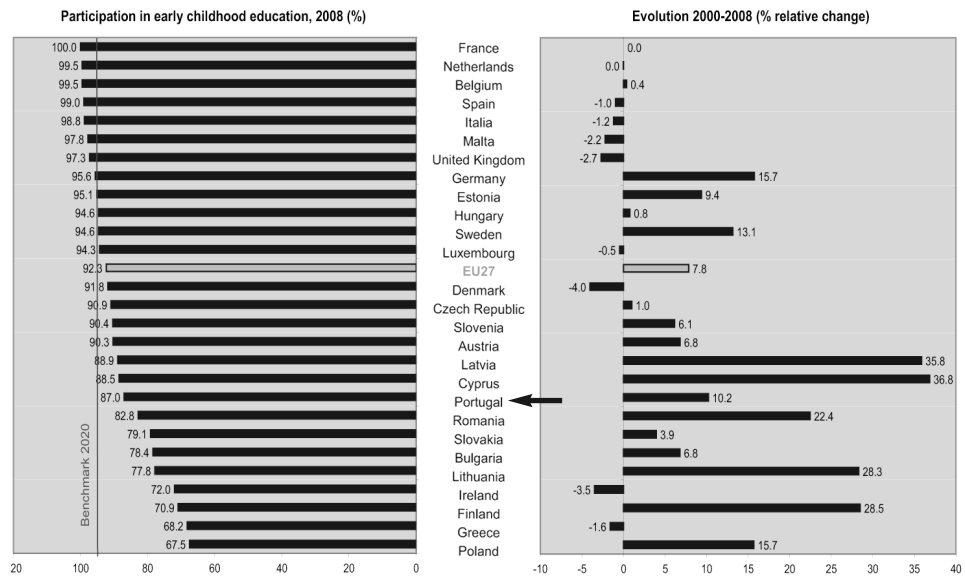
Data source: Pordata 2012.

⁸ For children aged 0-2, there is no institutional arrangement of formal education. Education in this age group is understood as part of the family sphere. Pre-primary education is considered the first stage of the Portuguese education system and is aimed at children aged between 3 to 5 years old. In 2009, the universality of pre-primary education for all children over 5 years old was established. Nevertheless, attendance is never compulsory. The preschool network is provided by the state, private, and cooperative bodies, private social solidarity institutions, and non-profit institutions.

Looking at the table, we can see that between 1961 and 2011, the crude schooling rate in pre-school education has risen considerably, even though its universality has not yet been accomplished, failing to comply with what is advocated in CRC.

“In 2009, the EU set a target: to provide education and care for at least 95% of children aged four and up during the period before compulsory education. The current EU average is 92.3% with a significant number of countries lagging far behind” (EC 2011: 2).

Figure 4.



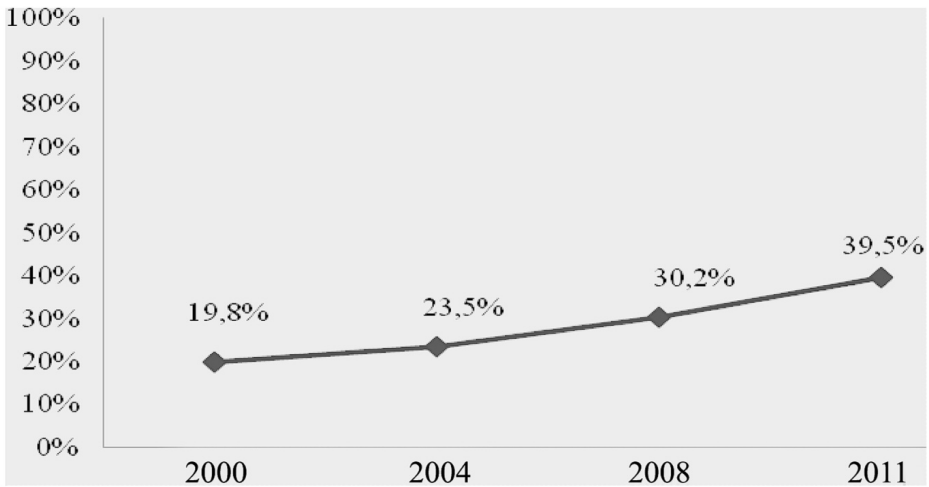
Source: EC 2011:2.

Problems with compulsory schooling still exist and failure rates in secondary education are very high. In addition, certain groups of children, particularly those with special educational needs or those from ethnic minority groups, continue to be disadvantaged at all levels of education.

As far as early childhood education is concerned, we still notice an insufficient provision of support to families in the education of children aged between 0 and up to 3 years of age, and a disconnection between the logics of education and child care provisions (Vasconcelos 2011; Vilarinho 2011). Despite concerns for the well-being and education of young children, rhetorically quite premature in Portugal, the inequalities in access, the dichotomization between interior and coastal regions and the differentiation of service quality are still visible. Once again, data analysis on early childhood education reveals a gradual rise in the coverage rate. Notwithstanding, Vasconcelos believes that:

“in regard to care for 0-3 year olds, there haven’t been systematic policies by the Ministry of Education. Thus, the education of these children in Portugal is, institutionally, a problem of support to families and social solidarity, and not an obvious question of the “right to education” enshrined in the Convention on the Rights of the Child” (2011: 8).

Figure 5. Nurseries and Child Minders coverage rate, Continental Portugal⁹, 2000-2011



Source: Vasconcelos 2011; MTSSS 2011.

The European Commission recommended that “the benefits of high-quality ECEC are wide-ranging: social, economic and educational” (EC 2011: 1). Research has long demonstrated that quality services contribute to combating social exclusion (Vasconcelos 2011), which is a phenomenon that not only violates the rights and services acknowledged by CRC, but also threatens democratic stability and the governance of a society. Besides a vast array of consequences, exclusion prevents children from effectively participating in society.

The main objective of policies that aim at fighting social exclusion should be concentrated, first of all, on those who are more disadvantaged, who have trouble accessing the system successfully; thus there is a need to raise the awareness of rights, taking education as one of the most important factors in the combat against exclusion, this way promoting the fight against symbolic and social civic invisibility.

Participation: some reflexions

In the Western modernity, old and new paradigms and child images¹⁰ are recycled. It is important to become familiar with and characterize them, because they are responsible for the process of making children, and their social reality, invisible. Although they are not closed

⁹ Excluding autonomous regions, Madeira and Azores.

¹⁰ James, Jenks and Prout (1998: 3-34) identify a set of socially constructed childhood images (separating the building up of those images in two different times) that do not correspond to closed or open historic categorizations, but coexist and overlap on different times/spaces: the presociological child (children seen as abstract entities); and the sociological child (a contemporary product resulting from a interpretative judgment based on the analysis of social sciences). The former have greater historic weight and social influence (Sarmiento 2004). The images proposed by the authors as images of the presociological child are the following: “The Evil Child”, “The Innocent Child”, “The Immanent Child”, “The Naturally Developing Child”, and “The Unconscious Child”.

symbolic divisions, they are interpretation devices that come up in adults' justifications of their actions toward children. These prevailing traditional views of children, that define them as irresponsible, immature, incompetent, irrational, amoral, asocial, acultural beings, human beings in deficit, simply passive objects and mere receptacles of a social action, have been responsible for making children both invisible and voiceless, a condition that intensifies the younger the children are.

These issues are of great importance, since the way the adult world perceives childhood and children very much interferes in the way adults relate to them and foster, or not, children's participation in their life worlds.

CRC opened a new category of rights, i.e. participation rights. It encouraged governmental and non-governmental organizations to consider children's participation as a principle and a priority.

In a country in which this discrepancy between policy and practice is particularly high (Santos 1993), ensuring participation rights of children hasn't been easy. We can even state that, there is still a weak culture of children participating in Portugal (Soares 2006; Sarmento et al. 2007; Fernandes 2009; Fernandes & Tomás 2010; Tomás 2011). It's in the twenty-first century that we witness the implementation of a set of programmes concerning participation rights¹¹, though not always converging, integrated, effective, or even sustained.

Since 1990 we have witnessed a proliferation of legislation in the area of childhood where participation sometimes has been considered. Due to its importance, let me quote some regulations: (i) in the Civil Code there are several references to the importance of taking into account the views of children in family matters (Article 1878^o) and listening to children in the paternal authority (Article 1901^o); (ii) two main legal texts resulting from the reform of the juridical system of child protection in 1999, the *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (Protection Law of Children and Young People in Danger, Law n^o 147/99, of 1st September, article 4 – child's right to opinion) and the *Lei Tutelar Educativa* (Educational Guardian Law, Law n^o 166/99, of 14th September) which is considered essential to ensure children's participation in processes that directly relate to decisions affecting their lives; (iii) in adoption children over 12 years old must consent to the adoption order. In general, children above 12 years old are heard by Portuguese courts.

These legal changes, that I describe here briefly, with regard to children's participation, must be understood in the context of globalization, and not just as a movement with national characteristics (Tomás 2011).

The issue of participation hardly constitutes a theme within national public policies. It's especially a cause that has been developed by some organizations such as the National Commission of Protection of the Children and Young at Risk (CNPCJR), The Child Support Institute (IAC), or the Forum for Children and Youth Rights, and demanded by some fields of knowledge, namely by Childhood Studies.

Alongside the legislation, we can find some experiences in this area in the educational field. We find pedagogical concepts, teaching and learning methods, and forms of school

¹¹ Being a Child Programme (2006-2008); DOM-In the Quality Manual of Residential Child and Youth Work in Education (2009- 2011); External Evaluation – School external evaluation (started in 2006); Youth Parliament programme organized by the Assembly of the Portuguese Republic; Forum of Children and Youth Rights (started in 2009); Children and Youth Participatory Budget (two experiences in Portugal: Carnide and São Brás de Alportel).

organization that seek to promote and realize children’s participation even if this is not a generalized reality.

The specificity of the Portuguese case could be explained by the following factors: the continuation of an authoritarian culture which has slowed the development of active citizenship; the weakness of social movements that defend the rights of those most in need; the presence of strong pressure groups that “privatize” the state; a justice system which is slow, ineffectual, corporate, and still dominated by a culture that does not punish lax underperformance; cultural aspects resulting from a tradition of silence and the lack of social and political participation, as well as the issue of power, which makes this participation clash with practices that favour paternal and authoritarian approaches.

Lastly, a positive remark about the visibility that children’s rights, especially the issue of participation of children, has on the academic agenda nowadays. It is also in the twenty first century that we have seen post-graduate studies and courses in this field emerge, alongside an explosion of articles and dissertations (Masters and PhDs). For example, Coutinho (2010) discusses, in the contexts of nursery schools, the action of very small children and show us how their decisions have influence in the collective space and in the interactions between children and between children and adults.

This remarkable development, namely following from Childhood Studies, of the paradigm of children as social actors, and taking into consideration their views on issues that concern them, brings to research centres and teacher training programmes the task of unveiling young children beyond the dominant dimensions of caring, treating, and their role as students [*métier de élevé*]. It is, rather, to promote the idea of very young children as participatory subjects.

Final remarks

Examining the situation of Portuguese children within the three categories of rights, even if briefly and partially, allows us to paint a complex picture, amongst breakthroughs and setbacks, of the path Portuguese society has followed in the promotion and guarantee of children’s rights. This picture must be understood in the context of the particularities of Portugal as a semi-peripheral society. I do not intend to mystify this situation, but simply to consider these particularities, which are contradictory and multifaceted, having in mind the position of Portugal in the world system, so that we become conscious that examining the rights of children cannot be done separately from the conditions for their fulfilment.

As we see, there has been a significant advance in policy in Portugal, mainly after April 1974, but there is a disparity in the progression from policy to practice. On the one hand, conventions and international treaties reinforce and legitimize changes; on the other hand, these same documents have little impact on the experiences of children living in poverty and social exclusion, and the mere ratification of such agreements does not mean that children’s rights are assured.

In these circumstances, it can be concluded that Portugal demonstrates similar patterns to those of core European countries with regard to their legislative approach to the protection of children’s rights. However, it remains far from achieving the levels of child welfare that one finds in most European countries.

A real commitment to what is stipulated in CRC, which Portugal ratified in 1990, is necessary. In the period of transition which we currently live in, it is imperative that we go back to discussing children's rights as an advance of civilization. Without this recognition, we will be colonizing the present and future not only of children but of all of us.

References

- Alanen L. (2011), *Disciplinary, interdisciplinarity and childhood studies*. "Childhood", 19(4).
- Almeida A., Wall K. (2001), *Família e Quotidiano: Movimentos e Sinais de Mudança*. In: Brandão de Brito, J. (org.), *O País em Revolução*. Lisboa, Editorial Notícias.
- Bastos A., Leão G., Passos J. (2004), *Child income poverty and child deprivation. An essay on measurement*. "International Journal of Social Economics", 31(11/22).
- Beck U. (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*. London, Sage Publications.
- CNPCJR (2011), *Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens 2010*. Lisboa, CNPCJR.
- Coutinho A. (2010), *A Ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto de creche*. Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho.
- Cunha V. (2007), *O lugar dos filhos: ideias, práticas e significados*. Lisboa, ICS.
- EC (2011), *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>, 28.12.2012.
- Eurydice (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf, 28.12.2012.
- Eurydice (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf, 28.12.2012.
- Fernandes N. (2009), *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto, Edições Afrontamento.
- Fernandes N., Tomás C. (2010), *Report of Portugal*. In: H. Brozaitis (Coord.), *Institutional framework and measures that Portugal developed about policies in the area of the Children's Rights and Well-being*. Lithuania, Public Policy and Management Institute.
- Fernandes N., Tomás C. (2011), *Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância*. Proceedings of the IV Conference of Abuse, Negligence and Risk in Childhood and Adolescence, Portugal.
- Harper C., Jones N., McKay A., Espey J. (2009), *Children in times of economic crisis: Past lessons, future policies*. <http://www.odi.org.uk/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3749.pdf>
- James A., Prout A. (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorizing Childhood*. Oxford, Polity Press.
- Mozzicafreddo J. (1997), *Estado-Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras, Celta Editora.
- MTSSS (2011), *Carta Social. Rede de Serviços e Equipamentos*. Relatório 2011. Lisboa, GEP/MSSS.
- OECD (2009), *Doing Better for Children*. Paris, OECD.
- OECD (2012), *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- Pedroso J., Branco P. (2008), *Mudam-se os tempos, muda-se a família. As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal*. "Revista Crítica de Ciências Sociais", 82(1).
- Pordata (2012), *Base de dados Portugal Contemporâneo*. <http://www.pordata.pt/>, 28.12.2012.
- Portugal S. (2000), *Retórica e ação governativa na área das políticas de família desde 1974*. "Revista Crítica de Ciências Sociais", 56(1).

- Rodrigues E. (2000), *O Estado-Providência e os processos de Exclusão Social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português*. “Sociologia”, 10 (1).
- Santos B. S. (org.) (1993), *Portugal, Um Retrato Singular*. Porto, Edições Afrontamento.
- Santos B. S. (1997), *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Lua Nova, 39 (1).
- Santos B. S., Rodríguez-Garavito (Eds.) (2005), *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sarmento M. (2004), *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. In: M. Sarmento e A. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.
- Sarmento M. (2008), *Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança*. In: Alarcão I. (coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa, CNE.
- Sarmento M., Fernandes N., Tomás C. (2007), *Políticas Públicas e Participação Infantil*. “Revista Educação, Sociedade and Culturas”, 25 (1).
- Sarmento M., Veiga F. (2010), *Pobreza Infantil : Realidades, Desafios, Propostas*. Porto, Húmus.
- Silva P. (2002), *O modelo de welfare da Europa do Sul: reflexões sobre a utilidade do conceito*. “Sociologia”, 38 (1).
- Tomás C. (2011), *“Há muitos mundos no mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto, Edições Afrontamento.
- Tomás C., Fernandes N., Sarmento M. (2011), *Jogos de imagens e espelhos: um olhar sociológico sobre a infância e as crianças em Portugal*. In: Müller Verônica R. (org.), *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá, EDUEM.
- UNICEF (1999), *The Progress of the Nations*. New York, United Nations Children’s Fund.
- UNICEF (2009), *The State of the world’s children*. Special Edition. Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child. New York: UNICEF.
- UNICEF (2012), *Measuring Child Poverty: New league tables of child poverty in the world’s rich countries*. Innocenti Report Card 10. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vasconcelos T. (2011), *Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa, CNE.
- Vilarinho E. (2011), *Estado e Terceiro Sector na Construção das Políticas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)*. PhD Thesis. Braga, Universidade do Minho.

Beata Pietkiewicz-Pareek

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

beatapietkiewicz@gmail.com

Violence against street children in India – statistics of misery

Street children have been robbed of their childhood

Tobias Hecht

Summary

The aim of this article is to develop a comprehensive understanding of the phenomenon of violence against street children in India, showing its many different dimensions and complexities. It outlines social issues such as violence against the girl child, child labour, street children and trafficking. It also cites patriarchy, hierarchy, masculinity, control, and lack of accountability, as essential components in the practice of violence against children. The review provides brief introductory notes and concentrates mainly on illustrating the hopelessness of life of some groups of Indian street children.

Keywords: street children, trafficking, child labour, sexual abuse, education

Violence against street children

Violence against children is defined broadly as including deliberate behavior by people against children that is likely to cause physical or psychological harm. This includes physical abuse, sexual abuse and exploitation, societal forms of violence, such as exploitative child labour, and children's involvement in armed conflict. Children are sold under the cover of inter-country adoptions, for organ transplants, exploited for their labour, and instrumentally used in criminal activities, such as selling drugs, robbery, burglary and petty theft (Skinnider 1994: 4).

The World Bank estimates that 45% of the world population is forced to live on less than \$1 a day, of whom almost 50% are children¹. Hundreds of millions of children today live in urban slums, many without access to basic services. They are particularly vulnerable because of the stresses connected with their living conditions (UNICEF 2012: 4). The global WHO report on Violence and Health states that poverty does not contribute to violence on its own but instead accompanies factors such as unemployment, low educational levels, substance abuse and poor housing. Poor families, especially in areas with high birth rates, are stretched to their limits and children are seen as a financial burden – yet another mouth to feed. In such situations, girls are more likely than boys to be neglected when food is scarce. In India, between 3 million and 5 million female foetuses are aborted each year. For older children, and again especially girls, poverty and economic disadvantage makes them more vulnerable to trafficking and commercial sexual exploitation, bonded labour or low-paid labour. Growing unemployment has also resulted in high incidences of child labour. Poverty is also seen as a cause (and a consequence) of early marriage. In India 46% of girls are married

¹ <http://www.eia.doe.gov/emeu/cabs/sasia.html>

by the age of 18 (UNICEF 2005a). The desire of families to protect the chastity of girls and thereby their honour is a major cause of early marriages, which are quite common in many South Asian communities. In South Asian dowry-practising countries², there is also a financial incentive to marry off girls early, as the dowry is likely to be lower for younger girls. The lack of economic independence of girls can also result in the girl staying on the street, due to lack of viable alternatives, especially when return to their native home is not an option. Children are on the lower rung of the ladder in a strong patriarchal and hierarchical system, and as they are considered relatively immature, adults in different settings usually make decisions about their lives (UNICEF 2005b: 23).

UNICEF has recently estimated that worldwide there are 80 million children without families who are living on the streets. 20 million of them are in Asia, 10 million in Africa and the Middle East, and 40 million in Latin America. The numbers and proportions for Latin America are staggering. Although Latin America has only 10% of the world's child population, it has nearly 50% of the world's street children. The number of Latin American street children is equal to the total population of Colombia and all of Central America (Aptekar 1992: 326).

Definitions of street children

The definition of who is a street child is the determinant element in assessing their numbers and undertaking profiling of street children. However, most global bodies appear to disagree when it comes to deciding the age at which childhood is legally over. Various agencies, both national and international, set the upper age limit of childhood differently. The UN Child Rights Convention defines all those up to 18 years of age as children. Most of the international agencies which work on child's rights issues follow this definition and they also insist that children in the 0-18 years age bracket should not be part of any kind of labour force. However, Article 24 of the Indian Constitution and the Child Labour (Prohibition and Regulation) Act (1986) defines a child as "a person who has not completed 14 years of age". As a result, the law does not prohibit the involvement of children between 15-18 years in income-generating activities³.

According to UNICEF, a street child is defined as a child for whom the street has become his or her habitual source of livelihood; and who is also inadequately protected, supervised, as well as directed by responsible adults. In previous research on street children, the street child definition included children that worked on the street. However, based on more diverse global research, different categories of children living on the streets have been distinguished, while it is still difficult to categorize the recognition of children's complex experiences (Thomas de Benítez 2007).

² Dowry (India, Bangladesh and Pakistan) was initially instigated to ensure a share in family property and financial security for any unforeseen events, such as widowhood. It has now been reduced to a financial transaction between the family of the wife and the family of the husband. The practice has resulted in many additional risk factors such as early marriage (a lower dowry is accepted for younger girls), dowry related violence and polygamy. It has also introduced a new concept 'disposable brides', which signifies young girls who are married off and abandoned by their husbands, who later move on in search of new dowries and the girls that come with them.

³ <http://resourcecentre.savethechildren.se>

Mark W. Lusk developed four categories related to children found on the street. Each group has its own psychological characteristics. First, there are poor working children returning to their families at night. They are likely to attend school and not be delinquent. Second, there are independent street workers. Their family ties are beginning to break down, their school attendance is decreasing, and their delinquency is increasing. Third, there are children of street families who live and work with their families on the street. Their conditions are related to poverty. In India, they are referred to as pavement dwellers. Finally, there are children who have broken off contact with their families. They reside in the streets full time and are the “real” street children (Aptekar 1994: 196).

The term “street children” refers to children for whom the street more than their family has become their real home. It includes children who might not necessarily be homeless or without families, but who live in situations where there is no protection, supervision, or direction from responsible adults (Study on Child Abuse: INDIA 2007: 60). It is difficult to count the number of street children living in India because of their “floating” nature, as their lack of permanent address, their wandering lifestyles, and their changing workplaces make them a difficult group to locate (Patel 1990:11). Over one third of children in urban areas go unregistered at birth, they have no birth certificate or an official identity card (UNICEF 2012: 13). In India, 18 million children work on the streets and only 5-20% of them are truly homeless and disconnected from their families (Chatterjee 1992). According to UNICEF, about 72% of street children are aged 6–12 years and **13% are aged below 6 years**. In general, the majority of street children in India are boys with little or no education (Kombarakaran 2004: 853). A study on Child Abuse in India in 2007, reported that most street children, 51.8%, slept on the footpath, 17.5% slept in night shelters and 30.7% in other places, including under flyovers and bridges, railway platforms, bus stops, parks, market places, cinema theatres etc. They did not seem to have much access to sanitary places for defecation either, as a result of which the majority of children (70.6%) were defecating on railway lines or in road side ditches. Bathing is also not a priority for most street children, indeed, they do not bathe at all (Study on Child Abuse: INDIA 2007: 64). “Sadak Chap” is a term by which children refer to themselves. “Chap” means stamp and “sadak” is street. The simplest definition is also one the children have developed themselves, without a roof, and without roots...roofless and rootless (Patel 1990: 10).

In the case of street children, their living conditions (including residential and working locations) and their links with their families also become determinant factors. Street children in India choose to leave their families and homes for strategic reasons. After interviewing 1,000 children on the street, Patel claimed the major reason for street children was not poverty but family violence. Another Indian study, Subrahmanyam & Sondhi in 1990, this one concerning child porters (children under the age of 14 working and living without family support), showed that although poverty was a significant aspect for the children being on the streets, family discord was the major problem (Aptekar 1994: 207). Many street children say that they ended up on the streets due to violence in the home/family (UNICEF 2005b). The most common family problems of street children are the death of a parent, strained relationships with stepparents, parent separation, alcoholism of the father, insufficient food, abuse and family violence. Most children who leave home to live on the streets come from slums or low cost housing, both of which are areas of high illiteracy, drug use, and unemployment (Mathur et al. 2009: 908). Children usually adapted

to a life on the streets through a gradual process, for example: they may at first only stay on the street a night or two, followed by gradually spending more time away from home until they do not return (Aptekar 1994: 199). In some cases, children sometimes find that their living conditions and physical and mental health is better on the streets than at home; especially because of the poor conditions of their homes rather than the favorable and child-friendly conditions on the street. (Aptekar 1994: 200). Once they leave home, many street children move around often because they fear their relatives will find them and force them to return home (Kombarakaran 2004: 854).

Child labour

The child labor problem is not unique to India. New global estimates published by UNICEF in 2012 indicated that in 2008, 215 million children were involved in child labour all over the world, 115 million of them in hazardous work (UNICEF 2012: 32). The 2001 National Census of India estimated the total number of children involved in child labour⁴, aged 5–14, to be 12.6 million⁵, about 0.12 million children being in a hazardous job (Census of India 2001: 92). UNICEF estimates that India has the highest number of labourers in the world under 14 years of age (UNICEF 2012: 83). The findings also revealed that 65% of the children were put to work by their parents and 76% of the children handed over their earnings to their parents (Study on Child Abuse: INDIA 2007: 60). Sometimes children are abandoned by their parents or sold to factory owners. The last two decades have also seen a tremendous growth of export based industries and mass production factories utilizing low technologies, which try to maintain competitive positions through low wages and low labour standards. In connection with this, the child laborers exactly suit their requirements, so they use all the means open to them to lure the parents into giving up their children on the pretext of providing an education and a good life. In India the majority of children work in industries such as cracker making, diamond polishing, glass, brass-ware, carpet weaving, bangle making, lock making and mica cutting, to name but a few⁶.

According to Sheela Patel, in Bombay 50,000 children are illegally employed by 11,750 hotels, restaurants, canteens, tea shops, and eating places. 75% of these children are migrants (Patel et al. 1990: 12). Street children are often exploited by their employers, because of their lack of protection from the family and the law. The employers also often keep them in confinement and control them, sometimes withholding pay, and abusing them⁷. In general,

⁴ India's Census office defines child labor as participation of a child less than 17 years of age in any economically productive activity with or without compensation, wages or profit. UNICEF defines child labour as follows: if between 5 to 11 years of age, he or she did at least one hour of economic activity or at least 28 hours of domestic work in a week, and in the case of children between 12 to 14 years of age, he or she did at least 14 hours of economic activity or at least 42 hours of economic activity and domestic work per week. UNICEF in another report suggests, 'Children's work needs to be seen as happening along a continuum, with destructive or exploitative work at one end and beneficial work - promoting or enhancing children's development without interfering with their schooling, recreation and rest - at the other. And between these two poles are vast areas of work that need not negatively affect a child's development.'

⁵ <http://labour.nic.in/cwl/ChildLabour.htm>

⁶ <http://www.missionconvergence.org/survey.html>

⁷ Bonded labour refers to the phenomenon of children working in conditions of servitude in order to pay their debts. The debt that binds them to their employer is incurred not by the children themselves but by

honest employers often do not hire them because it is too risky. The most common job of street children is scavenging for recyclable materials, such as plastic, paper, and metal (Kombarakaran 2004: 867), and cleaning cars; petty vending, selling small items such as balloons or sweets; selling newspapers or flowers; begging; shining shoes; working in small hotels; working on construction sites; and working in roadside stalls or repair shops. Street children, particularly the older children, are also often engaged in activities such as stealing, pick-pocketing, drug-peddling, and prostitution. Begging in transport hubs, car parks and public places is a characteristic of child work in Delhi (UNICEF 2005b: 33). According to the Beggar Research Institute, there are more than 60,000 beggars in Delhi, over 300,000 in Bombay; nearly 75,000 in Kolkata. Most of the street children work about 8–10 hours per day in their various job oriented economic activities (Chatterje 1992).

The daily minimum wage for an unskilled child worker is 3.80 rupees (\$ 0,10). Most street children in India earn between 200 and 800 rupees a month (\$4.00-\$16.00). Self-employed children also typically make more than children who are employed under an employer. The largest expense in a street child's budget is food, which often costs 5-10 rupees a day. In order to cut down on food expenses, many children drink tea to dull hunger or eat a free dinner in *durga* (Kombarakaran 2004: 872). While children occasionally send some of their earnings home to their families, they spend most of their extra money on entertainment (Chatterje 1992). According to a 2004 Action Aid Report, for 96% of beggars the average daily income is 80 rupees more than what the daily wage earners can make. Spending patterns also reveal a unique pattern: 27% of beggars spend 50-100 rupees a day. In some cases, the study found that a child's income accounted for between 34 and 37 percent of the total household income⁸.

According to Chatterje (1992), most street children spend 300 rupees a month on movies, although older children also use their money to buy cigarettes, chewing tobacco, alcohol, and drugs. Street children often spend very little on clothing because their employers often provide clothes for work or their families occasionally give them clothes if they know where they are living (Chatterje 1992). An estimated 90% of them are addicted to inhalants such as shoe glue and paint thinner, which cause kidney failure, irreversible brain damage and, in some cases, death. Many children who live and work on the streets are exposed to high levels of drugs and sexual abuse and are at considerable risk of contracting sexually transmitted diseases, including HIV/AIDS, because of their early exposure to both heterosexual and homosexual sex.

Education

Understanding the educational levels of street children is critical for providing them with an appropriate basic education and skills training. According to a recent survey carried out by the Samajik Suvidha Sangam Society, and which included a situational analysis

their parents. The creditors cum employers offer these loans to destitute parents in an effort to secure the labor of these children. The arrangements between the parents and contracting agents are usually informal and unwritten. The number of years required to pay off such a loan is indeterminate. The lower castes such as Dalits and other tribes are vulnerable groups for exploitation (<http://www.azadindia.org/social-issues/index.html>).

⁸ <http://www.missionconvergence.org/survey.html>

of young children in Delhi, New Delhi has 242 000 children out of school. Only 71% of Delhi's children attend school against the national figure of 94.5%. The survey also found that among the people surveyed 25.4% were illiterate. The educational disparity between the rich and the poor in Delhi can be judged from another finding of the survey conducted among 12,000 households in 22 slum clusters, which found that only 4.7% of the people were graduates. In addition to this, only 20% were found to have completed elementary education, 15.2% primary, and only 7.9% higher secondary⁹. According to Yuko's survey in Delhi, the primary school attendance rate was 54.5 % among children living in slums in 2004-2005, compared with 90% for the city as a whole (Yuko 2010: 4). In general, street children dislike attending school, for instance, a study by Kombarakaran (Kombarakaran 2004: 860) on street children in Bombay, revealed that 60% of the children had never attended school, approximately 65% were illiterate, and 30% had been to elementary school, while only 10% had been to middle or high school. A census of street children in Delhi, conducted in 2010 by Save the Children, a non-governmental organization working for children's rights, and the Institute for Human Development, revealed that 50.5 % of the street children in Delhi were not literate. Twenty-three per cent of the children had received some form of non-formal education while almost 20% had received some form of formal education. The various initiatives discussed here largely refer to informal interventions such as those by NGOs, mobile schools, better-off people in the neighborhood teaching them, and night schools¹⁰.

Child abuse (trafficking, sexual abuse, organ trading)

According to WHO: "Child abuse or maltreatment constitutes all forms of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect or negligent treatment or commercial or other exploitation, resulting in actual or potential harm to the child's health, survival, development or dignity in the context of a relationship of responsibility, trust or power"¹¹. Frequently, street children in India are also exposed to abuse and extortion. The main reason for this being that they have no social status and no adults to protect them. Because of this, street children are often physically threatened and intimidated by adults, it being the one factor that contributes most to the misery of living on the streets (Bose 1992). Street children are detained illegally, beaten and tortured and sometimes killed by police who view them as vagrants and criminals. The primary cause for this treatment are the views that the police and general public have towards them: most scorn them and react to them with hostility (Aptekar 1994: 202). "Clean up" the city streets campaigns have been conducted to round up alleged street children and send them to closed camps, without due process. Children who have been trafficked across borders have also been treated like criminals in the countries of destination, as illegal immigrants or as prostitutes. They have been placed in "education camps" or transported to "rehabilitation centres" without due process (Skinnider 1994: 4). There are, meanwhile, many factors contributing to police abuse of street children. These include police perception of the children, widespread corruption, a culture of police

⁹ <http://www.azadindia.org/social-issues/index.html>

¹⁰ <http://resourcecentre.savethechildren.se>

¹¹ http://www.who.int/topics/child_abuse/en/

violence, the inadequacy and non-implementation of legal safeguards, and the level of impunity that the police enjoy. And, although the Juvenile Justice Act, which applies to all the states and Union Territories in India, except Jammu and Kashmir, prohibits detaining neglected or delinquent juveniles in police lock-ups or jails, it is rarely enforced (HRW 1996).

The street children in Jaipur, in a 2009 study, reported five types of abuse: general abuse and neglect, health abuse, verbal abuse, physical abuse, psychological abuse, and sexual abuse. Verbal and psychological abuse were reported the most. Older children and children with higher incomes were abused more than younger children and children with lower incomes (Mathur et al. 2009: 910). In Delhi in 2004, 525 cases of rape were reported, while social workers revealed that rape of minors was rampant in the slums (UNICEF 2005b: 66).

Studies on street children discuss the sexual abuse that children experience on the street and at the workplace. A visible form of sexual exploitation is the commercial flesh trade. While initially only girls were thought to be vulnerable to this, now the number of boys being trafficked for work in the commercial flesh trade is increasing. In addition, the incidence of sexual abuse on the streets is very high, especially during the night. The children are largely exploited by strangers, adult street dwellers, and sometimes by fellow street children¹². A large number of girls are forced into sexual slavery in the region. In 2007, the Ministry of Women and Child Development reported the presence of over 3 million female sex workers in India, with 35.47% of them entering the trade before the age of 18. Human Rights Watch puts the figure of sex workers in India at around 20 million, with Mumbai alone being home to 200,000 sex workers – the largest sex industry center in Asia. The number of prostitutes rose by 50% between 1997 and 2004. Girl prostitutes in India are tortured, held in virtual imprisonment, sexually abused and raped. Girl prostitutes are primarily located in low-middle income areas and business districts and are known by officials. Brothel keepers also regularly recruit young girls, who are grouped as common prostitutes, singers and dancers, call girls, religious prostitutes or *devdasi*, and caged brothel prostitutes¹³. Child sexual abuse and exploitation are issues of concern for all the countries in South Asia. They are mostly hidden and underreported because sexual abuse is associated with shame and stigma. Furthermore, children are afraid to speak out fearing disbelief and retribution, while sometimes the perpetrators try to cover up the situation by falsely accusing the abused child (UNICEF 2005b: 26).

The problem of trafficking and forced prostitution of children, especially girls, is widespread. Statistics on trafficking are imprecise, but the International Labour Organization (ILO) estimated in 2003 that 1.2 million children are trafficked every year (ILO 2002). Trafficking takes place in the country itself, as well as across borders in the region, and quite often to the Middle East and the West. The traffickers either operate independently or in groups, sometimes linked to organized transnational criminal networks. The weak rule of law, porous borders and widespread official corruption, provide the context that allows human traffickers to operate with impunity (UNICEF 2005b: 67). Child trafficking is frequently hidden, denied or ignored, making comprehensive data difficult to obtain (UNICEF 2012: 31). In India, there are reports of young children being trafficked for begging. Also, parents sell or lease their children for use as members of begging groups. And, although

¹² <http://resourcecentre.savethechildren.se>

¹³ <http://www.merionews.com/article/prostitution-a-burning-issue-in-india-today/131963.shtml>

there is an Immoral Traffic Prevention Act, it only refers to trafficking, hence does not provide comprehensive protection for children. Nor does the Act provide a clear definition of “trafficking”. In addition to this, India has not ratified The Palermo Protocol, which provides protection for children against trafficking. In all, it is estimated that 200,000 children are trafficked in India every year, with 10% of human trafficking being international, and almost 90% interstate. Nearly 40,000 children are abducted every year of which 11,000 remain untraced according to a report by the National Human Rights Commission of India¹⁴.

In addition to trafficking, India has also had a successful legal market in organ trading since 1994. Indeed, low costs and availability brought in global business from around the world and transformed India into one of the largest kidney transplant centers in the world. In organ trading there are, however, many possibilities for cheating and fraud. For example, in most cases, patients are unaware that a kidney transplant procedure has even taken place. In addition to this, patients are often promised an amount of money much higher than what is actually paid out (Jafarey et al. 2007). In 1994, The Transplantation of Human Organs Act (THOA) was supposed to promote cadaveric organ transplantation in India, but this has not happened owing to the following reasons: the inclusion of loopholes either by design or default permitting the continued sale of kidneys¹⁵; the availability of enough poor people ready to sell a part of themselves; a social ethos which permits justification of the trade as „good for both the seller and buyer”; a medical establishment willing to participate and, perhaps most importantly, a near absence of commitment on the part of Indian society to promote cadaver organ transplant (Jafarey et al. 2007).

India has set in place various forms of public policy concerning street children over the past two decades, but they have largely been ineffective because they are uninformed by sociological, anthropological, and geographical research on street children, meaning they do not always correctly assess and address needs. In the early 1990s, facing pressure from non-governmental organizations (NGOs), the Indian government created the “Scheme for Assistance to Street Children,” which was launched in February 1993. However, although many NGOs had meetings with the government to give feedback about the scheme and suggestions to improve it, none of these recommendations were included in the final draft, making it very difficult for NGOs to participate in it (Singh, Purohit2011: 102).

Conclusion

A multiple level intervention strategy needs to begin with the rehabilitation of street families. They must be provided with social security to stop children from working for incomes; night shelters must be provided for boys and girls, and their health and education requirements must be addressed. Since most of the street children are illiterate, or near-illiterate, efforts to provide them with a basic education need to spread their net much wider than they do at present¹⁶.

¹⁴ <http://www.childtrafficking.org>

¹⁵ A person not related to the patient could donate a kidney by reason of „affection” and the inclusion of the spouse as „near relative” so that people can marry for organ „donation”.

¹⁶ <http://resourcecentre.savethechildren.se>

Unfortunately, one of the main problems identified in India is child labour which, due to the precarious socio-economic situation of the workers and their families, is difficult to address. The government is however implementing numerous activities and programmes to deal with this problem. Similar interventions and programmes are being implemented with street children and trafficking of children. Measures include legislation, awareness raising, a national policy, and education incentives. Furthermore, resources are not always the problem and it must be understood that spending on children is important. Social services should be prioritized in the allocation of the national budget. Although an institutional framework exists most of the time, implementation has lagged behind (UNICEF 2005b: 20). While equitable social and economic development is imperative for dealing with the root causes of violence, challenging the notions of masculinity could be the basis of a preventive strategy. Affirmative action for children, girls and boys of different age groups in different settings could also add value to social policy. Effective and child-friendly legislation, complaints procedures and systems for redress and justice, and support services in the event of violence are critical. The most important move however, is the need to change people's mindsets with regard to violence against children (UNICEF 2005b: 84).



Photo 1. Geneś, a 14-year-old tea vendor (Dehli)

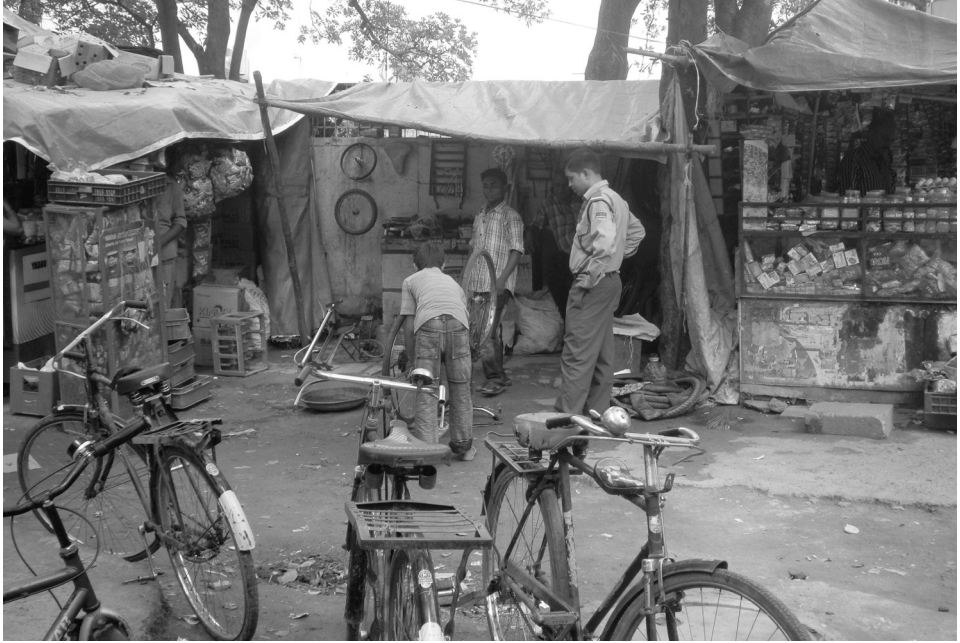


Photo 2. A boy repairing a policeman's bicycle



Photo 3. A girl selling tri-colour umbrellas before the Indian Independence Day (Dehli)

References

- Aptekar L. (1992), *Are Colombian Street Children Neglected? The Contributions of Ethnographic and Ethnohistorical Approaches to the Study of Children*. "Anthropology and Education Quarterly", 22(4).
<http://www.sjsu.edu/faculty/laptekardownload/anthroanded.pdf>, 6.09.2012.
- Aptekar, L. (1994), *Street Children in the Developing World: A Review of Their Condition*. "Cross-Cultural Research", 28 (3).
<http://www.sjsu.edu/faculty/laptekardownload/crossculturalresearch.pdf>, 6.09.2012.
- Bose A.B. (1992), *The Disadvantaged Urban Child in India*. "Innocenti Occasional Papers, Urban Child Series". <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ucs1.pdf>, 6.09.2012.
- Census of India (2008), *Children and Work, Ministry of Labor and Employment, Government of India*.
<http://labour.nic.in/annrep/annrep0708/english/Ch-5.pdf>, 6.09.2012.
- Chatterjee A. (1992), *India: The forgotten children of the cities*. Italy, UNICEF.
- HRW Project (1996), *Police Abuse and Killings of Street Children in India*. Human Rights Watch.
http://www.childtrafficking.com/Docs/police_abuse_killing_strtchild_070402.pdf, 6.09.2012.
- Jafarey A., Thomas G., Ahmad A., Srinivasan S. (2007), *Asia's organ farms*. "Indian Journal of Medical Ethics", 4 (2). <http://www.issuesinmedicalethics.org/152ed52.html>, 6.09.2012.
- Kombarakaran F.A. (2004), *Street children of Bombay: their stresses and strategies of coping*. "Children and Youth Services Review", 26.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740904000544>, 6.09.2012.
- Mathur M., Rathore M., Mathur M. (2009), *Incidence, type and intensity of abuse in street children in India*. "Child Abuse & Neglect", 33 (12).
- Patel S. (1990), *Street children, hotel boys and children of pavement dwellers and construction workers in Bombay - how they meet their daily needs*. "Environment and Urbanization", 2(2).
<http://eau.sagepub.com/content/2/2/9.full.pdf+html>, 6.09.2012.
- Pinheiro P.S. (2006), *World Report on Violence Against Children*. UNICEF. <http://www.unicef.org/violencestudy/I.%20World%20Report%20on%20Violence%20against%20Children.pdf>, 6.09.2012.
- Singh A., Purohit B. (2011), *Street Children as a Public Health Fiasco*. "Peace Review", 23.
- Skinnider E. (1999), *Violence Against Children: International Criminal Justice Norms and Strategies*.
<http://www.icclr.law.ubc.ca/Publications/Reports/VACChildren.pdf>, 6.09.2012.
- Study on Child Abuse: India 2007*. <http://wcd.nic.in/childabuse.pdf>, 6.09.2012.
- ILO (2002), *A Future Without Child Labour*. Geneva, International Labour Organization.
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=child>, 6.09.2012.
- ILO (2006), *The End of Child Labour: Within Reach*. Geneva, International Labour Organization.
<http://www.ilo.org/global/topics/child-labour/lang-en/index.htm>, 6.09.2012.
- Thomas de Benítez S. (2007), *State of the World's Street Children: Research*. Consortium for Street Children.
http://www.stretchchildren.org.uk/uploads/publications/state_of_the_world_violence.pdf, 6.09.2012.
- UNICEF (2005a), *Early Marriage - a harmful traditional practice. A Statistical Exploration*.
http://www.unicef.org/publications/files/Early_Marriage_12.lo.pdf, 6.09.2012.
- UNICEF (2005b), *Regional Consultation on Violence Against Children in South Asia*. Pakistan.
<http://www.unicef.org/rosa/VAC.pdf>, 6.09.2012.
- UNICEF (2012), *The State of The World's Children 2011*.
http://www.unicef.org/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main_Report_EN_02092011.pdf, 6.09.2012.
- Yuko T. (2010), *Deprivation of Education: A study of slum children in Delhi, India*. EFA Global Monitoring.
http://ir.ide.go.jp/dspace/bitstream/2344/841/1/199_tsujita.pdf, 6.09.2012.

Websites

<http://www.wikipedia.pl>, 26.09.2012.

<http://www.icclr.law.ubc.ca/Publications/Reports/VAChildren.pdf>, 26.09.2012.

<http://www.eia.doe.gov/emeu/cabs/sasia.html>, 26.09.2012.

<http://labour.nic.in/cwl/ChildLabour.htm>, 26.09.2012.

<http://www.merineews.com/article/prostitution-a-burning-issue-in-india-today/131963.shtml>,
26.09.2012.

<http://www.missionconvergence.org/survey.html>, 26.09.2012.

http://www.childtrafficking.org/cgi-bin/ct/main.sql?file=view_document, 26.09.2012.

<http://resourcecentre.savethechildren.se/content/library/documents/surviving-streets-census-street-children-delhi-institute-human-development>, 26.09.2012.

Urszula Wróblewska

Uniwersytet w Białymstoku

uwroblewska@wp.pl

Przemiany uroczystości i świąt szkolnych jako efekt zmian społecznych

Summary

Transformations of School Ceremonies and School Holidays as a Result of Social Changes

The aim of the article is to show transformations in selected Polish school ceremonies over decades during tens of years in a case study of schools in the city of Białystok. The presented results are the result of the joint research project conducted by the Department of the History of Education of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Białystok and the Białystok Open Air Museum (the Branch of Podlaskie Museum in Białystok) in 2011. The work shows the period of the Second Polish Republic (1918-39), the Polish People's Republic (1945 – 89) and the present day (since 1989). It helps to show a more comparative point of view. The article describes the yearly cycle of school ceremonials, and especially shows those holidays which have undergone social changes most. The main goal of the ethnographic-historical research was to record forms of school ceremonies and to analyze their course and significance in the school system and the social system. A school environment is a microsphere of society, where the importance, kinds, and forms of school ceremonies are changed depending on social transformations. To collect empirical material, research methods and tools from social sciences were used (i.e. surveys, questionnaires collected from teachers, students, and their parents). The valuable basis of knowledge about ceremonies was school documents and school chronicles, which needed reliable and critical analysis because they are indirect historical sources.

Słowa kluczowe: uroczystości, świętowanie, obrzędowość, szkoła, uczeń–nauczyciel, przemiany, społeczeństwo, historyczno – etnograficzne badania, historia oświaty

Keywords: ceremonies, holidays, school, student– teacher, state policy, rites, transformations, society, historical-ethnographic research, history of education

Wprowadzenie

W szkole w przewidywalnych, znanych i niezmiennych jednostkach czasowych pojawia się pewne pęknięcie, które na pozór jest przełamaniem obowiązującego schematu czasowości. Pomiedzy z góry ustalonymi rytualnymi schematami działania wpisane są uroczystości i święta. Anna Zadrożyńska oprócz oczywistych przerw wakacyjnych (letnich i zimowych) do krótszych chwil zatrzymania codziennego biegu życia szkolnego zalicza: przerwy świąteczne związane z polską obrzędowością religijną (Wielkanoc, Boże Narodzenie, Dzień Zmarłych) bądź narodową (1, 3 Maja) lub świecką (Dzień Dziecka, Dzień Edukacji Narodowej) (Zadrożyńska 2000). Obecnie do kanonu uroczystości szkol-

nych należałoby także dołączyć uroczystości o proveniencji europejskiej i amerykańskiej, czyli będące przejawem globalnego wpływu wzorców kultury dominującej. Zróżnicowane formy świąt i uroczystości szkolnych wpisane są w proces wychowawczy i pełnią istotną funkcję w przekazie kulturowym. Basil Bernstein w swojej teorii transmisji kultury zwrócił uwagę na znaczenie rytuałów szkolnych w podtrzymywaniu porządku moralnego szkoły, ponieważ ułatwiają one *transmisje, recepcje i internalizacje wartości zawartych w dyskursie regulacyjnym i akceptację ustalonego przez niego porządku społecznego przez utrzymywanie ciągłości i zachowywanie wyznaczonych granic* (za: Bielecka-Prus 2010: 304). Bernstein wyróżnił rytuały konsensualne, które podtrzymują wspólnotę szkolną i nadają jej tożsamości oraz rytuały różnicujące, które dzielą społeczność szkolną na grupy według płci, wieku czy zdolności, przez co wytwarzają dystans i wzmacniają lojalność i pogłębiają przywiązanie do podgrupy.

Celem artykułu jest ukazanie zmian zachodzących w wybranych polskich uroczystościach szkolnych na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Prezentowane wyniki są efektem wspólnego projektu badawczego podjętego w 2011 roku przez Zakład Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz Białostockie Muzeum Wsi, oddział Muzeum Podlaskiego. Nadrzędnym celem badań etnograficzno-historycznych było udokumentowanie zróżnicowanych form uroczystości szkolnych oraz analiza ich przebiegu i znaczenia w systemie szkolnym i społecznym. Rozpoczynając badania zakładaliśmy, że środowisko szkolne stanowi mikrosferę społeczeństwa, w którym znaczenie, rodzaje i formy uroczystości szkolnych ulegają zmianom w zależności od przemian społecznych. Do zebrania materiału empirycznego posłużono się metodami i narzędziami badawczymi obowiązującymi w naukach społecznych: wywiadami i ankietami z nauczycielami, uczniami, rodzicami. Cenną bazą wiedzy o uroczystościach były dokumenty oraz kroniki szkolne, które jako historyczne źródło pośrednie wymagały rzetelnej krytycznej analizy. Nie sposób w ramach jednego artykułu omówić wszystkich zmian, jakie dokonały się w przebiegu uroczystości szkolnych. Uwagę czytelnika zostanie skupiona na kilku wybranych uroczystościach, których przemiany są mocno zauważalne.

Rodzaje i formy uroczystości szkolnych w XX i pocz. XXI w.

Intensywne zróżnicowanie form uroczystości szkolnych jako nośnika wartości narodowych przypada na okres międzywojenny. W II Rzeczypospolitej wobec ówczesnej sytuacji oświatowej, elitaryzmu szkolnego i ograniczonego dostępu do edukacji, święta szkolne były istotnym elementem realizowania ideologii wychowania narodowego i państwowego. Juliusz Balicki, pedagog sanacyjny, uważał, że w uroczystościach szkolnych i przez święta szkoła wpływa wychowawczo na młodzież, (...) *spełnia te ważne zadania, których nie może spełniać przez samo nauczanie, dokonywa bowiem wówczas zbiorowego cudu przetwarzania duszy całego narodu* (...) (Balicki 1932: 131-132), natomiast po 1945 roku nadal organizowano wiele uroczystości szkolnych. Ponieważ traktowane były jako element wychowania, to zgodnie z obowiązującą wówczas ideologią wychowawczą zmieniono ich treść i wzbogacono propagandowo. W wydanym w 1948 r. rozporządzeniu Ministerstwo Oświaty postulowało, aby *starannie, twórczo i zespołowo przygotować szkolne uroczystości patriotyczne i społeczno-polityczne, które powinny dawać głębokie przeżycia emocjonalne i artystyczne* (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, nr 1, 1948 r., poz. 1).

Uroczystości szkolne były urzeczywistnieniem obowiązującej wówczas pedagogiki Iwana Kairowa, który uważał, że *zadaniem uroczystości szkolnych jest organizowanie masowej działalności artystycznej dzieci – w powiązaniu ze społecznie wartościową treścią ideową* (Kairow 1950: 160).

Analizując święta w okresie międzywojennym, można zaproponować główne kategorie uroczystości szkolnych. Przedstawiona poniżej tabela poprzez zestawienie uroczystości szkolnych jest próbą typologii i porównania form świątecznych w szkołach w latach 1918-1939 oraz 1945-1989.

Tabela 1. Święta i uroczystości szkolne w II Rzeczypospolitej i Polsce Rzeczypospolitej Ludowej

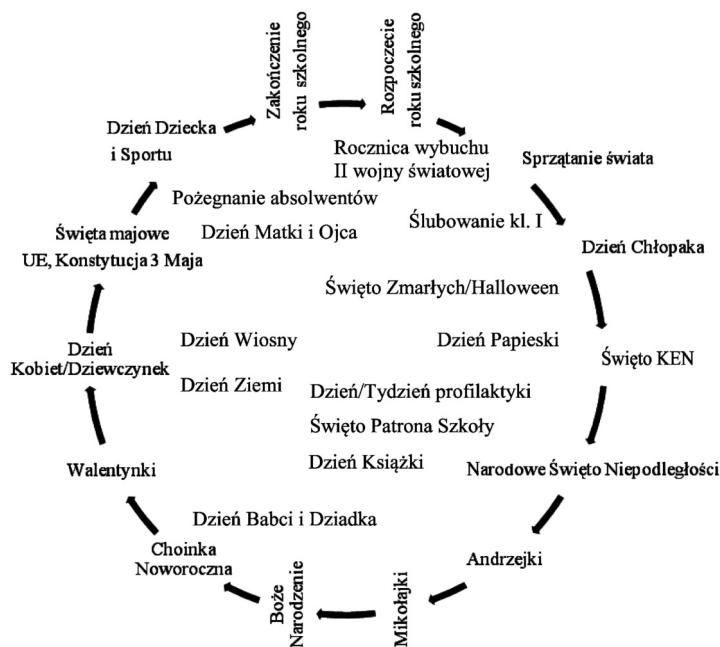
II RP	PRL
<p>Uroczystości narodowo-państwowe</p> <p><i>Święto Niepodległości, imieniny Prezydenta Rzeczypospolitej, imieniny Marszałka J. Piłsudskiego i rocznica jego śmierci, imieniny Marszałka E. Rydza – Śmigłego, 3 Maja.</i></p> <p><i>Rocznice historyczne: powstań narodowych, odzyskania dostępu do morza, inne rocznice aktualne w danym roku (250 – lecie odsieczy wiedeńskiej, 100-lecie „Pana Tadeusza”).</i></p>	<p>Święta z kalendarza politycznego</p> <p><i>Święto Pracy, Zwycięstwa, Odrodzenia, dzień chrztu bojowego pod Lenino, Urodziny Stalina, Zjazd PZPR, Rocznic Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji,</i></p> <p><i>Dzień Hutnika, Milicjanta, Górnika, Nauczyciela.</i></p>
<p>Uroczystości obyczajowo-szkolne</p> <p><i>Rozpoczęcie roku szkolnego, Zakończenie roku szkolnego, Mikołaj, choinka, dzień patrona szkoły, imieniny kierownika szkoły, poświęcenie (otwarcie) szkoły, poświęcenie sztandaru szkoły.</i></p>	<p>Uroczystości szkolne</p> <p><i>Rozpoczęcie roku szkolnego, Zakończenie roku szkolnego, rozdanie nagród najlepszym uczniom, obchody rocznic powstania szkoły, Dzień patrona szkoły; zabawy noworoczne.</i></p>
<p>Uroczystości ideowo-propagandowe</p> <p><i>Dzień: Matki, Oszczędności, Spółdzielczości, Lasu, Czystości, Tępienia chwastów;</i></p> <p><i>Tydzień: Dziecka, Szkoły Powszechnej, Polskiego Czerwonego Krzyża, Ligii Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej, Szkolnictwa Polskiego za granicą.</i></p> <p><i>Święto: pieśni, wychowania fizycznego, sadzenia drzewek, wiosny.</i></p>	<p>Święta edukacyjno-propagandowe</p> <p><i>Daty urodzin lub śmierci wielkich ludzi, m. in.: F. Chopina, S. Moniuszki, A. Mickiewicza, M. Skłodowskiej-Curie, Kalidasa, Toyo Oda, Rembrandta, Franklina, Heinego, Dostojewskiego, Ibsena.</i></p> <p><i>Wydarzenia, m.in.: Dzień: Matki, Dziecka, Międzynarodowy Dzień Kobiet, Międzynarodowy Tydzień Młodzieży, Tydzień Miczurinowski, Dekada Radzieckiej Racjonalizacji i Techniki, Miesiąc Przyjaźni Polsko – Radzieckiej.</i></p>
<p>Święta religijne</p> <p><i>Święto Zmarłych i Dzień Zaduszny, Niepokalane Poczęcie Najświętszej Maryi Panny, Trzech Króli, Matki Boskiej Gromnicznej, Popielec, Wniebowstąpienie Pańskie, Zielone Świątki, Boże Ciało.</i></p>	<p>Święta z kalendarza religijnego</p> <p><i>Boże Narodzenie, Wielkanoc.</i></p>

Źródło: badania własne na podstawie dokumentów szkolnych.

Przez ponad połowę wieku XX częstotliwość w organizowaniu uroczystości szkolnych nie uległa zmniejszeniu. Zintensyfikowany charakter świąt szkolnych wkomponowywano w obowiązującą politykę państwa realizowaną poprzez oświatę. Międzywojenne formy świąt szkolnych były kontynuowane po 1945 r., wówczas jedynie treść uległa zmianom i modyfikacjom.

Współcześnie uroczystości szkolne są realizowane na podstawie ogólnych wytycznych z Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz programów wychowawczych indywidualnie opracowywanych przez szkoły. Pomimo przemian zachodzących w społeczeństwie, które wymuszają elastyczność oświatową, to typologia uroczystości szkolnych zaproponowana w okresie międzywojennym funkcjonuje niemal w niezmienionej formie we współczesnym systemie szkolnym. Nadal w szkołach obchodzone są święta o charakterze państwowym, których celem jest przekazywanie wartości dominującej i obowiązującej kultury. Szkoły organizują uroczystości, których celem jest utożsamienie ucznia ze środowiskiem szkolnym poprzez zacieśnienie więzi wspólnotowych.

Rys. 1. Najważniejsze uroczystości szkolne (2009-2012)



Źródło: opracowanie własne

Współcześnie w planie uroczystości szkolnych wpisane są święta „bowiązkowe” oraz „dodatkowe”, które wynikają ze specyfiki i programów wychowawczych danej szkoły. Obecnie podkreśla się potrzebę przygotowywania przyszłego społeczeństwa przestrzegającego praw równości, demokracji czy tolerancji. Jednak analiza graficznego układu uroczystości szkolnych zaprzecza temu, jakoby szkoła wychowywała w duchu równości społecznej. Z powyższego rysunku wynika, że uroczystości szkolne poza swoją cyklicz-

nością mają również układ antagonistyczny. Niektóre święta mają wyraźnie charakter biegunowy. Opozycyjny i rytualny charakter ma rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego oraz ślubowanie/pasowanie klas I i pożegnanie absolwentów. W skrajnej strukturalnej opozycji w szkolny rok kalendarzowy wpisuje się Dzień Chłopaka i Dzień Kobiet, co dodatkowo symbolicznie pogłębia podziały społeczne, które następnie automatycznie są przenoszone poza mury szkolne. Zastanawiające jest, dlaczego wyznacza się święta, które wyraźnie podkreślają różnice a nie akcentują cech wspólnych. Czy w ten sposób szkoła realizuje „ukryty program” i pogłębia stratyfikację społeczne? W jakim stopniu struktura i przekaz wpływają na sposób funkcjonowania ucznia? Teza o opozycyjności i antagonistycznym charakterze uroczystości szkolnych została postawiona na podstawie analizy graficznej oraz wywiadów z uczniami. W celu jej zweryfikowania należałoby w przyszłości podjąć badania o szerszym zakresie, do których zostaliby włączeni również nauczyciele.

Przykładem opozycyjno–antagonistycznych świąt umieszczonych na przeciwnych pozycjach jest: Święto Komisji Edukacji Narodowej i Dzień Dziecka. Rok szkolny zaczyna się Dniem Nauczyciela a kończy – szczęśliwie dla ucznia – Dniem Dziecka. W efekcie każdy ma swój czas na świętowanie. Dwa podstawowe podmioty edukacji obchodzą oddzielnie swoje święta, co nie sprzyja budowaniu wspólnej struktury i wzajemnych życzliwych relacji. W okresie międzywojennym 25 października organizowano apele szkolne z okazji rocznicy walki o wolną szkołę oraz jednocześnie powołanie w 1905 roku w Królestwie Polskim Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, natomiast Dzień Nauczyciela wprowadzono w Polsce w 1972 r., a od 1982 r., gdy „Kartę praw i obowiązków nauczyciela” zastąpiono „Kartą Nauczyciela”, święto wszystkich pracowników oświaty obchodzone jest jako Dzień Edukacji Narodowej. Założeniem Dnia Edukacji Narodowej było upamiętnianie powołanej 14 października 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej – pierwszej w Europie świeckiej instytucji oświatowej. Od chwili wprowadzenia Dnia Nauczyciela miało ono charakter państwowy o zabarwieniu ideologicznym. Komitety Rodzicielskie przygotowywały spotkania towarzyskie dla nauczycieli a w ramach święta podkreślano znaczenie nauczyciela w wychowywaniu społeczeństwa socjalistycznego. Nauczyciele, wspominając Dzień Nauczyciela, podkreślają atmosferę koleżeńską, wspólne uroczystości, które sprzyjały budowaniu jedności grupy zawodowej. Współcześnie zanikło pierwotne znaczenie święta a sami nauczyciele nie zawsze też mają świadomość, skąd wywodzi się ta uroczystość obchodzona 14 października. Funkcja uczniów ogranicza się do przygotowania pod opieką wychowawcy części artystycznej, która uzupełnia uroczysty apel w szkole. Nauczycielom wyznacza się specjalnie udekorowane sektory, przygotowuje poczęstunek i drobne upominki. Uczniowie pokornie realizują powierzone im zadania, wypełniając schemat uroczystości próbują „zapunktować” u nauczycieli, od których w znacznym stopniu zależą ich losy. Trudno budować partnerskie więzi między kadrami pedagogicznymi a uczniami, gdy autorytarna postawa nauczyciela jest wywyższona przez odrębne święto.

Uczniowie mają swój czas na świętowanie, czekają zatem do 1 czerwca, na Dzień Dziecka, który w Polsce jest obchodzony od 1952 roku. Od 1928 do 1938 roku Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem organizował ogólnopolski Tydzień Dziecka, którego celem było zwrócenie uwagi dorosłych na potrzeby dziecka. Dorosli organizowali dzieciom uroczystości w szkole, spotkania towarzyskie na powietrzu, wycieczki oraz wspólne wyjścia do kina czy teatru. Dodatkowo lekarze, pediatrzy, pedagodzy i psychologowie dziecięcy wygłaszali społeczne odczyty w celu upowszechniania wiedzy o dziecku. Przez cały tydzień

dziecko było w centrum zainteresowania społeczeństwa, wszak wiek XX miał być stuleciem dziecka, jego potrzeb, respektowania praw do bycia, miłości, szacunku. Święto wpiisywało się w ówczesny nurt nowego wychowania, podpisaną Konwencją Genewską, która gwarantowała prawa dzieciom. Niestety, popierane przez Janusza Korczaka idee podmiotowego traktowania dziecka w duchu nowego wychowania brutalnie podważyła druga wojna światowa, która zweryfikowała postawę dorosłych wobec dzieci.

Dni uroczyste

W dorocznym cyklu uroczystości szkolnych zasadnicze miejsce zajmują święta przekazujące wartość ideową, która wzmacnia społeczeństwo jako państwo. Święta państwowe mają wyraźnie zaznaczone miejsce w programie szkolnym i wynikają z polityki oświatowo – wychowawczej, która jest rdzennym elementem strategii państwa. Szkoły od okresu międzywojennego organizowały uroczyste apele, aby uczcić i upamiętnić wydarzenie historyczne znaczące dla podtrzymania tradycji narodu. W szkołach obchodzone były i są te święta, które zostały ustanowione przez politykę państwa i wpisują się w obowiązujący system czy model państwa. W zależności od zmian politycznych święta są odwoływane, zamieniane lub wprowadza się zupełnie nowe. „Wędrującymi świętami”, które obchodzono w szkole, następnie je zmodyfikowano i ponownie przywrócono do pierwotnej formy, było Święto Niepodległości (11 listopada) i rocznica uchwalenia Konstytucji przez Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Święto 3 Maja było przywoływane w pamięci zbiorowej przez cały okres rozbiorów, a w szczególności w okresie narodowych powstań. Jako narodowe święto zostało ustanowione „Ustawą z dnia 29 kwietnia 1919 r. o święcie narodowym trzeciego maja”, a w 1923 r. Kongregacja Dyscypliny Sakramentów ustanowiła również tego dnia święto Matki Bożej Królowej Polski. W okresie międzywojennym święto 3 Maja było bardzo uroczyste obchodzone w szkołach powszechnych, gimnazjach i szkołach zawodowych. Samorządy starszych klas przygotowywały akademie, na których deklamowano wiersze przy akompaniamencie muzycznym oraz przedstawiano stosowne obrazy sceniczne. W celu zapamiętania i umiejscowienia uroczystości w czasie podczas uroczystych apeli informowano uczniów, która przypada w danym roku rocznica, np. w 1933 roku uczniowie Szkoły Powszechnej nr 5 w Białymstoku obchodzili 142 rocznicę Konstytucji 3 maja¹. Od 1945 r. święto 3 Maja konsekwentnie eliminowano, ponieważ jako święto uchwalone przez rząd Drugiej Rzeczypospolitej było niebezpieczne i zagrażało porządkowi komunistycznego systemu. Konstytucja z 1791 r. świadczyła o sukcesie ówczesnych elit wbrew Rosji i była jedną z głównych przyczyn późniejszej wojny polsko-rosyjskiej. Od 1945 r. nową propozycją w szkołach było uroczyste obchodzenie 1 maja jako Święta Pracy, Międzynarodowego Dnia Solidarności Ludzi Pracy. Wypieranie w szkołach 3 Maja przez Święto Pracy następowało stopniowo. Przez pierwsze lata po drugiej wojnie światowej 1 i 3 maja obchodzono równolegle. W 1945 r. uczniowie obchodzili 1 Maja jako święto państwowe i 3 Maja jako święto narodowe. Towarzyszące świętom akademie z przemówieniami, deklamacjami zostały wzbogacone o defiladę z okazji 1 Maja. Rok później Ministerstwo Oświaty próbowało spiąć wspólną kłamrą święto pożądane

¹ *Kronika Szkoły Podstawowej nr 2 w Białymstoku 1915–1962* (znajduje się w bibliotece szkolnej, kopia w zbiorach autora).

i nieakceptowane politycznie. Wówczas 1, 2, 3 maja ogłoszono jako Dni Oświaty, przy czym dodatkowo 2 maja organizowano zbiórkę książek do bibliotek.

Wraz z ofensywą polityki komunistycznej w szkołach zaczęto organizować uroczystości wyłącznie z okazji Święta Pracy. W celu wpojenia pożądanych socjalistycznych wartości i aby uniknąć bojkotowania święta, szkoły bardzo precyzyjnie przygotowywały uroczystości. Obchody odbywały się przez dwa dni, 30 kwietnia w szkole organizowano akademię z referatami, inscenizacjami, tańcami narodowymi oraz występami chórów szkolnych, a 1 maja uczniowie szkół w uporządkowanych szeregach maszerowali ulicami miast w defiladzie (fot. 1).



Fot 1. Pochód szkolny z okazji 1 Maja 1957 r.; źródło: Kronika Szkoły Podstawowej nr 1 w Białymstoku (1956–1968)

Z roku na rok święto było coraz bardziej celebrowane, w 1949 r. *szkoła była udekorowana, a wszystkie okna zostały zaopatrzone w skrzynki z kwiatami, w akademii bierze udział komitet rodzicielski i cały szereg robotników z fabryk, którzy całą młodzież obdarowują cukierkami*².

W 1990 r. do kalendarza uroczystości szkolnych w formie uroczystych apeli ponownie powróciło Narodowe Święto Trzeciego Maja – symbol upadku komunizmu i zapowiedź zmian w demokratycznej Polsce. Współcześnie znowu mamy dodatkową nadbudowę znaczeniową świąt – 1 maja to Święto Pracy oraz wstąpienia Polski do UE, 2 maja to Dzień Flagi

² *Księga kroniki szkolnej szkoły powszechnej nr 5 w Białymstoku (1921–38)*, (znajduje się w bibliotece szkolnej, kopia w zbiorach autora).

Państwowej, a 3 maja jest upamiętnieniem rocznicy uchwalenia Konstytucji z 1791 roku. Nastąpiło odrzucenie propagandowego charakteru na rzecz rekreacyjnego sposobu spędzania 1, 2, 3 maja. Ze względu na ustawowe dni wolne od pracy święta majowe zostały wyprowadzone ze szkoły i znacznie bardziej interesująca jest prognoza pogody na „długi weekend majowy” niż znaczenie świąt. Szkoła nie pominęła w swoim cyklu uroczystości szkolnych świąt majowych – apele i akademie organizuje w ostatnim tygodniu kwietnia. Gazetki szkolne w symboliczny sposób informują uczniów o świętach majowych. Na szkolnych stronach internetowych pojawiają się informacje dotyczące genezy i znaczenia wszystkich świąt, połączone z patriotycznymi wierszami i życzeniami miłego wypoczynku (sic!). Uczniowie pod opieką wychowawców przygotowują akademie z okazji święta 3 Maja, podczas których wyraźnie można zaobserwować opór i niechęć młodych ludzi wobec sztywnego schematu uroczystości.

W kalendarzu szkolnym apele i akademie są bardzo popularną formą uroczystości szkolnych. W szkole jest również rozbudowany cykl związany z obchodzeniem imienin czy urodzin. W okresie międzywojennym uroczyste w formie apelu obchodzono urodziny Marszałka Józefa Piłsudskiego (19 III), a od 12 V 1935 roku upamiętniano rocznicę jego śmierci. Uroczyste apele szkolne przygotowywano z okazji rocznica śmierci Pierwszego Prezydenta, śp. Gabriela Narutowicza (16 XII), imienin Prezydenta Mościckiego (1 II). Apele szkolne organizowano, aby uczcić ważne wydarzenie z życia szkoły, powodem uroczystości mogła być rocznica urodzin patrona szkoły lub poświęcenia sztandaru szkolnego.

W PRL-u apele miały odgrywać istotną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży, organizowano je z okazji m.in.: Dnia Wojska Polskiego, rocznicy Bitwy pod Lenino, Święta Pracy, Dnia Zwycięstwa czy rocznicy Rewolucji Październikowej.

Po 1989 r. intensywność apeli szkolnych zmniejszyła się i nieco straciła propagandowo-polityczny charakter. Obecnie w kalendarzu apeli szkolnych, które współcześnie określa się jako akademie, są wpisane: święto KEN, Narodowe Święto Niepodległości, Dni Patrona Szkoły, Dzień Kobiet, Dzień Ziemi, rocznica Konstytucji 3 maja, początek i zakończenie roku szkolnego.

Cykliczne apele o zrytualizowanych działaniach połączone z akademiami i pochodami wpisane były/są w instytucję szkolną. Od okresu międzywojennego po czasy współczesne w szkołach w takiej samej formie obchodzi się święta państwowe czy narodowe. Uczniów obowiązuje strój galowy i przestrzeganie narzuconych zasad zachowania podczas uroczystych akademii. Niewątpliwie zmianie uległ stopień propagandy, która była szczególnie nasiloną w latach 1945–89. Natomiast w perspektywie historycznej można zauważyć tendencje do zwiększania się niechęci uczniów do tak zrytualizowanych form uroczystości. W okresie międzywojennym internalizacja przekazywanych wartości państwowych następowała w atmosferze spójności wychowania szkolnego i rodzinnego. Ideologie wychowawcze II Rzeczypospolitej oddziaływały w jednakowym silnym stopniu na szkołę i pozaszkolne środowisko wychowawcze (dom, organizacje młodzieżowe). Potwierdzeniem spójności systemu wychowania może być postawa młodzieży w okresie drugiej wojny światowej, natomiast po 1945 r. dochodzi do dwutorowości w wychowaniu, szkoła staje się narzędziem indoktrynacji. Propagandowy i obowiązkowy charakter świąt państwowych sprzyja niechęci i oporowi społecznemu. Trudno więc współcześnie dziwić się postawie młodych ludzi, którzy nie rozumieją, nie potrzebują i nie „przeżywają” uroczystości państwowych w szkole. Postulowane wartości nie zawsze są zgodne z wartościami dzieci i młodzieży, dlatego są

one do ich podniosłych form nastawione negatywnie. Opór widoczny jest w zachowaniu uczniów, którzy podczas apeli nudzą się, „kręcą”, co jest zapewne konsekwencją braku sensowności i potrzeby podejmowania takiej aktywności. Apele są istotniejsze ze względu na fakt ich trwania podczas lekcji niż na treść przekazu, podczas uroczystości ważniejsze jest raczej „co przepadnie”, niż jaka jest jej treść. Pomimo małej skuteczności forma apeli szkolnych połączonych z akademią jest najstarszą ze stosowanych w szkole. Zmianie ulega jedynie treść wynikająca z panującej ideologii wychowawczej lub tendencji oświatowych.

Święta szkolne

Święta szkolne zazwyczaj wynikają z dorocznego cyklu obrzędowości i religijności kultury dominującej. Szkoła stoi na straży tradycyjnego roku obrzędowego, któremu podporządkowane są programy szkolne i treści podręczników. Nadrzędnym celem świąt szkolnych jest przekazywanie pożądanych wartości społecznych przez wytworzenie więzi i budowanie wspólnoty szkolnej. Niektóre święta szkolne znane są dziecku w rodzinie, innych „uczy się” już w przedszkolu (Mikołaj, choinka, Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki), z innymi świętami uczniowie zapoznawani są w szkole po raz pierwszy (Halloween, Andrzejki, Walentynki, Pierwszy Dzień Wiosny). Prawdopodobnie święta w murach szkolnych nie są przeżywane z tak silnym ładunkiem emocjonalnym jak w domu. Trudno bowiem przenieść niepowtarzalną atmosferę rodzinnego świętowania w przestrzeń szkolną. Szkoła dubluje święta, a na swoje potrzeby wytwarza sztuczny nastrój, w którym uczeń jest zmuszony świętować. Wigilia szkolna odbywa się przed 24 grudnia, w ciągu dnia i nikt nie wyczekuje pierwszej gwiazdki, a kolędy uczniowie śpiewają wspólnie podczas trwającego jeszcze adwentu. Wobec obowiązującego w szkole masowego przeżywania uroczystości świątecznych nie uwzględnia się uczniów z innej kultury o odmiennym wyznaniu czy światopoglądzie religijnym. W swobodnej atmosferze świąt pojawia się przymus składania sobie życzeń, obdarowywania prezentami osób przypadkowo wylosowanych. Do świętowania szkolnego jesteśmy przyzwyczajani, dwoistość i nieścisłość przestają być zauważalne i odczuwalne. Można przypuszczać, że pomimo niechęci uczniów do takich inicjatyw, wynikającej z niskiego poczucia przynależności do wspólnoty klasowej i społeczności szkolnej, święta w szkole są zawsze chwilą zatrzymania, która zmienia i narusza codzienny porządek szkolnego świata.

Szczególnie wyczekiwanym przez uczniów momentem w dorocznym cyklu uroczystości jest zabawa choinkowa, określana także jako choinka, bal choinkowy, bal karnawałowy, bal noworoczny, bal przebierańców czy dyskoteka. Jest to moment wyjątkowy i szczególnie dla każdego ucznia, a czas zabawy karnawałowej ma charakter spektakularny. Jest to swoisty świąteczny teatr, w którym realizuje się naturalna potrzeba zabawy (Zadroznyńska 2000: 35; Huizinga 1967). Dzieci przebierając się, naśladują coś innego, zakładając maski i stroje, stają się przez chwilę kimś innym. Podczas wspólnej imprezy wzrasta poczucie przynależności do określonej grupy, przy jednoczesnym chwilowym zawieszeniu dotychczasowych reguł panujących w szkole.

W II Rzeczypospolitej często uroczystości choinkowe były organizowane przez organizacje dobroczynne (m.in. Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet, stowarzyszenia: Samopomoc Matek, Rodzina Wojskowa, Rodzina Policyjna, Rodzina Kolejowa, Rodzin Chrześcijańskich, Towarzystwo Kolei). Wówczas

choinki nie były popularne we wszystkich szkołach, częściej były organizowane w szkołach żeńskich.

W okresie międzywojennym, ze względu na trudności finansowe szkoły i rodziców, choinka szkolne były skromnymi i uroczystymi spotkaniami. Choinka dla młodzieży była przygotowywana przez starszych uczniów lub samorząd. Uroczystość obdarowywania drobnymi upominkami połączona była z deklamacjami, przedstawieniami, wspólnie śpiewanymi kolędami, grami i zabawami. *Uroczysty a zabawny zarazem nastrój, jaki zapanał, pozwolił młodzieży i gronu nauczycielskiemu spędzić zarazem kilka przyjemnych godzin urozmaicanych obdarowywaniem małych dzieci laskami, śpiewami, zabawami i grą na mandolinach*³. Opieka szkolna i personel nauczycieli przygotowywał loterię fantową, a zebrane fundusze przekazano na zakup obuwia i odzieży potrzebującym uczniom. W latach 30. XX wieku uczniowie klas VII szkoły powszechnej, po zajęciach szkolnych, przygotowywali poczęstunek nazywany *herbatką dla nauczycieli*, było to wspólne spotkanie towarzyskie, w którym uczestniczyła kadra pedagogiczna i młodzież (fot. 2).



Fot. 2. Herbatka dla nauczycieli w 1933 r.; źródło: Księga kroniki szkolnej szkoły powszechnej nr 5 w Białymstoku (1921–1938)

Po zakończeniu drugiej wojny światowej, po 1945 r. kontynuowano zabawy choinkowe, wykorzystując je w procesie wychowawczym. W 1946 r. wyeliminowano wigilijne spotkania opłatkowe, a zabawy choinkowe zaczęto określać jako noworoczne. W organizację zabaw karnawałowych zaangażowany był Komitet Rodzicielski, w którego skład wchodził od początku lat pięćdziesiątych rodzice „postępowi”, którzy rozumeli znaczenie i sens wychowania socjalistycznego. Rodzice wspólnie z nauczycielami zajmowali się

³ *Księga kroniki szkolnej szkoły powszechnej nr 5 w Białymstoku (1921–38)* (znajduje się w bibliotece szkolnej, kopia w zbiorach autora).

dekorację sal, przygotowywaniem poczęstunku. *Kiedyś rodzice i dzieci ozdabiali sale, przygotowywano dekoracje. Strój był wyzwaniem dla rodziców i dziecka. Musiał być oryginalny, (...) widać było większe zorganizowanie rodziców, dzieci i nauczycieli*⁴.

Charakterystyczną cechą choinek szkolnych były stroje i przebrania karnawałowe. W okresie międzywojennym obowiązywał „schludny strój” (czarna lub granatowa sukienka długości za kolano z białym kołnierzykiem) – przebrani byli tylko uczniowie, którzy brali udział w przedstawieniu. Na lekcjach prac ręcznych uczniowie robili dekoracje i przygotowywali stroje do inscenizacji teatralnych, natomiast w pierwszych latach po wojnie na zajęciach praktyczno – technicznych wspólnie wykonywano kotyliony. W przygotowaniu stroju karnawałowego brały aktywny udział całe rodziny. Korzystając z możliwie dostępnych materiałów (bibuły, podszewki, kolorowej tkaniny, firanek, cekinów, kartonów) przez kilka dni (nawet do 5) przygotowywano kotyliony oraz stroje królowny, księżniczki, klauna, pirata, Krakowianki, Cyganki czy Indianina.



Fot. 3. Stroje choinkowe z lat 50. XX w.; źródło: Kronika Szkoły Podstawowej nr 2 w Białymstoku (1915–1962)



Fot.4. Szkolne stroje karnawałowe z 1964 r.; źródło: Kronika Szkoły Podstawowej nr 1 w Białymstoku (1956–1968)

⁴ Wywiad: A, nr 3, sp.18.

Wybór stroju nie był przypadkowy i zależał od pomysłowości i kreatywności rodzin, dostępności materiałów oraz ideologicznej poprawności i wpływów kultury. Strój zazwyczaj po zakończonym balu pozostawał w szafie i czekał na młodsze rodzeństwo lub był pożyczany innym dzieciom. Współcześnie stroje są najczęściej wypożyczane, kupowane w sklepach sieciowych lub z odzieżą używaną. Bardzo rzadko można spotkać na balu choinkowym ucznia w samodzielnie przygotowanym przebraniu. Oryginalny, indywidualnie wykonany kostium nie zdobywa pierwszego miejsca i nie wzbudza zainteresowania wśród rówieśników, gdyż *teraz dzieciom chodzi tylko o to, aby pochwalić się swoim strojem (...), nie jest ważna sama zabawa, obecnie dziecko wręcz wstydzi się pójść w stroju własnej roboty i woli stroje wypożyczone*⁵. Największym utrudnieniem jest ograniczona oferta wypożyczalni oraz brak dostatecznej ilości atrakcyjnych strojów księżniczek, znanych postaci z bajek lub idoli. Balety choinkowe zatracają swoją tradycyjną formę, treść i znaczenie, *taki bal jest „pokazówką”, gdzie mamy prowadzą dzieci do fryzjera*⁶.

Obecnie coraz częściej szkoły wynajmują profesjonalną grupę teatralną, które prowadzi zabawy choinkowe. Nauczyciele są w mniejszym stopniu zaangażowani w przygotowanie imprezy choinkowej, muszą jedynie być zorientowani w zróżnicowanej jakościowo ofercie imprez choinkowych. Z wielu propozycji tematycznych (*Choinka wśród Piratów, Zabawa choinkowa na zamku, Zabawa w stylu toy story, Choinka w kosmosie, Z Mikołajem na bezludnej wyspie*), z różnych grup animatorów nauczyciele muszą dokonać odpowiedniego wyboru. Ostatnio popularne staje się także organizowanie zabawy karnawałowej w teatrze lub w kręgielni.



Fot. 5., 6. Stroje karnawałowe i uroczysty poczęstunek klasowy w jednej ze szkół podstawowych, woj. podlaskie 2011 r. (fot. U. Szymak)

⁵ Wywiad: A, nr 4, sp. 2.

⁶ Wywiad: A, nr 7, sp. 12.

Obecnie nawet w starszych klasach uczniowie nie podejmują samodzielnie inicjatywy, do ich zadań podczas organizacji dyskoteki karnawałowej należy głównie wybranie dobrego didżeja i miejsca. Jeszcze kilkanaście lat temu, kiedy nauczyciele, rodzice, uczniowie współorganizowali imprezę, następowało rzeczywiste odwrócenie ról. Ważniejsze było, kto ma dobre płyty, jest oryginalnie ubrany i potrafi bawić się dobrze, a mniej ważne było wówczas, kto ma dobre stopnie. W tym krótkim czasie inne wartości były nadrzędne, a powszechne kryteria nie miały racji bytu. We współczesnej formie trudno o integrację grupy, o budowanie tożsamości szkolnej. Zmiany w organizacji i przebiegu bali choinkowych są konsekwencją warunków społeczno-ekonomicznych, wydłużenia czasu pracy przy jednoczesnej możliwości korzystania z innych usług. To, co jednak jest niezmiennie, to fakt, że uczniowie czekają na bal karnawałowy, sami często przypominając nauczycielowi o obowiązku przygotowania choinki.

Zakończenie

Uroczystości szkolne zawsze pełniły funkcję wychowawczą, poznawczą i kształcącą, do ich przygotowania zobowiązane były szkoły decyzjami ministerialnymi. Pomimo przemian zachodzących w społeczeństwie forma uroczystości szkolnych jest niezmienna, przeobrażeniu ulega jedynie treść, znaczenie oraz stosunek uczniów do apeli i świąt szkolnych. W okresie międzywojennym, gdy pomiędzy wychowaniem domowym a szkolnym była wzajemna nić porozumienia, apele z okazji rocznic czy świąt państwowych uczniowie przeżywali autentycznie, natomiast po 1945 r., gdy nastąpiła sprzeczność pomiędzy systemem szkolnym a wychowaniem domowym, gdy akademie zaczęły przybierać wyraźnie propagandowy charakter, stały się dla uczniów sztuczne, zbyteczne i pozbawione sensu. Współcześnie szkoły nadal korzystają z form sztucznych, archaicznych apeli szkolnych, pomimo zachodzących zmian społecznych i zmieniających się potrzeb percepcyjnych uczniów.

Pierwotne znaczenie uroczystości szkolnych, których celem było przekazywanie wiedzy, wartości i norm oraz integracja społeczności szkolnej, ulega stopniowemu zatracaniu, gdyż proponowana forma świętowania nie jest wystarczająco atrakcyjna. Zbyt małe zaangażowanie rodziców, nauczycieli i uczniów we wspólne świętowanie ogranicza możliwości identyfikacji ze szkołą i społecznością szkolną. Traci się sens i znaczenie świąt szkolnych, które miały integrować uczniów ze szkołą. Choinki, studniówki zostają konsekwentnie „wyprowadzone” ze szkoły. Święta tracą wiele atrybutów, podczas zabawy choinkowej nie ma choinki czy Mikołaja.

Kanon uroczystości i świąt szkolnych ulega ciągłym zmianom, które są efektem przemian społeczno-ekonomicznych i kulturowych społeczeństwa. W szkolny rok kalendarzowy wpisały się już walentynki, w ramach których klasy szkolne organizują poczty walentynkowe. Współcześnie obserwujemy próbę „wejścia” w program imprez i uroczystości szkolnych Halloween, co jest skutecznie upowszechniane i propagowane przez media. Poprzez święta szkolne dziecko utożsamia się ze swoją szkołą, klasą i rozpoczyna proces budowy struktury wspólnotowej, która jest fundamentem relacji interpersonalnych. Przygotowując uroczystość szkolną, uczy się współpracy zespołowej i czuje się współodpowiedzialne za tworzenie rzeczywistości szkolnej. Natomiast „wyprowadzanie”

świąt szkolnych, ograniczanie wpływu uczniów na ich przebieg osłabia proces budowania więzi szkolnych.

Dodatkowo uroczystości szkolne w czasie zajęć dysharmonizują proces systematycznej nauki. Poza samą uroczystością należy jeszcze uwzględnić czas potrzebny na jej przygotowanie. Poza tym przebieg uroczystości szkolnych jest równie przewidywalny jak tok lekcji, czyli pomimo tego, że jest „pęknięciem” w codzienności szkolnej, to staje się rutynową metodą akulturacji i wychowania. Należałoby współcześnie zastanowić się, w jakiej formie przekazywać treści historyczne, aby były one ciekawe i pasjonujące.

Obrzędowość szkolna jest bardzo inspirującym zagadnieniem badawczym, które nie doczekało się jeszcze pełnej analizy monograficznej, a niniejszy tekst jest pierwszą próbą ukazania uroczystości szkolnych w perspektywie przemian historyczno-społecznych. W przyszłości zostaną podjęte badania, które w sposób całościowy ujmą powyższe zagadnienie. Kanon uroczystości szkolnych można analizować na wielu płaszczyznach, uwzględniając aspekt: strukturalny, funkcjonalny, porównawczy, polityczny, socjologiczny, etnograficzny czy historyczny. Prezentowana problematyka jest również interesująca w perspektywie regionalnej, prawdopodobnie analiza szkolnego roku obrzędowego może ukazać specyfikę regionu oraz zróżnicowanie społeczne.

Literatura

- Balicki J. (1932), *Wytyczne wychowania państwowego w dzisiejszej szkole średniej ogólnokształcącej*. Warszawa.
- Bielecka-Prus J. (2010), *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa, PWN.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, nr 1, 1948 r., poz. 1.
- Huizinga J. (1967), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka. W. Wirpsza. Warszawa, Czytelnik.
- Kairow I. (1950), *Pedagogika*. Tom II. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Zadrożyńska A. (2000), *Światy i zaświaty: o tradycji świątowań w Polsce*. Warszawa, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl.

Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

marta.betiuk@wp.pl

O (nie)pełnieniu przez nauczyciela klas początkowych roli polonisty

Summary

The (un)performance of early stage Polish language teachers. Native Polish language teachers abroad

The article presents the results of an opinion poll carried out amongst native Polish language teachers practicing early education across Europe. Examples of teacher incompetence reported in an all-Poland inquiry into the effects of Polish language teaching in the early stages of education were compared with the attainments of Polish teachers that practice abroad. The research material shows that native Polish language teachers, by bringing together aspects of both mother tongue and foreign language teaching in Polish language education, produce diverse and individualized teaching methods. Such teachers also play the role of Polish promoters, cultural experts and/or animators. In addition to this, their achievements and experience brought from such a diverse cultural environment could be used to enrich the theory and practice of Polish language education, especially towards returning emigrant children and foreigners.

Słowa kluczowe: wczesnoszkolna edukacja polonistyczna, nauczyciele języka polskiego na obczyźnie, role nauczyciela

Keywords: early stage education of the Polish language, native Polish language teachers practicing abroad, role played by the teacher

Wprowadzenie

Nauczanie języka i kultury polskiej dzieci w młodszym wieku szkolnym realizowane jest nie tylko w Polsce, ale także poza jej granicami. Z wielowiekową historią polskiej diaspory w świecie wiąże się długa tradycja oświaty i szkolnictwa polonijnego. Poznanie doświadczeń nauczycieli języka ojczystego, pracujących w skupiskach polonijnych, może stanowić źródło inspiracji dla wzbogacenia teorii i praktyki glottodydaktycznej. Celem artykułu jest przedstawienie fragmentu wyników badań własnych zrealizowanych w ramach projektu: *Wczesnoszkolna edukacja polonistyczna dzieci przebywających poza granicami RP w opinii nauczycieli polonijnych*¹. Istotną przesłankę dla zainteresowania się problematyką i zarazem problemowy kontekst teoretyczny i metodologiczny podejmowanych

¹ Projekt badawczy MNiSW *Wczesnoszkolna edukacja polonistyczna dzieci przebywających poza granicami RP w opinii i doświadczeniach nauczycieli polonijnych* realizowany przez autorkę artykułu w APS (BST 2010-II) w latach 2010-2012.

tu rozważań stanowił przegląd wybranych wyników badań, prowadzonych dotąd wśród nauczycieli pracujących na obczyźnie (Rabiej 2006; Piotrowicz 2006; Stankiewicz 2010)² i w Polsce.³ Wnioski z badań dostarczyły argumentów uzasadniających założoną w temacie artykułu dwuznaczną tezę o (nie)kompetencjach nauczycieli. Na koniec podjęto próbę wskazania przesłanek pozytywnych zmian w kulturze dydaktycznej, dostrzeżonych w obszarze edukacji językowej i literackiej dzieci w młodszym wieku szkolnym, realizowanej poza granicami RP, jednakże bez zamiaru gloryfikacji tych praktyk.

Założenia teoretyczne badań własnych

Poszukując źródeł i inspiracji teoretycznych, warto przybliżyć uwarunkowania pełnienia roli nauczyciela i jego zadań w odniesieniu do edukacji językowej. Trafny komentarz do zawartej w temacie artykułu tezy o dwoistej naturze ujawnianych przez nauczycieli wzorów zachowań stanowi wypowiedź: „Nauczanie zintegrowane zastawia na nauczyciela swoistą pułapkę dydaktyczną. Z jednej strony integracja treści edukacyjnych oraz skupienie kompetencji do ich nauczania w jednej osobie implikują wyjątkową wszechstronność wiedzy i umiejętności, z drugiej – nauczycielom i kandydatom do tego zawodu często towarzyszy fałszywe poczucie banalności i oczywistości budowanej u uczniów wiedzy” (Gąsiołek, Nowak 2010: 7). Jeśli zatem zawód nauczyciela zdefiniujemy przez zbiór zadań, okaże się on wieloelementowy i niezwykle różnorodny, albowiem oczekiwania społeczne wobec tej grupy dotyczą kompetencji i to już w pierwszych dniach pracy zawodowej – „kompetencji od zaraz” (Kwiatkowski 2006: 35-37).

W szerokiej perspektywie postrzega się nauczyciela jako twórcę kultury dydaktycznej szkoły (Klus-Stańska 2010). Tradycyjna, transmisyjna sprowadza jego funkcję do kierowania procesami uczenia się, konstruktywistyczna postrzega jako przewodnika ucznia i organizatora warunków do poszukiwania, odkrywania, konstruowania wiedzy, negocjowania znaczeń i działalności eksploracyjnej. Zagadnienie wielości ról pełnionych przez współczesnego nauczyciela, rozpatrywane z perspektywy socjokulturowej, wyprowadzonej z teorii L. S. Wygotskiego i J. Brunera, jest wyraźnie obecne we współczesnej myśli pedeutologicznej. Propozycję dydaktycznej aplikacji tych ról do wczesnoszkolnej praktyki edukacyjnej znajdziemy w publikacjach m.in. E. Filipiak (2012: 82). Zadania nauczyciela w kulturze uczenia się dotyczą m.in. organizowania społecznego środowiska uczenia się dziecka (Brzezińska 2008: 35-49), bycia odpowiedzialnym profesjonalistą, refleksyjnym praktykiem, ekspertem-modelem kompetencyjnym, wiążą się także z pełnieniem ról: mediatora, tutora, facylitatora czy diagnosty.

² Materiał źródłowy stanowiły ponadto referaty wygłoszone na III Kongresie Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie: *Młodzież polska na obczyźnie – zadania edukacyjne*, który odbył się we wrześniu 2011 roku w Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie. Obrady prowadzono w V sesjach tematycznych: *Stan i perspektywy nauczania przedmiotów ojczyznych na obczyźnie*, *Doświadczenia nauczania w skupiskach polskich na obczyźnie*, *Doświadczenia wybranych krajów w zakresie nauczania przedmiotów ojczyznych w skupiskach emigrantów oraz imigrantów*, *Nauczanie przedmiotów ojczyznych w skupiskach polskich na Wschodzie*, *Perspektywa teoretyczna*. Wystąpienia prelegentów są udostępnione na stronie Stowarzyszenia Wspólnota Polska, ale bez zgody autorów nie można cytować ich fragmentów. (http://www.wspolnota-polska.krakow.pl/strona_banner.php).

³ Raporty i rekomendacje udostępnione na stronach CKE: www.trzecioklasista.edu.pl, <http://www.obut.edu.pl>.

Kompetencje nauczyciela są z istoty kompetencjami kulturowymi, albowiem dotyczą wiedzy o człowieku i świecie oraz o złożoności związków między nimi. W ich świetle, dziedzina będąca przedmiotem nauczania powinna być przedstawiana w możliwie szerokim kontekście więzi i zależności od innych dziedzin myśli i życia. Każdy nauczyciel powinien dążyć do wywołania uczenia się jako zdobywania szerokiej wiedzy, umożliwiającej zrozumienie życia człowieka jako tworzenia kultury (traktowanej systemowo) i bycia przez nią tworzoną. W tym sensie wszelkie kształcenie związane jest z przygotowaniem do rozumienia, uczenia się i twórczego przekształcania kultury (Olbrycht: www.kek.edu.pl).

Rekonstrukcja postulatów i powinności, formułowanych wobec kandydatów do zawodu i czynnych pedagogów, w piśmiennictwie z zakresu dydaktyki szczegółowej, pozwala na wyodrębnienie co najmniej trzech grup kompetencji do uczenia języka ojczystego na etapie początkowym: kompetencji przedmiotowych (merytorycznych), metodycznych oraz kompetencji kulturowych. Nauczyciel/wychowawca klas I-III niewątpliwie częściej wchodzi w rolę nauczyciela polonisty i/lub matematyka niż nauczyciela wychowania fizycznego czy sztuki, jakkolwiek te obszary edukacyjne są tak samo ważne w kształceniu zintegrowanym (Muchacka, Kraszewski red. 2004). To on decyduje o tym, czy dzieci opanują fundamentalne umiejętności i narzędzia, warunkujące procesy uczenia się, takie jak: czytanie, pisanie, rozumienie tekstów, posługiwanie się różnymi formami wypowiedzi. Jakkolwiek kandydaci na nauczycieli wczesnej edukacji nie są poddawani w trakcie studiów gruntownemu przygotowaniu filologicznemu⁴, i nie powinni być oceniani w kategorii wytrawnych znawców literatury pięknej i jej kontekstów, niemniej jednak jako posiadacze matury, a potem absolwenci studiów humanistycznych/pedagogicznych muszą przejawiać profesjonalną gotowość i wysoki poziom kompetencji do nauczania języka ojczystego, którego opanowanie warunkuje procesy uczenia się wszystkich innych przedmiotów i świadome uczestnictwo w życiu społecznym.

Portret nauczyciela polonisty naszkicowały w swoich publikacjach m.in. B. Chrząstowska i J. Kowalikowa. Pierwsza z nich uważa, że kompetencja zawodowa przejawia się wtedy, kiedy wiedza nabyta w toku studiów (wiedza o języku, literaturze, kulturze, filozoficzna, psychologiczna i pedagogiczna) jest operatywna, sfunkcjonalizowana i zintegrowana w konkretnych działaniach dydaktycznych i wychowawczych. Do niezbywalnych kompetencji szkolnego polonisty zalicza: umiejętności komunikacyjne-interpersonalne, umiejętność budowania sytuacji edukacyjnych, samokontrolę (sprawdzanie i ocenianie osiągnięć) i pozalekcyjne działania edukacyjno-wychowawcze (Chrząstowska 1995: 23). J. Kowalikowa kompetencje ujmuje krótko, w sposób kategoriowy i obligatoryjny – nauczyciel powinien/musi: **wiedzieć, umieć i chcieć**. Wskazuje trzy konieczne elementy konstytuujące kompetencję zawodową nauczyciela polonisty: wiedzę merytoryczną, przygotowanie metodyczne, przygotowanie do samokształcenia i dwa pożądane: zainteresowania naukowe i badawcze oraz gotowość do dzielenia się własnymi doświadczeniami (Kowalikowa 2006: 105). Na gruncie edukacji wczesnoszkolnej również znajdziemy powinnościowo-postulatywne ujęcia nauczycielskich kompetencji do nauczania języka ojczystego (Adamczykowa 2007; Czepakowska 2008).

⁴ Jedynie od nauczycieli pragnących podjąć pracę poza granicami naszego kraju wymaga się (choć jest to dodatkowy atut kandydata) posiadania specjalizacji: nauczanie języka polskiego jako obcego bądź świadectwa ukończenia studiów podyplomowych w zakresie glottodydaktyki polonistycznej.

Jak wspomniano we wstępie, problemowy kontekst badań własnych stanowiły także wyniki ogólnopolskich badań umiejętności językowych absolwentów edukacji początkowej, ujawniające przejawy nauczycielskich (nie)kompetencji do realizowania zadań edukacji polonistycznej. Wyczerpujących dowodów niedostatecznego przygotowania nauczycieli klas początkowych do pełnienia roli polonisty dostarcza przegląd stanu badań naukowych, prowadzonych na przestrzeni ostatniego piętnastolecia, zarówno w strategii jakościowej, jak i ilościowej (Podracki, Porayski-Pomsta 1998; Klus-Stańska, Dągiel 1999; Klus-Stańska, Nowicka 2005). Trudno w kilku zdaniach streścić szczegółowe, częstokroć niepoehlebne wnioski formułowane przez badaczy, ponieważ nie jest to intencją autorki artykułu, jakkolwiek zidentyfikowane przejawy niekompetencji nauczycieli klas początkowych dotyczą wszystkich niemalże wymiarów polonistycznego kształcenia. W wielu badaniach ujawnione zostały m.in.: metodyczne stereotypy (Żytko 2009), bierne strategie pracy z tekstem literackim (Żuchowska 2005; Graban-Pomirska 2006), niedostateczna świadomość językowa nauczycieli (Rocławski 2006), niezadowalający stan ich kompetencji literaturoznawczej i tym samym kultury czytelniczey uczniów (Szeffler 2002; Krasoń 2002). Systematyczna i kompleksowa ocena efektów kształcenia językowego uczniów klas młodszych dokonywana jest w naszym kraju od roku 2006, początkowo w ramach projektu CKE *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*⁵, zaś od roku 2011 w ramach OBUT⁶, będącego częścią tego projektu. Raporty badań upowszechniane są w środowiskach nauczycieli akademickich, wśród metodyków i nauczycieli szkolnych, jednakże ważkie rekomendacje badaczy jeszcze nie dość wyraziście przenikają do praktyki edukacyjnej. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje, dostarczają m.in. głosy w dyskusji nad dydaktyczną kulturą szkoły i wynikające z nich konkluzje o podstawowych barierach zmiany, którymi są: nauczycielskie myślenie kategoriami transmisyjnej kultury dydaktycznej oraz bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze, wynikające z braku kontaktów z innymi kulturami dydaktycznymi (Klus-Stańska 2011: 48; Bałachowicz 2011).

Te ostatnie wypowiedzi zainspirowały autorkę niniejszego artykułu do poszukania przesłanek zmian w edukacji polonistycznej realizowanej poza krajem. W tzw. deklaracji krakowskiej⁷ czytamy: „Wiele milionów Polaków i osób pochodzenia polskiego mieszka i pracuje poza krajem. Młode pokolenie oddała się od kraju pochodzenia, jego języka i tradycji. Przeciwdziałać temu może system spójnego szkolnictwa, które wprowadzi młodzież w bogactwo kultury polskiej, pozwoli budować poczucie własnej wartości oraz uczyni młodzież otwartą na świat. Polskość powinna być szansą i atutem w zmieniającym się świecie. Najważniejszym zadaniem władz III RP w tym zakresie jest udzielanie znaczącej pomocy istniejącym oraz powstającym za granicą placówkom polskiej i polonijnej oświaty. Należy to czynić przy zachowaniu różnorodnych form kształcenia oraz autonomii szkół, w duchu szacunku dla bogatej tradycji polonijnej oświaty. Główny kierunek wspomagania polskiej i polonijnej oświaty za granicą należy zdefiniować jako: podtrzymywanie oraz rozwój znajomości języka i kultury polskiej, będących tworzywem w procesie konstruowania wielokulturowej tożsamości, otwartej zarówno na kraj pochodzenia, jak i na kraj osiedlenia.”

⁵ www.trzecioklasista.edu.pl.

⁶ <http://www.obut.edu.pl>.

⁷ Deklaracja III Kongresu Polskich Towarzystw Naukowych na Obczyźnie, Kraków, 7-11 września 2011 r.

Z pracy nauczycieli w społecznościach wielokulturowych⁸ wynikają zatem dodatkowe powinności, kwalifikacje i kompetencje, ponieważ podejmą oni trud prowadzenia edukacji międzykulturowej, tworzenia pomostu między kształceniem lokalnym i edukacją polską (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2008; Czetwertyńska, Krasuska, Mochól, Petri 2011). Znaczący problematyki interkulturowej przekonują, iż nauczyciele języka polskiego dzieci migrujących muszą mieć więcej „talentów” niż nauczyciele w Polsce (Lipińska, Seretny 2006). Spełniając rolę ambasadora polskiej kultury, dokonują jej nieustannej konfrontacji z kulturą kraju osiedlenia na co najmniej dwu jej poziomach: symbolicznym i realizacyjnym/praktycznym⁹.

Rada Europy w Deklaracji Ateńskiej z roku 2003 podkreśla znaczenie międzykulturowej kompetencji nauczyciela. Nowoczesny pedagog powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej: mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich, pośrednika kulturowego, wprowadza w uniwersum kultury symbolicznej – odgrywa rolę „odzwiernego”, na różne sposoby regulując dopływ treści kulturowych i dostęp do nich. Ważną funkcją nauczyciela pośredniczącego w dialogu kultur jest kształtowanie postaw tolerancji wobec odmienności – umiejętność oswojenia złożoności i różnorodności lokalnego otoczenia kulturowego (Parfieniuk 2006). Badania dowodzą, że dzieci dwujęzyczne, które nauczyły się czytać i pisać w swoim języku ojczystym, mogą łatwiej rozwijać i zachować ten język (Cieszyńska 2006; Kurcz 2007). Byłoby najlepiej, gdyby wszystkie dzieci mogły najpierw nauczyć się czytać i pisać w swoim najsilniejszym języku, którym dla wielu z nich jest język ojczysty. Umiejętność czytania i pisanie w jednym języku ułatwia później naukę w innych językach. W Polsce ustaleń terminologicznych w zakresie dydaktyki nauczania języka ojczystego dokonali badacze z Centrum Kultury Polskiej UJ (Miodunka 2010; Dębski 2009). Terminem *język polski jako drugi* proponują objąć nauczanie języka polskiego dzieci i młodzież polonijną uczącą się go w różnych krajach świata. Aktualnie (Seretny, Lipińska 2012) język (tu: polski) używany za granicą, w środowisku, w którym oficjalnym systemem komunikacji jest inny kod – określają terminem *język odziedziczony* (heritage language), czyli *ojczysty jako drugi* (JOJD). Jego przyswajanie odbywa się w sposób naturalny, drogą słuchowo-ustną, a celem jest zaspokajanie podstawowych potrzeb komunikacyjnych w takich domenach językowych, jak: dom, praca, szkoła, rodzina, sąsiedztwo i kościół. Stanowi także ważne ogniwo w łączności z krajem i dziedzictwem narodowym oraz określa tożsamość jego użytkowników.

⁸ W 37 szkołach polonijnych w świecie zatrudnionych jest ponad 600 nauczycieli (dane ORPEG, maj 2012).

⁹ Z punktu widzenia dyskursu kulturowego można równocześnie mówić o kulturze jako o czymś, co przynależy do konkretnej wspólnoty narodowej, etnicznej lub religijnej, jak i o dynamicznym procesie uzależnionym od osobistych wyborów uczestniczących w niej jednostek. W dyskursie demotycznym (potocznym) kulturę postrzega się jako wielopłaszczyznową i zróżnicowaną pod względem wyróżniających się w niej wartości, poglądów, praktyk oraz tradycji. Dlatego też podlega ona negocjacjom i osobistym wyborom, jest to (...) dynamiczny proces, w którym zarówno znaczenia, jak i granice poszczególnych grup lub społeczności są renegocjowane i redefiniowane, zgodnie z aktualnie występującym zapotrzebowaniem.

Założenia metodologiczne badań własnych

Nadrzędnym celem badań własnych było zebranie informacji od nauczycieli szkół polonijnych, (nadzorowanych) przez MEN i funkcjonujących w krajach Unii Europejskiej, na temat głównych problemów wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej. Organizacja badań została podporządkowana następującym (głównym) pytaniom badawczym: W jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pracujący poza granicami RP wypełniają powierzone im przez ministra edukacji zadanie wspomagania wśród dzieci Polonii i Polaków nauczania języka polskiego? Jakie wyzwania organizacyjne i dydaktyczne podejmują nauczyciele skierowani do pracy na emigracji? Jakie rozumienie szkoły polskiej, celów i zadań edukacyjnych, roli nauczyciela i ucznia ujawniają? Jakie metody osiągania tych celów deklarują? Czy/i w jaki sposób nauczanie języka ojczystego dzieci migrujących włączane jest w dialog międzykulturowy?

Materiał badawczy gromadzono metodą sondażu diagnostycznego za pomocą technik: wywiadu bezpośredniego z nauczycielami-konsultantami placówek oświatowych, wspierających metodycznie nauczycieli poza granicami, tj. Nauczycielskiego Centrum Polonijnego w Lublinie i Ośrodka Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą w Warszawie; nauczycielem Szkoły Języka i Kultury Polskiej UJ w Krakowie, nauczycielem Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ, kierownikami Szkolnego Punktu Konsultacyjnego przy Ambasadzie RP w Bernie/Szwajcaria, dyrektorem Polskiego Centrum Kształcenia im. Jana Pawła II w Brukseli, a także z byłą dyrektorką Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Paryżu, nauczycielami zrzeszonymi w Nordyckiej Unii Oświaty Polonijnej) oraz techniki ankiety internetowej (<http://www.ankieta-jpol.mp-soft.pl>), rozesłanej do wybranych celowo nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia w tzw. szkołach sobotnich/uzupełniających z dziećmi nowej polskiej emigracji.

Poziom i typ przygotowania badanych nauczycieli do pracy z dziećmi jest niezwykle zróżnicowany: od deklarowanego specjalistycznego przygotowania po studia z zakresu kształcenia zintegrowanego, uzupełnionych o studia filologiczne, po ujawniany brak przygotowania nauczycielskiego a realizowaną pasję czy misję społecznikowską, jak w przypadku polonijnych działaczy oświatowych. Staż pracy poza granicami nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniach (30 osób), mieścił się w przedziale od 2 do 26 lat. W analizie wyników pominięto typologię placówek oświaty polonijnej, ogromne kłopoty organizacyjne/administracyjne tego szkolnictwa (Lewowicki, Nikitorowicz, Szczurek-Boruta 2010), problemy akulturacyjne /integracyjne i tożsamościowe rodzin migrujących. W dalszej części artykułu odwołuję się jedynie do wybranych wyników przeprowadzonych badań.

Wyniki badań

Aby język odziedziczony nie został całkowicie wyparty przez język kraju osiedlenia, w pracy dydaktycznej należy stosować takie techniki, które mają na celu przede wszystkim kształtowanie umiejętności komunikacyjnych. Akulturacja – zmiany wzorców kulturowych w wyniku bezpośredniego zderzenia się dotychczasowego systemu kulturowego z systemem kulturowym kraju osiedlenia, zaczyna się w chwili pierwszego kontaktu ucznia ze szkołą i rówieśnikami. Nauczyciele doświadczają jej efektów czasem bardzo wyraźnie. Oto wypowiedź jednego z nich:

Największą satysfakcję sprawia frajda z faktu, że właśnie będzie „polski” i odrzucenie wstydu/lęku „co powiedzą koleżanki/koledzy, bo właśnie przyszedł mój polski nauczyciel, a to takie egzotyczne...” (J.J., Arkelstorp, Åhus – Szwecja).

W szkołach (kraju osiedlenia Polaków), których Ministerstwa Edukacji gwarantują naukę w języku polskim (są to nieliczne kraje: Dania, Francja, Szwecja, Norwegia, Niemcy, Austria – Wiedeń) nauczyciele języka ojczystego mają większe szanse realizacji idei międzykulturowości, albowiem muszą znać programy narodowe obowiązujące w tych krajach i przygotowywać w odniesieniu do nich autorskie programy nauczania:

Autorski program nauczania języka ojczystego (polskiego) muszą przygotować ze względu na obowiązującą w Szwecji ustawę o szkolnictwie oraz wymagania władz oświatowych. Zróżnicowany poziom kompetencji językowej moich uczniów ma odzwierciedlenie w celach, które wyznaczam dla każdego obszaru wiedzy i dla każdej grupy (ER, Szwecja).

Konfrontacji poddają zatem systemy oświatowe naszego kraju i kraju przyjmującego, a w programach i podręcznikach kraju aktualnego pobytu nauczyciele niejednokrotnie szukają inspiracji dla projektowanych zajęć, nierzadko wykorzystują doświadczenia dydaktyk zagranicznych (np. francuskiej, niemieckiej, szwedzkiej).

Najskuteczniejsze jest niedostrzeganie problemu, „przymuszanie do polskiego” tak, jak Francuzi w swoich klasach acclimatisation lub CLAD do francuskiego (IP, Paryż).

Samodzielność organizacyjna nauczyciela poza granicami RP

Podstawowe zadanie nauczających polskiego i kultury polskiej w ośrodkach za granicą polega na samodzielnym tworzeniu lub adaptowaniu programów nauczania, doborze materiałów, tekstów kultury, organizowaniu pomocy i środków dydaktycznych (Szarska-Wieruszewska 2012). W roku 2010 powstała *Podstawa programowa dla uczniów polskich za granicą*, programy nauczania (*Poloniuszki*), a także modułowy podręcznik internetowy *Włącz Polskę*,¹⁰ będące **jedynie** propozycją do wykorzystania przez nauczycieli.

Na pytanie: „Co sądzi Pan(i) o Podstawie programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą?” i prośbę: „Proszę krótko odnieść się do wymagań, kompetencji językowych i lektur dla I etapu edukacji (dzieci w wieku 5-9 lat)”, jedna z dyrektorów szkoły odpowiada tak:

Wydaje się, że w przypadku szkoły polskiej w Paryżu, gdzie emigracja rodziców przysyłających dzieci na lekcje przedmiotów narodowych jest stosunkowo młoda (tj. do 5 lat we Francji), około 30-40% rodziców rozmawia z dziećmi w domu po polsku. Podstawa programowa niepotrzebnie aż tak mocno różnicuje poziom językowy dzieci. Praktyka pokazuje, że te niemówiące po polsku w przeciągu pół roku „dobijają” do średniej klasy, a na wyższych etapach kształcenia często osiągają wyższe efekty, niż ich koledzy, którzy od początku świetnie radzili sobie z językiem polskim. Wielu nauczycieli krytykuje i nie chce nowej podstawy, pomimo kursów, przekonywań różnych autoritetów, nacisków zewnętrznych. Myślę, że ich intuicja belferska, tzw. „nos nauczycielski”, doświadczenie są lepszymi doradcami niż z góry narzucane udogodnienia. Pewnym rozwiązaniem problemu są autorskie programy, w których tzw. „okrucieństwo pedagogiczne” wobec uczniów niemówiących po polsku, a rzuconych na głęboką wodę klasy, teoretycznie polskojęzycznej, zostanie

¹⁰ http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf, 10.06.2012.

inteligentnie przemycone. Odnosnie do lektur i tzw. treści ogólnych są ok., warto porównać z odpowiednikami francuskimi (I.P była dyrektor szkoły w Paryżu).

Ta wypowiedź jest reprezentatywna dla nauczycieli (z blisko dwudziestoletnim stażem) z wielu krajów, w których najczęściej pełnili oni (lub nadal pełnią) rolę liderów szkolnictwa polonijnego. Aktualnie zostali ekspertami czy koordynatorami działań ulepszających rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne. Młodszy stażem nauczyciele mają nieco inne spojrzenie, sceptycznie odnoszą się do działań ministerialnych, poszukują własnych rozwiązań poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych i umiejętność kompilowania technik nauczania (języka polskiego jako obcego i ojczystego), treści i zróżnicowane formy instytucjonalne (społeczne żłobki, przedszkola, punkty animacji kulturalnej) i pozainstytucjonalne nauczanie domowe, uroczystości towarzysko-kulturalne, wycieczki.

Umiejętności nabywane przez uczniów w szkole lokalnej muszą być uwzględniane w nauczaniu uzupełniającym (Czetwertyńska 2011: 26-35). Na pytanie zawarte w ankiecie „o doświadczenia edukacyjne uczniów, zdobyte w szkole lokalnej, sprzyjające nauce języka i kultury polskiej”, nauczyciele pisali:

Umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności. Skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi (A.N., Reykjavik, Islandia).

(...) przekazywana przez mądrych wychowawców wiara w to, że każda „inność” jest wartością, że każdy język to jeszcze jeden z poziomów pojmowania i czytania świata i zjawisk, i ludzi (J.J., Arkelstorp, Åhus- Szwecja).

Znajomość podstawowych pojęć gramatycznych, historii powszechnej oraz geografii Europy, podstawowych technik nauczania, takich jak mapa mentalna, gra dydaktyczna czy śnieżna kula. Przebywanie w wielokulturowym środowisku, w którym odmiennosc kulturowa postrzegana jest raczej jako zaleta (O.B, Grenoble).

Wydaje mi się, że poznawanie kultury polskiej i wzbogacanie słownika jest najlepsze podczas realizacji projektów kulturalnych. Jak do tej pory były to: Złota Polska Jesień z Fryderykiem Szopenem, Spacerem po Krakowie, Zwiastuny Bożego Narodzenia, Biesiada wielkanocna, Życie na wsi inspirowane poezją Czesława Miłosza, festyn na dworze Króla Maciusia (J.L., Veneto, Włochy).

Wyjazdy do Polski i kontakty rówieśnicze (Hamburg, Niemcy).

Przekonanie o tym, że potrzebni są dobrze przygotowani nauczyciele, znajdziemy w deklaracji oraz raporcie Rady Nordyckiej Unii Oświaty Polonijnej. Realizacja postulowanych w niej form i środków działania ma przyczynić się do stworzenia trwałej podstawy dla budowania u uczniów tożsamości powiązanej z krajem pochodzenia i otwartej na kulturę kraju osiedlenia (Kral-Leszczyńska 2012).

Eklektyczność metod i konieczność indywidualizacji nauczania

Nauczyciele polonijni wypracowują metody pracy odpowiednie dla danego środowiska. W ostatnich latach wśród osób pracujących w najliczniejszych skupiskach emigracji w szkołach polonijnych, powstałych w krajach Unii Europejskiej (Wielka Brytania, Irlandia, Niemcy), wzrasta zapotrzebowanie na doskonalenie umiejętności łączenia dydaktyki języka polskiego jak ojczystego i dydaktyki języka ojczystego nauczanego jako drugiego,

dlatego że specyfiką nowej emigracji jest ogromne zróżnicowanie stopnia opanowania polszczyzny. Stojąc przed zadaniem samodzielnego doboru właściwej metody nauczyciele, łącząc metody konwencjonalne i niekonwencjonalne, tworzą eklektyczne.

Dydaktyka języka odziedziczonego – ojczystego jako drugiego ma swoją specyfikę. Splatają się w niej elementy kształcenia charakterystyczne dla nauczania języka ojczystego z tymi stosowanymi w glottodydaktyce (nauczanie języka obcego). Dzieci migrantów nauczone są języka odziedziczonego po części podobnie jak cudzoziemcy, po części zaś jak rodzimi użytkownicy języka. Sytuacja taka dotyczy również dzieci imigrantów oraz reemigrantów w Polsce.

Edukacja językowa musi być wzbogacona o refleksję językową pozwalającą uczniowi na odnalezienie się w dwukulturowym środowisku, dlatego nauczyciele języka ojczystego podejmują trud korelowania treści nauczania, poszukiwania elementów styčných:

Grupa dzieci w wieku 7–9 lat porównywała rzeźby syren symbolizujących dwie stolice – Kopenhagę i Warszawę. Intencją nauczyciela było m.in., aby zostały zauważone różnice między obu rzeźbami (...), tymczasem dzieci zgodnie wykrzyknęły, że pierwsza jest Dunką, druga Polką (Małaśnicka-Miedzianogóra 2011: 116).

Dyskusja wyników

Wstępne rozpoznanie obszaru pożytku dla edukacji polonistycznej dzieci w Polsce, upatrywane w doświadczeniach dydaktyki uprawianej w nauczaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym, przebywających czasowo lub na stałe w krajach Unii Europejskiej, należałoby uzupełnić, prowadząc dalsze badania na temat osobistych teorii i praktyk edukacyjnych w warunkach zróżnicowania kulturowego. Wizyty studyjne umożliwiające bezpośrednie obserwacje zajęć, wywiady z rodzicami i dziećmi dostarczyłyby zapewne interesującego materiału badawczego.

Przy świadomości autorki niniejszego artykułu o niepełności danych i braku możliwości ich uogólniania, warto zwrócić uwagę na pewne istotne wyniki, które warte byłyby dalszej eksploracji.

1. Rozumienie zadań szkoły polskiej i ról pełnionej w niej przez nauczyciela – przewodnika, tłumacza, transmitora języka i kultury, eksperta kulturowego i animatora życia polonijnego – łączy się w badanej populacji z satysfakcją z pozostawionej autonomii w samodzielnym organizowaniu procesu uczenia się dzieci. Nauczyciele ci mają szansę wypracowania nowej jakości kultury dydaktycznej, którą stwarza konieczność realizacji zadań podstawy programowej, będącej kompilacją podstawy obowiązującej w Polsce i poza jej granicami (w szkołach podległych polskiemu ministerstwu) albo tworzenie autorskich podstaw (w szkołach społecznych), co z jednej strony zwielokrotnia odpowiedzialność nauczyciela, z drugiej zaś wyzwala jego kreatywność. W przygotowywanych pomysłach na zajęcia w szkołach sobotnich, uzupełniających, nauczyciele wykorzystują doświadczenia dydaktyk kraju osiedlenia (deklaracje nauczycieli z Francji, Szwecji).
2. Podręcznik nie jest stałym elementem procesu dydaktycznego realizowanego w szkołach polonijnych. Ideą godną popularyzacji na etapie propedeutycznym w Polsce jest otwarta formuła podręcznika internetowego wraz z kartami pracy (*Włącz Polskę*), tworzonymi na potrzeby uczniów migrujących z Polski.

3. Ogromnym wyzwaniem organizacyjnym jest praca w grupach dzieci o różnych poziomach znajomości języka polskiego, od znikomej do całkiem dobrej, dodatkowo w ograniczonym czasie (średnio do 5 godz. tygodniowo), co wymusza konieczność niebywale intensywnej komunikacyjnej aktywności własnej dzieci, indywidualizacji metod nauczania (z dominującymi aktywizującymi, jak konkursy, projekty) i stosowania zróżnicowanych jego form.

Koncepcja nauczania i wychowania w szkolnictwie polonijnym jest bliższa ideom międzykulturowości, z różnie niesymetrycznie rozłożonymi korelatami obu kultur – kraju ojczystego i przyjmującego. Eksploracji wymaga jednakże poznanie konkretnych przykładów pełnienia przez nauczycieli roli mediatora interkulturowego na zajęciach języka polskiego w szkołach wybranych państw.

Podsumowanie

Problematyka zrealizowanych badań sytuuje się w obszarze ważnego wyzwania cywilizacyjno-kulturowego, jakim są migracje ludności uznane za fundamentalną wartość kształtującą nową rzeczywistość społeczną i edukacyjną współczesnego świata. Ważnym aspektem zarządzania procesem migracji jest przekaz kultury poprzez język, będący narzędziem i kluczem do każdej kultury. Nauczycieli języka polskiego w świecie łączy świadomość zmian związanych z migracją i reemigracją Polaków oraz wynikających z nich potrzeb edukacyjnych dzieci, dlatego stają się zaangażowanymi uczestnikami wytwarzania i umiejscawiania znaczeń odpowiednio do kontekstów kulturowych. Za Brunerem można skonstatować, że ich główną rolą jest przemyślane „sytuowanie spotkań ze światem w celu ustalenia, czego konteksty te dotyczą”.

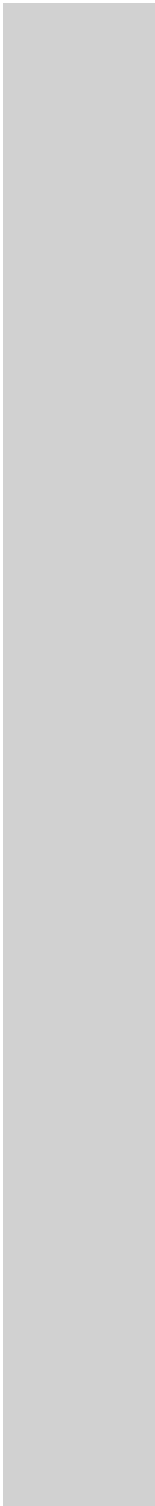
Literatura

- Adamczykowa Z. (2007), *O nauczycielu i edukacji polonistycznej*. W: H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego: implikacje dla teorii i praktyki*. Warszawa – Katowice, Wyd. WSP TWP.
- Autobiografia spotkań międzykulturowych* (2011), pakiet opracowany na zlecenie Wydziału Polityki Językowej Rady Europy, Warszawa, Wyd. ORE.
- Balachowicz J. (2011), *Kultura dydaktyczna w klasach niższych – bariery i szanse zmiany*. W: H. Siwek, M. Bereznicka (red.), *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Warszawa, Wyd. WSP TWP.
- Brzezińska A. I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Chrząstowska B. (red.) (1995), *Kompetencje szkolnego polonisty*. Warszawa, WSIP.
- Cieszyńska J. (2006), *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Czelakowska D. (2009), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Czetwertyńska G. (2011), *Różnorodność programów odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby polskich uczniów za granicą*. W: G. Czetwertyńska, A. Karczeńska, S. J. Żurek (red.), *Polskość ponad granicami*. Lublin, Tow. Nauk. KUL.

- Czetwertyńska G., Krasuska M., Mochól S., Petri K. (2011), *Poradnik dla animatorów szkolnictwa polonijnego, nauczycieli i rodziców*. Warszawa, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Dagiel M. (2011), *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami – o doświadczeniach językowych trzecio-klasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dębski R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków, Wyd. UJ.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gąsiorek K., Nowak Z. (red.) (2010), *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym szanse i bariery*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Graban-Pomirska M. (2006), *Książka, dziecię i nauczyciel - o edukacji poetyckiej w nauczaniu zintegrowanym*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(4).
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*. Tom 5 *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska D. (2011), *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia? Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*. „Studia Pedagogiczne” LXIV.
- Klus-Stańska D., Dagiel M. (1999), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kral-Leszczyńska D. (red.), *Oświata polonijna w krajach nordyckich*. Raport <http://unianordycka.com> [10.12.2012].
- Krasoń K. (2002), *Kompetencje literaturoznawcze a wiedza pedagogiczna nauczycieli poziomu zintegrowanego*. W: E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kowalikowa J. (2006), *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*. Kraków, Universitas.
- Kurcz. I. (red.) (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowski S.M. (2006), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. „Nowa Szkoła”, 8.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2008), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości: studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Szczurek-Boruta A. (red.) (2010), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich: stan, problemy i perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lipińska E. (2006), *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków, Universitas.
- Małańska-Miedzianogóra M. (2011), *Język polski jako język ojczysty i język polski jako język obcy*. W: G. Czetwertyńska, A.S. Karczewska, S.J. Żurek (red.), *Polskość ponad granicami*. Lublin, Tow. Nauk. KUL.
- Miodunka W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. W: J.S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane prof. M. Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileusz*. Kraków, Wyd. UJ.
- Muchacka B., Kraszewski K. (red.) (2004), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.

- Olbrycht K., *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*, <http://www.kek.edu.pl> [10.06 2012].
- Parfieniuk I. (2006), *Nauczyciel w sytuacji dialogu kultur*. Białystok, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Piotrowicz M. (2006), *Przygotowanie zawodowe nauczycieli polonijnych*. W: K. Gąsowska, M. Maińska-Szumiska (red), *Oświata polonijna na początku XXI. Stan i perspektywy. V Forum Oświaty Polonijnej. Wybór materiałów konferencyjnych*. Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Podracki J., Porayski-Pomsta J. (1998), *Przygotowanie nauczycieli do edukacji językowej*. W: W. Miodunka (red.), *Edukacja językowa Polaków*. Kraków, Upowszechnianie Nauki – Oświata.
- Rabiej A. (2006), *Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych*. W: K. Gąsowska, M. Maińska-Szumiska (red), *Oświata polonijna na początku XXI. Stan i perspektywy. V Forum Oświaty Polonijnej. Wybór materiałów konferencyjnych*. Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Rocławski B. (2006), *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Seretny A., Lipińska E. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*. Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Stankiewicz K. (2010), *Ukryty program kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego*. „Kultura i Edukacja” nr 2.
- Szarska-Wieruszewska J. (2012), *Reforma szkolnictwa polonijnego*. W: B. Skowronek (red.), *(Nie) swój język polski nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szeffler E. (2002), *Przygotowanie nauczycieli klas niższych szkoły podstawowej do pełnienia roli pośrednika dziecka z książką i lekturą*. W: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Żuchowska W. (2004), *Strategie literackie – strategie odbiorcze. Problemy wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*. „Edukacja Alternatywna” (3).
- Żytko M. (2009), *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać - w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

NARRACJE I PRAKTYKI



Yolanda Corona-Caraveo

Autonomous Metropolitan University-Xochimilco (Mexico)

drukts030@gmail.com

Early childhood and cultural diversity. An ethnographical narration from Mexico and Bali

Children are the depository of the teachings of yesterday, the improvement of the dreams of today and the embodiment of the aspirations for tomorrow.

Maori saying

Summary

The article presents an ethnographical narrative about children's participation in the cultural and ceremonial life in Mexico and Bali, in order to examine commonalities and differences between the two cultures. The importance of considering cultural diversity in early childhood education and of including cultural values in activities for the children is stressed, as well as the need for these programmes to be rooted in the family and community. These aspects are related to the need to allow children to develop a clear personal identity, to value cultural diversity, and to solve problems related to differences between them.

Keywords: cultural diversity, ethnography, children participation, ceremonial life

Introduction

Amartya Sen (1999), Nobel prize winner in economics, talks about the importance of investing in children and poses the question of the "direct effect" the quality of childhood has on the life and skills of people when they have reach adulthood. He argues that the abilities to live with others, to participate in social activities and even to avoid social disasters, are based on the skills that we acquire when we are small children.

As several authors have stated (Bonfil Batalla 1977; Helfrich 1999; Colangelo 2005; Corona 2003) the way that child development is conceptualized, and beliefs about the best education for them, depend entirely on the values and specific cultural expressions of the communities they belong to. Trevarthen (1995) pointed out that culture is a natural function, and to participate in it is one of the most important needs that we have. Children are immersed in an ocean of cultural beliefs and values that are specific to the community they belong to, and which will teach them how to see the world, relate to it, and also give them the specific codes they must use to establish relationships with others. Certainly, the influence of culture is crucial in relation to what is expected from children, but in addition to this, we have to consider that children also give personal meaning to the content that is transmitted to them. In terms of the development of identity in early childhood, it has been found that children have a very active role in selecting or rejecting the practices in which they routinely engage, and that they can also negotiate multiple and changing identities, especially when they are growing up in multicultural contexts.

People in charge of the education of little children often forget the importance of their cultural background, and consider cultural diversity, not as a problem, but as the richness of human heritage. I have analyzed (2003) how scientific demands in the previous century

determined that Psychology and Pedagogy studied childhood development in a fragmented way, leaving the cultural aspects related to children for the anthropologist to analyze. In spite of the fact that we, psychologists and educators, have advanced a lot in the incorporation of units of analysis that can explain the relation between children and culture, it is important to realize that we must do our best to understand the importance of maintaining cultural awareness in our work and to share the child's respectful attitude towards cultural diversity.

In this article I will raise the issue of cultural diversity linked to early childhood, presenting some ethnographical data from the research I have had the opportunity to carry out for many years in an indigenous town of Central Mexico¹. One of the aims of ethnography as a qualitative method of research is to describe and understand the meaning of culturally significant activities, as they are experienced and interpreted by the people studied; another is to see if the findings can be applied to other cultures. Recently I have had the opportunity to continue my research in Bali, Indonesia, and find some similarities about how adults integrate children into the activities of their communities, and specifically, how children participate in ceremonial life.

There are three purposes on the reflection that I present here: The first is to examine commonalities and differences among the cultures relating to children in Bali and Mexico, the second one is to address the importance for educators of taking into consideration the cultural frameworks of children's life, which are usually displayed outside the school, and the third one is to emphasize the need to cultivate a culture of respect cultural diversity in children.

Children and culture in Tepoztlán, México

Mexico is a country with great cultural diversity. There are more than 50 ethnic groups that still preserve their language and share between them certain elements of their cosmovision, but also have specific cultural characteristics and differences. Twenty years ago, I started to focus my research on finding the ways in which different groups strengthen the links between their culture and new generations, as well as the way in which they organize social settings so that the children can participate in community life.

The work I have carried out in the town of Tepoztlán, a village of indigenous (Nahua) tradition in Central Mexico, has been mainly an investigation of the place children have in the activities of the community, especially in those that are culturally more significant. Also, I have been interested in trying to understand which kinds of bonds the community establishes with girls and boys in order for the children to acquire their traditions and cultural referents. I have found (Corona, Perez 2007) that ceremonial life and religious festivals are very important cultural and social scenarios that offer a very wide range of opportunities for the children to enjoy the richness of their traditions.

The relationships that all the members of the community have in these social settings are very intense and complex: including physical, affective and moral aspects, through

¹ I used different techniques in order to find the differences and commonalities of understandings between the people I studied: these included repeated observations of the same activity for at least 4 years, individual and group interviews with adults and children, videotaping, historical research, video and document analysis. See: Corona 2008.

which babies and toddlers incorporate the most relevant cultural meanings. Adults are always available to children and offer them a series of cultural resources that allows them to acquire increasing and more elaborate abilities.



Photo 1. Children, young people adults around the ice cream offering during the celebration.

I have observed that there is intention and dedication in integrating children into collective activities, while respecting the voluntary nature of participation and also giving them great freedom to integrate at their own pace. With very small children especially, there is a very subtle initiation in order that they might appreciate and enjoy rituals and festivals.



Mothers bring children in their arms to the festivals, so that they can listen to the music and see other children dancing or performing activities. Once children can walk, their mothers allow them to stand behind the children that are dancing. Small children naturally begin to move with the music imitating other children and start to learn some aspects of the dance.

Certainly, adults open up spaces for children to participate, but the process has a bidirectional character because children, from a very early age, have a very

Photo 2. Little boy with her mother during the celebration of “Los tiznados”.

active role, informing adults what they want, what kind of help they need to join in the activity, and the level at which they can participate.

One of the most relevant activities in which children participate is the dance offering they dedicated to “Saint Little Peter” (San Pedrito). Two groups of girls and boys dance intercaladamente durante 9 hours at day without any interruptions, during three days. The following testimonies give us an idea of the way they were initiated into the dances and what it means for them.

The first time I danced I was three years old, and I started to dance but I could not finish because I was very shy. Later, I enjoyed myself because I saw my cousins, and they were so happy!! So I told my mom that I wanted to go with them and to dance. (Girl, 8 years old)

Yes, I dance to San Pedrito, he likes us children to come to his party. I have been coming here since I was a little boy and I really like to wear my skirt because it is the dress of little angels. (Boy, 6 years old)

It is also important to consider the impact that the participation of children in the cultural life of the town has, and the transformation of the activities into which they are integrated. An example of this can be seen in a town in which I have been working, where there has been the addition of another day in the Carnival celebration. In this event, people use a special costume called „Chinelos” and dance all together in unison in what is called „The jump”. When the children began to participate, several people said that it was better to add a special day for them in order to protect them from any harm. Now the Carnival begins with „the jump of the little chinelos”, a day when only children are allowed to dance.



Photo 3. “Chinelitos” dance in the Carnival.

A very important aspect that I found is the attitude of openness, patience, and understanding that adults have towards children. As Super and Harkness (1986) argue, we must consider not only the physical and social settings in which children are growing, but also the methods of child care and the carer's psychology.² In Tepoztlán, there is a high level of permissiveness and tolerance for children in ritual activities which, from what I have observed, is a very successful strategy to allow new generations to take charge of these traditions. They participate in the festivities and rituals according to their interests and needs, playing and resting when they feel inclined to do so. They also like to dance and greatly enjoy the relationship with their cousins, brothers or relatives.

In this benevolent environment children start to learn how to cooperate and work with others in the complex organization of festivities, and the process of transference of responsibilities occurs naturally. Relationship with other children is an area that should not be underestimated in terms of the young child's socio-emotional development. Authors (Oates 2007; Schaffer 1996; Trevarthen 1995) have raised the idea of the importance of the emotional attention and care that should be given in this period of life, as well as the relevance of participation in activities related to culture and play, because the relationship with other children models the way of relating to others and helps them to develop forms of negotiation and collaboration.

One example of this is what Catharine Good (1988, 2006) has found in another Nahua indigenous town of Central Mexico. She has seen that adults transmit an attitude of cooperation and interrelation to their children, which also implies a certain type of emotional socialization. They give "material gifts" – little chairs, tools, plates, and also domestic animals – to the girls and boys from the time that they are very small (four or five years old). This is so that children can learn how to share, lend, or interchange resources with others.

This special education in sharing and interchanging is deeply related to their vision of the world. In this indigenous community they believe that sharing and interchanging starts from the day the new child is born because he comes into this world with "a debt" towards his parents and ancestors. Parental work is seen as "a service for children" that implies physiological aspects (like carrying them in the uterus, giving birth to them, nourishing them), and also all of the social and emotional energy spent in activities implicated in their care. Consequently, it is important to recognize all the work they do in order for the child to survive. When children grow they must learn how to give, and how to share their energy and resources with others.

Good (1986) has emphasized that one of the most important values in indigenous tradition cultures is to establish relationships of interchange and reciprocity. This aspect is part of the Phenomenological Cultural Model she has proposed in order to understand social organization and ceremonial life in indigenous traditional cultures. She suggests that there are four "conceptual axis" that give order to social life in indigenous communities: the first one is the very complex concept of work, the second is the relationship of interchange and reciprocity as the form of social organization, the third is the concept of how the vital energy of everybody must circulate in order for the community to survive, and the fourth is the clear consciousness of the collective historical continuity. We have

² These three aspects are the 3 subsystems of the Developmental niche category they propose.

been working with this model with indigenous teachers and discussing with them the cultural logic of their communities in order that they might realize they live in a very ancient cultural model that has great value in the new globalized world order.

To give visibility to cultural diversity, to value the different codes used in the interpretation of the world and in the establishment of relationships between people, and to respect the points of views of the people studied, is not only an exercise of academic interest but has to do with social justice and tolerance. We have discussed the political aspects of working with indigenous people or minority groups in other articles (2001, 2007) and mentioned that most of the time they have been actors involved in long historical struggles in search of recognition. It is not possible to explore all the arguments in this brief article, but only to stress the importance of understanding the political and educational implications of being aware of cultural diversity.

Some aspects of how Balinese people integrate children into their culture

If ceremonial life is important in Mexico, we can say that in Bali it is the axis of everyday life. Bali is known as the “Island of the Gods”, and is famous for its delicate arts, including dance, sculpture, painting, and a very special and beautiful musical style. Most of its people follow Balinese Hinduism that integrates certain aspects of Buddhism and animism. Religious activities are completely incorporated into everyday life, and there are many rituals and offerings which people do several times a day to please the gods as well as to gain favor.

In 2012 I had the opportunity to travel to this island in order to continue research about how children participate in their communities. What I could see from the very beginning was the close relationship that exists between religion, culture and the arts. The Balinese believe that Gods really love dance, music and all kinds of art performances; therefore everyday life is full of opportunities for children to participate in these kinds of activities. They start to participate when they are born, as little babies are always held in the lap of members of the family. Mothers and relatives also often chant to the baby the rhythmic music of the gamelan (the local orchestra) while they rock him or her back and forth. In this culture, children cannot touch the earth before they are three months old and a special ceremony has been devised for them to do this. For this reason babies are always with someone, surrounded by incense while the person is giving up offerings, or attending one of the multiple celebrations at the temple. When children are five or six months old, their carers play with them, singing and moving their head and their head, mimicking the movements of the traditional dances. In this way, when they start to walk they have already incorporated some elements of the dance into their body language.

As Rogoff, Moore, Najjar et al. (2007) argued, the organization of these kinds of cultural practices in which children participate are often “invisible” because they are part of the routine activities of the family or the community, but they are the most powerful cultural experiences for the child.

In Bali there are many families devoted to the arts: dance, music and theatre are mostly performed in relation to religious ceremonies, or rituals. In this familiar environment therefore, children learn by observation, and imitation, but also under the joyful guidance of the adults.



Photo 4. Young Balinese girl observing how to do the movements of the dance.³

Ibu Sekar, now a teacher of dance, remembers that when she was a little child, she always went to see her grandmother teaching various dances to children or adults. As she enjoyed the dance and the music so much, when she was five years old she told her grandmother that she wanted to be a dancer. Her grandmother asked her if she really wanted to dance and as she agreed, Ibu started to study with her grandmother. She even had a performance in the temple at 5 years old, when she had learnt a very basic dance.

Children in these kinds of families not only learn to dance, but are completely integrated into all the activities needed for the performances. As Wayan Dibia (2004) says: “Children



Photo 5. Girls in a dance class, Made Sidia Sanggar, Bonas, Bali.

³ Photo: courtesy of Ibu Sekar, Batuan, Bali.

go along to performances with relatives to help them dress, make up and prepare for the show. In this way, they learn not only about movement, but about the whole context of dance, theater and music.”

A beautiful expression in this culture is joy: when children are very young they are encouraged to present their dance in public, and their mistakes are accepted with a great sense of humor. All the people laugh, including the girls and boys. When small children carry out their rehearsals it is always accompanied by a joyful and benevolent attitude, and if they do not know the movements perfectly, it does not seem to provoke any sense of guilt, or of inadequacy in them. They know that dances are for the gods, and they have been told that what really matters is the intention.

In this, as with the adults in Tepoztlán, they also consider that the best way to integrate children into the arts and rituals are not by forcing them, but allowing them to experience the joy of participation and to let them be involved at their own pace. The testimony of Made Sidia, a dance teacher, refers to equilibrium and sensitivity:

When we are teaching the dance to children we use ‘Usaha’, that means that we train them little by little, never forcing them to do something they don’t want or they are not ready to do.

When the children grow older, most of them are engaged in what is called a sanggar, a kind of cultural house which children go to every week to take some music or dance classes. Almost every neighborhood has one of them, and when the children have learned a complete set of dances they participate in the religious celebrations at the temple, or in the local functions. Some times when there is an event in a family they can also invite the children to come and dance.

Mothers often bring babies to these rehearsals because they are waiting for the older daughter to finish the class. In this way, babies observe but also have the freedom to “integrate” in the dance, pretending to do it.



Photo 6, Photo 7. Little child observing and pretending to dance in a class for girls, Batuan Bali.

The process of learning music and dance is very comprehensive: it involves all the senses of the children through modeling; of course they use many verbal instructions, but also a lot of physical contact between teachers and children. As Dibia describes.

A beginning dance student stands behind the teacher and mimics the movements. The teacher sings the melody of the gamelan, gives drum and gong cues as well as calls out the names of steps and basic instructions: 'Get that elbow up!' 'Bring your body closer to the ground'. Once the basic choreography is learned, the teacher moves behind to mold the student's body. This enables the student to feel exactly where the wrist and elbow should be placed and how the back is aligned. Traditionally, mirrors were not used so the student had to rely on this kinesthetic transference of energy to know how to move. The teacher kicks the student's feet up and jerks their heads from one side to another. It is a very physical way of learning.



Photo 8. Nyoman Kakul teaching his grandson the baris dance.



Photo 9. Ni Ketut Cenik modeling the movements in the girl's body⁴.

⁴ Photo: courtesy of Ibu Sekar, Batuan, Bali.

A very interesting aspect of this culture, that greatly differs from ours, is the gender identity associated with the arts. Girls and boys learn both the “masculine style” and the “feminine style” of dance. It is common that men can represent a feminine character in a dance⁵, which of course implies that they dress in female costumes. According to the Balinese, what matters is the grace and energy of the person and how these traits are related with the character they are representing. So, it does not matter if the person is male or female. The welcome dance, for example, is a dance that is traditionally performed by girls and women, but it is entirely acceptable, and even recommended, that boys want to learn it, just for the pleasure of learning other kinds of movement and to present them in public.

When girls start to study dance, teachers motivate them to learn first the “masculine style” because they have observed that if they learn the female style first, there is a tendency to generalize the movements of hands and hips into the “masculine” dances, a situation which is completely unacceptable in artistic terms.

Emotional expression is another aspect that is relevant for children to work on, while they are learning to dance. In this sense I found that balance is the key element the Balinese emphasize, implying the need for children to experience and understand the different emotional states in order that they can balance them. The testimony of Made Sidia, a teacher of dance that has been working with children for more than 25 years, makes this aspect clear:

As dance is related with emotions we use all of them, like the lawar fruit that has many flavors in it: sweet, sour, bitter, salty, pungent and astringent. We say that the six flavors (sad rasa) must be present and children need to learn how to balance them. We include different emotions: joy, anger, jealousy... and they learn how to express them in three forms: strong, medium, or soft.



Photo 10. Young boy dancing in the performance of the full moon.

⁵ This happens even when, for example, men have a moustache.

I have just begun to explore what happens with children and the culture in Bali, and found that there are similar aspects in the relationship adults have with them when children are participating in dances or art performance related to ceremonial life. In both cultures adults have a very benevolent attitude and show great patience towards children. They never force them to participate if the boy or girl does not want to dance, showing a lot of respect so that the children can integrate at their own pace. There are also common features in the way they introduce small children to this kind of activity: they are always welcome to classes and performances, and older children enjoy seeing them and playing with them. Mothers in Mexico and Bali treat small children in a very sweet way, bringing them to the performances, and celebrating when they want to participate in the rehearsals. I saw that in Bali there is more joyfulness and delight in the sense that adults are always playing with small children, shaping the movements of the hands and rocking them in tune with the music. A difference that I have found is that in Bali there is greater emphasis on the effort and discipline to learn the dance. Balinese dance is very sophisticated and includes a wide variety of movements that require simultaneous attention to be paid to different parts of the body. In a certain sense, they demand that children have a greater commitment and dedication.

Clifford Geertz⁶ has emphasized the importance of knowledge and participation in different lifestyles to our own, to be in places where everything is unfamiliar, to try to understand people we think we cannot understand. That can give us a glimpse of the plurality of meanings and interpretations of the world. On the other hand, Gadamer (1975) has proposed the term “fusing of horizons” to talk about the need of having “conversations” or dialogue with other ways of interpreting the world. When we try to conceal the meaning that we give to experience with a very different meaning, we are recognizing that our understanding is situational and therefore open, we can then enjoy creating, configuring and sharing meaning with others.

Final reflections

I have argued that the study of childhood and the incorporation of ethnographic methods in psychological and educational work are of great importance (Corona 2003), because children are exposed to a period of intense socialization that is characterized by the use of the intensive cultural codes of their communities. As I discussed earlier, we can notice a tendency to consider child development as a process without any relation to culture or history, but as Helfrich (1999) has said “everything is culture-dependent and nothing can be separated from culture”. This implies that all people who work with early childhood must fully comprehend the need to belong that children have, the diversity of the cultural context in which they are growing up, and to be aware of and propose activities that can integrate the goals of education with the specific backgrounds of children and their families. Because it is in this way that children can learn to appreciate and value differences.

UNICEF (2001) has judged that the best programs for children in early childhood are those that reflect cultural values and are strongly rooted in families and communities. Adults who apply them are conscious that child development takes place not in a vacuum, but

⁶ Interview with Clifford Geertz by Silvia Hirsch, and Pablo Wright (1993).

in the context of a specific culture, and are also aware of how their own historical, social and educational backgrounds influence their beliefs and ways of thinking, showing respect for the other person's way of interpreting the world in a way that allows them to integrate the development of cognitive, social and emotional capabilities with an understanding of traditional child-rearing practices. This is related to article 31 of the Convention on the Rights of the Child that stipulates States must respect and promote the right of the child to participate fully in the cultural life and the arts of their own communities⁷.

When cultural frameworks are acknowledged in work with children, their personal identity will be clearer; children will learn to value diversity, to empathize with others, and therefore to realize better how to solve problems related to differences. In this sense, if we take into consideration what Amartya Sen reminded us, it will be possible not only to avoid social disasters, but maybe to create a culture based on the goodness and the richness of the human heart.

References

- Bonfil Batalla G. (1997), *Los diversos rostros de la infancia en México*. En : *Tierra Adentro*, No. 85, México.
- Colángelo M. A. (2005), *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. En: *La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie "Encuentros y Seminarios", Mesa: Infancias y Juventudes, Pedagogía y Formación, Argentina.
- Corona Y. (2003), *Diversidad de infancias, retos y compromisos*. En: *Diversidad de Infancias*. Revista Tramas, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Corona Y. (2008), *La textura infantil de la cultura: La participación de los niños en la vida ceremonial de Tepoztlan*. Tesis de doctorado, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
- Corona Y. y Pérez C. (2001), *Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios*. En: Del Río Norma (Coord), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México, UAM, UNICEF.
- Corona Y. y Pérez C. (2007), *The sense of Belonging: The Importance of Child Participation in the Ritual Life for the Recreation of the culture of the Indigenous Peoples*. In: T. Wyller, U.S. Nayar (ed.), *The Given Child. Religion's contribution to children's Citizenship*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Covarrubias M. (2004), *La isla de Bali*. México, Universidad Autónoma de México, (Primera edición en 1937).
- Dibia Wayan and Rucina Ballinger (2004) *Balinese dance, drama and music. A guide to the Performing Arts of Bali*. Periplus Ed., Singapore, Hong Kong, Indonesia.
- Gadamer H. G. (1975), *Truth and method*. New York, The Seabury Press.
- Good C. (2006), *Ejes conceptuales entre los nahuas de Guerrero: Expresión de un modelo fenomenológico mesoamericano*. "Estudios de Cultura Nahuatl", Vol. 37.
- Helfrich H. (1999), *Beyond the Dilemma of Cross-cultural Psychology: Resolving the Tension between Etic and Emic Approaches*. "Culture & Psychology", 5 (2).
- Hirsch S. y Wright P. (1993), *De Bali al posmodernismo: una entrevista con Clifford Geertz*. "Revista Alteridades", 3 (5).

⁷ This article refers also to the child's right to play, leisure and recreational activities.

- Morelli G., Rogoff B., Angelillo C. (2003), *Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities*. "International Journal of Behavioral Development", 27 (3).
- Oates J. (ed.) (2007), *Attachment relationships: Quality of care for young children*, Milton Keynes, The Open University.
- Rogoff B., Moore L., Najar B., Dexter A, Correa-Chavez M., Solís J. (2007), *Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices*. In: J.E. Grusec, P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and Research*, New York, The Guilford Press.
- Schaffer H.R. (1996), *Social Development*. Oxford, Blackwell.
- Sen A.K. y Harlem Brudtland G. (1999), *Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Desarrollo social.
- Super C. M., Harkness S. (1986), *The developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture*. "International Journal of Behavioral Development", 9.
- Super C. M., Harkness S., van Tijen N., van der Vlugt E., Fintelman M., Dijkstra J. (1996), *The three Rs of Dutch Childrearing and the Socialization of Infant Arousal*. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences*. London: Guilford Press
- Smolka A. L. B. (2000), *Cultural diversity and theoretical differences: perspectives and difficulties in (cross-cultural) psychology*. "Culture & Psychology", 6(4).
- Trevarthen C. (1979), *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary subjectivity*. In: M. Bulowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal understanding*. Cambridge, University Press.
- Trevarthen C. (1995), *The child's need to learn a culture*. "Children and Society" 9(1).
- UNICEF (2001) Estado Mundial de la Infancia. Primera Infancia. http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_sowc01_sp.pdf

Maria Marcińczuk

Uniwersytet Gdański

marika.kreft@gmail.com

Strategies of resocialisation and (re)compensation for social orphans, an ethnographic story

Summary

In this article I try to provide a better understanding of the issue of social bereavement as well as presenting a particular strategy for the re-socialisation and (re)compensation of neglected children. Therefore, on the one hand, the text, as an ethnographic story, presents a variety of methods used to work with children during summer camps, and on the other, I try to learn and present the children's own understanding of what it means to be a social orphan. My goal is to pass on the children's stories about the reality they live in, by which I mean: a world in which they are exposed to social inequalities, the reproduction of class structure, and violence of adults towards children.

Keywords: social orphans, betrayed children, ethnographic story, social inequalities, volunteers

Socially betrayed children

Social orphans in Poland are children whose parents have not managed to secure a warm, safe family setting for them, filled with love, peace and support. In many cases they are children who, in their short lives, have experienced a great deal of violence, hunger, physical and psychological abuse. They have been hurt by adults and their trust has been betrayed and so, as a result, they suffer numerous consequences in their daily lives. Many of them experienced such traumatic occurrences as their parents' divorce or separation, or they either lost a parent or were taken from home to a foster family. In many cases their foster family has been their grandmother, who also, in many cases has been living in a state of animosity with her own child. So the children find themselves in between two fighting adults, accused of taking sides. Many of them do not have positive patterns of cooperation, dialogue, lasting family and human relations. While in addition to this, they have already experienced failure at home, as well as at school and other social settings. They have also observed and experienced violence and lack of respect for each other, as well as many other improper and unwanted behaviours. Social orphans are children, who usually belong to an unprivileged social group. The majority of those families possess low economic and social status, as well as limited cultural competences, which also means that they are less likely to achieve success at school (Bernstein 1990; Gawlicz 2009; Putkiewicz, Żytko 2003).

The article goals and methodology context

The aim of this article is to provide a better understanding of the issue of social bereavement as well as to present a particular strategy of resocialisation and (re)compensation for neglected children. The value of such methods as: drama and theatre, sport events, music activities, a family-like setting, one to one adult-child treatment, have already been investigated and recognised as beneficial for children. So first of all this text is a kind of ethnographic story, in which I try to describe the camp itself, since I found the intense combination of methods which were used interesting and worth presenting. Therefore on the one hand the article is an attempt at an ethnographic reconstruction of the camp's atmosphere, I describe just samples - the crucial events, meaning these that take the majority of time and/or were repetitive or somehow significant to children.

Besides, over the years of participating and interviewing children at the camp, I found it interesting to learn what children themselves think of their status, what being a social orphan means to them, and what each of them says about their own life situation and their family. I was truly curious as to what kind of life stories they would tell me, what did they know and think of their important others, especially parents. The content of their thinking appeared most interesting to me. I asked children about their dreams, best life stories, their desires, needs, likes and dislikes. In this text I present samples of children's statements, I recognise them as important pictures of children's needs and ways of thinking. While I was with the children and listening to them and their stories, I could not resist the feeling that they are exposed to a world of social inequalities and reproduction of class structure, power of adults – who use their status and age as an argument to direct children, who abuse children in different ways, and force their will upon children. This philosophical current is the main theoretical background to my text. I put some research questions: What life roles do children adopt, owing to their life experiences? Where do children notice inequalities of the social system? Where do they notice or experience unfairness? Where do they feel and experience the power of adults dominating them, and who are those adults: do they represent any institution? What stops them achieving success? What are the children's stories?

The researcher role, used inquiry methods, and data gathering

As a volunteer, I had a chance to participate at the camp in Żmiąca, that gathered more than one hundred children with about forty adults taking care of them; both professionals, such as psychologists, teachers, and social care workers, but mainly students, who worked as volunteers. During the vacation in Żmiąca, I carried out a participatory observation, as well as talking individually to children, professional staff, and volunteer counsellors. All that I was able to observe I wrote in my journal, as detailed field notes (Geertz 2003). I also used photography as another technique to collect data (Sztompka 2005) which I treated as a kind of notes that helped me to catch a moment, giving me a chance to look for a longer time at a short event, to see it in more detail, to notice more than I was able as a participant in a stream of events. The photography was to me a form of detailed notes that allowed me to keep in mind what I would simply not remember after a short period of time. So I took pictures of children in all stages of their days, those organized moments as well as during their regular daily duties or leisure time. I also asked some volunteers

to download their pictures for me, to have a better view of what happened during the time I could not accompany the children, like for example quiet time in the children's rooms and during their small family activities.

As my main tool besides active observation, I consider interviews - all that I led were similar to regular conversations rather than to prepared questionnaires (Chase 2009). The interview allowed me to hear the children's voices, to know their opinions and stories. I talked to the children and listened to them during their regular daily activities. We were talking on the playground while I was pushing the swing, while we were collecting fruit in the orchard or during hikes, meals or in children's rooms. Mostly our conversations were based on the children's stories. Indeed, I was interested in everything the children wanted to tell me, no matter whether it was facts, opinions, or their imaginary stories (Kaufmann 2010). In many cases, I suspect that the children made up their stories, especially when they were telling me about their wealthy and responsible parents, numerous gifts, shared trips and amazing family lives. I quote some of children's statements, but all the names of the children in this article have been changed. All the children called the volunteers 'aunt' or 'uncle', therefore 'aunt' is how they also addressed me.

My role during the holidays was rather peculiar. I was not one of the volunteers who was a counselor responsible for a group of children, although, if there was a possibility I worked as one, spending as much time as possible with the children. I lived with them, spoke to them, played, ate and worked in the orchard with them, and listened to their life stories, accepting all they wanted to tell me. I was also co-organizing field games, drama sessions, and I was telling or reading good night stories. But most of all, my task was to support the American volunteers who participated in the vacation. I helped with translations, and if needed, I dealt with communication difficulties as a mediator between the American and Polish volunteers who were working together as caregivers. All that gave me quite a wide spectrum of children's behaviours I could observe, as well as allowing me to have numerous chances to enter deeper conversations with children.

Finally, after all those years, the amount of collected data has been enormous. It has been a difficult task to make decisions as to which data are worth choosing, which are more or less important, and therefore I have decided to choose those that seemed to me to be the most typical.

In this article I focus on two problems. In the first part of the article I present the children - participants in the camp: through samples I try to reconstruct their background, their life stories and the main problems they deal with, as recognised by themselves. Then in the second part I talk about the camp organization and reconstruct the most typical activities children participated in - hoping that some events and experiences at the camp supported children with tools for resistance. In both parts I try to focus on moments that neglect symbolic violence, the desire of maintaining the existing social order and adults' power over children.

Because of ethical reasons the pictures remain in my private collection although a wide spectrum of photos from the vacation may be found at the foundation web side. In ethical matters I did my best so no data will ever be turned against any of the children I talked to, nor will anybody be used as a tool towards achieving my goal (Kvale 2004:127; see also: Fontana, Frey 2009). I am conscious that all ethnographic research, especially observation, always interferes in one's privacy, therefore it will never be allowed in order to protect this crucial value (Agrosino 2009: 140). I may just hope that my research will play a significant role in serving science and people (Kvale 2004: 116).

The research context and philosophical background to the camp organization

My analysis is based on empirical material collected during my research conducted over three years (2005, 2007 and 2008), at summer holidays. The vacations during which I collected the data took place in the Polish mountains, in a small village called Żmiąca, located in a remote area. It still is a place where each year children gather for their summer holidays: a big house with playgrounds, a wide open space, a soccer pitch and volleyball court, as well as a swimming pool, and an orchard, all of that surrounded by forest and trekking paths. The house where the holidays take place on a daily basis is inhabited by a group of children, who live there with their counsellors.

The main idea for organising the vacations in Żmiąca, besides a good time, creative fun, and a rest between school years, is to introduce the children to the importance of such values as deep human relations, respect for others, shared time and duties, common hard work and joyful play. In addition to this, a lot of individual attention is paid to one-to-one relations, as well as the great importance of the family setting as the environment best for children to grow up in. Therefore the number of volunteers working with the children is very high, one adult takes care of no more than two or three children. In the case of infants aged about one, there is usually even one adult volunteer to look after one child, to give to very young children more attention and individual care.

The volunteers are responsible for creating a family setting, through the time they spend together on common meals, duties, games and undertaken tasks. Each family is taken care of by a Polish and an American volunteer, usually students. It is strongly believed that providing children with different patterns and lifestyles characteristic for each age group is of great importance, therefore many people of various talents, interests and ages have been invited to participate in the holidays. It also means that volunteers who are ready to spend even just a few hours or days are invited to come. As Katarzyna and Jan Mader, the couple who are the headteachers at the orphanage insist, there are reasons for inviting such a numerous group of volunteers. First of all, each person brings his personality, hobbies, interests, ideas and talents which enrich the children, introducing different lifestyles. Secondly, on a daily basis, the orphans are usually part of a larger group (as for example at the institution in which they live or at school) and they long for intimate relations with adults, as well as making manifest a huge need and desire for individual treatment.

For the holidays I participated in, two different groups of volunteers had arrived from the States. One group consisted of students, who joined the Polish volunteers as counselors and lived with the children in their rooms as a part of their so-called family. The other group from the US were pensioners, who firstly supported volunteers by organizing extra activities, like music or language sessions, extra events or happenings, and secondly “were just present” giving children the chance to come, try their language ability, have company or comfort if there was a need. Finally, thanks to them, the pattern of grandparents was introduced to the children¹.

¹ It is worth mentioning in passing, that both students and pensioners treated their stay in Poland as an adventure and volunteer work, as well as a spiritual experience and a chance for personal growth. Each day within their group they met to share their experiences, they talked about their reactions to problems, shared happy moments as well as difficulties, and they all tried to see all the events of the day through the perspective of their spiritual growth. They also exchanged experiences, support or advise. From those

The camp participants

Many children that are under the protection of the foundation, at the same time participants of the holiday in their age group: one to fourteen, have been severely hurt, overwhelmed with negative experiences at home, school, or their neighbourhood. Their duties in these situations suggest that they are “small adults”, who must take care of themselves, their younger siblings and even parents. Anna said:

Sometimes nothing really happens at the lessons, you must just sit and listen and it is hard to focus when your thoughts are at home, wondering what is going on, and the teacher is mad at you, telling you are doing nothing (Anna, 10).

Paul, who was 11 years old, when asked if he played soccer after classes with his schoolmates, said:

No I could not play with my mates after school, it was rather difficult to sit up to the end of the classes, I knew that the babies at home were hungry, I had to rush to feed them and get some money on my way home (Paul, 11).

They have almost no support and they suffer lack of positive motivation. They are often cheated and disappointed by their own parents and significant others. Anna, who was 12, told how much she was angry with her father for not keeping promises given to her and her siblings. She expressed herself this way:

I hated my dad, he promised so many times that that is the last time, that it will never happen again, I was so happy, I knew he would keep the promise. But he never did, I hate that. And we were taken to Rajska, first and he never came, he promised to visit us, the kids [meaning her younger siblings] were waiting (Anna, 12).

Finally, in many cases, socially excluded, with experience of hunger, cold and loneliness, the children are taken away from their own homes to institutions, although it is not they who have let anyone down. They have the feeling of unfairness:

Tell us aunt, why it was us who were taken away from home, friends, neighbors, what did we do wrong? (Small boys age 5-7, during good night story reading).

Some of them, despite their young age have already been street children, either abandoned or escaped from their homes, many of them emotionally, physically and/or sexually abused, some already knowing what death or mental disorder of a parent means.

Some were children of parents who hold respected professions like a nurse or had higher education.

We had an intervention that night. That was a party. Neighbours called the police. They heard children crying. The father of those three kids is a philosopher, hard to believe, a man with higher education. The children were totally neglected, abused and scared (Psychologist, 10th day at the camp, 2007).

At the camp some children present behaviours that result from their difficult experiences. Among them were nightmares, difficulties with falling asleep, bed wetting at night, and such bodily reactions as hiding, covering their heads with their hands, or jumping back in fear. In some cases, the nightmares lasted even for several nights in a row, taking away a goodnight's sleep for them and the volunteers.

meetings I knew what a huge challenge it was for the foreigners, how hard it was for them also, to deal with language and cultural differences.

There is also strongly emotional behaviour, often quickly changing from extremely positive to negative, like hugs and kisses changing into kicking and beating, sudden mood swings, a short attention span, and low language abilities. In my diary where I kept my field notes, I wrote:

I was playing a board game with a group of four and five-year-old children. It was Pit's turn, but he was absent-minded, looking somewhere very far away as if someone had switched him off. Finally I gently tapped him at his arm, he came back to play. It happened repeatedly several times during the game. The psychologist explained to me that he was sexually abused and that behaviour was the result (Field notes, 2007).

Another time, I wrote after spending some time with a group of children at a play-ground:

We were playing with a group of small children who were all about 3 to 5 years old. The girls were sliding down, while a boy (who was four) was catching them and standing at the end of the slide in very sexual pose (Field notes, 2007).

Among the participants there was a four-year-old boy called Igor, who was found at night in a tram.

The tram driver called the police after noticing a little boy with no protection riding on public transport back and forth, late at night, in a big city (Psychologist).

Some of the children were taken from their families and promptly sent on this holiday. They were taken from their homes, from drunk parents, owing to police intervention, and were waiting for further decisions concerning their lives. There were the neglected sisters Monika and Anna, whose mother, a nurse, was an Internet addict.

The girls were neglected, abandoned, their mother was either at work or at the computer, leaving her children without food and care (Psychologist).

Many of the children, on a daily basis lived in foster families or were protected by other institutions, and had already spent their vacation this way every single year, for years. They participated in both periods, since there were a couple of two-week-long periods each year.

The children seemed to be unusually responsible, especially for their younger siblings. They played the role of parents, they took care of their younger brothers and sisters as well as their own parents. They complained of boredom at school, and found learning at school irrelevant to their life experience. The problems to which they were exposed at school were artificial and absurd to them when they compared the lesson content to home problems. They were ready to give up their free time, playing games with peers, and run home to feed and take care for their siblings instead. Their picture of adults was rather sad. Their own parents had abandoned them, or had problems with the law, alcohol, and/or were unemployed. The children were cheated in many ways, so their feelings were severely hurt, but they would hide it and rather describe how much their siblings suffered, than talk of their own pain and disappointment. All those symptoms have been recognized as transmissible to the next generation (Tarkowska 2000; see also: Kawula 2004; Kwieciński 2002a, 2002b, 2007). The children lived without support from adults; they experienced poverty, the consequences of which, in childhood are severely destructive. They were growing up with a lack of economic support, shortage of food, goods and money. They had no possibilities of developing their potential (Marynowicz-Hetka 1977), and finally, the children were growing up in the feeling of guilt that they had nothing to offer to the consumerist society, that they were worse, less valid, they were just trouble and failures (Warzywoda-Kruszyńska 1998). Growing in poverty means deficiency in expressing one's own opinions (Tarkowska 2000).

Adults make all decisions for them, they are taken from their homes by force. They experience violence both at home and from the institutions (compare: Gawlicz 2009).

The camp organization

The periods are very similar to each other and the schedule is almost the same as from the previous years. Some of the volunteers attend two periods, and sometimes, even many years in a row. During their vacation all the children are divided into small groups called families. Each family usually contains two adult volunteers and about five to seven children. In one family there are children of a similar age and the same sex. If there are siblings, they usually stay in one family or the counselors are obliged to spend their family times together to limit the separation of the children. It is a time full of games and events, individual and group activities, all planned for the children to increase their self-esteem, and also to help them to deal with their own problems rooted in their families' dysfunctions. Each year there are sporting events with a soccer tournament as a core event, as well as an Olympic Games, volleyball matches and, if the weather allows, children play in a swimming pool, which seems to be the children's favourite.

The stage

A huge stage provided with a good quality sound system is built each year. Various events happen on the stage. The children act, sing and present their talents and knowledge, they also watch their counsellors being silly or dramatic. They sing a lot and present their abilities, there are music shows as well as such events as a gathering of nations. The theory behind the organization of the stage activities for children is the strong conviction that the theatre, drama, and art in general, have beneficial effects, both compensatory as well as developmental. The stage gives the possibility of being the center of attention in a very positive way, both as part of a larger group, or by oneself. It is also a place where children can see adults being silly, having fun, and they may freely laugh at them.

The stage gives huge possibilities, but also, for many children, is a great challenge. Some like to show off and play first fiddle, but others would rather hide or just do off-stage work, like decorations or costumes. The children learn how to deal with stage stress, how to share tasks; they have a chance to hear their own voice through a microphone; they can make a speech or sing. There is a chance to be the centre of attention. For those who do not want to perform, there is the possibility of "becoming famous" for the artistic jobs they do, or for their idea which their friends put into life on a stage.

In general, children present themselves as creative costume and stenography makers, good musicians, and talented actors. Playing different characters is a source of great fun for them. Children are also a very demanding and critical audience.

The orchard

Besides the stage there is also another place that gives enormous developmental possibilities to the children and a chance for us to get to know them better. The orphanage owns an orchard, where children can eat as much fresh fruit as they collect. They also collect the fruit to learn how to work and that hard work brings satisfaction and money.

As Ms Katarzyna Mader says: *many children have got used to receiving support for free. They have learned that they are poor orphans and that society is obliged to help them. We want them to learn that they have dignity, and they are able to earn for themselves. We want them to know that work is demanding, that one has to deal with boredom, tiredness, and other inconveniences, but at the end there is satisfaction, a job well done, and money with which they can buy goods* (Katarzyna, the headteacher).

Some children, mostly those who have seen the market that takes place at the end of each camp, want to earn money collecting fruit at the orchard. Fake money is specially created for that occasion. (Because of their young age, they are not allowed to work more than about half an hour per day). Collecting fruit is a wonderful chance to talk, listen, and build relationships. While collecting fruit the children eat and chat about various things, they share stories, and laugh. Sometimes they compete over who can collect more.

The time in the orchard was an excellent chance to discover the children's dreams and hopes, and learn about their imaginary family and life situations. Some of them created this imaginary world in such a detailed way that there was almost no doubt it must be real.

Drama sessions

Drama was used as a tool for working with emotions and difficult situations. In drama sessions it was possible to observe the children's difficulties with problem solving. In problematic situations they would give only two solutions, either: "beat him up, so he can see that he did wrong, so that he will remember that is not the way to do it, or how he should act" or the opposite: "leave him alone, it is not worth it, you will be punished severely if you touch him". There were no other patterns they knew of, no other ways they could propose: such terms as: mediation, negotiation or dialogue, were somehow beyond children's range, as if the children had never experienced them. In their home environment, they were treated badly, but what is worse, it was school that was enforcing in them the "either – or" attitude to problems. Students could describe the variety of ways teachers would come up with to punish them. The other day at a short drama session, I asked boys what tools of punishment at school they know or experienced:

Boys (age 7-9): Like laughing at me or my friend in front of the other students, or leaving a child in the classroom after school.

Tom: Teachers might even send them [pupils] for punishment to the headmaster, sometimes even hit them, yell at them.

Luke: or shut them up alone in a classroom for the break time "to give them extra time to think over their behaviour".

Boys together: They, the naughty children would not be allowed to play and talk with other pupils, being separated from them and being made to sit on a chair at the side.

School appeared as a place that reinforced behaviours rooted in violence, disrespect and even revenge.

Shared meals

Each family was eating together. The whole group started the meal with a song or a short prayer. Shared meals were a time for strengthening relations. The other day at breakfast

the boys were telling stories about their homes. They were telling us how they happened to get here:

We were living with our uncle, said six-year-old Mat, but the fiancée of our uncle did not want us there. She made me look after him (pointing to his half-brother Dan, who is two years younger), but when our uncle was drunk, I knew it was best to go outside, because he gets really angry. So I went out to ride my bike. Dan was too small for me to take him with me, and he got thrown out of the window. He was crying so loudly and my uncle did not like it at all, so he threw him away. He was in hospital then for some time. The other time when Dan peed in his pants my uncle's fiancée told me it was my fault, and she made me wear his wet pants on my head all day long. The other day she said she would wash us, she was mad that day, she took me under the shower and put on a lot of very cold water. I was so cold that I could not breath any more. When I woke up, I learned that I was in hospital, then I hoped I would not have to go back to this home any more. What I did not like most in hospital was that time of waiting, I did not know at the hospital what those people would decide for me, I was so scared. We did not go to our uncle anymore. Now we live with a family who took us into their home, we will stay there only until the moment we find a new home (Mat, 6).

Hikes and personal stories

Each group tried to go for a hike each day. The older children would even take walks lasting almost all day and come back by bus in the evening. They were excited by taking a packed lunch with them, quitting the shared meal that day, eating outdoors. The hikes were usually a time of fun and joy. The children were happy to join in singing or playing word games. It was also a time for sharing stories.

In one group there was a boy who was described as suffering from ADHD syndrome. Roy had a very short attention span and caused constant accidents. I wrote in my diary:

When the boys were playing ball, Roy suddenly appeared in the middle of the field running back and forth, ignoring any rules, ruining the game and making his friends really mad at him (Fieldnotes).

Another time during the walk Roy shared his story:

I am living with a foster family who cannot stand me anymore. They do not like me. I was staying with my aunt before, I really love her and want to be with her, but I cannot. I think at court they will say that my aunt does not have enough money to have me. Anyway, nobody cares that I want to be with her. My foster family have a baby girl, she is so tiny, so little, they sometimes say that I should stay with her and look after her, but I think it is a really bad idea - it could be dangerous because sometimes I do things before I think, so I do not want to look after her, since I am scared I could harm the baby. I cannot stop my thoughts on time. So I said no, and I went, but then they were angry at me, they said I was lazy and that I should help. I could even kill this baby and what then? So it would be better if they did not like me. I do not know if I will go back to the foster family after the vacation, I hope not. I hope my aunt will be able to take me, even though she sometimes drinks alcohol, which the people who took me from her did not like at all. But if she drinks she sleeps and that is OK (Roy, about 9).

While listening to the children one could sense that they are over mature for their age. They know how to deal with drunkards, how to earn money, and protect their lives

and psyche (ex.: Anna, 10; Paul, 11; Anna 12; Chris, 16). At the same time, at their young age, they are dealing with feelings of terrible unfairness. They are tired and scared of the fact that their future is so unpredictable. The children hate being dependent on stranger adults who have the power to make for them significant decisions, like where and with whom they will be living, without asking them what they think, feel, and want, as if all adults owned somehow the knowledge of what is best for each child, with no attention to their severe suffering from those decisions, or from continuous waiting in a state of not knowing plans made by someone for their future (ex.: Mat, 6; Roy, 9). In many cases they are left with no support in their fear and horrifying loneliness. They are required to be responsible, easy to deal with, well behaved, good students, and nice children (whatever the category of a nice child means!), but they are not treated like human beings with respect for their feelings and dignity (Gawlicz 2009). Children seemed to be stressed the most about their unpredicted future, about not being informed as to what would happen to them and who would take care of them. They had the feeling that they were not being listened to, that they were not asked about their opinion or desires. They hated having decisions made for them.

Soccer tournaments and other sporting events

Many, if not most of the boys at the age eight plus, were dreaming of becoming professional soccer players in the future. So all the sport events were taken really seriously and caused a lot of emotions, but the soccer tournaments were treated most seriously of all the games. For that event all the matches were planned, the children were divided into teams, with the different countries being represented. There was also a draw for which country was playing with whom, while the children made flags, and listened to their team's national anthem. There was a supportive audience and cheerleaders with colourful pompons were dancing during the breaks. There was also medical care and everything was commended upon with passion. For the oldest boys the matches were not fun at all. They took the games so seriously that they put all their effort into training the younger participants of their team and were seriously upset if there was anyone who would not try his/her best. The team leaders were strict and demanding of their players. They would talk of their strategy and put in all their effort so their team would not allow a goal. They became oversensitive and were so easily hurt or angry that it was also a time of many fights between the boys representing competing teams. It was obvious that during the school year many boys regularly attended matches and were participants in the fights between the soccer fans.

Weekends and family reunions

Evenings were the time when children missed their homes and families most. Some of them were weeping in their beds, some were misbehaving. The reactions were different but the reason was always the same, they missed their parents no matter who they were and what harm they have already caused.

At the weekends some parents, carers, and foster parents were allowed or rather welcomed to come and visit the children on their holidays. Many children were anxiously waiting, while many of them remained deeply disappointed, since nobody had visited them despite promises.

Mamma

The children would have disagreements many times a day, but even after a short fight, the exchange of a few swearwords, or a few hard kicks, or/and after spitting at each other, they usually made up and carried on playing. But there was one insult after which they would become enemies for a long time. There was no mercy for anyone who insulted someone's mother. Such sayings as: your mom is stupid or dirty or she is a drunkard, usually began real, hard fights, difficult to stop. That was usually the beginning of long conflicts. The older boys especially during the soccer tournaments would present a wild range of obscene swearing they knew and used, insulting someone's mother.

The children gave me the notion that „Mamma” is sacred to each child, who would fight for her dignity no matter what she had already done to her children. In many conversations children would show their anger towards their fathers, as if they were expected to take care of their children and wives, to support them, provide them with food and shelter. The attitude towards mothers was different. Mother was seen as the most important person, somehow sacred, that nobody could say a bad word against. Usually boys in anger insulted each other mothers, and that caused serious fights. They would talk about the important role of their mother to the person who they were and what they had achieved, and they would even claim that the bad picture of their mom that caused them to be taken away was a misunderstanding or an accidental event. They missed their moms no matter who they were, they loved them and wanted to be with them. They protected their mothers from being accused of a crime or using force against them. Some children presented a huge desire to live in a family.

The market

Just few days before the end of the holidays the children were able to spend all the fake money they had collected during the camp, at the market. The market was full of toys, books and magazines, balls and snickers, summer and winter clothes and even electronic devices like, for example, mp3s. As experience showed, the market was a huge event for the children, involving a lot of emotions. The children would write their own shopping lists, and present visions of what they would obtain. They planned on buying gifts for all they knew and loved. The idea of the market, and the hopes of getting the gadgets they dreamed of there, motivated them to behave politely, helped them to keep their tempers, and changed their attitude towards being active and positive. At the market they had a chance to fulfill their dreams by buying various toys. To my surprise, the children turned out to be highly responsible shoppers at the market. Many of them, apart from buying games and toys, searched for warm winter clothes, although, it is worth remembering that it was mid-summer. From their difficult experiences they already knew that they would need warmth prior to a pretty coat, with long sleeves and a hood. They looked for warm sweaters, gloves and scarves not only for themselves, but also for siblings and even parents. They were buying more than they could carry, and their satisfaction that they had earned the money for shopping was easy to see.

Conclusion

Each child was like a book to read, everyone with an individual story. There was a boy who every single night visited his deaf sister, chatted with her, comforting her, maybe also looking for comfort himself. There was a little boy who, already seven, looked and behaved as if he was no more than three. The only thing he wanted to do was play in the sandbox, alone. There was also a boy with an enormous knowledge of the military services and army equipment, a girl who was perfect at artistic gymnastics, and who did the splits with such ease, as if it was nothing really special. There were small children with running noses, trying their first “mammy” and “daddy” to strangers who disappeared after some time.

The headteacher of the institution insisted that the visitors, the volunteers become important others in the children’s lives and have an enormous influence on children². Back at school the children were talking about their aunts and uncles. They felt loved by them, so that they were bragging about their American friends as family members. Their status at their respective schools was growing, as well as their language recognition and motivation. The majority of the orphans do not have good marks, and are considered as rather poor and naughty students who usually gain the attention of their classmates and teachers through bad behavior. Institutions reinforce the marginalization of children who are different. Ultimately children become named as „special needs” or „difficult” since they indicate educational and state institutions’ „limited success in fulfilling its stated objectives of approaching children as individuals, listening to their voices and taking their wishes and preferences seriously, while reinforcing the adults’ dominant position” (Gawlicz 2008:18). The camp gave the children a chance to become the centre of attention, not by getting into trouble, but on the contrary, by telling stories of what they experienced, showing off about knowing somebody from the States and showing new abilities by being able to say a few words in English, or to sing a new song, they had learned.

It is tremendously difficult to break the vicious circle of poverty and social exclusion, especially since it is hard to change cultural capital (Bourdieu, Passeron 1990). Social orphans are those children who are at risk of inheriting the social and cultural capital of their parents. They live in and copy a culture of poverty, the patterns they have: adults who do not work, who are passive and helpless (Bourdieu, Passeron 1990). On the other hand, owing to the system, they may never be able to change their status, as the research of Bowles and Gintis’ (1976) on educational practices in the 60s in the USA shows. Since their early years, since their kindergarten, the children are trained to accept the norms and values of their social class, they are trained to accept their place in the social order, and they are exposed to symbolic violence (Gawlicz 2009: 83; Bernstein 1990; Klus-Stańska 2002, 2006). There is a huge possibility that against their will they will copy the patterns of their parents’ lives.

Through creating a family setting for their daily life, the children were made responsible for their duties, decisions, and surroundings. In other words creating an atmosphere of love, friendship and trust, and fulfilling their most basic needs may be a way to help children to overcome the huge gap created in their lives by making them social orphans and break

² In the theory of symbolic interactionism, identity is understood as a result of mutual interaction of expectations and social pressure from the interaction’ partners recognised as important others and individual features that are results of one’s biography (Klus-Stańska 2004: 22).

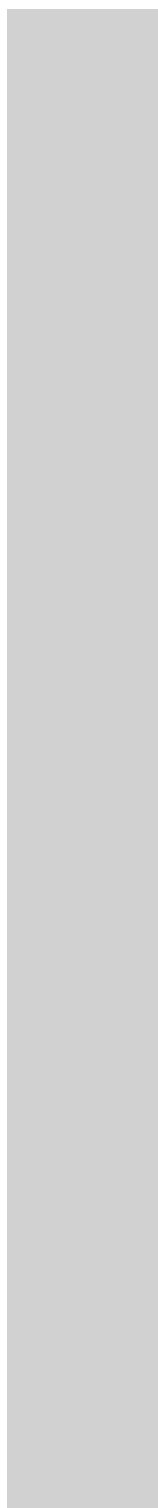
the vicious circle of generations inheriting low social position. The fact that children dislike school and are seen as troublesome or a problem is also a sign that the educational system is not prepared for any children who are somehow or because of some reasons different, not average (Gawlicz 2008: 2; see also: Mikiewicz 2009; Sokołowska 2010; Sadownik 2011).

References

- Agrosino M. V. (2009), *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa, PIW.
- Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books Inc.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990), *Reprodukcja, Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, PWN.
- Chase S. E. (2009), *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fontana A., Frey J. H. (2009), *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*. W: N.K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawlicz K. (2008), *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczania w przedszkolu*. „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, 1 (10).
- Gawlicz K. (2009), *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *IDEE – DIAGNOZY – NADZIEJE. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Geertz C. (2003), *Opis gesty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badania kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa, PWN.
- Kaufmann J. C. (2010), *Wywiad rozumiejący*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Kawula S. (2004), *Rodziny ryzyka w Polsce współczesnej*. „Nowa Szkoła”, 3/04.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok, Trans Humana.
- Kwieciński Z. (2002a), *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Toruń, Edytor.
- Kwieciński Z. (2002b), *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami szkolnymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Toruń, UMK.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Marynowicz-Hetka E. (1977), *Warsztat pracownika socjalnego*. Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Mikiewicz P. (2009), *Szkoła ponadgimnazjalna jako przestrzeń konstruowania trajektorii społecznych*. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *IDEE – DIAGNOZY – NADZIEJE. Szkoła polska a idee równości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Putkiewicz, E., Żyto, M. (2003), *Znaczenie edukacji przedszkolnej na podstawie badań i doświadczeń międzynarodowych*. W: M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*. Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Sokołowska J. (2010), *Obraz szkoły w percepcji dzieci bez dzieciństwa*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (11).
- Sadownik A. (2011), *Na rozstajnych drogach. Studium etnograficzne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sztompka P., (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa, PWN.
- Tarkowska E. (2000), *Dziedziczenie biedy*. „Kronika” – zeszyt 5. Warszawa, Instytut Lecha Wałęsy.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (1998), *Wielkomiejscy biedni – formująca się underclass? Przypadek klientów pomocy społecznej*. „Kultura i Społeczeństwo”, 2/98.
- About Żmiąca: www.dpd.pl/galer

RECENZJE



Ewa Szatan

Uniwersytet Gdański

ewaszatan@poczta.onet.pl

Recenzja 1 i 2 numeru rocznika naukowego SZTUKA|KULTURA|EDUKACJA, Gdańsk 2010 (nr 1) i 2011 (nr 2), wydawca: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.

W roku 2010 ukazał się pierwszy, a w 2011 – drugi numer rocznika SZTUKA|KULTURA|EDUKACJA, czasopisma naukowego wydawanego przez Akademię Muzyczną im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. Czasopismo zostało powołane z inicjatywy jednego z wydziałów uczelni, Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki. „W przestrzeni dialogu poświęconego związkom sztuki, kultury i edukacji widzimy miejsce dla czasopisma naukowego, interdyscyplinarnego, otwierającego łamy dla pracowników wyższych uczelni artystycznych, humanistycznych, a także innych autorów” (s. 7.) – to przesłanie redakcji zamieszczone we wstępie do numeru pierwszego, a zarazem określenie celu przedsięwzięcia związanego z wprowadzeniem na rynek wydawniczy nowego pisma. Redakcja zaprasza do współpracy autorów różnych środowisk, pracowników naukowych wyższych uczelni, a także studentów. Czasopismo SZTUKA|KULTURA|EDUKACJA ukazuje się w nakładzie 200 egzemplarzy, wydawane jest w języku polskim. Uzupełnieniem tekstów w nim zamieszczonych są ich streszczenia w wersji anglojęzycznej i krótkie noty biograficzne autorów.

Czytelnik po przeczytaniu wstępu do numeru pierwszego może oczekiwać (jak wskazuje na to tytuł i deklaracje wydawcy nowego pisma), dociekań naukowych z obszarów szeroko rozumianej sztuki (bez zawężenia jej do sztuki tylko muzycznej), kultury i edukacji. Z analizy materiałów wynika, że ostatni obszar to muzyczna edukacja ogólna i specjalna (zapewne w przyszłości nie tylko muzyczna, ale może także plastyczna, teatralna, czy filmowa?), jak i specjalistyczne kształcenie muzyczne. Jaka jest zatem

zawartość pisma dotychczas wydanych dwóch numerów? Struktura jest wyraźnie określona, a składają się na nią części stałe o następujących tytułach: *Z badań; Eseje; Wydarzenia; Młodzi autorzy* i *Materiały dydaktyczne*. W numerze drugim, poza wymienionymi działami, włączono tekst o ochronie praw autorskich twórców – artystów – muzyków (*Utwór muzyczny jako przedmiot prawnoautorskiej ochrony* autorstwa Małgorzaty Ciepluch), który przyporządkowano działowi *Wokół sztuki*. Także ten numer redakcja nowego pisma wzbogaciła o płytę DVD z prezentacją multimedialną Wydziału Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Rytmiki Akademii Muzycznej w Gdańsku. Ma ona charakter informacyjny, ukazuje strukturę i osiągnięcia Wydziału.

Z badań

W numerze pierwszym w dziale *Z badań* zamieszczono pięć artykułów. Pierwszy z autorów Grzegorz Piotrowski (*Muzyka popularna a wartości estetyczne i pozaestetyczne*) prezentuje wyniki własnych badań z 2009 roku nad kulturą popularną, w tym muzyczną, przeprowadzonych na stuosobowej grupie dwudziestolatków studiujących kulturoznawstwo na Uniwersytecie Gdańskim, studentów Akademii Muzycznej w Gdańsku oraz uczniów technikum w Wejherowie.

W drugim artykule, Michał Kierzkowski (opierając się głównie na literaturze anglojęzycznej) przypomina czynniki warunkujące rozwój muzyczny dziecka, koncentrując się na zdolnościach muzycznych. Wskazuje bardziej środowiskowe, niż genetyczne determinanty, przyczyniające się do rozwoju zdolności muzycznych

i je stymulujące. Czyni to konsekwentnie omawiając kolejno etapy od chwili poczęcia dziecka, aż do osiągnięcia przez nie samodzielności wykonawczej w zakresie muzyki i stopnia świadomej percepcji. Artykuł ten wpisuje się w nurt badań krytycznych nad edukacją muzyczną (autor jednoznacznie wskazuje na nieprawidłowości i zaniedbania w polskim systemie powszechnej edukacji muzycznej a także na brak wsparcia ze strony środowiska rodzinnego). Michał Kierzkowski środowisko dziecka czyni odpowiedzialnym za brak rozwoju muzycznego i odnosi to zjawisko do polskich dzieci. Osoby zajmujące się problematyką podjętą przez autora mają świadomość, że notoryczne odsuwanie przez rządzących na boczny tor problemów edukacji w ogóle, nie tylko muzycznej (a także brak właściwej polityki prorodzinnej), na „lepsze czasy, po kryzysie” tylko pogłębia problem niewykorzystanego potencjału dziecka, potencjału nie tylko muzycznego, ale w różnych dziedzinach życia – twórczego w ogóle.

Kolejne trzy artykuły tematycznie nawiązują do założeń dydaktycznych i artystycznych dalcrozowskiej rytmiki, ale także do adaptacji rytmiki na potrzeby terapii muzyką. Było to odległym celem Emila Jaques-Dalcroze'a (1865–1950), gdy prezentował światu swoją metodę kształcenia muzycznego – rytmikę na początku ubiegłego wieku. Jednak próby wdrażania ćwiczeń do terapii podejmował niemalże już przed stu laty i od 1917 roku rytmika była stosowana zarówno w profilaktyce, jak i rehabilitacji i reedukacji.

Z tego powodu moją uwagę zwrócił tekst *Praca z dzieckiem niewidomym na lekcjach rytmiki i kształcenia słuchu w szkole muzycznej I stopnia* autorstwa Małgorzaty Małgeri, w którym autorka opisuje własne doświadczenia pedagogiczne na lekcjach kształcenia słuchu i rytmiki (zajęcia muzyczno-ruchowe) z dzieckiem niewidomym. W pedagogice specjalnej, dla nauczyciela przygotowanego do pracy w szkole ogólnokształcącej z dzieckiem niewidzącym jest to sytuacja typowa, jednak dla nauczyciela – muzyka, który nie ma wiedzy specjalistycznej, ani praktyki terapeuty – nie. Autorka wprowadza nas w tajniki swojego nowego pedagogicznego doświadczenia, które niewątpliwie było dla niej ogromnym wyzwaniem.

Rocznik 2011 zawiera trzy teksty naukowe. Dwa poświęcone związkom słuchania muzyki z rozwojem inteligencji człowieka, trzeci – kształceniu muzycznemu osób niepełnosprawnych intelektualnie – jest to jakby kontynuacja z pierwszego numeru pisma tematu związku muzyki i niepełnosprawności człowieka. Autorką tego ostatniego artykułu zatytułowanego *Zastosowanie rytmiki w procesie rehabilitacji dzieci zaimplantowanych wszczepem ślimakowym* jest Małgorzata Berent-Kupsik. Opisuje ona istotne w terapii dzieci głuchych, mających problemy z komunikacją werbalną, wykorzystanie muzyki i dalcrozowskich ćwiczeń muzyczno-ruchowych (ze względu na szereg elementów wspólnych dla muzyki i mowy).

Porównując artykuły, należy zwrócić uwagę na bardziej lub mniej świadome zróżnicowanie przez autorów, wynikające z ich merytorycznego osadzenia w problematyce, pomiędzy kształceniem muzycznym a umuzykalnianiem, czy terapeutycznym wykorzystaniem muzyki w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi.

Eseje

SZTUKA|KULTURA|EDUKACJA 2010 i 2011 zawiera cztery eseje. Pierwszy z nich zamieszczony w roczniku 2010, *Taniec to noszenie ciężaru ciała*, jest tekstem absolwentki Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku i miłośniczki tańca, Bianki Dziewanowskiej. Autorka przywołuje w nim postać Piny Bausch (zmarłej w 2009 roku artystki) i jej fenomenalny teatr tańca, filozofię tancerki i choreografki.

Eseje drugiego numeru pisma to teksty z obszaru estetyki, filozofii, socjologii i wychowania artystycznego (autorami są J. Bramorski, G. Piotrowski i K. Szymanowski, M. Fedyk-Klimaszewska).

Wydarzenia

Wydarzenia w obu numerach omawianego pisma wypełniają przestrzeń i uzupełniają tematycznie teksty naukowe. Z prezentowanych trzech doniesień, pierwszy w numerze z 2010 roku (autorstwa S. Holeksa informuje o przeglądach chórów szkół ogólnokształcących, których inicjatywa powstała we Wrocławiu w 2001 roku, a pomiędzy 2006 a 2009 rokiem włączyło się

w podobną akcją Pomorze), oraz drugi z 2011 (*Rozpoczynamy interdyscyplinarne studia podyplomowe arterterapii* B. Borysa – Gdański Uniwersytet Medyczny) są opisami zdarzeń edukacyjnych istotnych dla regionu i środowiska.

Zaproszenie do współpracy nie tylko naukowców, artystów, ale także krytyków sztuki może być obietnicą wypełnienia stron tej części pisma recenzjami ciekawych zdarzeń muzycznych i plastycznych (doniesienia z konferencji naukowych, seminariów i koncertów), którym mało lub w ogóle nie poświęcają uwagi lokalne media. Termin KULTURA jest drugim członem w tytule pisma, a uczelnia artystyczna jest miejscem wielu spotkań z muzyką, które zazwyczaj nie mają takiej oprawy medialnej i nie są przedmiotem zainteresowania tak znaczącym, jak opera czy filharmonia, a wpisują się we wskazany obszar, czyli wydarzenia kulturalne. Mogą przecież one być inspiracją do sformułowania problemów badawczych. Może właśnie wybór najciekawszych imprez i ich recenzje wypełnią tę przestrzeń, jako przesłanie edukacyjne i kulturalne? Misja edukacyjna zostałaby w części wypełniona, a na pewno byłaby to ciekawsza propozycja, aniżeli włączanie scenariusza lekcji dyplomowej studenta (przy całym szacunku dla pracy studenta). Może redakcja pozyska „stałego korespondenta” – krytyka/ów sztuki (muzyki i plastyki), który zaprezentuje najciekawsze wydarzenia roku?

Działy *Z badań* oraz *Eseje* najbardziej określają program i kierunek działań rady naukowej i komitetu redakcyjnego pisma. Czy jednak teksty w nich zawarte, w pełni nadające ton i charakter naukowy mogą stanowić przeciwwagę dla *Materiałów dydaktycznych* zajmujących znaczącą liczbę stron (prawie jedną piątą stron każdego numeru przy około stustronicowym wydaniu rocznika)? Materiały dydaktyczne to scenariusze lekcji (typowo z dużą ilością ćwiczeń i materiałów nutowych) nie stanowią wkładu do nauki – do dydaktyki jak najbardziej, opatrzone jeszcze stosownym komentarzem. Praktyka wskazuje, że takie materiały często stają się kolejnym „gotowcem” do skopiowania przez nauczyciela w szkole. Rzadko skłaniają czytelnika – nauczyciela do refleksji. Rodzi to wątpliwość,

i pytanie: Do jakiego czytelnika adresowane jest pismo? Czytelnik poszukujący tekstów naukowych w roczniku SZTUKA|KULTURA|EDUKACJA może czuć się zawiedziony właśnie tą częścią. Sprostanie oczekiwaniom dojrzałego odbiorcy nie jest łatwe, ale czy *edukacja* z tytułu pisma ma być utożsamiana ze scenariuszami lekcji studentów, czy raczej czytelnik będzie spragniony doniesień z badań naukowych nad edukacją artystyczną (np. edukacją muzyczną, plastyczną, filmową czy teatralną)? Jak wynika ze wstępu do pierwszego numeru rocznika, ma to być rocznik naukowy. Dla mnie to rozdźwięk pomiędzy deklaracjami a zawartymi wewnątrz treściami – to nieprzyjemnie brzmiący dysonans.

Zastanawiające jest, czy rocznik gdańskiej uczelni muzycznej będzie stanowił konkurencję dla istniejących czasopism dotyczących szeroko rozumianej sztuki w wymiarze naukowym, artystycznym i dydaktycznym, czy wchodząc na rynek wydawniczy na nim pozostanie? Dwa numery czasopisma skłaniają do refleksji i postawienia kolejnego pytania – czy redakcja ma pomysł na kontynuację kolejnych numerów? Dostrzega się pewną tendencję, która może zniweczyć założenia wydawcy pisma, pretendującego do ogólnopolskiego zasięgu. Może to trudności przejściowe, ale zazwyczaj pierwsze numery powodują zainteresowanie czytelnika nowym tytułem lub jego brak. Słabo zaznaczona jest obecność autorów spoza gdańskiej uczelni, jak i współpraca z recenzentami zewnętrznymi, a to może zdystansować czytelników, a z drugiej strony potencjalnych autorów. Skład redakcyjny, rada naukowa i obsada recenzentów zamyka się w gronie tych samych osób jednego wydziału, który powołał do życia pismo. Prawie nie zauważa się w tym gremium artystów, naukowców, czy też teoretyków pozostałych wydziałów rodzimej uczelni. Również artykuły naukowców z innych środowisk to wyjątki. Natomiast różnorodność występuje w tematyce, z której redakcja pisma akademii muzycznej czyni atut. Różnorodność i interdyscyplinarność nie oznacza braku spójności, a jednak wielość wątków tematycznych przy tak niewielkiej objętości stron, powoduje w obu wydanych numerach wrażenie pownej przypadkowości. Ponownie chce się postawić

pytanie o tożsamość pisma – w jakim kierunku będą zmierzać prace nad kolejnymi numerami? Czy może pretendować do miana pisma naukowego czasopismo bez wyrazistego programu (z małą ilością tekstów naukowych), a jedynie z czynionymi deklaracjami? Jakiego czytelnika chcą pozyskać inicjatorzy nowego pisma? Kogo zaproszą do współpracy, czy osoby stawiające pytania problemowe i je rozwiązujące na drodze badań naukowych?

Rozstrzygnięcia tych wątpliwości, zdaje się, będą decydujące dla żywotności i perspektyw pisma SZTUKA|KULTURA|EDUKACJA.

Na zakończenie wypada życzyć twórcom nowego rocznika intelektualnych rozważań, szerokiego grona odbiorców, ale przede wszystkim pozyskania nowych autorów tekstów naukowych prezentujących dorobek z zakresu sztuki, edukacji i kultury, i tym samym, wyjścia poza własne lokalne środowisko.

Monika Nawrot-Borowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

mnawrot10@wp.pl

Obrazy dziecka i dzieciństwa w Rzeczypospolitej przedrozbiorowej. Recenzja książki Doroty Żołądz-Strzelczyk i Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak: Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku. Warszawa 2012, Wydawnictwo DiG.

W ostatnich dekadach problematyka dziecka i dzieciństwa stała się przedmiotem analiz i badań naukowców z wielu dziedzin, czego wynikiem są liczne opracowania o charakterze historycznym, pedagogicznym, historyczno-pedagogicznym, socjologicznym, etnograficznym, antropologicznym, filozoficznym. Ta wielość spojrzeń na wskazane problemy pozwala na odnalezienie różnorodnych sposobów rozumienia dziecka i dzieciństwa, wskazanie różnych modeli dzieciństwa, zarówno w minionej przeszłości, jak i współcześnie.

Jedną z najnowszych prac poświęconych dziecku w ujęciu historyczno-pedagogicznym jest praca autorstwa Doroty Żołądz-Strzelczyk i Katarzyny Kabacińskiej, które przedmiotem swych badań uczyniły codzienność dziecięcą na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku. Autorki ukazują czytelnikowi świat dzieciństwa, charakteryzując warunki, miejsca i przestrzeń funkcjonowania dzieci, elementy kultury materialnej związanej z dziećmi w różnych przedziałach wiekowych i różnych stanach, tworząc tym samym niezwykle interesujący, barwny i stosunkowo wszechstronny obraz życia najmłodszych członków społeczeństwa na ziemiach polskich okresu przedrozbiorowego. Warto w tym miejscu podkreślić, że publikacja stanowi swoistą kontynuację prowadzonych wcześniej przez Dorotę Żołądz-Strzelczyk badań nad dzieckiem i dzieciństwem doby staropolskiej, których wyniki zamieszone zostały w pracy „Dziecko w dawnej Polsce” (Poznań 2002, 2006). W charakteryzowanej pracy część prezentowanych wcześniej treści została znacząco uszczegółowiona, rozszerzona i zdecydowanie pogłębiona,

dzięki wynikom uzyskanym z analiz materiału ikonograficznego, a także podana w zdecydowanie bardziej atrakcyjnej formie połączenia słowa pisanego i obrazu.

Szczególnym atutem pracy jest wykorzystanie do badań materiałów ikonograficznych, głównie o charakterze sakralnym, które w większości zgromadzone zostały w kościołach i klasztorach w całej Polsce. Docenić należy rezultaty kilkuletnich poszukiwań i analiz źródłowych materiału ikonograficznego, najczęściej dotąd nieznanego, niedostępnego szerszej publiczności i niepublikowanego, który dzięki Autorkom nie tylko ujrzał światło dzienne, ale zdecydowanie wzbogacił postrzeganie i rozumienie świata dziecięcego badanego okresu. Źródła ikonograficzne do tej pory wykorzystywane są w pracach historyczno-pedagogicznych najczęściej jako materiał ilustracyjny, będący uzupełnieniem źródeł pisanych. W tej pracy jednak Autorki uczyniły z nich równorzędne źródło i podstawę do uzyskania wiedzy o dzieciństwie na ziemiach polskich do końca I Rzeczypospolitej. I choć codzienność dziecięca stosunkowo rzadko pojawiała się w staropolskich przedstawieniach ikonograficznych, to Autorkom, na podstawie zgromadzonego materiału udało się odtworzyć różnorakie jej aspekty, poczynszy od narodzin po cudowne uzdrowienia. Podkreślić należy, że wykorzystana w pracy metoda ikonograficzna polega nie tyle na prezentacji materiału ikonograficznego, lecz na jego analizie jako źródła historycznego – na próbie odczytania treści jego przekazu. Jak więc widać na przykładzie charakteryzowanej pozycji, warto na potrzeby badań nad dzieckiem i dzieciństwem, a także edukacją poszukiwać,

gromadzić i analizować źródła ikonograficzne, bowiem mogą one w cenny sposób wzbogacić wiedzę z danego okresu historycznego, stając się ważnym i bardzo interesującym dla odbiorcy sposobem przedstawienia wydarzeń historycznych i faktów związanych z badaną problematyką. Materiały ikonograficzne są bowiem nie tylko dziełami sztuki, ale stanowią wartościowy, a nader rzadko (żeby nie powiedzieć niemal wcale) wykorzystywany nośnik informacji, cennych z punktu widzenia badań historycznych czy, jak w prezentowanym przypadku, historyczno-pedagogicznych. Źródła ikonograficzne – m.in. wykorzystane w tej pracy obrazy czy malowidła, ale i rzeźby, ryciny, drzeworyty, rysunki, karykatury, szkice, fotografie, pozwalają zatrzymać czas – przekazując nam obraz tego, co działo się w jakimś momencie historii, ukazując, jak wyglądała codzienność i życie ludzi danej epoki, także dzieci. Pozwalają one przyjrzeć się, jak w minionych wiekach wyglądały stroje, wnętrza mieszkalne, przedmioty użytkowe – także adresowane do najmłodszych, dla nich i na ich potrzeby wykonywane i przez nich wykorzystywane. Źródła ikonograficzne pozwalają badaczowi nie tylko stwierdzić, jak wyglądało, ale i jak zmieniało się życie i funkcjonowanie rodzin polskich w minionych wiekach, w tym także ich najmłodszych członków, których uczyniono obiektem badań w opisywanej pozycji.

Na uwagę i podkreślenie zasługuje fakt, iż dokonane w pracy analizy są rzetelne i szczegółowe, gdyż obok głównego źródła, jakim uczyniono wskazane materiały ikonograficzne, oparte one zostały na różnorodnych źródłach pisanych, których zgromadzenie, jak piszą same Autorki, nastęczało wiele trudności z powodów niewielkiej ich liczby w badanym okresie. Wykorzystano tu m.in.: kroniki, pisma pedagogiczne, wspomnienia i pamiętniki, instrukcje rodzicielskie, roczniki, literaturę poradnikową, inwentarze mieszczańskie, listy, poezje. Dzięki analizie źródeł ikonograficznych odtworzona została głównie materialna strona codzienności dziecięcej od XVI do XVIII wieku, uzupełniona przez różnorodne przekazy pisane, dopełniające i wzbogacające dane uzyskane z analiz ikonografii. Podejmowane w pracy problemy opisano więc, jak podkreślono już w tytule pracy – „słowem

i obrazem”. Dzięki temu praca ma bogate walory poznawcze i jest atrakcyjna dla odbiorcy – zarówno w sferze faktograficznej, jak i wizualnej. Tak skonstruowana publikacja stanowi z pewnością pierwszy na polskim rynku wydawniczym i jedyny w swoim rodzaju zbiór informacji poświęconych codzienności dziecięcej okresu przedrozbiorowego, a ich charakterystyka przeprowadzona na podstawie źródeł ikonograficznych (obok tradycyjnych materiałów pisanych) pozwoliła stworzyć swoisty album polskiej sztuki (głównie sakralnej), poświęconej dziecku i dzieciństwu. Praca wypełnia więc w sposób znaczący lukę w polskiej historiografii dotyczącej problematyki dziecka i dzieciństwa minionych wieków.

Charakteryzowana pozycja ma charakter problemowy. Składa się z 6 rozdziałów, z których każdy dzieli się na szczegółowe podrozdziały, wnikliwie i szczegółowo analizujące podejmowane zagadnienie. Wszystkie rozpatrywane problemy zilustrowane zostały materiałem ikonograficznym, służącym do prowadzonych analiz. Warto w tym miejscu krótko przybliżyć treść publikacji, ze wskazaniem na poruszane w niej kluczowe zagadnienia.

Pierwszy rozdział poświęcony został początkowi życia ludzkiego – narodzinom i okresowi niemowlęcemu. Analizując głównie ikonografię religijną, np. sceny z narodzin Maryi opisano warunki przyjścia dziecka na świat – izbę, w której odbywał się poród, łożę dla rodzącej, kołyskę przygotowaną dla nowo narodzonego dziecka, osoby towarzyszące położnicy i dziecku – położne, mamki i piastunki. Scharakteryzowano też zwyczaj wyvodu następujący po sześciotygodniowym okresie izolacji matki i dziecka. Sporo uwagi Autorki poświęciły kąpielii niemowląt, która miała znaczenie zarówno higieniczne, jak i magiczne, opisując sprzęty niezbędne do jej przeprowadzenia, zioła dodawane do wody, materiały do powijania. Powijakom zresztą Autorki poświęcają osobny z podrozdziałów, podobnie jak kołyskom, ukazując je zarówno w scenach prezentowanych na obrazach, jaki i przywołując opisujące je teksty z epoki. Kolejnym zagadnieniem w części poświęconej niemowlęciu jest karmienie – zgodnie z zaleceniami staropolskimi – piersią matczyną. Rozdział pierwszy zamyka

„charakterystyka prawdziwego początku życia dziecka” (s. 43) – chrztu świętego.

W rozdziale drugim przedstawione zostały wybrane aspekty życia i funkcjonowania dziecka w rodzinie. Skupiono się na problematyce dietetycznej, znajdującej swoje odzwierciedlenie również w źródłach ikonograficznych, relacjach między rodzicami i dziećmi, znaczeniu przykładu rodziców w wychowaniu dzieci, atmosferze domu rodzinnego, zaangażowaniu rodziców w wychowanie, ich stosunku do śmierci potomka.

Trzeci, najobszerniejszy rozdział, dotyczy charakterystyki strojów dziecięcych, które zróżnicowane były w zależności od płci, wieku, a przede wszystkim pochodzenia dziecka. Inaczej ubierano dzieci królewskie (i tym Autorki poświęcają osobny podrozdział), inaczej szlacheckie, mieszczańskie czy z warstw najuboższych (choć tym poświęcono najmniej miejsca, z powodu braku przekazów źródłowych). Autorki przywołują zalecenia teoretyków dotyczące strojów dziecięcych, a także rozlegle piszą o poszczególnych ich elementach: specjalnych paskach do nauki chodzenia, czapkach chroniących głowę przed upadkiem (rzadko spotykanych na terenie ziem polskich), dzieciennych koszulkach, dziewczęcych sukienkach, fartuszkach, czepeczkach, sukienkach, kaftanikach, pończoszках, bucikach, a nawet habitach, zarówno prostych i skromnych, jak i bogato zdobionych. Opisując stroje chłopięce wskazują na żupany, kontusze, spodnie, koszule, czapki, pończochy. Wszystkie opisane elementy garderoby czytelnik może oczywiście obejrzeć na załączonych materiałach ikonograficznych – fragmentach portretów dziecięcych, obrazów, epitafiów, portretów trumiennych. Ich analiza powala także dostrzec przemiany, jakie zachodziły w stroju dziecięcym, zgodnie ze zmieniającym się kanonem mody doby staropolskiej, nawiązującej głównie do mody zachodnioeuropejskiej, a także tradycyjne stroje polskie.

Czwartą część charakteryzowanej pracy Autorki poświęciły specjalnie dla dzieci robionym i przez nie wykorzystywanym sprzętom – dzieciennym łóżom i łóżeczkom, bieliźnie pościelowej, krzeselkom i stolikom, chodzikom do nauki chodzenia, przedmiotom służącym higienie –

nocnikom, wanienkom, miednicom, dzbanom na wodę. Opisano też sprzęty służące do karmienia dzieci – poidelka, butelki, miseczki, łyżeczki. Skupiono się także na przestrzeni, jaka przysługiwała dzieciom z różnych warstw społecznych (w chatach, dworach, kamienicach czy pałacach) i warunkach ich funkcjonowania.

W rozdziale piątym Autorki połączyły problematykę zabawy i edukacji dziecka, argumentując tę decyzję wzajemnym przenikaniem się obu sfer, wypełniających znaczną część życia dziecka. Czytelnik ma okazję poznać popularne w analizowanym okresie zabawy dziecięce, głównie ruchowe i zespołowe, ale i zabawy dla najmłodszych (niemowląt i dzieci), jak i młodzieży. Nie zabrakło także informacji o przedmiotach służących zabawom – zabawkach, w tym grzechotkach dla niemowląt, figurkach zwierząt, bąkach, lalkach, konikach na kijach, piłkach, raketach do wolanta, kółkach do serso. Tu warto nadmienić, iż rozdział ten stanowi kontynuację i uszczegółowienie prowadzonych wcześniej przez Autorki badań nad problematyką zabaw i zabawek dziecięcych, również w oparciu o źródła pisane i ikonograficzne, które zaprezentowane zostały w albumie „Dawne zabawy dziecięce” (Kielce–Warszawa 2008). Osobne rozważania poświęcone zostały edukacji dzieci, zarówno domowej jak i szkolnej, z uwzględnieniem zapatrywań teoretycznych dotyczących problematyki kształcenia, jak i ich odzwierciedleniach na staropolskiej ikonografii, niezbyt niestety bogatej w tym zakresie.

Rozdział zamykający pracę poświęcono zabiegom będącym wyrazem troski o zdrowie i życie dzieci, sposobom radzenia sobie rodziców i bliskich w sytuacji ich choroby i śmierci. Najczęściej stosowano oddawanie dzieci w opiekę świętych z nadzieją na uzdrowienie. Autorki sięgnęły do rzadko wykorzystywanych źródeł, jakimi są opisy cudów związanych z najmłodszymi, zarówno narracyjnych, jak i ikonograficznych. Ratunku u świętych szukano w wielu sytuacjach – od bezdzietności, przez szczęśliwy poród, ratowanie ciężarnych z opresji i wypadków, przedwczesne narodziny, narodziny martwych niemowląt. Wstawiennictwo świętych, liczne modlitwy, pielgrzymki, odwiedziny miejsc cudownych miały sprawić cuda i ratować

dzieci chore, słabowite, umierające, ofiary wypadków losowych. Po dokonanych uzdrowieniach często pozostawały dary wotywnie, w tym obrazy, które Autorki wykorzystują do analiz i zamieszczają w rozdziale.

Na końcu pracy czytelnik zainteresowany bliżej prezentowaną problematyką znajdzie bogatą bibliografię – zarówno źródeł pisanych wykorzystanych do badań, jak i opracowań poświęconych problematyce dziecka i dzieciństwa minionych wieków (ze szczególnym uwzględnieniem okresu staropolskiego), historii sztuki, metodologii badań historycznych itp. W wykazie fotografii dokładnie opisano 185 zdjęć materiałów ikonograficznych (głównie malarstwa), z podaniem, obok prezentowanego problemu – tytułu dzieła, z którego został zaczerpnięty, miejsca i miejscowości, w których praca się znajduje, a także przypuszczalnej daty jego powstania. Dołączony do publikacji indeks nazwisk osób oraz miejscowości pozwoli odnaleźć interesującą czytelnika postać czy miejsce bez konieczności analizy całości treści stosunkowo obszernej publikacji.

Język, jakim posługują się Autorki jest jasny, prosty i zrozumiały dla przeciętnego czytelnika, co niewątpliwie jest ważną zaletą każdej pracy naukowej. Narracja została tak skonstruowana, iż prezentowane wyniki badań, formułowane uogólnienia i wnioski pochodzące z analizy materiałów ikonograficznych uzupełniane są

fragmentami cytatów źródeł pisanych. Powołanie się na teksty pisane językiem okresu, którego dotyczą badania, oddaje specyficzny klimat epoki i zdecydowanie uatrakcyjnia odbiór tekstu. Autorki z pewnością miały tego świadomość, gdyż konstruując spis treści wykorzystywały fragmenty tekstów z epoki, co czyni tytuły rozdziałów oryginalnymi i zachęcającymi do lektury.

Na uwagę zasługuje także niezwykle atrakcyjny dla czytelnika sposób wydania publikacji: twarda oprawa, wysokogatunkowy papier, kolorowe, wysokiej jakości rekonstrukcje źródeł ikonograficznych z pewnością uczynią tę pozycję „perłą” niejednej biblioteki.

Prezentowana książka z całą pewnością będzie ciekawą lekturą dla czytelnika zainteresowanego dziejami dziecka i dzieciństwa, a także dla każdego, kto zechce poznać codzienność i życie prywatne okresu przedrozbiorowego. Może zostać z powodzeniem wykorzystana jako podręcznik na studiach pedagogicznych, a także na innych kierunkach, gdzie na zajęciach podejmuje się problematykę dzieciństwa, np. na psychologii, antropologii, kulturoznawstwie, filozofii, socjologii itp. Być może lektura tej książki stanie się też inspiracją do podejmowania kolejnych badań historyczno-pedagogicznych (i nie tylko) z wykorzystaniem materiału ikonograficznego jako głównego i niezwykle wartościowego źródła analiz.

Autorzy/Authors

Tarzcycjusz Buliński – dr, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Poznań, Poland

Yolanda Corona-Caraveo – PhD, Research Professor, Department of Education and Communication, Autonomous Metropolitan University – Xochimilco, Mexico

Shari Johnson – MD, Teacher, Alliance Early Learning School, USA

Marta Krasuska-Betiuk – dr, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poland

Marika Marcińczuk – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

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

Monika Nawrot-Borowska – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Krystyna Nowak-Fabrykowski – PhD, Associate Professor, Department of Teacher Education and Professional Development Central Michigan University, USA

Beata Pietkiewicz-Pareek – mgr, doktorantka, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Poland

Ewa Szatan – prof. zw. dr hab., Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

Agnieszka Szplit – dr, Instytut Edukacji Szkolnej, Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Poland

Catarina Tomás – Professor, Lisbon Institute Polytechnic; researcher, Research Centre for Social Sciences, University of Minho, Portugal

Shanan Wang – PhD, College of Education, Southwest University, Chong Qing, China

Urszula Wróblewska – dr, Zakład Historii Wychowania, Uniwersytet w Białymstoku, Poland

Xiaoping Yang – Professor, College of Education, Southwest University, Chong Qing, China

Joanna Zbróg – dr, Instytut Edukacji Szkolnej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Poland

Dorota Żołądź-Strzelczyk – prof. zw. dr hab., Zakład Historii Wychowania, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 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. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
7. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
8. 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. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 7. 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.
- 8. 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.



Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

zaprasza

- Wydział Socjologii i Pedagogiki: *studia licencjackie, magisterskie oraz podyplomowe* na kierunkach: Socjologia, Pedagogika.
- Wydział Informatyki i Ekonomii: *studia licencjackie, magisterskie oraz podyplomowe* na kierunkach: Informatyka i ekonometria, Ekonomia.
- Wydział zamiejscowy w Kętrzynie: *studia licencjackie i podyplomowe* na kierunkach: Ekonomia, Pedagogika i Administracja.

Uczelnia liderów

- 15 lat istnienia, ponad 15 tysięcy absolwentów. Te liczby mówią same. Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie jest największą uczelnią niepubliczną na Warmii i Mazurach.
- Przewodzącą pozycję szkoły potwierdza certyfikat jakości „Uczelnia Liderów 2012” na rok akademicki 2012/13, który WSiE TWP otrzymała jako jedyna w swoim regionie.

Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

<http://www.wsiie.olsztyn.pl/>

● Rektorat

ul. Barczewskiego 11, 10-061 Olsztyn
tel. 89 527 55 45
sekretariat@wsiie.olsztyn.pl

● Wydział Informatyki i Ekonomii

ul. Barczewskiego 11, 10-061 Olsztyn
tel. 89 521 89 08 w. 146
sekretariat.wie@wsiie.olsztyn.pl

● Wydział Socjologii i Pedagogiki

ul. Jagiellońska 59, 10-283 Olsztyn
tel. 89 535 77 92, 89 534 71 53
sp@wsiie.olsztyn.pl

● Wydział Zamiejscowy w Kętrzynie

ul. Asnyka 10, 11-400 Kętrzyn
tel. 89 752 37 53 w. 40
sekretariat.wz@wsiie.olsztyn.pl

● Dom Studenta i Nauczyciela

ul. Dworcowa 60A, 10-437 Olsztyn
tel. 89 533 79 09
dsin@wsiie.olsztyn.pl

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**”

Opłata 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