

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
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 – Uniwersytet Łódzki
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytka – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Grazyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.),
Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redakcja tomu/ Editor: Cezary Kurkowski, Sławomir Przybyliński

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: **SUNNY**

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

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.

Wydawca/ Editor:

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

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Ewa Jarosz , <i>Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka</i>	7
Maria Szczepka-Pustkowska, Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Longina Strumska-Cylwik , <i>O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdy przemoc symboliczna może życie ocalić</i>	20
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Uczeń zdolny w perspektywie dyskursu produkcyjnego. W stronę krytycznej rewizji pedagogiki zdolności</i>	30
Iwona Chmura-Rutkowska, Joanna Ostrouch-Kamińska , <i>Edukacja dzieci do partnerstwa kobiet i mężczyzn jako sposób na przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć</i>	39
Justyna Kuszał, Sławomir Przybyliński , <i>Children in institutional re-socialisation and education – on the edge of contemporary trends</i>	50
Bożena Chrostowska , <i>Sharenting – skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych</i>	58
Baoan-Feng, Xingping-Zhou , <i>The focus of public discourse on child abuse in kindergartens: analysis of articles on child abuse in newspapers of China from 2010 to 2017</i>	69
Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska , <i>Dzieci z rodzin zastępczych w szkole. Raport o współpracy rodziców zastępczych z personelem szkoły</i>	77
Justyna Kuszał, Małgorzata Turczyk , <i>Witraże dziecięcego „bycia w życiu” – dobrostan versus obrazy codzienności</i>	86
Katarzyna Białobrzaska , <i>Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej. Między planowaniem a działaniem</i>	96
Marzenna Nowicka, Anita Lodd-Bartold , <i>Gimbusowa kultura dziecięca – rekonesans badawczy</i>	105
Małgorzata Dągiel, Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Bycie dziecka w Polsce „dobrej zmiany” – między Konwencją o Prawach Dziecka a rzeczywistością</i>	114
NARRACJE I PRAKTYKI	
Paulina Forma, Dorota Beltkiewicz , <i>Bajka terapeutyczna jako medium edukacyjne: wzorce społeczne, kulturowe i językowe</i>	127
Autorzy	137
Lista recenzentów w roku 2018	138
Informacje dla Autorów	141

Contents

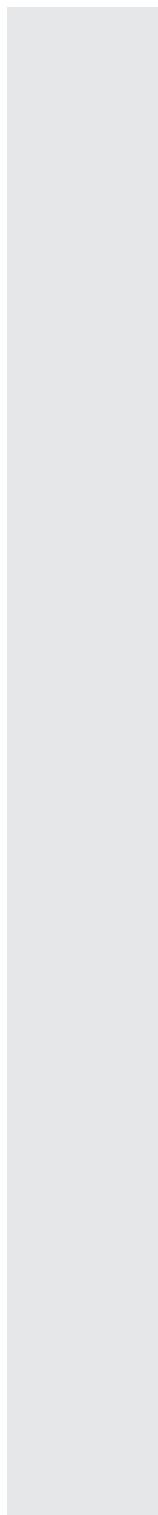
STUDIES AND ARTICLES

Ewa Jarosz , <i>Studies concerning childhood(s) – Children’s rights perspective</i>	7
Maria Szczepska-Pustkowska, Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Longina Strumska-Cylwik , <i>On childish identity (tragically) broken – when symbolic violence can save lives</i>	20
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>High ability student in a perspective of production discourse. Towards a critical revision of gifted education</i>	30
Iwona Chmura-Rutkowska, Joanna Ostrouch-Kamińska , <i>Education of children to equality of women and men as a way to prevent gender-based violence</i>	39
Justyna Kusztal, Sławomir Przybyliński , <i>Children in institutional re-socialisation and education – on the edge of contemporary trends</i>	50
Bożena Chrostowska , <i>Sharenting – the scale and multidimensionality of the phenomenon of the parents (inconsiderately) disclosing the information about their children in the social media</i>	58
Baoan-Feng, Xingping-Zhou , <i>The focus of public discourse on child abuse in kindergartens: analysis of articles on child abuse in newspapers of China from 2010 to 2017</i>	69
Katarzyna Ćwirynkało, Urszula Bartnikowska , <i>Children from foster families at school. Report on cooperation between foster parents and school personnel</i>	77
Justyna Kusztal, Małgorzata Turczyk , <i>Stained glass for children’s „being in life” – well-being versus everyday life pictures</i>	86
Katarzyna Białobrzeska , <i>Counteracting child and youth poverty in the European Union. Between planning and action</i>	96
Marzenna Nowicka, Anita Lodd-Bartold , <i>Gimbus children’s culture – research reconnaissance</i>	105
Małgorzata Dągiel, Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Being of the child in Poland at a time of ‘good change’ – between the Convention on the Rights of the Child and reality</i>	114

NARRATIONS AND PRACTICES

Paulina Forma, Dorota Beltkiewicz , <i>Therapeutic story as an educational medium: social, cultural and language patterns</i>	127
Authors	137
List of Reviewers in 2018	138
Information for Authors	143

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Ewa Jarosz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.01>

ORCID: 0000-0002-3207-0148

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ewa-jarosz@post.pl

Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka

Summary

Studies concerning childhood(s) – Children’s rights perspective

Research concerning children and childhood has been developing on the background of the evolution of different narrations (discourses) about a child. After the Convention on the rights of the child, narrations on the children’s rights and then about child well-being and the quality of children’s life became the very meaningful. As a consequence, a new type of research on childhood has been developing which has some specific foundations as for the object and procedures used. In the paper an attempt to expose main methodological assumptions of the new paradigm is presented, the role of subjective treatment of children in research and some patterns of childhood studies. This paradigm is dedicated to pedagogues, especially social pedagogues, as the way of researching childhoods close to their perception of studies as socially engaged and as interdisciplinary in the spectrum of exploration.

Keywords: childhoods, childhood studies, rights of the child

Słowa kluczowe: dzieciństwa, badania dotyczące dzieciństwa, prawa dziecka

Wprowadzenie. Specyfikacja i rozwój nowoczesnego dyskursu na temat badań dzieciństwa

Badania dotyczące dzieciństwa mają już swoją długą historię, jednak w ostatnich dekadach stały się złożonym i dynamicznie rozwijającym obszarem metodologicznej refleksji na temat poznawania rzeczywistości dzieci. Jednocześnie przeszły w tym czasie ogromną metamorfozę. Odeszły od paradygmatu psychologii rozwojowej i badań „na dzieciach” oraz aspiracji tworzenia obiektywnych uniwersalizmów o dzieciństwie. W nowoczesnych badaniach dzieciństwa mówi się o zrozumieniu sytuacji dzieci, o poznaniu i zrozumieniu problemów, jakich doświadczają dzieci przy ich aktywnym współdziałaniu oraz w oparciu o ich narrację. Nurt określany jako badania dzieciństwa (*childhood studies*) stawia w centrum dziecko/ dzieci zarówno w perspektywie obszaru zainteresowania, jak też traktując je jako pełnoprawne podmioty procesu badawczego (por. Radkowska-Walkowicz i Reiman 2018).

Nowoczesne badania dotyczące dzieciństwa rozumiane są jako badania oparte o prawa dziecka (*child’s rights based studies*) oraz odnoszące się w swych narracjach do kategorii dobrostanu dziecka (*child well-being*), nie tylko w tym znaczeniu, że dotyczą tematycznie

respektowania praw dzieci, ale również jako takie badania rzeczywistości dziecięcej, które respektują prawa dzieci w stawianych sobie celach, w sposobie ich realizacji oraz w aspekcie użytkowania wyników badań. W badaniach tych respektuje się z jednej strony podmiotową pozycję dziecka jako rozmówcy i partnera dialogu badawczego, jak też silnie przestrzega standardów etycznych udziału i traktowania dzieci w badaniach. Ponadto ich specyfiką jest to, iż osadzone są w nurcie prakseologicznym, czyli są badaniami zaangażowanymi w zmianę sytuacji dzieci w tym znaczeniu, iż ich zasadniczą intencją jest wywarcie wpływu na społeczno-polityczny kontekst i warunki funkcjonowania dzieci. Są to więc badania ukierunkowane na poprawę sytuacji dzieci oraz na rozwój przestrzegania praw dzieci, w tym praw do udziału społeczno-publicznego w szerokim znaczeniu. W tym sensie można powiedzieć, iż są to badanie szczególnie bliskie pedagogicznej tożsamości badawczej.

Rozwój nowoczesnego dyskursu o badaniach dzieciństwa, dyskursu w ramach paradygmatu praw dziecka rozpoczął się w latach 90. wkrótce po uchwaleniu Konwencji o Prawach Dziecka (Weller i in. 2014; Archard 2015). Konwencja akcentowała konieczność podmiotowego traktowania, ustanawiając je jako imperatyw społecznego stosunku do dzieci w sferze prawnej, społecznej i politycznej. Miało to zasadnicze znaczenie dla przeorientowania dyskursu w ramach badań dzieciństwa w stronę praw dziecka oraz wpłynęło na rozwój metodologicznych wzorów i sposobów realizacji badań zgodnych z prawami dziecka (Levesque 2014).

Konsekwencją pogłębionej refleksji nad prawami dziecka oraz eksplorowania znaczenia zawartej w nich podmiotowości dziecka oraz zasady udziału (partycypacji) dziecka było wykreowanie jako centralnej pozycji dyskursu kategorii dobrostanu dziecka (*child well-being*) oraz kategorii jakość życia dzieci, a także przyjęcie jako zasadniczej perspektywy badawczej subiektywnej oceny owej jakości życia przez dzieci (Casas 2018). Dobrostan dzieci wyraźnie już dzisiaj w dyskursie światowym deklaruje kategorię dobra dziecka (*child welfare*), promowaną dawniej, a dzisiaj wręcz krytykowaną za protekcyjny i autorytarny wymiar jej rozumienia i stanowienia. „Najświeższy” nurt dyskursu o dzieciństwie i jego poznawaniu (badaniu) przelamuje narrację praw dziecka jako ustanowionych przez dorosłych i ocenianych co do realizacji także przez dorosłych. W tym dyskursie rozpatruje się, czym jest dobrostan dzieci, jakie są jego uwarunkowania oraz jakie działania wpływają na poprawę dobrostanu dzieci (Stainton Rogers 2008). Dyskurs ten można widzieć dwojako, jako oceniany przez dorosłych oraz jako oceniany przez dzieci. Dyskurs dobrostanu dzieci, który jest oceniany przez dorosłych, ma już swoją historię, w jego ramach spotkać można między innymi liczne raporty na temat sytuacji życiowej dzieci prezentowane przez międzynarodowe agendy, jak na przykład UNICEF. W ostatnich jednak dekadach nastąpił zwrot dyskursu o dobrostanie dzieci w kierunku uwzględniania oceny samych dzieci – tzw. subiektywnego dobrostanu (*subjective well-being*), a nawet jej preferowania (Ben-Arieh 2012). W efekcie w ramach nowoczesnych badań dzieciństwa dominuje obecnie ujęcie dobrostanu/ jakości życia tak, jak definiują tę kategorię same dzieci.

Dyskurs badań dotyczących dzieciństwa oparty o kategorię jakości życia/ dobrostanu dzieci wykracza poza ograniczenia, które cechują „dyskurs potrzeb” czy „dyskurs praw”,

gdyż podkreśla, że dobro dziecka, jego komfort psychospołeczny, jego samopoczucie związane jest z kontekstem społeczno-kulturowym, czyli opiera się na zmienności społecznej i kulturowej systemów wartości (zob. Rees i Dinisman 2015; Kosher i Ben-Arieh 2017).

Główne założenia i cechy współczesnych badań dotyczących dzieciństwa

Cechy tożsamościowe współczesnych badań dotyczących dzieciństwa zdefiniowano w wielu pracach, jakie się ukazywały od lat 90. Wśród najbardziej znaczących pod tym względem wymieniane są prace: James i Prout (1990 i 1997 II wyd.), Ben-Arieh, Kaufman i inni (2001), Kehily (2001), Archard (2004), Corsaro (2005), James i James (2004, 2008 i 2008a), Prout (2004), Pufall i Unsworth (2004), Wyness (2006 I, 2012 II), Lancy (2008), Qvortrup, Corsaro i Honig (2009), Ben-Arieh, Casas i Fronès (2009), Melton, Ben-Arieh i inni (2014), Vanderhole, Desmet i inni (2015) oraz Ruck, Peterson-Badali i Freeman (2017).

Jako zasadniczy profil tożsamościowy współczesnych badań dotyczących dzieciństw jawi się ich osobliwość epistemologiczna i proceduralno-metodyczna. W tym względzie akcentuje się, że w badaniach tych (James i Prout 1997: 8):

- rozpatruje się dzieciństwa razem z perspektywą badawczą wyznaczoną przez same dzieci, czyli poznaje się ich sytuację i problemy z ich punktu widzenia,
- wykorzystuje się podejście etnograficzne jako szczególnie przydatne i umożliwiające wypowiedzianie się dzieci w bardziej bezpośredni sposób,
- akcentuje się konieczność aktywnego udziału dzieci w powstawaniu danych i realizacji badań,
- kieruje się zasadą prakseologicznego charakteru badań, oznaczającego, że badaniom musi towarzyszyć zaangażowanie w działania na rzecz poprawy sytuacji dzieci.

Współczesne badania dzieciństwa opierają się o specyficzne założenia, które determinują wielorako kwestie poznawania i eksplorowania różnych rodzajów dzieciństwa oraz wpływają na preferencje metodologiczne, jakie są rekomendowane oraz realizowane przez badaczy. Zasadniczą podstawę dla rozważania kwestii metodologicznych w badaniach dotyczących dzieciństw wyznacza Konwencja o Prawach Dziecka. W szczególności chodzi tu o szacunek dla dzieci oraz dla ich opinii oraz o uznanie i szacunek dla ich oglądu i oceny sytuacji oraz o uznanie ich doświadczeń. Zgodnie z tym można powiedzieć, że współczesne badania dzieciństwa, to badania, które interpretują i pokazują świat oczami dzieci. Dąży się też w nich do tego, aby dzieci były bezpośrednimi uczestnikami badań. Dzieci są traktowane jako najlepsi eksperci na temat swojej rzeczywistości i swoich problemów oraz najbardziej kompetentni informatorzy na swój temat. Chodzi więc o to, aby poznawanie sytuacji i problemów dzieci odbywało się „na prawach dzieci”, jak to ujmowali James i Prout (1997). Innymi słowy, dzieciństwo poznawane jest jako **doświadczane i wyrażane subiektywnie** przez dzieci oraz z perspektywy znaczenia, jakie ma ono dla nich samych. To założenie skutkuje między innymi całym szeregiem praktycznych moralno-etycznych aspektów, które wynikają z angażowania dzieci w badania w różnych

momentach procesu badawczego, począwszy od określania zakresu i treści pytań badawczych, przez zdobywanie informacji i danych, ich interpretację po wykorzystanie wyników badań (Christiansen, James 2000; Alderson 2000).

Kolejną istotną cechą współczesnych badań nad dzieciństwem jest założenie mówiące o **badaniu dzieci jako grupy społecznej** funkcjonującej w społeczeństwie i badaniu jej jako takiej, to znaczy jej statusu, jej problemów, jej odbioru świata, jej kultury, itd., a odejście od badania dzieci w pryzmacie funkcjonowania rodziny czy domu lub działalności szkoły czy funkcjonalności lub nie edukacji (Lange, Mierendorff 2009). To oznacza także, że we współczesnych badaniach dzieciństw preferowana jest perspektywa zbiorowa nad indywidualną. Innymi słowy w badaniach ma miejsce **kolektywizacja** dzieciństwa. To oznacza, że obszarem zainteresowania badawczego są przede wszystkim grupy dzieci a nawet całe populacje dzieci i to ich sytuacja życiowa oraz ich problemy są przede wszystkim przedmiotem analiz badaczy, a nie indywidualne podejście. Nie wyklucza to oczywiście realizowania badań w profilu indywidualnych przypadków, w sensie zastosowania szczegółowego rozwiązania metodologicznego czy też jako egzemplifikacji, ale są one traktowane jako jednostki reprezentują jakieś grupy czy populacje dzieci (zob. np. Wei i in. 2009). Przegląd choćby wymienionych wcześniej pozycji dyskursu (np. Melton, Ben-Arieh i in. 2014; Vanderhole, Desmet i in. 2015; Ruck, Peterson-Badali, Freeman 2017) pokazuje, że perspektywa kolektywna jest dzisiaj zasadnicza w badaniach dzieciństw.

Kolejną istotną cechą nowoczesnych badań dotyczących dzieci jest **dehomogenizacja** obszaru badań. Dzieci są spostrzegane i badane nie jako grupa jednorodna, podlegająca uniwersalistycznym kryteriom i prawidłowościom, ale jako zbiorowość niejednorodna, zróżnicowana i wieloobliczowa. Podkreśla się, że zasadniczą perspektywą badań dzieciństwa jest jego **polimorficzność**. Oznacza to przyjęcie jako podstawy epistemologicznej tezy, że istnieje **wiele dzieciństw** zróżnicowanych co do cech je konstytuujących i warunkujących. Innymi słowy uznaje się, że dzieciństwo przebiega różnie i realizuje się różnie i jest różnie uwarunkowane, a nawet definiowane. To zróżnicowanie ma miejsce na tle społecznych, kulturowych, terytorialnych, ekonomicznych, politycznych, religijnych cech, w jakich dzieciństwo przebiega – warunków, które wyznaczają różne oczekiwania, przekonania, normy, konteksty realizowania się dzieciństwa, ale też oznaczają różne zjawiska i inne czynniki jako uwarunkowania jego przebiegu. Co więcej, obecnie podkreśla się różność przeżywania dzieciństw i ich realizowania się na tle indywidualnych cech rodzajowych dzieci, takich jak płeć, stan zdrowia, poziom sprawności, itp. Analizuje się więc zróżnicowania jakości życia i subiektywnego dobrostanu dzieci na tle cech samych dzieci lub ich grup oraz na tle cech ich środowisk życia. Prowadzone badania pokazują różnice dzieciństw w perspektywie krajów, regionów czy też zamieszkiwania terenów wiejskich czy miejskich przez dzieci (zob. Ben-Arieh i in. 2017). Są więc dzieciństwa dziewczynek i chłopców, dzieci zdrowych i przewlekle chorych, dzieci z niepełnosprawnościami, z trudnościami adaptacji społecznej, dzieci żyjących w dobrobycie i tych w biedzie, w środowiskach świeckich i wyznaniowych, dzieciństwa wiejskie, małomiasteczkowe i wielkomiejskie itd. W nowoczesnym dyskursie o badaniach dotyczących dzieciństwa

promowana jest w konsekwencji terminologia wyrażająca ową polimorficzność, coraz częściej używa się określenia *dzieciństwa* (*childhoods*) i badania *dzieciństw* (Christensen, James 2000b, Liebel 2017), które także w tym opracowaniu będzie dalej stosowane.

Na koniec tej specyfikacji cech nowoczesnych badań dzieciństw należy nadmienić, że Ben-Arieh i Tarshish (2017) zwracają uwagę, jak wskazał wcześniej Casas (2000), iż dyskurs badań dotyczących dzieciństwa charakteryzuje się obecnie w dużym stopniu **orientacją pozytywną**, która oznacza przeniesienie akcentu z zapytywania w badaniach o braki w dobrostanie dzieci, w ich sytuacji, na pytania o możliwości poprawy, o kierunki wzmocnienia dzieci, o sposoby wsparcia dzieci oraz sposoby wykorzystanie potencjałów indywidualnych i środowiskowych.

Podstawowe założenia metodologiczne nowoczesnych badań dotyczących dzieciństw

Chcąc krótko scharakteryzować zmianę metodologiczną, jaka dokonała się w stosunku do badań tradycyjnych dotyczących dzieci oraz pokazać tendencje, jakie rozwijają się w dzisiejszych badaniach dotyczących dzieciństw, wskazać należy na kilka podstawowych reguł.

Po pierwsze, **odchodzi się od relacjonowania dzieciństwa przez dorosłych**, przez rodziców, nauczycieli i innych dorosłych będących obserwatorami dzieci (Christensen, James 2000), a także od poznawania dzieciństwa poprzez relacjonowanie własnych doświadczeń dziecięcych, czyli opisywania własnego dzieciństwa przez osoby dorosłe. Głos oddaje się bezpośrednio dzieciom na rzecz uzyskania ich osobistej relacji lub opinii, ich doświadczeń oraz ich oceny czy obrazu rzeczywistości. Ta perspektywa oznacza nie tylko spojrzenie na rzeczywistość oczami dzieci, ale także zapewnienie im podmiotowego udziału w badaniach (Christensen, James 2000; Dworsky 2014). Co prawda, tradycyjne „pofreudowskie” rozwiązania, które były typowe dla ujęć badawczych w paradygmacie psychologii rozwojowej, nadal są jeszcze stosowane i nawet wymieniane jako jeden z typów badań (Qvortrup 2000), to jednak teraz wykorzystuje się je raczej w specyficznych intencjach komparatystyczno-konfrontacyjnych w celu uchwycenia różnic w odbiorze rzeczywistości przez dorosłych i przez dzieci bądź też dla ukazania empatyczno-rozumiejących albo wręcz przeciwnych postaw dorosłych wobec sytuacji i doświadczeń dzieci (zob. np. Pillemer, Dickson 2014). W nowej formule badań dotyczących dzieciństw dominująca część dyskursu badawczego opiera się jednak na próbie uchwycenia w bezpośredni sposób (różny zresztą w sensie metod) subiektywnej relacji dzieci o swoich doświadczeniach lub o ich percepcji rzeczywistości. Cechą badań jest też odchodzenie od wyraźnego rozróżnienia statusu pomiędzy dorosłymi a dziećmi, czyli kryterium wieku jest tu na swój sposób ignorowane, jednak z przestrzeganiem ważnych reguł metodycznych i etycznych, w tym, iż stosowane w badaniach metody muszą być dostosowane do uczestników badań (Christensen, James 2000). Dobór szczegółowych metod realizacji badań jest determinowany indywidualnymi cechami i preferencjami osób badanych, społecznym i kulturowym kontekstem badań oraz rodzajem pytań badawczych, jakie zostały postawione (tamże).

Po drugie, bazową regułą metodologiczną badań nad dzieciństwami jest ich **interdyscyplinarność i podejście holistyczne** (Prout 2005; Kellet 2010; Melton i in. 2014). Rozumienie kategorii *dzieciństwa*, rozumienie wielorakości oraz wielowymiarowości życia dzieci i doświadczanych przez nie zjawisk i problemów oraz wielorodzajowość warunków realizowania się dzieciństw we współczesnym świecie wymuszają badania z perspektywy wielu dyscyplin albo inaczej ujmując – multiperspektywizm badań. Z tego powodu interdyscyplinarność i holistyczne podejście charakteryzują dzisiaj większość badań nad sytuacją dzieci i ich problemami, badań o różnym zasięgu, jak np. światowe czy regionalne lub krajowe raporty na temat jakości życia dzieci (zob. np. UNICEF Raport Card 14, 2017). Cechują się nimi także raporty dotyczące określonych doświadczanych przez dzieci lub pewne grupy dzieci problemów, jak np. przemoc, ubóstwo, problemy zdrowotne, migracje, praca dzieci czy jakość systemu ochrony dzieci itp. (zob. np. Kellet 2010; Maternowska i in. 2016; Pells i in. 2016; Young Lives 2017). Analiza większości studiów i badań nad sytuacją i problemami dzieci dotyczących czy to specyficznych grup dzieci, czy też trudności doświadczanych przez całe populacje dzieci, jak choćby badania wymienione powyżej, pokazuje, jak wieloaspektowe i wielowymiarowe są nowoczesne badania dotyczące dzieciństw oraz jaką wielość determinantów dzieciństwa ukazują. Interdyscyplinarne badania pozwalają w efekcie tworzyć całościowe (holistyczne), wielowymiarowe obrazy sytuacji życiowej, problemów i doświadczeń dzieci. Tego typu przedsięwzięcia badawcze wymagają często specyficznego zaplecza badawczego w postaci mniejszych lub większych interdyscyplinarnych zespołów badawczych¹ lub badań wieloagencyjnych (*multi-agency working*) (Kellet 2010).

Zmiana tradycyjnego modelu badań dotyczących dzieci, który charakteryzował się z jednej strony paradygmatem perspektywy rozwojowej, nachyleniem psychobiologicznym, uniwersalistycznym oraz także perspektywą socjalizacyjną, tj. dziecka jako stającego się dopiero członkiem społeczeństwa (*becoming*), oznacza więc w sensie interdyscyplinarności badań odejście od fragmentaryzacji dzieciństwa w badaniach, ale też od uprawiania badań tylko w profilu danej specjalizacji, czyli kiedy to oddzielnie badania są realizowane przez psychologów, oddzielnie przez socjologów, oddzielnie przez medyków, pedagogów, ekonomistów itd. Interdyscyplinarność i holistyczny charakter badań dotyczących dzieciństw oznacza też, że odchodzi się raczej od koncentrowania się tylko na określonych aspektach rozwoju dzieci lub tylko edukacji, socjalizacji, zdrowia dzieci itd., a rozpatruje się sytuację dzieci całościowo. Inaczej mówiąc, nowoczesne badania

¹ Rozwój badań nad dzieciństwem i jego problemami w dużej mierze dokonywał się i nadal jest realizowany w specjalnie tworzonych jednostkach badawczych, najczęściej pozaakademickich, w których eksperci i specjaliści z różnych orientacji badawczych, różnych dyscyplin, różnych ośrodków akademickich starają się całościowo i wielowymiarowo analizować sytuację dzieci lub określonych grup dzieci. W zasadzie można tu mówić o wyspecyfikowanych interdyscyplinarnych stowarzyszeniach czy centrach badawczych, a nawet konsorcjach (Melton i in. 2014). Wiele z tych pierwszych interdyscyplinarnych centrów badawczych ma dzisiaj już swoją ugruntowaną pozycję jako światowe ośrodki badań nad dzieciństwem (i problemami dzieciństwa). Wymienić tu można np. UNICEF Office of Research Innocenti, Childwatch International, Save the Children International. Inne mają zasięg i znaczenie regionalne lub lokalne, jak np. Norwegian Centre for Child Research w Trondheim czy Chapin Hall Centre for Children w Chicago.

dotyczące dzieciństwa, to badania transdyscyplinarne (*across disciplines*) (Kellet 2010), dążące do pokazania w całościowy sposób badanego obszaru rzeczywistości, tj. danej populacji dzieci, specyficznej grupy dzieci czy danego problemu lub zjawiska doświadczanego przez dzieci w perspektywie różnych jego wymiarów (Melton i in. 2014).

Podmiotowość dzieci jako imperatyw badawczy

Metodologiczne rozwiązania w zakresie sposobów realizacji badań są bardzo istotnym wymiarem tożsamościowym nowoczesnych badań dotyczących dzieciństw. W tematycznych opracowaniach opisy specyficznych rozwiązań metodologicznych co do konkretnych metod i technik badawczych zajmują często bardzo istotne miejsce (zob. np. Alderson 2000; Clark, Moss 2005; Lange, Mierendorff 2009; Wessells, Kostelny 2017; Beazley 2017). Podobną wagę nadaje się opisom szczegółowych zasad realizacji badań (zob. np. Punch 2002; Sofer, Ben-Arieh 2014; Maciejewska-Mroczek i in. 2018).

Metodologię badań nad dzieciństwami przenika, jak to już zaznaczyłam, idea praw dziecka. To oznacza przede wszystkim, że badania dotyczące dzieci muszą respektować podstawowe reguły, które zarówno mają charakter etyczny, jak i dotyczą głębokiego respektowania podmiotowości dzieci. Po pierwsze więc, badania dzieciństw odbywają się z przestrzeganiem na wysokim poziomie różnych szczegółowych wskazań etycznych dotyczących ich przebiegu i użytkowania (zob. np. Powell i inni 2012; WHO 2017; UNICEF 2018; O'Reilly i in. 2013; Greig i in. 2013; Maciejewska-Mroczek i in. 2018). Chodzi o to, by realizacja badań odbywała się w sposób, który nie naraża dzieci na jakiegokolwiek szkody czy krzywdę, o nie stosowanie ryzykownych, niekomfortowych metod i technik badawczych a wybieranie do badań takich, które są przyjazne dzieciom, np. rysunki, mapy, historie, gry, winiety, wywiady indywidualne i wywiady fokusowe i inne (tu zob. np. Clark, Moss 2005; Sofer, Ben-Arieh 2014; Favretto i in. 2018), ale też chodzi o zapewnienie odpowiednich warunków badań, o refleksyjno-empatyczną i responsywną postawę badacza w kontakcie z dzieckiem, o stosowanie technik bezpiecznego odreagowania udziału dzieci w badaniach, prowadzenie badań możliwie na terytorium własnym dzieci oraz przestrzeganie innych jeszcze zasad (zob. np. Punch 2002; O'Reilly i in. 2013; Graham i in. 2013; Sofer, Ben-Arieh 2014; Maciejewska-Mroczek i in. 2018; Witeska-Młynarczyk 2018). Po drugie, chodzi również o to, by urzeczywistniać podmiotowy udział dzieci w badaniach i szanować ich godność poprzez respektowanie zasady odpowiedniego informowania dzieci o badaniach, zasady wyrażania świadomej zgody dziecka na udział w badaniach i jego rezygnacji w każdym momencie, przez zapewnienie komfortu psychicznego podczas badania i po nim oraz zapewnienie pełnej poufności lub anonimowości (Sofer, Ben-Arieh 2014; Powell i in. 2012; Kellet 2010).

Respektująca prawa dziecka metodologia i związana z tym fundamentalna reguła podmiotowego traktowania dzieci w badaniach oznacza jednak przede wszystkim respektowanie praw dzieci jako uczestników badań w wymiarze inkluzyjnego i **partycypacyjny udziału dzieci na wszystkich etapach badania**. Chodzi więc o zapewnienie dzieciom uczestnictwa w badaniach w szerokim znaczeniu, o uznawanie i włączanie dzieci jako

współbadaczy i współpracowników w realizację projektów badawczych przez dorosłych. Docelowo w tej idei inkluzji dzieci w proces badań chodzi o ich traktowanie jako współdziałających z dorosłymi badaczami na każdym etapie procesu badawczego (*research with children*), tj. począwszy od jego projektowania a skończywszy na wykorzystaniu wyników w praktyce społecznej (Ben-Arieh 2005; Mason, Danby 2011; 2014, O'Reilly i in. 2013; Greig i in. 2013; Dahl 2014; Habashi 2013; Shier 2015; Kellet 2010). Co więcej, w duchu respektowania podmiotowości dzieci i ich partycypacji społecznej (tu jako badawczej) idzie też o uznanie dzieci w roli podmiotów inicjujących badania dotyczące własnej rzeczywistości i własnych problemów oraz o uznanie dzieci w roli realizujących badania możliwie samodzielnie przy wsparciu i pomocy lub asyście ze strony dorosłych (*research by children*) (Dahl 2014; Shier 2012; Kellet 2010). Innymi słowy, w nowoczesnych badaniach dzieciństw dzieci włączane są w proces badania w sensie bezpośrednio partycypacyjnym, to jest jako współrealizatorzy badań lub są uznawani jako samodzielni realizatorzy badań. Dąży się do sytuacji, by młodzi ludzie wspólnie z dorosłymi uczestniczyli w projektowaniu, zbieraniu danych i ich analizie oraz w postulowaniu ich wykorzystania, czyli możliwie we wszystkich etapach. Postuluje się też, by młodzi ludzie samodzielnie badali problemy, które ich dotyczą, ich własnej sytuacji życiowej, z zachętą i wsparciem dorosłych (*children as researchers*). Widać więc ewolucyjną zmianę w charakterze relacji pomiędzy badaczami (dorosłymi) a badanymi (dziećmi). Mary Kellet (2010: 22–23, 83) pokazuje pod tym względem jako ewolucyjnie sekwencyjne różne kategorie, wymieniając kolejno: badania **na** dzieciach à badania **o** dzieciach à badania **z** dziećmi à badania realizowane **przez** dzieci (*research on, about, with and by children*).

Dodatkowo, uwzględniając zaangażowanie społeczne jako profil konstytucyjny badań dotyczących dzieciństw, obecnie akcentuje się, by poznawanie dziecięcych światów i specyfiki dzieciństw odbywało się przez wykorzystanie partycypacyjnych badań jako **badania w działaniu** (*participatory action research*), wówczas bowiem podmiotowość dzieci jest jeszcze głębiej rozumiana, respektowana i realizowana, tj. w sensie ich własnych korzyści, jakie z udziału w badaniach odnoszą albo bezpośrednio one same, albo grupy dzieci lub ich populacje, a nie wyłącznie świat badaczy, świat akademicki, nauka czy ogólniej świat dorosłych (Dahl 2014; Greig i in. 2013; Kellet 2010). W ten sposób prowadzone badania pozwalają więc nie tylko pozyskać prawdziwy obraz dzieciństw i zrozumieć dziecięce doświadczenia przez dorosłych, ale też umożliwiają dzieciom wzmocnienie poczucia swej podmiotowości, uczą je znaczenia badań dla rozwiązywania różnych problemów, uczą je także różnych aktywności badawczych, ale również rozwijają i wzmacniają aktywną postawę dzieci w działaniu dla samych siebie i dla swojego środowiska oraz uczą je aktywnej postawy w rozwiązywaniu swoich problemów.

Podsumowanie

W demokratycznym świecie nikt już nie broni poglądów, które lokowały dzieci na pozycji biernych odbiorców wpływów socjalizacyjnych i kulturowych oraz istot/ obiektów

ocenianych przez dorosłych w perspektywie norm rozwojowych, klinicznych czy socjalizacyjnych. Do lamusa odeszła dawna narracja pedagogiczna mówiąca o urabianiu dziecka według jakichś modeli czy oczekiwań, o dziecku deficytów, braków, dziecku stwarzającym dorosłym problemy; narracja, która przekładała się na badanie dzieci w perspektywie ich przystawania bądź nie do jakichś standardów czy norm rozwojowych czy socjalizacyjnych. Dzisiaj dzieci są widziane jako grupa społeczna, stała część społeczeństwa, jedna z form jego generacyjnej struktury (Qvortrup 2009), jako jedna z szerokich społecznych sił (Christensen, Prout 2005). Jak podkreśla Wiliam Corsaro (2005), dzieci współtworzą własne historie życia, generują własne światy kulturowe i tą swoją aktywnością wnoszą wartości w ogólną kulturę społeczeństwa, w ten sposób przyczyniając się do jej rozwoju i zmiany. W tym sensie współkreują kulturę tak jak dorośli. Są współuczestnikami, współtwórcami i współdecydentami rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Ukazany paradygmat nowoczesnych badań dzieciństw mocno przenika nowa pedagogiczno-polityczna narracja o inkluzji i partnerstwie dzieci i dorosłych, o ich współpracy i współdziałaniu w przeżywaniu życia oraz o uznaniu podmiotowości i równoważnej roli w rozwoju społeczeństw. Spostrzegane i rozwijane w jej duchu relacje między światem dzieci i dorosłych oznaczają konieczność odejścia od dawnych paradygmatów badawczych (Hogan 2010). Konieczna jest transformacja tradycyjnych postaw badawczych charakteryzujących się dążeniami do uzyskania wiedzy obiektywnej o dziecku, do tworzenia normatywnej charakterystyki dziecka w świetle uniwersalnych praw rozwoju, do opisywania dziecka przez dorosłego z jego punktu widzenia. Badania dzieci i dzieciństw dzisiaj ukierunkowane są na poznanie subiektywnych światów i różnorodności przeżywania dzieciństwa, na eksplorację wielości sposobu odbioru i przeżywania przez dzieci różnych doświadczeń oraz problemów na tle ich indywidualnej lub zbiorowej sytuacji czy kontekstów. Badacze nie tylko opierają się przy tym na narracji dzieci, ale dążą do współtworzenia razem z dziećmi wiedzy o ich subiektywnych światach i różnorodności dzieciństw. W konsekwencji respektowania w badaniach wartości takich jak podmiotowość, uznanie, partnerstwo i inkluzja, dzieci stają się aktywnymi podmiotami badań (Woodhead, Faulkner 2000), nie tylko w sensie wypowiedzania się na temat swoich doświadczeń i prezentowania własnej perspektywy rzeczywistości, ale także w sensie aktywności dzieci w realizacji badań, możliwie na wszystkich etapach procesu badawczego. Stają się partnerami badaczy.

Literatura

- Alderson P. (2000), *Children as researchers; the effect of participation rights on research Methodology*. In: P. Christiansen, A. James (eds.), *Research with children. Perspectives and practices*. London, New York.
- Archard D. (2004, 2015), *Children. Rights and childhood*, Routledge. London New York.
- Beazley H. (2017), *Visual methods in participatory right-based research with children and Young people in Indonesia and Vanuatu*. In: M.D Ruck., M Peterson-Badali., M. Freeman (eds.), *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives*. New York – London, Routledge.

- Ben Arieh A, Rees G., Dinisman T. (2017), *Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB) project*. "Children and Youth Services Review", vol. 80.
- Ben Arieh A. (2005), *Where are the children? children's role in measuring and monitoring their well-being*. "Social Indicators Research, vol. 74 (3).
- Ben Arieh A., Tarshish N. (2017), *Children's rights and well-being*. In: M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman (eds.), *Handbook of children's rights. global and Multidisciplinary Perspectives*. New York – London, Routledge.
- Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I. Korbin J.E. (eds.) (2009), *Handbook of Child Well-Being Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Dordrecht – London, Springer.
- Ben-Arieh A., Kaufman N., Andrews A., George R., Lee Bong Joo, Lawrence Aber J. (eds.) (2001), *Measuring and monitoring children's well-being*. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Ben-Arieh A. (2012), *How do we measure and monitor the "state of our children"?* *Revisiting the topic in honor of Sheila B. Kamerman*. "Children and Youth Services Review", 34 (3).
- Casas F. (2018), *Introduction to the Special Section on Children's Subjective Well-Being*. "Child Development", August 13.
- Casas F. (2000), *Quality of life and the life experience of children*. Ghent, University of Ghent.
- Christensen P., Prout A. (2005), *Anthropological and sociological perspectives on the study of children*. In: S.I Greene, D. Hogan (eds.), *Researching children's experiences: Approaches and Methods*. London, SAGE.
- Christensen P., James A. (2000), *Introduction. Researching children and childhood: Cultures and Communication*. In: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children. Perspectives and practices*. London – New York, Falmer Press.
- Christensen P., James A. (2000b), *Childhood diversity and commonality. Some Methodological Insights*. In: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London – New York, Falmer Press.
- Clark A. I, Moss P. (2005), *Listening to young children. The mosaic approach*. London, National Children's Bureau and JR Foundation.
- Corsaro W.A. (2005), *The sociology of childhood*. London, SAGE.
- Dahl T.I. (2014), *Children as researchers: we have a lot to learn*. In: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Dworsky A. (2014), *Children as self-informants in longitudinal studies: substantive findings and methodological issues*. In: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Favretto A.R., Fucci S., Zaltron F. (2018), *Codzienne praktyki w zdrowiu i chorobie. Metodologiczne rozważania nad kompetencjami dzieci*. W: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Graham A., Powell M., Taylor N., Anderson D, Fitzgerald R. (2013), *Ethical research involving children*. Florence, UNICEF Office of Research Innocenti.
- Greig A., Taylor J., MacKay T. (2013), *Doing research with children. A practical guide*. London, SAGE.
- Habashi J. (2013), *Children Writers: Methodology of the Rights-Based Approach*. "International Journal of Children's Rights", 21.
- Hogan D. (2010), *Researching 'the child' in Developmental Psychology*. In: S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. London, SAGE.

- James A. A., James A. (2008a), *European childhoods: Cultures, Politics and childhoods in Europe*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James A. A., James A. (2004), *Constructing childhood: theory policy and social practice*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- James A., Prout A. (eds.) (1997), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London-Washington, Falmer Press.
- James A., James A. (2008), *Key concepts in childhood studies*. London, SAGE.
- James A., Jenks C., Prout A. (2005), *Theorizing childhood*. Cambridge, Polity.
- Kehily M. (ed.) (2001), *An introduction to childhood studies*. London, Open University Press.
- Kellett, M. (2010), *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC, UK, <http://oro.open.ac.uk/7539/1/> (13.02.2017).
- Kosher H. I Ben-Arieh A. (2017), *Religion and subjective well-being among children: A comparison of six religion groups*. "Children and Youth Service Review", vol. 80.
- Lancy D. (2008), *The anthropology of childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lange A., Mierendorff J. (2009), *Method and methodology in childhood research*. In: J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig (eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York, Palgrave Macmillan.
- Levasque R.J.R. (2014), *Childhood as legal status*. In: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley (eds.), *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Liebel M. (2007), *Paternalism, participation and children protagonism*. "Children, Youth and Environments", 17 (3).
- Maciejewska-Mroczek E., Radkowska-Walkowicz M., Reimann M., Witeska-Młynarczyk (2018), *Kodeks dobrych praktyk w badaniach prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*. W: M.I. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Mason, J. I Danby, S. (2011), *Children as experts in their lives: Child inclusive research*. "Child Indicators Research, vol 4 (2).
- Melton G., Gross_Manos D., Ben_Arieh A., Yazykova E. (2014), *The nature and scope of child research: learning about children's lives*. In: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley (eds.), *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Melton G.B., Ben-Arieh A., Cashmore J., Goodman G.S., Worley N.K (eds.) (2014), *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- O'Reilly M., Ronzoni P., Dogra N. (2013), *Research with children. Theory and practice*. London, SAGE.
- Pells K., Portella M.J.O., Espinoza-Revollo P. (2016), *Experiences of Peer Bullying among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru And Viet Nam*. UNICEF Florence, <https://www.unicef-irc.org/publications/863/>, 12.02.2016.
- Pillemer D.B., Dickson R.A. (2014), *Adults' memories about their own childhoods*. In: G.B. Melton, Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Powell M.A., Fitzgerald R., Taylor N.J. & Graham A. (2012), *International Literature Review: Ethical Issues in Undertaking Research with Children and Young People*. (Literature review for the

- Childwatch International Research Network). Lismore: Southern Cross University, Centre for Children and Young People, Dunedin: University of Otago, Centre for Research on Children and Families.
- Prout A. (2005), *The future of childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London New York, Routledge.
- Pufall P.B., Unsworth R.P. (2004), *Rethinking childhood*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- Punch S. (2002), *Research with children. The same or different from research with adults?* "Childhood", vol. 9 (3)
- Qvortrup J. (2000), *Macroanalysis of childhood*. In: P. Christiansen, A. James (eds.), *Research with children. Perspectives and practices*. London – New York, Falmer Press.
- Qvortrup J. (2009), *Childhood as a Structural Form*. In: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Qvortrup J., Corsaro W. i Honig M.S. (2009), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Radkowska-Walkowicz M.I., Reiman M. (red.) (2018), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Rees, G., & Dinisman, T. (2015), *Comparing children's experiences and evaluations of their lives in 11 different countries*. "Child Indicators Research", vol. 8.
- Ruck M.D., Peterson-Badali M., Freeman M. (eds.) (2017), *Handbook of children's rights. Global and multidisciplinary perspectives*. New York – London, Routledge.
- Shier H. (2012), *Learn to live without violence*. Reports by young researchers from San Ramón, Nicaragua, compiled and translated by Harry Shier, with a preface by Nigel Thomas, CESESMA.
- Shier H. (2015), *Children as researchers in Nicaragua: Children's consultancy to transformative research*. "Global Studies of Childhood", vol. 5 (2).
- Soffer M., Ben-Arieh A. (2014), *School aged children as sources of information about their lives*. In: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley. (eds.), *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Stainton Rogers W. (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*. W: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- UNICEF (2017), *Building the future. Children and the Sustainable Development Goals in Rich Countries*. UNICEF Innocenti Report Card 14, Florence 2017.
- Vandenhoele W., Desmet E., Reynart D., Lembrechts S. (eds.) (2015), *Routledge international handbook of children's rights studies*. London New York, Routledge.
- Wei L., Hua Z., Wu Ch.J. (2009), *Doing Britishness. Multilingual practices, creativity and criticality of British Chinese children*. In: N. Thomas (ed.), *Children, politics and communication. Participation at the margins*. Bristol, Policy Press.
- Weller D., Hobbs S.D., Goodman G.S. (2014), *Challenges and innovations in research on childhood*. In: G.B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley (eds.), *The SAGE handbook of child research*. London, SAGE.
- Wessells M., Kostelny K. (2017), *Child rights and practitioners wrongs*. In: M.D Ruck., M. Peterson-Badali, M. Freeman (eds.), *Handbook of Children's Rights. Global and Multidisciplinary Perspectives*. New York – London, Routledge.
- Witeska-Młynarczyk A. (2018), *Etyka dnia codziennego w badaniach etnograficznych z dziećmi z diagnozą ADHD. Opis warstwowy*. W: M. Radkowska-Walkowicz, M. Reiman (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Warszawa, Oficyna Naukowa.

- Woodhead M., Faulkner D. (2000), *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children*. In: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York and London, Routledge.
- World Health Organization (2017), *WHO Guidelines on Ethical Issues in Public Health Surveillance*. WHO, Geneva, <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/255721/1/9789241512657-eng.pdf?ua=1>
- Wyness M. (2006, 2012), *Childhood and society*. New York, Palgrave Macmillan <http://www.younglives.org.uk/content/about-us> (12.02.2017).

Maria Szczepska-Pustkowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.02>

ORCID: 0000-0002-8307-6566

Uniwersytet Gdański

pedmsp@ug.edu.pl

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

ORCID: 0000-0002-3695-6779

Uniwersytet Gdański

pedmlz@ug.edu.pl

Longina Strumska-Cylwik

ORCID: 0000-0003-3391-8566

Uniwersytet Gdański

l.strumska@ug.edu.pl

O dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej – gdym przemoc symboliczna może życie ocalić

Summary

On childish identity (tragically) broken – when symbolic violence can save lives

The presented text aims, on the one hand, to recall people's lives that should not be forgotten, and on the other hand, it is an attempt to mark in their context the borderline of the validity of contemporary pedagogical reflection on symbolic violence. The former concerns the analysis of Polish Jews' childhood experiences from the World War II period, connected with the breaking of the primary national and religious identity and re-integration into a new Polish identity. The latter aim is related to the embedding of the indicated problem on the background of contemporary pedagogical reflection, and in particular critical pedagogy, for which one of the key categories has become symbolic violence, aimed at changing the human identity. The goal is to analyze the children's testimonies of the Holocaust, in which the theoretical concept of the enslaved childhood of Wiesław Theiss was used. It allowed to capture the field of enslavement of Jewish children in its various dimensions.

Keywords: children's identity, broken identity, symbolic violence

Słowa kluczowe: tożsamość dziecięca, tożsamość zerwana, przemoc symboliczna

Prezentowany tekst ma na celu z jednej strony przypomnienie – w roku, który z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka został ogłoszony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Rokiem Ireny Sendlerowej – ludzkich historii, o których nie należy zapominać, a z drugiej – jest próbą oznaczenia w ich kontekście linii granicznej prawomocności

współczesnej refleksji pedagogicznej, dotyczącej przemocy symbolicznej. Pierwszy ze wskazanych celów dotyczy analizy zapisanych z pamięci polskich Żydów ich dziecięcych doświadczeń z okresu II wojny światowej, związanych z zerwaniem pierwotnej tożsamości narodowej i religijnej i wsocjalizowaniem w nową polską tożsamość. Wspomnienia te traktujemy jako przyczynek do próby zrozumienia procesu wykorzenia dziecka z jego dotychczasowej tożsamości, konstruowania na jej miejsce nowego wzoru, a w rezultacie pedagogicznie znaczącego biograficznego doświadczenia zerwania ciągłości rozwoju tożsamości. Wzięcie na warsztat szczególnego kontekstu, jakim był czas zagłady, wynika z naszego przeświadczenia, że oto postawiliśmy stopę na jednym z pierwszych szczebli drabiny, u szczytu której jest jeśli nie eksterminacja, to przynajmniej izolacja odmienności. Na potrzebę aktualizowania tej problematyki wskazuje wypowiedź Konrada Dulcowskiego, koordynatora Ośrodka Monitorowania Zachowań Rasistowskich i Ksenofobicznych, który mówi w rozmowie z Aleksandrą Sojdą: „[c]odziennie dostajemy od 30 do 100 zawiadomień. (...) Kiedy cztery lata temu startowaliśmy z Rafałem Gaweł z działalnością Ośrodka Monitorowania Zachowań Rasistowskich i Ksenofobicznych, zgłoszenia, które dostawaliśmy, były incydentami, nad którymi w tej chwili nikt by się nawet nie pochylił” (Sojda 2017). Dane te są znakiem, że tożsamość jeszcze raz w historii stała się źródłem zagrożenia dla noszącego ją człowieka.

Drugi ze sformułowanych celów jest związany z osadzeniem wskazanej problematyki na tle współczesnej pedagogicznej refleksji krytycznej (por. przykładowo: Bandura 2004), dla której jedną z kluczowych kategorii stała się przemoc symboliczna, ukierunkowana na zmianę ludzkiej tożsamości.

1. Dzieciństwo w XX wieku

U progu XX wieku Ellen K. Key opublikowała swoją słynną książkę, zatytułowaną *Stulecie dziecka*. To nowe stulecie miało należeć do dziecka z jednej strony ze względu na (naukowe) odkrycie go i dostrzeżenie, że posiada ono wymagającą *piastowania* duszę, własne potrzeby, zainteresowania, zamiłowania i pasje oraz że należą mu się określone prawa. Z drugiej – miało być ono stuleciem dziecka ze względu na przeświadczenie, że to właśnie właściwie wychowanie dzieci zmieni na lepsze przyszłość świata.

Z dzisiejszej perspektywy już wiemy, że wiek XX nie tylko nie był stuleciem dziecka, ale paradoksalnie – stał się stuleciem wymierzonym w dziecko. Nie oszczędzał bowiem dzieci, wpisując w doświadczane przez nie dzieciństwo różne odmiany i formy przemocy związane z dwiema wojnami światowymi, setkami wojen lokalnych, wielkimi i małymi rewolucjami, w których ginęły całe społeczności. W ich kontekście dziecko było ofiarą przemocy, przedmiotem eksterminacji, ale także żołnierzem i oprawcą. Stał się wiekiem, który uczynił dzieci ofiarami przemocy, w którym „wojny pochłonęły dzieci, w którym dziecko poszło na wojnę, w którym obszar wojny rozciągnął się na życie codzienne” (Smolińska-Theiss 1999: 7).

Dziecko stało się też narzędziem interesów politycznych umacniającym dwudziestowieczne totalitaryzmy. W sowieckiej Rosji dzieckiem posługiwano się dla umocnienia władzy partyjnej, do walki z rodziną, z tzw. „kułactwem”. Najbardziej znanym symbolem tego są losy zmistyfikowanych bohaterów Związku Radzieckiego, Pawlika Morozowa czy Andrieja Kołoduba, którzy zadenuncjowali własne rodziny jako wrogów ustroju sowieckiego. Dziećmi posługiwał się hitlerowski faszyzm, tworząc dla małych Niemców opętańczy system wychowania militarnego, formując oddziały Hitlerjugend (Szabała 1997: 149–151).

Powojenne dzieciństwo okazało się niewiele lepsze. Mimo wypracowania szeregu dokumentów prawnych stanowiących międzynarodowe i lokalne standardy ochrony praw dziecka, nietrudno wskazać przypadki poważnych nadużyć w stosunku do najmłodszych. Dziecko wciąż jest obiektem wyzysku, przemocy, okrucieństwa, jest traktowane przez dorosłych jako rzecz/ przedmiot (Kołodziej 2001: 143–144). W tytule Raportu UNICEF z 2000 roku użyto nośnego określenia „miliard dzieci bez szczęścia” (*La situation des Enfants dans le Monde* 2000), wymieniając 640 mln dzieci niemających domu, 400 mln niemających dostępu do wody pitnej, 270 mln pozbawionych opieki medycznej, 160 mln niedożywionych, 8,4 mln zmuszanych do pracy niewolniczej, 171 mln pracujących w szkodliwych warunkach, 140 mln pozbawionych dostępu do edukacji, 80 mln dziewczynek zmuszanych do małżeństwa przed ukończeniem 18 roku życia, 2 mln dzieci wykorzystywanych w przemyśle usług seksualnych, 0,3 mln biorących udział w konfliktach zbrojnych (za: Pilch 2010: 44).

Przytoczone dane można uzupełnić o kwestie dzieciństwa upływającego w skrajnie złych warunkach życiowych – bezrobociu, biedzie, w ubóstwie kulturowym i psychologicznym, o dzieciństwo wreszcie, którego miejscem jest z różnych względów ulica, o dzieciństwo rozbite z powodu bezpośrednich oraz pośrednich działań wojennych i politycznej przemocy. Wciąż odkrywane są nowe obszary przemocy i wyzysku dzieci, dostrzega się ponoszone przez dzieci koszty kultury konsumpcyjnej i ekspansji wolnych rynków. Nie ustały również praktyki wykorzystywania dzieci jako oprawców. Mali żołnierze walczą obecnie w 30 krajach, są w Palestynie czy w objętych lokalnymi wojnami krajach Afryki, są też narzędziem ataków terrorystycznych przeprowadzanych na całym świecie.

Dzieci płacą za świat pełen gwałtu, dzieci doświadczają tego gwałtu, dzieci mogą ten gwałt przenosić i potęgować. Jak więc widać, życie boleśnie zweryfikowało utopijne wizje reformatorów cywilizacji. Ani dziecko nie zmieniło świata, ani świat nie okazał się przyjazny dziecku. Dowiedzieliśmy się jednak, że losów dziecka nie da się oddzielić od losów kraju, narodu, społeczności lokalnej czy rodziny, te zaś wnoszą w dzieciństwo wątki bardzo często dalekie od wymarzonego czy wymyślonego przez dorosłych raj. L. de Mause i W. Kessen argumentują, że upadł mit dzieciństwa jako raj, dzieci zaś zaczęto postrzegać jako największą z mniejszości istniejących na świecie (de Mause 1994: 48–62). Dostrzeżono natomiast, że dzieci pozostają nadal własnością rodziców, polityków, różnych grup społecznych czy rynków, co sprawia, że dzieciństwo wciąż można i należy analizować w kontekstach jego zawłaszczania i zniewalania.

2. Dzieciństwo zniewolone

Niebezpieczeństwo zniewolenia/zniewalania występuje zwykle tam, gdzie w życiu społeczno-politycznym pojawia się przemoc rozumiana jako „operowanie w starciu z mocą (czyli siłą) przeważającą” (Grzegorzczak 1979: 63), której celem jest uzależnienie słabszych od silniejszych. Można wyróżnić dwa zasadnicze środki przemocy (i zniewalania) – bezpośrednie i pośrednie. Pierwsze z nich mają charakter militarny i często łączą się z eksterminacją fizyczną oraz presją moralną, drugie natomiast przybierają formę politycznych czy gospodarczych środków przemocy i za pośrednictwem organizacji lub struktur społecznych prowadzą do zniewolenia strukturalnego. Jedne i drugie prowadzą do „degradacji życia zniewolonych” (Theiss 1996: 15).

Termin *zniewolone dzieciństwo*, wprowadzony do polskiej literatury pedagogicznej przez Wiesława Theissa, oznacza dzieciństwo przebiegające w toku skrajnych wydarzeń społeczno-politycznych, takich jak np. wojna, rozruchy społeczne, gwałtowna zmiana polityczna czy przemoc ideologiczna itp. Autor powiada, że zrozumienie kształtu i znaczenia dzieciństwa upływającego pod znakiem zniewalających warunków polega na zrekonstruowaniu sfery zagrożenia, sfery dewastacji oraz sfery wyboru.

Sferę zagrożenia tworzą warunki, które są źródłem upokorzenia, cierpienia, tragedii, a w skrajnych przypadkach mogą być przyczyną śmierci. Punktem łączącym wymienione okoliczności jest niebezpieczeństwo, które występuje jako zewnętrzne warunki tzw. wysokiego ryzyka, zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy oraz jako odczucie zagrożenia. B. Bettelheim grupę tego typu bodźców określa mianem „sytuacji skrajnej”, charakteryzowanej przez ustawiczne niebezpieczeństwo, nieuchronność i nieznaną czas jego trwania oraz bezsilność wobec niego. Następstwa „sytuacji skrajnej” mają charakter bezpośredni lub odroczone i mogą manifestować się jako tzw. zespół obozu koncentracyjnego (KZ – syndrom), skutkujący następstwami psychicznymi i somatycznymi (Theiss 1996: 20–22).

Sfera dewastacji obejmuje czasowe lub trwałe zmiany, zahamowania, odchylenia od normy, widoczne w psychofizycznym rozwoju jednostki, a także w jej społeczno-kulturowych relacjach z otoczeniem, dotyczących odnoszenia się do świata i do rzeczy, do ludzi (jednostek i zbiorowości), do Boga (absolutu, tajemnicy), do własnej jaźni¹. Odtwarzanie sfery dewastacji zniewolonego dzieciństwa może odsłonić świat dzieci przedwcześnie dojrzałych, pozbawionych radości życia. Świat dzieci, które otarły się o kwestie ostateczne, poznały pytania o sens życia i śmierci (Theiss 1996: 22–24).

Trzecia ze sfer zniewolonego dzieciństwa, sfera wyboru – ma związek z dokonywanym w skrajnych warunkach wyborem wartości, które decydują o ludzkim myśleniu

¹ Kwestię wojennych przeżyć dzieci i młodzieży oraz ich wpływu na psychikę młodych badał w latach 50. Ludwik Bandura, poświęcając im swoją pracę doktorską. Wnioski pedagogiczne odnosił w niej do zablokowanych przez wojnę dziecięcych potrzeb, i – jako dydaktyk – domagał się na tej podstawie różnicowania form i treści pracy szkoły (por.: L. Bandura, *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży*. Toruń 2004, Wydawnictwo UMK).

i działaniu. Taki wybór jest miarą stosunku między człowiekiem a światem, jest niczym kamień milowy, który oznacza drogę i wytycza dalszy bieg życia. Tak rozumiana sfera wyboru ma dwa główne, skrajne bieguny: śmierć oraz zwycięstwo. Śmierć może być dosłowna, ale może być także najgłębszym cierpieniem, zagrażającym indywidualnej czy zbiorowej tożsamości, manifestującym się biernością, aprobatą zaistniałej sytuacji lub nawet powielaniem zachowań agresora. Z kolei zwycięstwo polega na podjęciu walki, przeciwstawieniu się zagrożeniu, przemocy, zakazowi i sankcjom. Idzie więc o zwycięstwo nad złem świata i własną słabością.

Dokonany wybór ujawnia własne możliwości jednostki, przyjęty przez nią system wartości i wierność wobec nich. Sfera wyboru ujawnia natomiast bezsilność lub moc osób poddanych wpływom sfery zagrożenia.

3. Tożsamość – zarys problematyki

Kluczowy dla dalszych rozważań termin *tożsamość* jest w literaturze określany jako *zjawisko* (por.: Babiński 1997 i Babiński 1998), *fenomen* (por.: Nikitorowicz 1995) lub *konstrukt* (por.: Warmińska 1999). Sposoby jego definiowania są zróżnicowane i kontekstualizowane w odniesieniu do różnych pól teoretycznych. Z naszej perspektywy najbardziej przydatne jest traktowanie jej jako społecznego konstruktu. Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób postrzegana i definiowana jest tożsamość, istnieje zasadnicza zgodność co do tego. „Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby”, zauważa Bauman (1993: 8).

Peter Berger zwraca uwagę, że tożsamość kształtuje się w długim procesie socjalizacji, w aktach społecznego rozpoznania. Jest ona społecznie „nadawana”, wymaga dość regularnie społecznego potwierdzenia i bywa zmieniana, a nawet odbierana (Berger 1988: 107–108). To zaś oznacza, że w przypadku dziecka jest ona szczególnie zależna od społecznych wyobrażeń na temat tego, kim jest dziecko.

Proces narzucania tożsamości dziecku rozpoczyna się w toku socjalizacji pierwotnej, ponieważ dziecko nie ma możliwości wyboru tzw. „znaczących innych”. Z tego faktu, jak zauważają Peter L. Berger i Thomas Luckmann, wynikają poważne konsekwencje. Przede wszystkim identyfikacja dziecka z rodzicami (jako znaczącymi innymi) przebiega automatycznie i z tego względu dokonywana przez nie internalizacja ich konkretnej rzeczywistości jest nieunikniona. Rodzice zaś „podają” dziecku skonstruowany przez siebie obraz świata i ludzi, będący efektem działania indywidualnych i społecznych filtrów jako obiektywną rzeczywistość. Dla dziecka ten świat jest jedynym istniejącym i jedynym, jaki daje się pomyśleć (Berger & Luckmann 1983: 210). Oznacza to, że przychodzi ono na świat i wzrasta nie tylko w jakiejś konkretnej grupie, w jakiejś konkretnej sytuacji społecznej, ale przede wszystkim w konkretnej, skonstruowanej przez tę grupę rzeczywistości. Internalizując ten „zadany” świat, dziecko uczy się, że jest tym, kim jest nazywane oraz że każde (nadane mu) imię wiąże się z przypisaniem go do określonego miejsca

w świecie (Berger & Luckmann 1983: 210), które może być uważane za swoje i które gwarantuje „przynależność do”, dając elementarne poczucie bezpieczeństwa.

W ten sposób powstaje pierwszy świat dziecka, którego szczególną cechą jest trwałość, przejrzystość i jednoznaczność. Na lata zachowuje on szczególną, przemożną realność i pozostaje światem „własnym” bez względu na to, jak daleko od niego odejdziemy w późniejszym życiu (Berger & Luckmann 1983: 210). Doświadczenia zdobywane w owym pierwszym świecie dziecka są lepiej zakorzenione w jego świadomości niż te, które zdobywa ono w późniejszych etapach socjalizacji. Bywa, że stanowią one swoistą matrycę/schemat odtwarzany w całym przebiegu życia (Berger & Luckmann 1983: 217). W ten sposób determinują linię jego życia i strategię przystosowawczą. To dlatego uważa się, że jakość dziecięcych doświadczeń i ich pamięć decydują w dużej mierze o jakościach, ku którym, nieświadomie, będzie w swoim życiu ciężył dorosły. W ten sposób *dzieciństwo trwa w nas aktywnie*, mimo że przekroczyliśmy już dawno jego próg w stronę dorosłości. Działa tu szczególna reguła, którą można nazwać regułą przymusu odtwarzania tego, co przeszłe. Przejawia się ona w wielu różnych „manifestacjach”, które występując łącznie i przeplatając się wzajemnie, tworzą nasze tu-i-teraz i często rzutują na nasze jutro.

Reguła ta zdaje się dotyczyć w sposób szczególny dzieciństwa zniewolonego, w kontekście którego tożsamość będąca „czymś zadaniem, a nie danym” (Jawłowska 2001: 51) jest konstruowana w relacji do opresji/ przemocy/ zagłady. Przywoływany wcześniej Zygmunt Bauman uważa zaś, że refleksja dotycząca tożsamości staje się szczególnie istotna, kiedy dochodzi do konfrontacji, do sytuacji zagrożenia, którą można przybliżyć, wykorzystując metaforę „fortecy obleganej przez wroga” (Bauman 1993: 7–8; Bauman 2001: 8). Zbliżony pogląd prezentuje Aldona Jawłowska, która przyczyn powrotów do problemu tożsamości upatruje w „momencie utraty lub zmiany punktów odniesienia, pozwalających własną tożsamość określić” (Jawłowska 2001: 51).

Literatura wskazuje ponadto na istnienie trzech aspektów tożsamości: poczucia tożsamości, autokoncepcji i zachowania (Wróblewska 2011: 178). Poczucie tożsamości wywodzi się ze świadomości niepowtarzalności cech oraz spójności i ciągłości własnego „ja” w czasie i przestrzeni. Jego istotę stanowi przeświadczenie jednostki o związku między tym, kim była w przeszłości a tym, kim jest aktualnie. Wspomniane przeświadczenie powstaje na podstawie autokoncepcji, oznaczającej zbiór cech, które jednostka identyfikuje jako ją opisujące. Ten aspekt tożsamości kształtuje się w wyniku uogólniania wiedzy o sobie, budowanej na podstawie sądów innych osób oraz własnych doświadczeń. Wreszcie, poczucie tożsamości i autokoncepcja znajdują realizację w specyficznym dla jednostki sposobie zachowania. Dodajmy, że poczucie tożsamości osobowej można rozpatrywać w dwóch dopełniających się wymiarach. Pierwszym z nich jest wymiar biograficzno-wertykalny, związany z osiągnięciem temporalnej ciągłości (czyli poczucia związku między tym, kim się było w przeszłości, a tym, kim się jest obecnie i do czego się zmierza w przyszłości); drugim – jest wymiar społeczno-horyzontalny, związany z połączeniem elementów „ja” w danym momencie czasu (Wróblewska 2011: 178–179).

Florian Znaniecki wskazywał, że tożsamość należy traktować jako rzeczywistość istniejącą w świadomości ludzi, którzy w niej uczestniczą i tworzą ją, równocześnie poznając

siebie i swoje możliwości w środowisku, w którym wzrastają (Znaniecki 1971: 228). Podążając tropem tej myśli, Jerzy Nikitorowicz traktuje tożsamość jako „spotkanie teraźniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością” (Nikitorowicz 1995: 68) i dodaje, że jest ona „całością konstrukcji podmiotu, które odnosi do siebie, do podstawowej potrzeby – potrzeby przynależenia, która wyraża się w bliskości, poczuciu więzi, zakorzenienia, stabilności, identyfikacji z dziedzictwem, dorobkiem przodków” (Nikitorowicz 1995: 68). Jego zdaniem „pojęcie tożsamości wskazuje przede wszystkim na kontynuację w czasie pewnych cech czy pewnej »osobowości«. Wskazuje na fakt pozostawania ciągle tym samym, bycia kimś, kto jest tożsamy z sobą z przeszłości, a więc tożsamy ze swoimi przeszłymi wartościami, myślami, działaniami” (Nikitorowicz 1995: 68). Takiej szansy na „bycie sobą” nie otrzymały od losu dzieci, które wbrew swojej woli znalazły się w sytuacji skrajnej wywołanej wojną.

4. Dzieci „brane w cudzysłów”, czyli o dziecięcej tożsamości zerwanej.

Ku granicy prawomocności negatywnej waloryzacji przemocy symbolicznej

Biorąc na warsztat tytułowy problem dziecięcej tożsamości (tragicznie) zerwanej, pragniemy skoncentrować swoją uwagę na czasach II wojny światowej i losach dzieci żydowskich, które rodziły się z narodowościowym wyrokiem śmierci. Choć część z nich została uratowana przed zagładą, to rachunek, jaki przyszło im za to zapłacić, był niezwykle wysoki. Na jednej szali znalazło się bowiem fizyczne unicestwienie, na drugiej zerwanie/ radykalna przebudowa dotychczasowej tożsamości, która niosła wyrok śmierci. Tożsamość stawiała się zatem czymś, co mogło zabijać. Dramatyczne pytanie, przed którym stanęli rodzice i ich dzieci, było pytaniem o wybór (wartości), o to, czy za wszelką cenę (cenę życia) podtrzymywać tożsamość, czy też pozwolić na jej zerwanie/ skrajną modyfikację, by ratować fizyczne istnienie.

Przyjęcie propozycji teoretycznej zniewolonego dzieciństwa W. Theissa jako podstawy analizy dziecięcych świadectw Holocaustu pozwala nakreślić pole zniewolenia dzieci żydowskich².

W tych warunkach dzieci żydowskie doznały szybkiego i niezwykle intensywnego przebudowywania tożsamości, o czym pisze obszernie w swojej pracy Ewa Kurek-Lesik (por.: Kurek-Lesik 1992). Autorka przedstawia w niej los żydowskich dzieci, które trafiły do rzymskokatolickich zakonów. „Między ich wejściem a wyjściem z klasztoru rozegrało się wiele tragedii, zapadły życiowe decyzje, wystąpiły liczne rozczarowania i nadzieje. Dzieci, aby przeżyć Holocaust, musiały zerwać z całym swoim dotychczasowym światem, z pochodzeniem i religią” (Kurek-Lesik 1992: 69–103; Theiss 1996: 24), językiem, a zatem z tym wszystkim, co stanowiło podstawę ich tożsamości. Z chwili na chwilę musiały przestać być sobą i zacząć być kimś całkiem nowym. Otrzymywały nowe metryki urodzenia, „nowych rodziców”, nowe imiona i nazwiska; zmieniano w ich tożsamości wszystko, co mogło się wydać niebezpiecznie, podejrzone...

² Analizom poddano: *Dziennik Anny Frank. 12 czerwca 1942 – 1 sierpnia 1944*, Z. Jareńko-Pytowska (tłum.), Warszawa 1957, PIW; *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*, Warszawa 1960, KiW; powieść biograficzną J. Kuper, *Dziecko Holocaustu*, J. Mach (tłum.), Warszawa 1995, PIW.

Tabela 1. Pole zniewolenia dzieci żydowskich w czasie II wojny światowej

Sfera zagrożenia	Sfera dewastacji	Sfera wyboru (wartości)
<p>1. Eksterminacja pośrednia: wyniszczanie Żydów w gettach głodem, chorobami i pracą przymusową ponad siły.</p> <p>2. Eksterminacja bezpośrednia: likwidacja gett, akcje wysiedlenia i deportacje do obozów zagłady, mordy (tzw. <i>Akcja Reinhardt</i>).</p> <p>3. „Polowanie na Żydów” (<i>Judenjagt</i>), którzy próbowali ocalić życie i ukryć się przed oprawcami. Ten etap miał dwie fazy: pierwszą – kiedy faszysti systematycznie przesuwali i wyłapywali ukrywających się na terenie opuszczonych gett i w ich pobliżu; drugą – trwającą do końca wojny, polegającą na tropieniu, wyłapywaniu, grabieniu, mordowaniu ukrywających się Żydów.</p> <p>4. Tułaczka: doznania strachu i głodu, wyniszczającej, ponad siły pracy fizycznej, upokorzenia i samotności w kryjówkach; ludzkiej zdrady</p> <p>5. „Pustynia ludzka”, na której dzieci napotykały jedynie na oazy solidarności, altruizmu i współczucia (Szuta 2016: 161–175).</p>	<p>Holokaust można traktować jako doświadczenie graniczne (<i>limit experience</i>) (Malik 2016: 180–186), którego graniczność objawia się w wydarzeniach i praktykach wywołujących obeszładniający, niemający precedensu potencjał gwałtu i przemocy. Efektem tego jest radykałne zaburzenie podstaw dotychczasowego ładu cywilizacyjnego oraz destrukcja wartości, na których opiera się wspólnota ludzka.</p> <p>Te doświadczenia graniczne wiązały się z permanentnym zagrożeniem życia, próbami adaptacji dzieci do przetrwania w dramatycznych warunkach, z walką z głodem, chorobami, bezdomnością, tułaczką, skrajnym zmęczeniem/ wyniszczeniem, strachem przed utratą najbliższych (lub ich brakiem), głębokim poczuciem samotności, pełnymi bardzo silnych emocji wspomnieniami okoliczności/ miejsc śmierci najbliższych.</p> <p>W przypadku dzieci żydowskich narodowościowe przypisanie piętna/ stygmatu, prowadziło do zmagania się z „tożsamością zranioną” i jej tragicznymi skutkami (Goffmann 2005). Poobozowy KZ-syndrom (Theiss 1996: 21).</p>	<p>Sfera wyboru mająca dwa skrajne punkty, śmierć oraz zwycięstwo (walkę). „Dzieci żydowskie nie tylko ginęły, nie tylko kryły się i uciekały przed katem – dzieci żydowskie walczyły o swe życie na wszystkich frontach tej nierównej walki” (Hochberg-Mariańska & Gruss 1947: 20).</p> <p>1. Dzieci przedwcześnie dojrzałe/ wydozrosłałe, które otarły się o rzeczy ostateczne;</p> <p>2. Strategie przetrwania w środowisku nieznanym, w tym zerwanie/ przekształcenie tożsamości społeczno-kulturowej przez: walencję/ konwersję kulturową (Starnawski 2016), zmianę imienia i nazwiska, przyjęcie nowej genealogii życia; naukę zasad wiary katolickiej (w tym zachowań charakterystycznych dla katolików – aż do przyjęcia wiary katolickiej); „wtopienie” się na różne sposoby w tło społeczne; zerwanie z językiem (a tym samym z kulturą) pielęgnowanymi w domu rodzinnym i opanowanie języka polskiego jako własnego i stojącej za nim kultury.</p>

Źródło: opracowanie własne

Z kolei Maria Kolankiewicz, dyrektorka Domu Małych Dzieci im. księdza G.P. X. Bau-douina w Warszawie wspomina: „[p]ani Irena Sendlerowa była jedną z tych osób, która przyprowadzała tu dzieci. Wyprowadzała dzieci z getta i szukając tutaj bezpiecznych miejsc po aryjskiej stronie, przyprowadzała je również do naszego domu. Naszym zadaniem tutaj,

(...) wówczas najistotniejszym, było dać tym dzieciom bezpieczeństwo. Czyli tak je nauczyć, takich zachowań, tak je wyżywić, żeby nie odróżniały się od pozostałych dzieci. Nauczyć tego, żeby wiedziały, jak brzmią ich nowe imiona. Żeby udawały, że są dziećmi katolickimi. Kiedy dziecko żydowskie trafiało do tego domu, jego tożsamość była całkowicie zacierana. Tutaj informacji o tym, że to było dziecko żydowskie, nie mogło być, bo to stwarzałoby zbyt duże ryzyko dla dziecka i dla zakładu. Natomiast chodziło też o to, aby pozostawić jakiś znak, który może być znakiem rozpoznawczym, że pod takim zapisem może ukrywać się dziecko żydowskie. Tym znakiem były nazwiska wpisane ołówkiem i nazwiska brane w cudzysłów” (wywiad z M. Kolankiewicz 2007).

W kontekście tych wspomnień³, zerwanie, wykorzystanie tożsamości, będące w owych czasach warunkiem przeżycia, ujawnia granicę, na której wyczerpuje się kluczowa dla współczesnej pedagogiki prawomocność negatywnej waloryzacji przemocy symbolicznej. W czasach zagłady przemoc symboliczna może bowiem ratować życie.

Literatura

- Babiński G. (1997), *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, Tożsamość*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Babiński G. (1998), *Metodologiczne problemy badan etnicznych*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bandura L. (2004), *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży (fragmenty z rozprawy doktorskiej z 1950 roku)*. Z. Kwieciński (wstęp i opracowanie), Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bauman Z. (1993), *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne”, 2 (200).
- Bauman Z. (2001), *Tożsamość jaka była, jest i po co?*. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo LTW.
- Berger P.L. (1988), *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa, PWN.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- De Mause L. (1994), *The History of Childhood as the History of Child Abuse*. „Aesthema: The Journal of the International Primal Association”, 11.
- Dziennik Anny Frank. 12 czerwca 1942 – 1 sierpnia 1944* (1957). Z. Jaremko-Pytowska (tłum.), Warszawa, PIW.
- Fragment wywiadu z M. Kolankiewicz, dyrektorką Domu Małych Dzieci im księdza G.P. X. Baudouina w Warszawie. W: „Wróżka z Getta. Irena Sendlerowa Sprawiedliwa Wśród Narodów Świata”, film dokumentalny, M. Nockowska (scenariusz i realizacja), M. Fijałkowski, K. Gromek (zdjęcia); Warszawa 2007.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. J. Tokarska-Bakir, A. Dzierżyńska (tłum.), Gdańsk, GWP.
- Grzegorzczak A. (1979), *Filozofia czasu próby*. Paris, Éditions du Dialog.
- Hochberg-Mariańska M., Gruss N. (red.) (1947), *Dzieci oskarżają*. Kraków-Łódź-Warszawa.

³ Warto zwrócić uwagę, że lista lektur *Teaching The Holocaust Nonfiction Resource* jest niezwykle obszerna i zawiera świadectwa dzieci ocalałych z Holocaustu <http://exhibits.lib.usf.edu/archive/files/beb-d20adda57da30841ed51fb4563559.pdf> (9.06.2018).

- Jawłowska A. (2001), *Tożsamość na sprzedaż*. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo LTW.
- Kołodziej B. (2001), *Wartość dziecka we współczesnym świecie*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*. Lublin, TN KUL.
- Kuper J. (1995), *Dziecko Holocaustu*. Warszawa, PIW.
- Kurek-Lesik E. (1992), *Gdy klasztor znaczył życie. Udział żeńskich zgromadzeń zakonnych w akcji ratowania dzieci żydowskich z Polsce w latach 1939–1945*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- La situation des Enfants dans le Monde* (2000). Raport UNICEF, New York.
- Malik E. (2016), *Doświadczenie graniczne utrwalone na kartach dzienników dzieci żydowskich*. W: A. Bartuś (red.), *Dzieci wojny*. Oświęcim, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Nikitorowicz J. (1995), *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Pamiętnik Dawida Rubinowicza* (1960). Warszawa, KiW.
- Pilch T. (2010), *Miliard dzieci bez szczęścia*. „Chowanna”, t. 1 (34).
- Smolińska-Theiss B. (1999), *Pedagogika pokoju*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Starnawski M. (2016), *Socjalizacja i tożsamość żydowska w Polsce powojennej. Narracje emigrantów z pokolenia Marca '68*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Szabała H. (1997), *Problem dziecka i kobiety w państwie totalitarnym*. „Miscellanea Anrhropologica et Sociologica”, 5.
- Szuta R. (2016), „Spotkani na drodze” w doświadczeniu dzieci żydowskich ukrywających się na polskiej wsi w trzeciej fazie zagłady (1942–1945). W: A. Bartuś (red.), *Dzieci wojny*. Oświęcim, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Theiss W. (1996), *Zniewolone dzieciństwo*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Warمیńska K. (1999), *Tatarzy polscy. Tożsamość religijna i etniczna*. Kraków, Universitas.
- Winter M. (1997), *Trains. A Memoir of a Hidden Childhood during and after World War II*. Michigan, Jackson, Kelton Press.
- Wróblewska M. (2011), *Kształtowanie osobowości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII.
- Znaniecki F. (1971), *Nauki o kulturze*. Warszawa, PWN.

Źródła internetowe

- Atak z bronią na obcokrajowców. Mężczyzna krzychał „Polska dla Polaków”*. „Dziennik Gazeta Prawna” z 13.02.2018 r. <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1104079,atak-z-bronia-na-obcokrajowcow-mezczyzna-krzychal-polska-dla-polakow.html>
- Sojda A., *Nawet sto ataków na obcokrajowców dziennie – tak w Polsce kwitnie ksenofobia*. „Polityka” z 29.06.2017 r. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1710550,1,nawet-sto-atakow-na-obcokrajowcow-dziennie--tak-w-polsce-kwitnie-ksenofobia.read>
- Teaching The Holocaust Nonfiction Resource* <http://exhibits.lib.usf.edu/archive/files/bebd20adda-57da30841ed51fb4563559.pdf>

Astrid Męczkowska-Christiansen

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.03>

ORCID: 0000-0002-4966-7856

Akademia Marynarki Wojennej

a.meczowska-christiansen@amw.gdynia.pl

Uczeń zdolny w perspektywie dyskursu produkcyjnego. W stronę krytycznej rewizji pedagogiki zdolności

Summary

High ability student in a perspective of production discourse.

Towards a critical revision of gifted education

Abstract: In this article, I will attempt to outline the “production discourse of giftedness” as currently dominant in the global culture of education and related to its neo-liberal roots. Presented considerations employ the critical perspective of discourse analysis and at the same time are inspired by post-Foucaultian approach developed within the field of social sciences, which reveals institutional regimes of practices related to the shaping of expert knowledge, i.a. in the domain of gifted education.

Keywords: high ability student, gifted education, neoliberalism, discourse analysis

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, pedagogika zdolności, neoliberalizm, analiza dyskursu

W obszarze międzynarodowej dyskusji obejmującej problematykę ucznia zdolnego coraz częściej stawia się pod znakiem zapytania prawomocność nieproblemetyzującego ujęcia jej pojęciowego rdzenia. W literaturze przedmiotu mamy do czynienia z wielością sposobów rozumienia pojęcia „uczeń zdolny”, które w rezultacie przyjmuje postać *pastego znaczącego*, nasycanego treścią w zależności od interesów reprezentowanych w obszarze definiujących je dyskursów. „Klasyczna” dla tej problematyki antologia *Conceptions of Giftedness*, autorstwa R.J. Stenberga i J.E. Davidson (2005) prezentuje przynajmniej dwadzieścia różnorodnych ujęć problemu wybitnych zdolności, które dostarczają podstaw do konstruowania różnorodnych definicji ucznia zdolnego. Z tego m.in. powodu wstęp do niniejszego artykułu pomija kwestię wprowadzenia określonego sposobu definiowania „ucznia zdolnego”, lecz przywołuję w nim – słabiej obecną w rodzimej literaturze pedagogicznej – tezę o społecznym konstruowaniu koncepcji ucznia zdolnego, zawsze osadzonej dyskursywnie, tj. w relacji do określonych sposobów nadawania znaczeń rzeczywistości, powiązanej z formami praktyki społecznej i interesów leżących u ich podstaw.

Podobnie jak w obszarze krytycznie zorientowanych nurtów psychologii rozwojowej czy pedagogiki stawia się tezę o „wynalezieniu dziecka” (Farson 1992; Kessen 1979), tak w obszarze studiów nad uczniami zdolnymi została wyartykułowana teza o „wynalezieniu uzdolnionych dzieci”. Jak twierdzi jej autor, wynalezienie pedagogiki zdolności przypię-

suje się splotowi czynników socjokulturowych i politycznych, które w USA, w latach 20. XX w. wykreowały *gifted education*, odnoszącą się do – rzekomych – problemów edukacji dzieci zdolnych, sygnalizowanych przez edukacyjny establishment (Borland 2005: 3). Jednak kluczowa okoliczność otwierająca dyskurs pedagogiki ucznia zdolnego związana była nie tyle z interesem dziecka i aranżowaniem form praktyki wspierającej jego rozwój, co z interesem reprezentantów dynamicznie rozwijanego od drugiej dekady XX wieku psychometrycznego nurtu psychologii rozwojowej, wraz z jej ówczesnie czołowymi przedstawicielami – T.S. Henrym, autorem wpływowej monografii *Classroom Problems in the Education of Gifted Children* czy L.M. Termanem – postacią uznawaną za „ojca” *gifted education* w USA a zarazem czołowego dewelopera skali inteligencji Stanforda-Bineta, odpowiedzialnego za powszechność jej wykorzystywania w szkołach amerykańskich. Ta koncepcja, dając początek studiów nad szczególnymi uzdolnieniami dzieci i młodzieży, adresowała je wąsko a zarazem instrumentalnie, poszukując w nich narzędzia wspierającego rozwój i aplikację psychometrycznych narzędzi pomiaru inteligencji ogólnej oraz jej komponentów (Borland 2003: 107).

Współczesna literatura przedmiotu obejmuje liczne próby systematyzacji koncepcji ucznia zdolnego i szczególnych uzdolnień (Davidson 2009: 81–97). Koncepcje te nie są – w sensie logicznym – rozłączne, cechując się wielością przenikających się wymiarów. Jednym z nich jest – źródłowe dla wielu – osadzenie analiz nad uczniem zdolnym w dokonaniach psychologii poznawczo-rozwojowej wraz z jej koncepcją podmiotu definiowanego przez pryncypium sprawstwa i poznawczej samodzielności. Ten jednak wymiar bywa współcześnie uzupełniany lub kwestionowany za sprawą zastosowania M. Foucault koncepcji reżimów wiedzy-władzy jako struktur stojących u podstaw wyłaniania się odmiennych typów dyskursów i towarzyszących im praktyk, związanych z pedagogiką zdolności.

Borland, podejmując refleksję nad interesami konstytuującymi praktyki społeczne związane z globalną *pedagogią zdolności*, nawiązuje do koncepcji Foucaultowskiej, przywołującej J. Bentham’a ideę panoptycznego nadzoru. Dzięki mechanizmom obserwacyjnym *panoptikon* funkcjonuje jako laboratorium władzy; służąc do „rozmieszczania jednostek, [tworzenia] hierarchicznej organizacji, wyznaczania centrów i kanałów władzy, określania jej narzędzi i sposobów interwencji” (Foucault 1993: 247). Poprzez testowanie osiągnięć uczniów – twierdzi Borland, przywołując Foucaultowskiego ducha – „edukatorzy czynią to samo, przypominając uczniom, że są podporządkowani dorosłym posiadającym przywilej obserwowania ich z pozycji władzy. Co więcej, uczniowie internalizują wiedzę o tym, że są przedmiotami ciągłej obserwacji, tj. testowania (Borland 2005: 5) i w konsekwencji postępują tak, jak gdyby stali się strażnikami we własnym więzieniu. Z tego punktu widzenia powszechne oddziaływanie narzędzi psychometrycznych pełniło funkcję nadzoru, a także normalizującej sankcji, redukującej ludzką różnorodność do jednowymiarowego *continuum* rozpiętego pomiędzy biegunami: zdolny vs. „ograniczony” (tamże, s. 6), sama zaś pedagogika zdolności stała się zasłoną skutecznie mistyfikującą interes społecznej segregacji, hierarchizacji i normalizacji, stanowiących sposoby sprawowania władzy w społeczeństwie karceralnym (Foucault 1993). Borland nakreślił w ten

sposób podstawowe okoliczności stojące u podstaw wyłonienia się „produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego” (określenie moje) jako jednej z odmian *pedagogii zdolności*.

Kluczowe dla mojego przedsięwzięcia pojęcie dyskursu – choć wywiedzione z tradycji postfoucaultowskich studiów społecznych (zob. Fairclough 2003) – odnoszę do koncepcji dyskursu jako struktury integrującej poziomy „teorii” (tj. systemu wypowiedzi językowych generujących naukę jako „dyskursywną jedność”, Foucault 2009: 324) i praktyki społecznej, spiętych wielopoziomowymi relacjami władzy-wiedzy. W tym sensie praktyki dyskursywne posiadają moc formującą własne obiekty (Foucault 1977; 2009) a jednocześnie „obiektywizujące podmiotowości”, tj. ujmujące je w urzeczowionych kategoriach przedmiotów wiedzy eksperckiej – jak ma to miejsce w wypadku kategorii „ucznia zdolnego”.

Produkcyjny dyskurs ucznia zdolnego

Upřednio przywołane analizy Borlanda zasygnalizowały obecność interesów merytokracyjnych towarzyszących społecznemu konstruowaniu pedagogiki zdolności. Jak twierdzi D.Y. Dai (2009: 71), dyskurs ucznia zdolnego zrodził się za sprawą darwinistów, takich jak Goddard, a wcześniej Galton, służąc kreowaniu „platońskiej elity” wyspecjalizowanych psychologów. Przywołując perspektywę foucaultowską, dostrzeżemy tu także interes polityczny, odnoszący się do sprawowania dyscyplinarnych form władzy nad społeczeństwem, dla których jednym z podstawowych narzędzi jest normalizacja – dostarczająca społecznej spójności przez przekreślenie różnic, decydująca o sprawnej alokacji jednostek w systemie rang i szeregów, konstruuująca jednostki sprawne, poddane, zdyscyplinowane i przywiązane do rytualnych form funkcjonowania hierarchicznie zorganizowanych systemów społecznych. Niemniej podobne zarzuty trudno byłoby odnieść do całego nurtu psychologii poznawczo-rozwojowej czy psychologii różnic indywidualnych, stanowiących intelektualne zaplecze dla badań nad inteligencją i uzdolnieniami. Chodzi tu raczej o krytykę zaangażowania i opowiedzenia się po stronie selektywnej funkcji pedagogiki uzdolnień; chodzi o autorytet legalizujący jej proselektywne i normalizujące działania.

Dla teoretyków i badaczy osadzonych w obszarze produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego charakterystyczne jest przekonanie, po pierwsze – o „empirycznej obecności” fenomenu ucznia zdolnego, po drugie – o wyjątkowej generatywności obdarzonych nimi podmiotów. Dominujące spojrzenie na koncepcję ucznia zdolnego odnosi ją do zjawiska istniejącego obiektywnie, budując uzasadnienia w tej kwestii w oparciu o wyniki psychometrycznych pomiarów wskazujących na indywidualne różnice pomiędzy ludźmi¹. Jednak de-

¹ Rodzima literatura przedmiotu kładzie nacisk na psychologizowane ujęcie ucznia zdolnego, lokując specyfikę tego zjawiska w immanentnych charakterystykach podmiotu i identyfikując całą gamę szczegółowych charakterystyk uczniów zdolnych (zob. Bieluga 2003). Podejście to pozostaje w związku z odnoszeniem analiz nad uczniem zdolnym do psychologicznej problematyki inteligencji. Wraz z rozwojem i różnicowaniem się tej ostatniej (np. w postaci wyłonienia się teorii inteligencji wielorakich) studia nad uczniem zdolnym wskazują na coraz liczniejsze pola jego szczególnych uzdolnień – przykładem jest tu model struktur zdolności kierunkowych zaproponowany przez W. Limont (2008).

finiowanie szczególnych zdolności jest sprawą przyjęcia określonych wartości, a nie empirycznego wglądu (Borland 2003: 112). Z kolei generatywność ucznia zdolnego została przez Granta i Piechowskiego (1999: 8) porównana do spojrzenia farmerów na hodowane przez nich krowy i świnie: farmerzy zawsze postrzegają trzodę pod kątem jej produktywności i zasobów, jakie wniosą w gospodarstwo – twierdzą autorzy. Podobnie postrzega się wybitnie uzdolnionych – ich zasoby mają generować przyszłe osiągnięcia; chodzi tu jednak jedynie o te osiągnięcia, które są społecznie uznawane i cenione, a zatem niekoniecznie wynikają z „wewnętrznych” potrzeb podmiotu. To, czego doświadczają wyjątkowo uzdolnieni, co myślą i czują, pozostaje przedmiotem poznawczej i aksjologicznej ignorancji (por. tamże).

Rzecz jasna, nie wszystkie podejścia do problematyki wybitnych zdolności obejmują taki właśnie punkt widzenia. Swoisty kontrpunkt stanowią w tym wypadku poglądy akcentujące potrzeby samorealizacyjne uczniów zdolnych, a także specyficzne zagrożenia rozwojowe. Humanistyczne podejście w obszarze psychologii czy pedagogii zdolności kieruje uwagę ku – ignorowanym z perspektywy produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego – kwestiom jego emocjonalności, świadomości, szczególnej wrażliwości (Roepel 1982: 21). Zwraca się uwagę na fakt, że wybitne zdolności są przejawem asynchronii rozwojowej, dotyczącej rozwoju jako „całości” (Silverman 1997 i in.). Analizy te idą w kierunku uznania odmiennej struktury osobowości (*Self*) podmiotów szczególnie uzdolnionych². Nie jest tak – twierdzi Roepel – że wyjątkowe zdolności stanowią jakiś „dodatek” do typowo funkcjonującej struktury „ja”, lecz całościowo ją przekształcają, wywołując, z racji szczególnego sposobu doświadczania świata, potencjalne konflikty z oczekiwaniami otoczenia. Ta odmienność – z perspektywy PDUZ – jest jednak postrzegana jako pewien „defekt” tkwiący w samym dziecku (Roepel 1996: 18), zaś jego potrzeby są definiowane apriorycznie, „z zewnątrz”, stosownie do treści eksperckiej wiedzy na temat „ucznia zdolnego”, a następnie narzucane mu w postaci społecznych oczekiwań. Co więcej, praktyki te utożsamia się z kwestią specjalistycznego wspierania osiągnięć ucznia.

Z perspektywy PDUZ znaczenia obecne w pojęciu *giftedness* generują praktyki określane mianem „rozwoju talentów”, zorientowane na wzmacnianie społecznie użytecznej produktywności jednostek wybitnych. O ile przyjąć foucaultowską perspektywę analizy dyskursu jako poszukiwania ukrytych form relacji pomiędzy władzą a rzeczywistością społeczną, w tym edukacyjną, to tę drugą zawsze będziemy postrzegać w odniesieniu do jej nieuchronnie politycznego wymiaru. Stąd rodzi się pytanie o to, jak rozumieć potencjalną produktywność ucznia zdolnego w kontekście relacji pomiędzy edukacją a polityką/ekonomią³. Patrząc na rzecz z perspektywy globalnych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych ostatnich dziesięcioleci, dostrzega się związki pomiędzy rosnącym uznaniem społecznym dla pedagogiki zdolności a polityką w jej wymiarach społecznym i ekonomicznym – aktualnie

² Mamy tu zatem do czynienia z przypadkiem opozycyjnego – w stosunku do PDUZ – dyskursu ucznia zdolnego.

³ Stawiając ukośnik, podkreślam uspołnioną domenę polityki i ekonomii, zgodnie z wynikami analiz relacji edukacja – polityka – ekonomia w odniesieniu do rzeczywistości neoliberalnej (Potulicka, Rutkowiak 2010 i in.).

kwestia ta wydaje się dotyczyć niemal całego świata, tj. państw takich jak USA, kraje Unii Europejskiej, Federacja Rosyjska, wybrane kraje arabskie i azjatyckie (Katar, Kuwejt, Singapur, Korea Południowa, Chiny i in.). Uznanie to nakłada się na rozwój ekonomii i polityki uprawianej w neoliberalnej perspektywie przedkładającej „zysk ponad ludzi” (Chomsky). Przykładowo, w kontekście reformy oświatowej w USA, przeprowadzanej w latach 80. XX wieku, uczeń zdolny był przedstawiany w kategoriach zasobów ludzkich jako kapitału, którego rozwój przełoży się na wzrost gospodarczy. Poprzedzający wspomnianą reformę raport o stanie edukacji *A Nation at Risk* (1983) obejmował szczególnie zalecenia dotyczące edukacji dzieci zdolnych, co przyniosło wprowadzenie nowego ustawodawstwa w tym zakresie (Ustawa Jacoba Javitsa, 1988). Współczesnym przykładem podejmowania niezwykle dynamicznych działań na rzecz uczniów zdolnych jako „paliwa” dla gospodarczego wzrostu są „azjatyckie tygrysy”, w tym Singapur, gdzie edukacja uczniów zdolnych stała się priorytetem państwowym i jest realizowana poprzez selekcję „talentów”, a następnie kształcenie ich w ramach specjalnych programów edukacyjnych realizowanych przez wybrane szkoły (*Gifted Education Programme* 2017).

Produkcyjny dyskurs ucznia zdolnego ma zatem charakter globalny. Idee edukacyjne w tym obszarze były propagowane przez ponadnarodowe organizacje takie jak UNESCO (1998), OECD (2006), *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC) czy *The International Centre for Innovation in Education* (ICIE), czyniąc to w intencji rozwoju zasobów ludzkich i konkurencyjności gospodarek krajowych. *Gifted education* w wielu regionach świata stała się odpowiedzią na kryzysy ekonomiczne (przykład stanowią kraje azjatyckie w odpowiedzi na tzw. kryzys walutowy z roku 1997) lub przeświadczenie o niedostatecznej eksploatacji zasobów ludzkich na rzecz gospodarczego wzrostu (np. Indie i kraje arabskie). Aktualnie państwa takie jak Chiny, Korea, Japonia czy Singapur, uruchamiając edukacyjne strategie rozwoju zasobów ludzkich, czynią to w intencji rozwoju innowacyjnego i kreatywnego rozwoju gospodarek (zob: Ibata-Arens 2012); podobną politykę realizują państwa Środkowego Wschodu (David 2012). Wiele z krajów wybrało specjalistyczną ścieżkę wspierania uzdolnień z przedmiotów ścisłych z naciskiem na kreowanie technokratycznych elit (np. Chiny), inne wspierają różnorodność uzdolnień (np. Singapur, gdzie jeden z kluczowych – identyfikowanych i wspieranych obszarów dotyczy kreatywności literackiej).

Aktualne europejskie, a także krajowe regulacje w zakresie wspierania uczniów zdolnych wyrastają na tle *Strategii Lizbońskiej* (2000), obejmującej deklaracje działań na rzecz wzmocnienia potencjału gospodarczego Unii Europejskiej. Na tym tle rozwinął się dyskurs szczególnego potencjału generatywnego ucznia zdolnego, wielokrotnie ujmowanego w kategoriach „kreatywnych zasobów” o szczególnym znaczeniu dla rozwoju gospodarki UE i rynków krajowych. Na forum ekspertów w Nijmegen (2002) sformułowano postulat, aby edukację uczniów zdolnych uznać za priorytet w oświatowych działaniach UE (Limont 2004), w roku 2006 Eurydice opublikowało ważny raport promujący zagadnienia identyfikacji wybitnych zdolności uczniów (Eurydice 2006), zaś w roku 2013 wydano rekomendację unijną dotyczącą szczególnego wsparcia dla uczniów zdolnych, osadzoną w kontekście priorytetów rozwoju gospodarczego i przewycięzania ekono-

micznego kryzysu poprzez wspieranie gospodarki opartej na wiedzy EU (EESC 2013). Najwyższym rangą krajowym dokumentem wpisującym się w ekonomiczną perspektywę wyłaniania i wspierania rozwoju ucznia zdolnego jest prognoza przygotowana przez Radę Ministrów *Polska 2030* (Boni 2009), w której podkreślono elitarną funkcję edukacji uczniów zdolnych, której istotą jest „wyławianie talentów już we wczesnej fazie” (tamże, s. 9). Dostarczając podstawy dla wspomnianej prognozy, *Raport o kapitale intelektualnym Polski* (2008) kładł nacisk na systematyczne monitorowanie osiągnięć uczniów, zgodnie z przekonaniem, iż „[t]alenty w polskich szkołach nie będą się rozwijać, o ile nie zostaną wprowadzone systemowe rozwiązania, które pozwolą szkołom regularnie i w jednolity sposób monitorować osiągnięcia każdego ucznia” (tamże, s. 62).

Programowe działania na rzecz uczniów zdolnych były zawarte w deklaracjach Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, które w *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013* sformułowało zadania polegające na udzielaniu pomocy uczniom zdolnym w postaci kół zainteresowań i opieki naukowej. Wdrażaniu tejże strategii towarzyszyło uruchomienie środków finansowych UE w ramach programu operacyjnego Kapitał Ludzki (2007–2013), spójnego z wytycznymi Strategii Lizbońskiej. Przyniosło to zainteresowanie wielu podmiotów III sektora działaniami na rzecz uczniów zdolnych, co mogło mieć także podłoże komercyjne. Najszerszym spośród tychże działań był projekt pt. *Opracowanie i wdrażanie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym* (realizowany przez powołany przez MEN Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2010–2014)⁴. Realizacja projektu miała charakter ogólnokrajowy, obejmując działania polegające przede wszystkim na identyfikacji uczniów zdolnych, rozwijania oferty zajęć pozalekcyjnych, organizowania konkursów i olimpiad przedmiotowych.

Nacisk na psychometryczną identyfikację uczniów zdolnych niezmiennie stanowi jedną z charakterystycznych praktyk osadzonych w PDUZ, czemu dają wyraz zarówno zagraniczne jak i krajowe rekomendacje. Funkcją tych praktyk – w sensie oficjalnym – winno być wspieranie rozwoju talentów, nierzadko przyjmujące instrumentalną metaforę „szlifowania brylantów”. Globalne praktyki alokowania zidentyfikowanych uczniów w różnych typach klas i szkół bądź udzielania im indywidualnego wsparcia są bardzo zróżnicowane, niemniej są one zawsze podporządkowane kreowaniu nowych elit merytokratycznego społeczeństwa (por. Margolin 1996) na drodze „wyławiania talentów”, ich subsydiowania (za pośrednictwem systemów grantów publicznych bądź prywatnych) oraz kierowania na ekskluzywne tory kształcenia. Funkcja identyfikacji i alokacji uczniów o szczególnych zdolnościach spotyka się z krytyką ze strony podejść bardziej egalitarystycznych, gdzie w krajach takich jak Norwegia czy Finlandia promuje się ich integracyjne kształcenie w ramach zróżnicowanej grupy, rezygnując w ogóle z określenia „uczeń zdolny”. Identyfikacja ta jest także krytykowana ze względu na możliwość etykietyzacji i odrzucenia uczniów zdolnych przez grupę rówieśniczą (np. poprzez tworzenie formalnych wykazów

⁴ Na intensywność prac w tym zakresie miała wpływ m. in. negatywna ocena przez NIK działań MEN w zakresie realizacji zadań wynikających z Ustawy o systemie oświaty, a dotyczących identyfikacji i wsparcia ucznia zdolnego w szkole (oceny dokonano w roku 2007).

uczniów zdolnych w praktyce szkoły brytyjskiej), a także ze względów psychologicznych, łączonych m.in. ze szczególnym obciążeniem oczekiwaniami otoczenia. Ponadto selekcja i identyfikacja uczniów zdolnych może pełnić funkcję stygmatyzującą zarówno wobec nich samych, jak i tych, którzy pod ową kategorię nie podpadają. Może działać osłabiająco na integrację rówieśników, rozbijając wewnątrzgrupowe więzi i społeczną jedność szkoły (Dal 2009: 70; Borland 2003).

Oficjalna wersja PDUZ przemilcza sprawę znaczenia kapitału społecznego dla identyfikacji i wspierania ucznia zdolnego, w pewnym sensie wpisując się w neoliberalną mitologię awansu „od pucybuta do milionera”, zakładającą ontologię równości szans. Jednak już w samych mechanizmach identyfikacji uczniów zdolnych odnaleźć można i te kryteria, które są związane z dziedziczeniem kapitału społecznego. Należą do nich m.in. rozbudowany kod językowy, zainteresowania czytelnicze, preferencje dotyczące komunikacji z osobami dorosłymi, wysokie aspiracje edukacyjne (Silverman 1999; Bieluga 2003: 21), które stanowią tradycyjnie już uznane efekty socjalizacji w domenie habitusu klasy średniej. Analizy dokonywane na świecie wykazują także nadreprezentację uczniów o wysokim kapitale społecznym w edukacyjnych obszarach dedykowanych kształceniu uczniów zdolnych (Dal 2009: 70; Sapon-Shevin 2003: 132 i nn.; Goings, Ford 2018). Ma to związek z faktem, iż znaczącym czynnikiem wspierającym osiągnięcia ucznia zdolnego jest socjalizacyjne oddziaływanie rodziny i jej współpraca ze szkołą oraz nabywanie rozbudowanego kodu językowego (Reichenberg, Landau 2009), co wyraźnie łączy się z etosem klasy średniej.

Produkcyjny dyskurs ucznia zdolnego: perspektywa szkoły⁵

Zestawiając ze sobą poziom oficjalnych deklaracji dotyczących celowości i praktyk wspierania ucznia zdolnego w polskiej szkole z polem praktyki edukacyjnej, dostrzega się pewną problematyczność statusu ucznia zdolnego jako wymagającego specyficznego podejścia, niekiedy „kłopotliwego” i niepasującego do świata szkoły. Szkoła podejmuje wysiłki idące w kierunku „technicznego zagospodarowania” oraz instrumentalnego wykorzystania jego potencjału, choć nie zawsze ma to dodatnie znaczenie dla rozwoju ucznia czy też oficjalnie deklarowanego priorytetu „inwestycji w kapitał ludzki”. Szkoła wydaje się w tym zakresie pozostawać w zawężonej czasoprzestrzeni „tu i teraz”, odnoszącej się do problemów bieżących, które w wypadku pracy z uczniem zdolnym można sprowadzić do następującego pytania: Jak „zagospodarować” ucznia zdolnego z pożytkiem dla szkoły a zarazem uniknąć potencjalnych problemów, które może generować jego obecność w ramach rytualnej przestrzeni i regularnego rytmu pracy tej instytucji? Szkoła dokonuje także eksploatacji ucznia zdolnego w celu wykazywania „na zewnątrz” jego wybitnych osiągnięć, co przekłada się na ekspozycję wysokiej jakości pracy szkoły i dowodzi jej prestiżu. Tym, co jednak wydaje się najbardziej charakterystyczne dla rodzimej edukacji,

⁵ Ta część tekstu obejmuje wybrane konkluzje z niepublikowanych analiz nad szkolną perspektywą postrzegania ucznia zdolnego i towarzyszących jej praktyk, które zamierzam przedstawić w kolejnej publikacji z tego cyklu.

jest kulturowy opór szkoły wobec stosowania aktywnych strategii uczenia się, które są ekspediowane poza obszar uczenia się „codziennego”, pomimo wyników licznych badań wskazujących na ich podstawowe znaczenie nie tylko dla rozwoju tych szczególnie uzdolnionych, lecz każdego ucznia (Klus Stańska 2000; Tomlinson 1996).

Z punktu widzenia krytycznej analizy dyskursu interesującym pytaniem jest to, jak dyskurs powołuje swój podmiot do istnienia i w jaki sposób go dyscyplinuje do warunków społecznych naznaczonych dominacją, hierarchizacją i rywalizacją. W obszarze produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego dokonuje się swoistej atomizacji jego przedmiotu, zgodnie z neoliberalnym założeniem, że jednostka jest jedynym rzeczywistym bytem. Potencjału ucznia zdolnego nie tylko nie postrzega się jako osadzonego w relacjach łączących go ze środowiskiem społecznym i kulturowym, stanowiących naturalny kontekst rozwoju, lecz w ramach tego dyskursu „wytworza się go” (pojęcie M. Foucault) jako wyizolowaną monadę, naznaczoną takimi charakterystykami jak nastawienie na rywalizację, sprawność, szybkość (uczenia się, działania), produktywność (generowania osiągnięć) i podatność (rozumiana w kategoriach motywacji do „poznawania” tego, co oferuje bądź czego oczekuje szkoła, zaś w przyszłości – otoczenie społeczne). Innymi słowy, dokonuje się tu redefiniowania ludzkiej natury.

Literatura

- Bieluga K. (2003), *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boni M. (red.) (2009), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Borland J.H. (2003), *The Death of Giftedness. Gifted education without gifted children*. In: J.H. Borland (ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York-London, Teachers College Press.
- Borland J.H. (2005), *Gifted education without gifted children. The case for no conception of Giftedness*. In: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Council of Europe (1994), *Education for Gifted Children. Parliamentary Assembly Recommendation 1248*. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en> (20.09.2018).
- Dai, D.Y. (2009), *Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness*. In: L. V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*. Dordrecht, Springer.
- David H. (2012), *Gifted Education in Middle East*. In: E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley Niepon (eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington D.C., APA Books.
- Davidson J.E. (2009), *Contemporary Models of Giftedness*. In: L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*. Dordrecht, Springer.
- EESC (2013), *Opinion of the European Economic and Social Committee on “Unleashing the potential of children and young people with high intellectual abilities in the European Union”* 2013/C 76/01, Official Journal of European Union, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2013.076.01.0001.01.ENG (21.08.2018).
- Eurydice (2006), *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe Working Document*. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf (21.08.2018).

- Fairclough N. (2003), *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Farson R. (1992), *O wynalezieniu dzieci*. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Foucault M. (1977), *Archeologia wiedzy*. Warszawa, PIW.
- Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Aletheia.
- Foucault M. (2009), *O archeologii nauk. W odpowiedzi Kołu epistemologicznemu*. W: L. Rasiński (red.), *Język, dyskurs, społeczeństwo*. Warszawa, PWN.
- Gallagher, J., Harradine, C., Coleman, M. (1997), *Challenge or boredom: Gifted students' view on their schooling*. "Roeper Review", 3 (19).
- Goings, R.B., Ford, D.Y. (2018), *Investigating the intersection of poverty and race in gifted education journals: 15-year analysis*. "Gifted Child Quarterly", 1 (62).
- Grant B.A., Piechowski M.M. (2009), *Theories and the Good: Toward Child-Centered Gifted Education*. "Gifted Child Quarterly", 4 (43).
- Ibata-Arens K. (2012), *Race to the Future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States*. "Administrative Sciences", 1 (2).
- Kessen W. (1979), *The American child and other cultural inventions*. "American Psychologist", 10 (34).
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Limont, W. (2004), *Wprowadzenie*. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Limont W. (2008), *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i Praktyczne*. W: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności. Talent. Twórczość*. T.I. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Margolin L. (1996), *A pedagogy of privilege*. "Journal for the Education of the Gifted", 1 (19).
- OECD (2006), *Personalizing Education*. <http://www.oecd.org/education/school/personalisingeducation.htm> (12.05.2018).
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*. Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2008.
- Reichenberg A., Landau E. (2009), *Families of Gifted Children*. In: L.V. Shavinina (eds.), *International Handbook on Giftedness*. Dordrecht, Springer.
- Roeper, A. (1982), *How the gifted cope with their emotions*. "Roeper Review", 2 (5).
- Sapon-Shevin M. (2003), *Equity, Excellence, and School Reform. Why Is Finding Common Ground So Hard?* In: J.H. Borland (ed.), *Rethinking gifted education*. New York, Teachers College Press.
- Silverman L.K. (1999), *Characteristics of gifted children*. In: P.M.H. Atwater, *Children of the new millennium*. New York, Three Rivers Press.
- Silverman L.K. (1997), *The construct of asynchronous development*. "Peabody Journal of Education", 3–4 (72).
- Strenberg R.J., Davidson J.E. (eds.) (2005), *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. (1996), *Good teaching for one and all. Does gifted education have an instructional identity?* "Journal for the Education of the Gifted", 2 (20).
- UNESCO (1998), *Educating students with high ability*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001383/138328e.pdf>, 5.09.2018.

Iwona Chmura-Rutkowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.04>

ORCID: 0000-0002-9319-7767

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ichmurka@amu.edu.pl

Joanna Ostrouch-Kamińska

ORCID: 0000-0002-8211-740X

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
joanna.ostrouch@uwm.edu.pl

Edukacja dzieci do partnerstwa kobiet i mężczyzn jako sposób na przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć

Summary

Education of children to equality of women and men as a way to prevent gender-based violence

Gender-based violence is understood as violence motivated by gender stereotypes and prejudices resulting from normative expectations related to femininity and masculinity dominating in society and culture, and from unequal power relations between women and men. The aim of the article is to analyze the problem of gender-based violence in the context of its social and cultural sources, as well as ways to prevent it. The authors put forward a thesis that the main preventive measure is the education of children and youth to equality of women and men, both in public life and in the family, as well as the elimination of prejudices and unjust stereotypes related to gender from education.

Keywords: gender-based violence, gender stereotypes in education of children and youth, equality of women and men, gender socialization.

Słowa kluczowe: przemoc ze względu na płeć, stereotypy płci w edukacji dzieci i młodzieży, partnerstwo kobiet i mężczyzn, socjalizacja rodzajowa.

Wprowadzenie

Obecnie coraz częściej podkreśla się, iż edukacja zgodna ze stereotypowym podziałem ról i zadań ze względu na płeć nie tylko przestaje być adekwatna do wymogów współczesnych globalnych społeczeństw i rynku pracy, ale także do potrzeb, aspiracji i wyborów dokonywanych dziś przez kobiety i mężczyzn, przez co coraz bardziej oddala się od świata, w którym oni na co dzień funkcjonują (Ostrouch-Kamińska 2016). A coraz częściej funkcjonują lub deklarują chęć funkcjonowania w rodzinach partnerskich, opartych na równoważnym wkładzie obojga rodziców w życie rodzinne, w tym opiekę i wychowanie dzieci oraz w życie zawodowe.

Innym argumentem na rzecz zmian w edukacji dzieci i młodzieży w stronę partnerstwa kobiet i mężczyzn jest ich rosnąca niezgoda na niesprawiedliwe i krzywdzące podziały istniejące w różnych przestrzeniach życia społecznego oraz potrzeba podjęcia działań na rzecz przeciwdziałania i zwalczania dyskryminacji oraz przemocy w relacjach obu płci. Dotyczy to zarówno przemocy w bliskich związkach i w rodzinie – głównie wobec kobiet, dzieci, osób starszych lub z niepełnosprawnością, ale także przemocy rówieśniczej czy w relacjach zawodowych. Skoro podstawą relacji przemocowych jest nierówność podmiotów tych relacji czy wręcz uprzedmiotowienie jednej ze stron, to edukacja do partnerstwa kobiet i mężczyzn wydaje się być tym sposobem interwencji, dzięki któremu będzie możliwe budowanie większej równowagi pozycji w relacjach dziewcząt i chłopców oraz kobiet i mężczyzn, a w konsekwencji również wyższej jakości relacji obu płci i bardziej demokratycznego społeczeństwa.

Przemoc ze względu na płeć

Brak równości płci jest konsekwentnie wskazywany jako podstawowy czynnik determinujący każdego rodzaju przemoc wobec dziewcząt i kobiet, zarówno w bliskich związkach, jak i w sferze publicznej. Dowodów dostarczają liczne międzynarodowe badania i metaanalizy, jak również codzienne doświadczenie z pracy ekspertów i ekspertek zajmujących się na całym świecie profilaktyką i interwencjami w sytuacji przemocy (Fulu i in. 2013; Heise 1998; Jewkes, 2002; Nayak i in. 2003; Ridgeway, Correll 2004; WHO 2005; WHO 2009; Krug i in. 2002).

Wyrazem wagi, skali i specyfiki problemu jest pojawienie się w obiegu międzynarodowym pojęcia „przemoc ze względu na płeć” (*gender-based violence GBV* oraz *sexual and gender-based violence SGBV*), która jest rozumiana jako przemoc motywowana stereotypami i uprzedzeniami związanymi z płcią, a zatem wynika z normatywnych oczekiwań związanych z kobiecością i męskością dominujących w danym społeczeństwie i kulturze oraz z nierównych relacji władzy pomiędzy płciami (Bloom 2008: 14; UNHCR 2011; UNESCO, UN Women 2016; UN Women 2018). Termin ten odnosi się do każdego krzywdzącego, przynoszącego szkodę działania, które jest dokonywane wbrew woli jednej osoby i które jest oparte na przekonaniach dotyczących płci, cechach przypisywanych ze względu na płeć oraz na przekonaniach dotyczących różnic między mężczyznami i kobietami. Przemocą ze względu na płeć są wszystkie akty, których skutkiem jest cierpienie i szkoda fizyczna, psychiczna lub seksualna. Należą do niej także groźby, przymuszanie i inne formy pozbawiania praw i wolności, niezależnie od tego, czy występują w życiu publicznym, czy prywatnym. Najbardziej rozbudowaną definicję formalnoprawną przemocy ze względu na płeć znajdziemy w dokumentach i aktach Rady Europy i Unii Europejskiej. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 25 października 2012 r. określa przemoc ze względu na płeć jako „przemoc, która jest skierowana przeciwko osobie ze względu na jej płeć, tożsamość płciową lub ekspresję płciową lub której ofiarami stają się w przeważającej mierze osoby danej płci. (...) Może ona powodować

krzywdę o charakterze fizycznym, seksualnym, emocjonalnym lub psychologicznym lub szkodę o charakterze ekonomicznym. Przemoc ze względu na płeć jest rozumiana jako forma dyskryminacji oraz pogwałcenie podstawowych wolności ofiary i obejmuje przemoc w bliskich związkach, przemoc seksualną (w tym gwałt, napaść na tle seksualnym i molestowanie seksualne), handel ludźmi i niewolnictwo oraz różne formy krzywdzących praktyk, takie jak przymusowe małżeństwa, okaleczanie żeńskich narządów płciowych i tak zwane przestępstwa popełniane 'w imię honoru'. Kobiety będące ofiarami przemocy ze względu na płeć oraz ich dzieci często wymagają szczególnego wsparcia i szczególnej ochrony ze względu na występujące w przypadku takiej przemocy wysokie ryzyko wtórnej oraz ponownej wiktymizacji, zastraszania i odwetu" (Parlament Europejski 2012).

Przemoc ze względu na płeć przejawia się we wszystkich znanych formach przemocy, zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich, werbalnych i pozawerbalnych, jako przemoc fizyczna, psychologiczna, relacyjna, seksualna czy wreszcie cyberprzemoc. Dotyczy relacji międzyludzkich, praktyk i zasad funkcjonowania instytucji oraz symbolicznych ram kultury. We wszystkich regionach świata przemocy motywowanej uprzedzeniami związanymi z płcią w roli ofiary doświadczają przede wszystkim dziewczęta i kobiety oraz także (jednak w zdecydowanie mniejszym stopniu) chłopcy i mężczyźni (Gruszczyńska 2007). W związku z tym, że przemoc ze względu na płeć w przeważającej liczbie przypadków jest powodowana przez mężczyzn i skierowana przeciwko dziewczętom i kobietom, w wielu opracowaniach na nich właśnie skupiona jest uwaga i do nich skierowana jest większość instytucjonalnych działań i programów. W „Deklaracji o eliminacji przemocy wobec kobiet”, podjętej przez Zgromadzenie Ogólne na Konferencji Praw Człowieka w Wiedniu w 1993 r.¹ przemoc wobec kobiet zdefiniowana jest „jako wszelki akt przemocy związany z faktem przynależności danej osoby do określonej płci, którego rezultatem jest lub może być fizyczna, seksualna lub psychiczna krzywda lub cierpienie kobiet, włącznie z groźbą popełnienia takich czynów, wymuszeniem lub arbitralnym pozbawieniem wolności, niezależnie od tego, czy czyny te mają miejsce w życiu publicznym czy prywatnym” (ONZ 1993, art. 1).

Niezależnie od tego, jak szeroko lub wąsko definiowana jest przemoc ze względu na płeć, wśród ekspertek i ekspertów tej problematyki istnieje zgoda, że źródłem krzywdzących zachowań oraz łamania praw człowieka są nierówne stosunki między płciami i nadużycia władzy. Może to przybrać formę przemocy seksualnej w bliskim związku, prześladowania ze strony rówieśników w szkole, może być również dyskryminacją wbudowaną w przepisy prawa, obowiązujące normy obyczajowe lub praktyki społeczne. Tworzenie bezpiecznych środowisk i ograniczanie ryzyka można osiągnąć jedynie poprzez rozwiązanie problemu nierówności płci i dyskryminacji.

¹ Deklaracja stanowi uzupełnienie i wzmocnienie *Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, CEDAW)* przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 18 grudnia 1979 r.

Socjalizacja różnicująca zgodna ze stereotypem a przemoc ze względu na płeć

Socjalizacja rodzajowa jest determinowana zarówno przez czynniki makrospołeczne (struktura ekonomiczna, socjalna, polityczna, kulturalna oraz wszystkie instytucje), jak również mikrospołeczne (interakcje: wychowanie, nauka, komunikowanie się z rówieśnikami, rodziną, kontakt z treściami medialnymi oraz cechy biologiczne i psychiczne samego podmiotu). Do czynników socjalizacyjnych zaliczyć można zatem wzorce zachowania, wzory osobowe i modele, wymagania i zadania, oczekiwania społeczne i nakazy ról, stereotypy, dychotomie oraz wartości i normy kulturowe związane z płcią. Wskazuje się również na liczne mechanizmy socjalizacyjne, takie jak: naśladownictwo, identyfikacja, modelowanie, uczenie się, system wzmocnień, pełnienie ról społecznych i internalizacja (Pankowska 2005).

W procesie socjalizacji rodzajowej człowiek dostrzega wyraźną dychotomię kobiecość – męskość, która ma z jednej strony znaczenie adaptacyjne, ponieważ ułatwia określenie miejsca i roli w społeczeństwie, z drugiej zaś – staje się przeszkodą w rozwoju i samorealizacji. Badania wskazują, że większe szanse rozwojowe i powodzenie w rolach społecznych w dorosłości mają jednostki, które wykraczają poza stereotypowe wyobrażenia roli płciowej (Miluska 1996; Mandal 2000; Bem 1996; Brannon 2002). Z kolei przekazy mieszane, sprzeczne, nieokreślone z jednej strony stanowią szeroką ofertę możliwości wyboru, z drugiej – poczucie iluzji, że taki wybór jest w ogóle możliwy. O ile bowiem sprzeczne i nieprawdziwe wyobrażenia mogą bezkonfliktowo istnieć na poziomie kulturowych oczekiwań wobec roli, to próba ich realizacji w rzeczywistości będzie powodowała frustracje i konflikty. Wreszcie socjalizacyjne przekazy egalitarne, związane z ideologią równych praw oraz równych możliwości z jednej strony oskarżane są o kształtowanie idei emancypacji od tradycyjnych wzorów i ról płciowych zgodnie z „męskim” kanonem wartości i na „męskich zasadach”, z drugiej – promując ideę wymiany ról, wykraczanie poza stypizowane płciowo role lub integrację cech tradycyjnie uznawanych za męskie i kobiece niezależnie od płci biologicznej, zmuszają do nieustannego redefiniowania tego, kim jesteśmy jako kobiety i mężczyźni oraz wypracowania kompetencji w zakresie rozumienia i wykorzystywania potencjału wykraczającej poza tradycyjny schemat zintegrowanej pod względem płci tożsamości (Gromkowska-Melosik 2011; Bem 2000).

Trening odmiennego ze względu na płeć myślenia i zachowania zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie. Dzieci rozwijają swoją tożsamość, identyfikując pod wpływem otoczenia społecznego pewne cechy i zachowania jako „kobiece” lub „męskie”, budując w ten sposób „schemat rodzaju”. Uczą się stereotypów w procesie socjalizacji – poprzez bezpośrednie doświadczenia zdobywane w rodzinie i innych grupach o charakterze formalnym i nieformalnym oraz w instytucjach powołanych do wychowania i edukacji. Istotne znaczenie ma także przekaz symboliczny zawarty w mass mediach, literaturze, sztuce oraz treści przekazywane i wzmacniane przez systemy religijne (Chomczyńska-Miliszkievicz 2002). Reprezentacje oraz definicje i znaczenia związane z kobiecością i męskością stanowią budulec dla konstruowania indywidualnej i społecznej tożsamości

płciowej. Tożsamość płciowa to zarówno poczucie i świadomość przynależności do określonej grupy płciowej, wiedza o atrybutach, które określają w danej kulturze kobiecość i męskość, jak i znajomość przepisów i norm dotyczących zachowania (rola płciowa), często mających swe źródła w ich stereotypowych ujęciach (Miluska 1996: 23).

Stereotypy związane z płcią określa się jako „uproszczone sądy i koncepcje zachowania osobników żeńskich lub męskich, podzielane przez ogół danego społeczeństwa, uczone w procesie wzrastania i socjalizacji w tym społeczeństwie” (Mandal 2000: 13). Wpływają one na przekonania, postawy, ale także na zachowania. Stereotypy związane z płcią wpływają na to, w jaki sposób ludzie kształtują pojęcie własnego „ja”, a w konsekwencji, w jaki sposób o sobie myślą, prezentują się i oceniają. Dotyczą także sfery interpersonalnej – poprzez kierowanie różnych oczekiwań, w różnym traktowaniu oraz różnym interpretowaniu zachowań kobiet i mężczyzn (Mandal 2000). Według K. Deaux i L. Lewis (Deaux, Lewis 1984), stereotypy związane z płcią mają wieloczynnikową strukturę, w skład której wchodzi wyobrażenia dotyczące wyglądu, cech osobowości, zachowań i ról społecznych (w tym ról zawodowych). Deaux i Lewis dowiedli, że informacja o płci uruchamia w jednostce myślenie i przekonania dotyczące każdego z wymienionych komponentów. Równocześnie informacja na temat jednego z komponentów okazuje się często wystarczającym impulsem, by ludzie wyciągali wnioski na temat płci osoby, która je posiada a także pozostałych cech.

Stereotypy jako fakt psychologiczny stanowią rodzaj narzędzia poznania i orientacji w świecie, wpływając na ludzkie zachowania. Mają także wymiar społeczny, jako element składowy kultury wyznaczając wiele zrytualizowanych form życia społecznego. Liczne badania wskazują, że stanowią potencjalne źródło barier rozwojowych i ograniczają doświadczenia jednostki, często są nieprawdziwe, krzywdzące, negatywnie wpływają na relacje interpersonalne oraz są podstawą wielu konfliktów społecznych (Frale, Bem 1985; Mandal 2000; Bem 2000; Deaux, Kite 2002; Cross, Markus 2002). Stereotypy stanowią podstawę tworzenia negatywnych nastawień – uprzedzeń oraz są **źródłem bodźców**, usprawiedliwień i normalizowania dyskryminacyjnych zachowań, podtrzymywania nierówności oraz kanalizowania, ukierunkowywania i usprawiedliwiania wszystkich form przemocy (Macrae, Stangor, Hewstone 1999; Unger, Sandra 2002; Nelson 2003; Chmura-Rutkowska, Frąckowiak-Sochańska 2016). Szczególnie wartościowe są wyniki badań międzykulturowych i historycznych, ponieważ uwidaczniają, w jak różny sposób definiuje się kobiecość i męskość oraz jak różne kultury, a więc przekonania, wiedza, wartości i normy oraz praktyki wpływają na poziom przemocy ze względu na płeć i jaką rolę w tym procesie odgrywa stereotypowy porządek płci (Bourdieu 2004; Connell 2013).

Stereotypowy porządek płci i przemoc jako nierówność podmiotów

Przemoc pojawia się w różnych relacjach i jest możliwa wszędzie tam, gdzie istnieje różnica sił i rang (Helios, Jedlecka 2017). W takim ujęciu zjawiska przemocy podkreśla się nierówność podmiotów relacji oraz fakt, iż jest to świadome i intencjonalne krzywdzące

zachowanie, które jest nadużyciem i wykorzystaniem swojej przewagi nad inną osobą dla uzyskania ważnego dla siebie celu lub korzyści. Przewaga ta może mieć różny charakter: przewagi fizycznej, liczebnej, psychologicznej, społecznej, sytuacyjnej lub kulturowej (symbolicznej). Przemoc ma nie tylko indywidualny i relacyjny, ale także społeczny i kulturowy wymiar oraz kontekst; może być jednorazowym, krótkotrwałym krzywdzącym zachowaniem i doświadczeniem. Może też polegać na świadomym, systematycznym, długotrwałym prześladowaniu, dręczeniu, gnębieniu, znęcaniu się i upokarzaniu. Niezależnie jednak od dotkliwości i długości trwania procederu, badacze i badaczki są zgodni, że osoby stosujące przemoc wykorzystują swoją przewagę, a ich celem jest bardzo często nie tyle krzywdzenie samo w sobie, ale możliwość kontrolowania innych oraz chęć uzyskania lub podtrzymania swojej dominującej pozycji i władzy (Monckton Smith i in. 2014; Helios, Jedlecka 2017). Stąd niezwykle ważną kwestią w analizie sytuacji jest wiedza dotycząca tożsamości i statusu społecznego osób doświadczających przemocy i ją stosujących. Badania dowodzą, że ludzie, którzy są ofiarami przemocy, bardzo często należą do pewnych szczególnych grup lub kategorii społecznych, usytuowanych na niskich szczeblach hierarchii społecznej lub uznawanych za słabsze.

Akceptacja dla nierówności, odbieranej jako „oczywisty” porządek społeczno-kulturowy oparty na przewadze jednych nad drugimi oraz możliwość narzucania przez grupy uprzywilejowane grupom podporządkowanym symboli i znaków oraz znaczeń, wzorców zachowań, przekonań, wartości i norm jest efektem, jak wskazuje P. Bourdieu, działania ukrytej przemocy symbolicznej, która reprodukuje społeczne dystanse i uprawomocnia każdą przemoc bezpośrednią (Bourdieu, Wacquant 2001; Bourdieu 2004; Kopciwicz 2005). Stereotypy związane z płcią w tej perspektywie same w sobie stanowią zatem narzędzie „przemocy symbolicznej” w rozumieniu władzy i kontroli społecznej, ponieważ opisując to, jaka osoba danej płci „jest” (element deskryptywny) i jaka „powinna/musi być” (element normatywny), kontrolują, ograniczają (lub uniemożliwiają) możliwości wyboru zachowań, a w szerszej perspektywie socjalizacji i wychowania, rozwój jednostki.

Przemoc ze względu na płeć (w tym przemoc seksualna) jest globalnym problemem, określanym jako „epidemia” oraz łamanie podstawowych praw człowieka. W takim kontekście coraz częściej analizuje się przemoc w bliskich relacjach, w tym przemoc domową. E. Stark, autor koncepcji przemocy zwanej „zniewolenie i kontrola” postuluje, by różne formy przemocy domowej, przemocy w bliskich relacjach kobiet i mężczyzn traktować nie tylko jako przestępstwa kryminalne, ale właśnie jako łamanie praw człowieka (Stark 2007). Stark twierdzi, że w czasach dynamicznych zmian społecznych narasta przemoc wobec kobiet, której źródłem jest chęć utrzymania przywilejów przez mężczyzn, wynikająca z ich kulturowej dominacji oraz chęci opóźnienia zmiany w dotychczasowym porządku płci. Formy tej przemocy to przede wszystkim różne strukturalne sposoby wykorzystywania, nakazów, domagania się posłuszeństwa poprzez narzucanie własnej woli, ograniczanie możliwości wyboru i pozbawianie wsparcia w realizacji własnych dążeń (Szymkiewicz 2009). Jak podaje B. Szymkiewicz, przeciwdziałanie „zniewoleniu i kontroli” powinno obejmować szereg działań skierowanych w stronę upodmiotowienia kobiet

w relacjach z mężczyznami i zmiany krzywdzących stereotypów ról płciowych, uniemożliwiających realizację praw kobiet do autonomii.

W stronę przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć – edukacja dziewcząt i chłopców do partnerstwa

Uznanie wagi wyników badań wskazujących na nierówności płci jako głównego czynnika ryzyka przemocy ze względu na płeć wobec dziewcząt i kobiet spowodowało, że praca na rzecz równości płci jest obecnie strategicznym celem polityk różnego szczebla w wielu krajach oraz w organizacjach ponadnarodowych, takich jak agendy Organizacji Narodów Zjednoczonych: UNESCO, UNICEF, UNFPA, UN Women czy Światowa Organizacja Zdrowia, Bank Światowy, Rada Europy i Unia Europejska. W wielu dokumentach i raportach przygotowywanych przez powyższe instytucje podkreśla się związek między przesądami i stereotypami związanymi z płcią a przemocą, wskazując jednocześnie, że odrzucająca tradycyjne uprzedzenia i patriarchyzm edukacja jest narzędziem zmiany i nadzieją na bardziej sprawiedliwy i wolny od przemocy świat. Deklaracja o eliminacji przemocy wobec kobiet ONZ uznaje wprost, że „przemoc wobec kobiet jest manifestacją historycznej nierówności w relacjach między płciami, która doprowadziła do dominacji mężczyzn i dyskryminacji kobiet oraz stanęła na drodze do ich pełnego rozwoju, a także że przemoc wobec kobiet jest podstawowym mechanizmem społecznym, przy pomocy którego kobiety są zmuszane do podległości wobec mężczyzn” (ONZ 1993). W art. 4. wskazuje się równocześnie na fundamentalną rolę edukacji w przeciwdziałaniu przemocy, której zadaniem jest krytyczna analiza i eliminacja z procesów wychowania i kształcenia stereotypów związanych z przekonaniem o podrzędności jednej płci i uprzedzeń związanych z płcią (ONZ 1993). Na krzywdzące stereotypy związane z płcią, nierówność płci oraz męską dominację jako źródło przemocy wskazuje także „Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej”, ratyfikowana przez Polskę w 2015 roku. Czytamy w niej, iż wdrażanie „równości kobiet i mężczyzn ma zasadnicze znaczenie dla zapobiegania przemocy wobec kobiet, uznając, że przemoc wobec kobiet jest przejawem nierównych stosunków władzy między kobietami a mężczyznami” (Rada Europy 2011). Zgodnie z tym traktatem państwo ma obowiązek zapobiegania przemocy wobec kobiet między innymi poprzez niwelowanie z edukacji uprzedzeń i krzywdzących stereotypów związanych z płcią oraz prowadzenie edukacji na rzecz większego partnerstwa kobiet i mężczyzn (UNICEF 2010).

W przeciwieństwie do instytucji edukacyjnych, które wciąż są ostoją mniej lub bardziej stereotypowego ujęcia społecznych ról związanych z płcią, edukacja dzieci do partnerstwa kobiet i mężczyzn pojawia się coraz częściej w rodzinach, co przekłada się na wymierne korzyści rozwojowe dziewcząt i chłopców. Wyniki badań (Sekaran 1986) pokazują, że dzieci z rodzin o bardziej partnerskim podziale zadań i ról pomiędzy rodzicami są kreatywne, mają wysokie poczucie własnej wartości, a to wpływa pozytywnie na ich rozwój. W porównaniu z dziećmi wychowywanymi w rodzinach o tradycyjnym podziale

ról dzieci wychowywane przez oboje rodziców z ich porównywalnym zaangażowaniem są bardziej niezależne i szybciej się usamodzielniają, tworzą bliższe relacje z obojgiem rodziców, mają wyższe kompetencje społeczne i umiejętność rozpoznawania i zaspokajania potrzeb, osiągają wyższy stopień rozwoju moralnego, a także potrafią rozwijać głębsze więzi z płcią przeciwną, bez uprzedzeń i nastawień dyskryminacyjnych. Synowie, których łączyła silna więź nie tylko z matką, ale również z ojcem, są bardziej emocjonalni, potrafią okazywać uczucia, troskę i wsparcie i częściej deklarują, że chcą w przyszłości zostać ojcami. Córki mają wyższe poczucie własnej wartości i pewność siebie, co zwiększa ich szanse na osiągnięcie sukcesu (Balswick, Balswick 1995). Poprzez równe zaangażowanie zarówno chłopców jak i dziewcząt w opiekę nad rodzeństwem, np. karmienie czy przewijanie, dzieci rozwijają umiejętności związane z partnerskim pełnieniem ról rodzicielskich. Obserwując rodziców – partnerów, doświadczają swoistej demokratycznej rzeczywistości rodzinnej, zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej/decyzyjnej. Mają zatem większą szansę w przyszłości wyjść poza tradycyjną rolę męską czy kobiecą, bez ponoszenia tak wysokich kosztów emocjonalnych jak ich rodzice, a to mogłoby zbliżyć je do rozumienia reguł i funkcjonowania w małżeństwach partnerskich, zanim ideologia egalitaryzmu stałaby się rzeczywistością społeczną (Ostrouch 2005).

Refleksje końcowe

Chociaż wciąż brak uniwersalnego modelu wskazującego, które aspekty równości płci są najbardziej istotne dla zapobiegania przemocy, to istnieje zgoda co do tego, że kluczową kwestią, bez której przeciwdziałanie przemocy ze względu na płeć będzie utrudnione, są przekonania, stereotypy i uprzedzenia związane z kobiecością i męskością oraz przekonania dotyczące różnic i nierówności związanych z płcią determinujące i uzasadniające hierarchię płci oraz dominację mężczyzn. Wydaje się więc, iż edukacja do partnerstwa kobiet i mężczyzn, do relacji dwupodmiotowej opartej na godności obu stron relacji i poszanowaniu praw obu płci, to najlepszy sposób na przeciwdziałanie przemocy w relacjach kobiet i mężczyzn oraz na zmniejszanie doświadczanych przez nich nierówności w kulturze i społeczeństwie.

Tymczasem normy i wartości wpisane w kulturową męskość i kobiecość są wciąż usprawiedliwieniem dla wielu form przemocy oraz przyjmowania ról sprawcy i ofiary. Dopóki w szerokiej świadomości społecznej będzie funkcjonowało przekonanie, iż okazywanie siły przez mężczyzn i budowanie relacji opartej na dominacji jest elementem odgrywania męskiej roli, a niesprzeciwianie się i podporządkowanie – kobiecej, dopóty trudno będzie wprowadzić do edukacji idee rzeczywistego partnerstwa kobiet i mężczyzn. Jak zauważa wiele badaczek i badaczy, to dotyczy nie tylko wzmacniania dziewcząt i zmiany stereotypów związanych z kobiecością, ale równocześnie, a być może przede wszystkim, konieczność zmiany wzorca męskości. Obecnie za największe wyzwanie oraz równocześnie owocną prewencję antyprzemocową uznaje się konstruktywną pracę z chłopcami. Badania wskazują na skuteczność wspierania psychofizyczne-

go (w tym seksualnego) zdrowia oraz emocjonalnego i społecznego rozwoju chłopców przy równoczesnej edukacji pomagającej chłopcom krytycznie przyjrzeć się i zrozumieć wpływ ograniczających i krzywdzących stereotypów związanych z płcią. Równie ważne jest włączanie chłopców i mężczyzn w konkretne działania w roli sojuszników równości płci. Nie ma wątpliwości, że odejście od toksycznych i przemocowych skryptów męskości i danie chłopcom możliwości wyboru alternatywnej drogi rozwoju będzie miało pozytywny wpływ na ich życie, ale także na dobrostan całych społeczeństw (Connell 1987; UNFPA 2010; Ricardo i in. 2011; Katz 2012; Chmura-Rutkowska 2012). Dalsze niezauważanie **bądź bagatelizowanie** zakorzenionych w kulturze i praktykach społecznych przesłań dotyczących przemocy ze względu na płeć czyni i wciąż będzie czyniło wszelkie działania prewencyjne nieskutecznymi.

Literatura

- Balswick J., Balswick J. (1995), *The Dual-Earner Marriage: The Elaborate Act*. Fleming H. Revell, Grand Rapids.
- Bem S.L. (1996), *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*. W: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.), *Psychologia i życie*. Warszawa, PWN.
- Bem S.L. (2000), *Męskość. Kobięcość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk, GWP.
- Bloom S. (2008), *Violence against Women and Girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*. Chapel Hill, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Bourdieu P. (2004), *Męska dominacja*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Brannon L. (2002), *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni?* Gdańsk, GWP.
- Chmura-Rutkowska I., Frąckowiak-Sochańska M. (2016), *Psycho społeczne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport. T. 1*. Warszawa, Fundacja Feminoteka.
- Chmura-Rutkowska I. (2012), *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*. „Forum Oświatowe”, 1 (46).
- Chomczyńska-Miliszkievicz M. (2002), *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Connell R. (2013), *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*. Warszawa, PWN.
- Connell R.W. (1987), *Gender and power. Society, the person, and sexual politics*. Cambridge, Polity Press.
- Cross S.E., Markus H.R. (2002), *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk, GWP.
- Deaux K., Kite M. (2002), *Stereotypy płci*. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk, GWP.
- Deaux K., Lewis L. (1984), *Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 46 (5).
- Frale D.E.S., Bem S.L. (1985), *If you're gender – schematic, all members of the opposite sex look alike*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 49.

- Fulu F., Warner X., Miedema S., Jewkes R., Roselli T., Lang J. (2013), *Why do some men use violence against women and how can we prevent it? Quantitative findings from the UN multi-country study on men and violence in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNDP, UNFPA, UN Women and UNV.
- Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gruszczyńska B. (2007), *Przemoc wobec kobiet w Polsce. Aspekty prawno-kryminologiczne*. Warszawa, Wolters Kluwer Polska.
- Heise L. (1998), *Violence against women, an integrated, ecological framework*. „Violence Against Women”, 4 (4).
- Helios J., Jedlecka W. (2017), *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jewkes R. (2002), *Intimate partner violence: causes and prevention*. „The Lancet”, 359 (20).
- Katz J. (2012), *Paradoks macho*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kopciewicz L. (2005), *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krug E., Dahlberg L., Mercy J., Zwi A., Lozano R. (2002), *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization.
- Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone H. (1999), *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk, GWP.
- Mandal E. (2000), *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Monckton Smith J., Williams A., Mullane F. (2014), *Domestic Abuse, Homicide and Gender. Strategies for Policy and Practice*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Nayak M., Byrne C., Martin M., Abraham A. (2003), *Attitudes towards violence against women: A cross-nation study*. „Sex Roles”, 49 (7/8).
- Nelson T.D. (2003), *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk, GWP.
- ONZ (1979), *Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 18 grudnia 1979 r.*, <https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Konwencja-Likwidacja-dyskryminacji-kobiet.pdf> (1.10.2018).
- ONZ (1993), *Deklaracja o eliminacji przemocy wobec kobiet z dnia 20 grudnia 1993 roku. Rezolucja 48/104 Zgromadzenia Ogólnego ONZ*. <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1993.html> (1.10.2018).
- Ostrouch-Kamińska J. (2016), *Partnerstwo w relacji małżeńskiej jako współczesna wartość wychowania*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (33).
- Ostrouch J. (2005), *(Re)socjalizacja a edukacja w rodzinie o równoległych karierach rodziców (dual-career family)*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodość wobec (nie)gościnniej przyszłości*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk, GWP.
- Parlament Europejski (2012), *Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2012/29/UE z dnia 25 października 2012 r. ustanawiająca normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępująca decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32012L0029> (1.10.2018).

- Rada Europy (2011), *Konwencja Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej*, sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz. U. 2015, pozycja 961, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2015/961> (1.10.2018).
- Ricardo Ch., Eads M, Barker G. (2011), *Engaging Boys and Young Men in the Prevention of Sexual Violence: A systematic and global review of evaluated interventions*. Washington, Sexual Violence Research Initiative.
- Ridgeway C., Correll S. (2004), *Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations*. „Gender and Society”, 18 (4).
- Sekaran U. (1986), *Dual-Career Families. Contemporary Organizational and Counseling Issues*. San Francisco-London, Jossey-Bass Publishers.
- Stark E. (2007), *Coercive Control. How Men Entrap Women in Personal Life*. New York, Oxford University Press.
- Szymkiewicz B. (2009), *Zniewolenie i kontrola. Przemoc domowa jako łamanie praw człowieka*. „Niebieska Linia”, 5 (64).
- UN Women (2018), *Facts and figures: Ending violence against women*, <http://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures> (1.10.2018).
- UNESCO, UN Women (2016), *Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence*. New York, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UN Women, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf> (1.10.2018).
- Unger R., Saundra C. (2002), *Seksizm: perspektywa zintegrowana*. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*. Gdańsk, GWP.
- UNFPA (2010), *Adolescent boys and young men. Engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities*. Washington, D.C., New York City, UNFPA, https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Adolescent_Boys_and_Young_Men-SINGLE_PAGES-web.pdf (1.10.2018).
- UNHCR (2011), *Action against Sexual and Gender-Based Violence: An Updated Strategy*. UNHCR Division of International Protection. <http://www.refworld.org/docid/4e01ffeb2.html> (1.10.2018).
- UNICEF (2010), *Working For An Equal Future*. UNICEF Policy on Gender Equality and the Empowerment Girls and Women. United Nations Children's Fund, https://www.unicef.org/gender/files/Working_for_an_Equal_Future_UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf (1.10.2018).
- WHO (2005), *WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women: Summary report of initial results on prevalence, health outcomes and women's responses*. Geneva, World Health Organization, http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/Introduction-Chapter1-Chapter2.pdf (1.10.2018).
- WHO (2009), *Strategy for integrating gender analysis and actions into the work of WHO Department of Gender*. Geneva, World Health Organization, http://www.who.int/gender/GM_strategy_jun08.pdf (1.10.2018).

Justyna Kuztal

ORCID: 0000-0001-9493-7504

Jagiellonian University

justyna.kuztal@uj.edu.pl

Sławomir Przybyliński

ORCID: 0000-0001-9785-9863

University of Warmia and Mazury

s.przybylinski@uwm.edu.pl

Children in institutional re-socialisation and education – on the edge of contemporary trends

Summary

This article analyses the situation of a child placed in an isolation facility in the context of contemporary trends in treating children and adolescents by the judiciary and in educational and re-socialisation facilities. The system of juvenile re-socialisation in Poland, regulated by the Act on Juvenile Delinquency Proceedings of 1982, covers children and adolescents in connection with their deprivation or with committing a punishable offence and it provides for institutional educational measures and reformatory measures in the form of sending a minor to a juvenile detention centre. Although a prison sentence passed on minors is an exception to the rule of adjudicating educational and reformatory measures, according to international regulations, the category of juvenile imprisonment is broader than serving a sentence in prison. It is our intention to consider the situation of a child placed outside their home in an institution where they are exposed to confinement by a court or another administrative body.

Keywords: children, education, resocialisation

Introduction

Children abandoned by parents or deprived of parental care for other reasons evoke the need to protect them and care for them in society, in public institutions and in NGOs. On the other hand, children placed in educational, socialisation and re-socialisation facilities evoke completely different feelings. A considerable portion of the society is very severe towards minors who commit punishable offences or who are just incorrigible. The justice system in Poland is very punitive (Krajewski 2012). There is a trend towards passing long-term prison sentences even for children and adolescents sent to juvenile detention centres and often for those placed in educational or socialisation facilities. There are no prisons

for minors in Poland, but minors¹ can be lawfully placed in prison for juveniles (i.e. who are legally adults, who committed crime before they were 21 or were not yet 24 when the sentence in the first instance was passed²), and then – like juveniles – they serve a prison sentence with all its consequences.

Approaches to minors in the judiciary

There is no single, widely-accepted approach to juvenile delinquents in modern states of our cultural circle, and the systems of handling juvenile cases vary in many regards. Various systems of legislation usually regulate the following issues differently: establishing penal liability and making it conditional on the child's age, public and social bodies and institutions which handle juvenile cases, procedure (penal, civil, administrative) or institutional response to juveniles' behaviour. These diversities are a consequence of various ways of combining elements from two opposite models of handling juveniles, having been developed since the times of Enlightenment. The penal and care models, referred to as paradigms of handling juvenile-related cases, range on a scale from an extremely juridical and punitive approach, stemming directly from the classic Enlightenment school of the penal law to the caring approach, ideologically linked to positivism and the welfare state doctrine and corrective thinking (Stańdo-Kawecka 2016). The extreme models do not exist in the institutional practice; contemporary justice systems regarding juvenile cases and systems of minor re-socialisation are combinations of various elements from various models, where these elements are present at various degrees of saturation. For example, Dignan and Cavadino distinguish several models of the justice systems in regard to juvenile cases, ranging from an extremely juridical approach to an extremely caring one (Dignan and Cavadino 2007; 47).

There is an unresolved on-going dispute in the literature between the permissive and punitive approaches to re-socialisation of juvenile delinquents. The historical perspective shows that which approach dominates depends on the social and political climate, or the adopted paradigm in methodology of scientific research. For example, permissivism dominated in Poland in the 1990s (Szecówka 1996; 1995), although this approach was dwindling in western countries at the time. Currently, it is difficult to identify clear trends in handling juvenile-related cases and another draft amendment of the Act on Juvenile Delinquency Proceedings seems to go towards maintaining the status quo and the extremely protective traditions in treating juveniles, while at the same time decreasing the limits when educational and reformative measures are applied in association with a minor committing a punishable offence³.

¹ Art. 1 of the Act on Juvenile Delinquency Proceedings of 1982, Journal of Laws, 1982 No 35 item 228 and Art. 10 of the Penal Code of 1997, Journal of Laws, 1997 No 88 item 553 as subsequently amended.

² Art. 115 § 10 of the Penal Code of 1997, Journal of Laws, 1997 No 88 item 553 as subsequently amended.

³ Here we are referring to our undocumented knowledge on the work of another committee for amendment of the juvenile law and the draft juvenile act prepared by this team in 2018.

Along with model approaches of the system of justice applicable to juvenile cases, or in consequence of the systems of minor re-socialisation, great importance can be assigned to childhood studies, which reveal a specific method of handling a child or an adolescent by educational, caring or re-socialisation institutions. Interdisciplinary studies of psychologists, pedagogues, sociologists, anthropologists, philosophers, physicians and lawyers conducted in the west of Europe and in Poland are based on the constructivist paradigm and they focus on the historical, sociological, philosophical and political perspective. Śliwerski regards them as a contemporary continuation of paidocentrism (Śliwerski, 2007) and although not uniform in terms of methodology, they enable one to grasp the main trends in perceiving and treating a child by the society and its institutions. The greatest inspiration for the description and explanation of the situation of a child placed in isolation facilities is provided by Monk's "concept of law sensitive to children's needs" (Monk 2008; Kuształ 2016; Kuształ 2018); he analysed the areas of children's activity, such as: healthcare, education, sexuality and the system of justice, and concluded that – although it might seem otherwise – the issue of protecting children and their rights are not the focus of attention of each institution established for this purpose. His interdisciplinary studies led to the conclusion that in the system of justice "establishing a child's intellectual potential legitimised political and social claims for justice at the expense of safeguarding properly the child's interests. Therefore, the law refers to widely recognised opinions on a child as a passive object of paternalistic actions taken by institutions managed by adults or – depending on the social and political environment – to the opinions of a conscious, responsible child, capable of shouldering the blame and accepting punishment" (Monk 2008). It is here that this concept clearly corresponds with models of the system of justice in juvenile cases, providing a kind of ideological justification for them.

Inconvenience of staying in unusual confined space

"Prisons do not have their own logic of existence, regardless of their purpose, which is to fight crime. Therefore, their value is measured by the results of their work: the effects achieved in fighting crime" (Loss 1933: 79). One can say that prison cells and corridors have always been the place where a person who has lost their way and committed a punishable offence is changed. However, it is not true, because the issue of correction of the imprisoned has been an issue of minor importance; retaliation and revenge for the crime have been the essence of the punishment. "Although prison is the proper punishment only when the punishment can improve the man (...), the prison itself existed long before it was started to be used to punish criminals" (Rabinowicz 1933: 2–3). According to Bugajski, in the distant past "imprisonment was rarely used as punishment in itself (...). It was regarded as a measure too lenient, insufficient. Punishment was seen as something supposed to frighten off potential perpetrators or as an act of revenge; therefore death penalty or corporal punishment was used." (Bugajski 1929: 141). Despite the evolution in treating imprisoned people, the very fact of placing someone in a confined space is associated with many inconveniences, both in the individual and social sphere.

“Basically, a prisoner is in an awful mood; they are affected by the passing of time – day after night, night after day, and again... Due to its destructive monotony and lack of any sensations, a day in prison is the time of boredom and longing. On the other hand, night is full of unpleasant dreams or even nightmares, or it is sleepless and then memories or fantasies come.” (Szpakowski 1937: 14). This is what the prison-related discourse looked like many years ago; it was focused on inconveniences of isolation felt by the incarcerated. Garmada even talks about a prison disease. “The time when the first symptoms appear varies. Certain deviations from normality in the prisoner’s mental state may appear after a few weeks. They appear later in more mentally resilient individuals, but a keen observer will notice them not later than within a year. In my view, the prison disease occurs with various intensity and in various forms, but it does not spare anyone. Its forms and symptoms are affected by the intellectual level, traits of character, the period of stay at the place of confinement and the prisoner’s occupation.” (Garmada 1970: 20). Imprisonment is beyond doubt a difficult situation, with all the consequences, both in the sphere of individual and social needs. Goffman (Goffman 1975: 151–177) talks about totality and its features in the context of institutional isolation places. People put in places of penitentiary confinement find themselves in a specific pattern of functioning and the life behind bars cannot even resemble comfortable existence. Regardless of the age, sex or place, an imprisoned person feels multidimensional discomfort and deprivation of needs. According to Waligóra, in prison “all human needs are frustrated at best, and many of them are blocked. Unable to satisfy their needs, or achieve their goals, an imprisoned person is constantly tense and sees their state of mind as unpleasant and unbearable.” (Waligóra 1984: 60). Frustration and deprivation, especially of the possibility of satisfying one’s mental and cultural needs, are extreme inconveniences observed in a penitentiary space. Among them, the need for emotional contact, partnership, intimacy, independence or participation acquire a specific meaning. According to Machel, inmates feel increasing uncertainty, mistrust and the sense of threat, which ultimately results in long-term states of anxiety (Machel 1994: 52).

There were 73,463 people, including 3,037 women, in 130 prisons and places of custody in Poland⁴ on 30 September 2018. These included 7,552 (413 women) in custody, 64,956 (2,570 women) imprisoned, 955 (54 women) punished (Ministry of Justice, Central Board of Prison Service, 2018). This group of several thousand people, with various sentences and various outlooks for the future, experiences a range of difficult situations. Apart from the deprivation aspects mentioned above, mental disorders resulting from imprisonment should also be emphasised. The relationship between imprisonment and reactive psychoses, or situational psychoses, was noted by Ciosek (2001: 223). They are usually said to include reactive depression, hallucinations, anxiety and persecution complex, as well as primitive reactions. Their underlying causes include mental traumas, e.g. death of a close person, divorce, but also imprisonment (Ciosek 2001: 224). The very stay at a re-socialisation facility is a source of negative emotions. A multitude of unpredictable

⁴ Intended purpose of prisons and places of custody as of 1 October 2018 www.sw.gov.pl.

and uncontrolled moments in incarcerated reality must imply a state of emotional instability of an imprisoned person, which can lead to mental disorders. Irrational behaviour caused by emotions are normal in inmates and personnel. Permanent lack of emotional stability is a path towards mental disorders (Przybyliński 2005: 141). In the context of negative consequences of isolation, one cannot fail to mention neuroses, overburdens or sexual disorders in inmates. Time is also an important factor regardless of the age of a person staying in institutional space of re-socialisation and education. It is an ally for some and a nightmare of thinking of the future for others. "Time flows slowly, it seems endless, while space is reduced to the minimum, to a confined box of the cell. The longer the time, the greater the suffering" (Rabinowicz 1933: 137). There is a natural need in each imprisoned person for realising the concept of time, because a number of details from prison life are connected with the issue of time in the prisoner's mind (Szpakowski 1937: 10). Time is obviously associated with loneliness, and "the lethal force of loneliness stems from the huge disproportion between time and space". (...) Loneliness in prison is not penance, nor does it result in betterment; it is the opposite: it causes the prisoner's mental decomposition (Rabinowicz 1933: 137). Regarding studying the effectiveness of re-socialisation, Ambrozik claims: "Committing a punishable offence is sanctioned by revenge, by isolation, by repayment, by isolation, moral and legal betterment, etc., or by special educational or re-educational and re-socialisation measures. Each of these forms of punishment deprives an individual of freedom of action and social participation, while at the same time stigmatising, excluding, marginalising and eliminating them from social life. Therefore, it is not possible for re-socialisation of those individuals to take place in an atmosphere of duress" (Ambrozik 2016: 205). Konopczyński's considerations are similar when he presents myths concerning the re-socialisation reality. According to one of them, institutions of re-socialisation change a criminal into a better person, i.e. "it is a social myth that isolation of a criminal from the rest of the society is a good way of achieving a permanent positive transformation" (Konopczyński 2014: 13).

So how can one combine the reformatory and punitive functions of the re-socialisation process? Ambrozik claims that "elimination of punishment in a criminological and legal approach from the system of re-socialisation would be a reckless, dangerous or downright impossible move in many cases, to say the least, and it would have consequences that are difficult to predict." (Ambrozik 2016: 2015). Being aware of the impossibility of eliminating freedom deprivation from the system of justice, both for adults and minors, and considering all its consequences described above, we would like to focus on juveniles serving a punishment of isolation. Due to the stage of development that a young person is in, these deprivations are greater because of the age. The feeling of deprivation of developmental needs and adverse development conditions cause permanent behaviour disorders, which evolve towards crime (Urban, 2000); results of studies based on the R-N-R model indicate that the first imprisonment is the strongest risk factor for later imprisonments (Stańdo-Kawecka 2010: 891–907).

Imprisoned children in selected regulations of international law

According to rules of international law, placing a minor (Bulenda 2013: 441 ff.) in a place of confinement is regarded as imprisonment. UN's Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty of 1990 state that it is "any form of deprivation of liberty, detention of persons up to the age of 18 years in a public or private facility, which the child must not leave, by order of a judicial, administrative or public authority" (United Nations Resolution, 1990). This definition is very broad, and its adoption means that virtually all stationary measures applied to socially ill-adapted children and youth, such as youth educational centres, stationary youth sociotherapy centres, correctional facilities or intervention facilities (youth hostels and emergency youth centres), as well as care and educational facilities, which, as a rule, do not perform rehabilitation tasks, but whose activities are part of such tasks and functions (Act of 9 June 2011 concerning Family Support and Foster Care, 2011), are regarded as isolation facilities, or ones in which a person is deprived of their liberty. However, it must be emphasised that the purpose of isolation is important – protection of a minor, education, re-socialisation, rather than punishment for a criminal offence.

The Convention on the Rights of the Child derives the principles of treating a child deprived of their liberty from the principle of the child's best interests and refers in particular to the prohibition of torture and cruel, inhuman or degrading treatment of the child, the prohibition of capital punishment and life imprisonment. "Imprisonment itself is based on the *ultima ratio* principle and it should be as short as possible and executed humanely, while respecting the person's dignity and taking into account the child's needs arising from their age. Such treatment should be aimed at reintegration of the child and at the child assuming a constructive role in the future" (Kusztal 2018: 284). There are a number of legal acts in the European law which protect the child, with those related to the specific situation of separating a child from their family. These acts are international agreements, such as the European Convention on the Exercise of Children's Rights (European Convention on the Exercise of Children's Rights, 1997) or recommendations which, although not mandatory, are the basis for proceedings before international law bodies. The latest Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on a children-friendly judicial system of 2010 (Guidelines, 2010). The guidelines clearly indicate that the rights of the child guaranteed by the judiciary include re-socialisation. A prison sentence should be pronounced on a child not because of the child's (educational or care-related) needs, but mainly based on the principle of proportionality. The child's age, their developmental needs, both physical and mental, defined as the child's welfare and the need for protection, are not a priority. Any abuse and abnormality in observing the rights of minors deprived of their liberty is prevented by the National Mechanism of Prevention operating under the European Convention for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment (Ombudsman Report 2016). Moreover, cases related to minors deprived of their liberty are relatively rarely referred to international bodies dealing with human rights protection for many reasons, including system-related and political reasons (Newsletter of the Helsinki Foundation for Human Rights; 15 May 2016)

Conclusion

Depriving children and adolescence of liberty is the object of interest of pedagogues, lawyers and psychologists; it is dealt with by international organisations and NGOs, and it is present in the media discourse. Changing the ways minors are treated in the west and in the USA towards punitive treatment did not lead to any significant changes in Poland, with the educational measures applied by Polish courts, such as placement in a youth educational centre, should be regarded – in accordance with regulations of international law – as deprivation of liberty. The inconveniences of imprisonment described above are felt much more strongly by children and adolescents because of developmental factors. At the same time, according to the concept of child's welfare, present in the interdisciplinary discourse, deprivation of liberty should be used as rarely as possible in response to the legally relevant behaviour of minors. These simultaneous trends in the judiciary related to minors clearly show that careful decisions need to be taken towards individualisation of educational or corrective measures taken towards the juvenile person. This is because the consequences of imprisonment are so damaging to the development of a child and an adult that – because of the child's welfare – educational and re-socialisation measures in an open environment should be preferred.

References

- Ambrozik W. (2016), *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*. Kraków, Impuls.
- Bugajski Z. (opracował) (1928), *Kalendarz funkcjonariusza więziennego na rok 1929*. Warszawa.
- Bulenda T. (2013), *Uwięzieni w okresie małoletności*, W: A. Rzepliński, I. Rzeplińska, M. Niełaczna, P. Wiktorska (red.), *Pozbawienie wolności. Funkcje i koszty. Księga jubileuszowa Profesora Teodora Szymanowskiego*, Warszawa, Wolters Kluwer.
- Ciosek M. (2001), *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa, PWN.
- Dignan J., Cavadino M. (2007), *The Penal System: An Introduction*. 4th Edition, Sage Publication, London 2007.
- Europejska konwencja o wykonywaniu praw dzieci*, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r., ratyfikowana przez Polskę w dniu 29 lipca 1997 r., Dz.U. 2000 nr 107 poz. 1128.
- Garmada L. (1970), *Samouszkodzenia ciała*. Warszawa, PZWL.
- Goffman E. (1975), *Charakterystyka instytucji totalnych*. W: W. Derczyński, A. Jasińska – Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa, PWN.
- Gromek K. (2001), *Komentarz do art. 3 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Lex Online (dostęp: 1.03.2001).
- Krajewski K. (2012), *Czy w Europie istnieją dwie odrębne strefy klimatu penalnego*. W: K. Kardas, T. Sroka, W. Wróbel (red.), *Państwo prawa i prawo karne. Księga jubileuszowa Profesora Andrzeja Zolla*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Kuształ J. (2011), *Europejskie tendencje w zapobieganiu przestępczości nieletnich*, „Probacja”, nr 4.
- Kuształ J. (2016), *Uczeń zagrożony niedostosowaniem a profilaktyczne zadania szkoły, edukacja elementarna w teorii i praktyce*, t. 11, nr 2 (40).

- Kusztal J. (2018), *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków, WUJ.
- Loss J (1933), *Więzienia w Polsce. Cyfry i Fakty*. Warszawa.
- Machel H. (1994), *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Ministerstwo Sprawiedliwości Centralny Zarząd Służby Więziennej. Miesięczna Informacja Statystyczna, wrzesień 2018 r. www.sw.gov.pl (dostęp: 15.10.2018)
- Monk D. (2008), *Dzieciństwo i prawo, w czym najlepiej pojętym interesie* W: M.J. Kehily (oprac.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, WAM.
- Newsletter Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka z 5.05.2017
- Przybyliński S. (2005), *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*. Kraków, Impuls.
- Rabinowicz L. (1933), *Podstawy nauki o więziennictwie*. Warszawa, Gebethner i Wolff.
- Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z wizytacji w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich przeprowadzonych przez Krajowy Mechanizm Prewencji w latach 2008–2015, Warszawa, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20zaklady%20poprawcze%20i%20nieletni.pdf>. (dostęp: 11.07.2017).
- Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 45.113 z dnia 14 grudnia 1990 – Reguły Narodów Zjednoczonych dotyczące ochrony osób nieletnich pozbawionych wolności (Reguły Hawańskie) https://bip.ms.gov.pl/Data/Files/...onz/prawa_czlow_26_6.doc (dostęp, 10.11.2018)
- Stańdo-Kawecka B. (2016), *Wybrane problemy odpowiedzialności nieletnich w światłach zmieniających się paradygmatów*. W: M. Konopczyński, Ł. Kwadrans, K. Stasiak (red.) *Polska Kuratela Sądowa na przełomie wieków. Nadzieje, oczekiwania, dylematy*. Kraków, Impuls.
- Stańdo-Kawecka B. (2010), *Ruch „What Works” i „Nowa Resocjalizacja” – nowa perspektywa w polityce karnej?* W: V. Konarska-Wrzošek, J. Lachowski, J. Wójcikiewicz (red.), *Węzłowe problemy prawa karnego, kryminologii i polityki kryminalnej. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Andrzejowi Markowi*. Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer.
- Szczepaska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Impuls.
- Szecówka A. (1995), *Modyfikacje w oddziaływaniach resocjalizacyjnych placówek ministerstwa sprawiedliwości*. „Szkola Specjalna”, nr 4.
- Szecówka A. (1996), *Między punitywnością a permisywnością w resocjalizacji nieletnich*. „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 4.
- Szapkowski J. (1937), *Z psychologii przeżyć więziennych*. Według odczytu wygłoszonego we wrześniu 1933 r. na XIII Zjeździe Psychiatrów Polskich w Poznaniu i Kościanie jako sekcji XIV Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich, Warszawa.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pjadocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie opieki zastępczej, Dz. U., 2011, nr 149, poz. 887, z późn. zm.
- Waligóra B. (1984), *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*. W: B. Hołyst (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*. Tom I, Warszawa, Wydawnictwa Prawnicze.
- Wytyczne Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie wymiaru sprawiedliwości przyjaznego przyjęte przez Komitet Ministrów Rady Europy w dniu 17 listopada 2010 r. wraz z uzasadnieniem, dok. pdf (dostęp: 12.07.2017).

Bożena Chrostowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.05>

ORCID: 0000-0002-3397-6777

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

b.chrostowska@uwm.edu.pl

Sharenting – skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych

Summary

**Sharenting – the scale and multidimensionality of the phenomenon of the parents
(inconsiderately) disclosing the information about their children in the social media**

The scope of the article is to discuss the issue of the parents sharing the information about their children in social media. Basing on literature and researches review, the scale of sharenting phenomenon was introduced. Its different types were discussed and its chosen legal, ethical and social aspects were characterized. The risks (i.e. identity theft and exposing children to cyberviolence) and rewards (i.e. sharing the experience, seeking and providing support) of such parents' activity in the Internet were presented as well. Sharenting generates dilemmas connected with finding the balance between the parents' right to express freely and the child's right to have privacy, dignity and identity. There is a need of educational actions, directed to both parents and society, about the children's security and safety of their privacy in the Internet.

Keywords: parenting, (over)sharenting, child's image, child's privacy, digital footprints, social media

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, (over)sharenting, wizerunek dziecka, prywatność dziecka, cyfrowe ślady, media społecznościowe

Wprowadzenie

Rewolucja cyfrowa zmieniała i zmienia nie tylko życie jednostek ale także grup, w których one funkcjonują. Społeczeństwo informacyjne wraz z nowymi technologiami, mediami czy coraz powszechniej dostępnym Internetem to środowisko naturalne dla wielu współczesnych rodzin (bo oczywiście są jednostki i środowiska wykluczone cyfrowo) (Karczmarczyk, Zbierchowska 2016: 90). (Nad)aktywność bardzo młodych i młodych użytkowników sieci, w kontekście zagrożeń z niej płynących, jest przedmiotem namysłu i analiz badaczy (Tapscott 2010; Badanie nadużywania... 2012; Raport z badania... 2017; Wójcik 2017; Uszyńska-Jarmoc, Naruszewicz 2018) oraz rodziców. Bezpieczeństwo dzieci w Internecie stanowi również obiekt publicznej troski i podejmowane są różne działania

mające na celu zwiększenie świadomości społecznej oraz edukację dzieci, ich opiekunów czy profesjonalistów w tym zakresie np. od 2005 roku realizowany jest w Polsce projekt Komisji Europejskiej pt. „Safer Internet”.

Don Tapscott w książce opublikowanej w 2009 roku, entuzjastycznie opisując cechy i potencjał pokolenia sieci, ostrzegał jednocześnie młodych ludzi przed ujawnianiem informacji na temat swego życia osobistego. Autor wręcz podkreślał, że martwi go kwestia ochrony prywatności i stwierdza, że reprezentanci pokolenia sieci „muszą się ocknąć i przemyśleć, gdzie wyznaczyć granicę odkrywania swojej prywatności, by nie ujawnić czegoś, co w przyszłości woleliby zachować w tajemnicy” (Tapscott 2010: 47). Obecnie, użytkownikami sieci są jednak nie tylko przedstawiciele młodego pokolenia, ale również ich rodzice (z których część stanowi zapewne, opisywaną przez Tapscotta, net generation). Działalność tej drugiej grupy w kontekście dzielenia się w cyberprzestrzeni informacjami o wyglądzie, zachowaniach i rozwoju swoich dzieci, jest rzadziej monitorowana i poświęca jej wciąż stosunkowo niewiele uwagi (Ammari i in. 2015; Brosch 2017; Steinberg 2017b), choć rośnie zainteresowanie tym zjawiskiem, w tym w Polsce (Brosch 2016; Kot 2016; Brosch 2017; Błasiak 2018).

Sharenting – bo o nim mowa – powstało z połączenia dwóch angielskich słów: parenting – oznaczającego rodzicielstwo (w sensie pełnienia rodzicielskiej roli) oraz sharing – oznaczającego czynność rozpowszechniania. Pojęcie to odnosi się do zaangażowania rodziców głównie w przestrzeni mediów społecznościowych polegającego na regularnym zamieszczaniu szczegółowych informacji (zdjęć, filmików i innych treści) o swoich dzieciach (Keith, Steinberg 2017: 413). Sharenting odróżnia się od oversharentingu oznaczającego ekstremalną aktywność rodziców w tym obszarze oraz troll parentingu, oznaczającego dzielenie się treściami, które wprost kompromitują dzieci lub pokazują trudne dla nich momenty (Majak 2013; Keith, Steinberg 2017: 413). Jak wynika ze zrealizowanych (a omawianych w dalszej części artykułu) badań skala zjawiska znacznie wykracza poza, nie wzbudzające na ogół kontrowersji, dzielenie się ogólnymi informacjami o dziecku, a badacze coraz częściej dyskutują o motywacji oraz konsekwencjach tego typu zachowań (szczególnie w kontekście dobrostanu dzieci). Niewiele o tych ostatnich wiadomo, bowiem dzieci urodzone i dorastające w erze mediów społecznościowych wkraczają dopiero w wiek nastoletni. W debacie na temat sharentingu szczególne miejsce zajmuje również namysł nad relacją pomiędzy prawem rodzica do swobodnej ekspresji a prawem dziecka do zachowania swej prywatności, godności i tożsamości oraz działaniami edukacyjnymi dedykowanymi rodzicom i profesjonalistom mającymi na celu zachowanie balansu w realizacji wspomnianych praw. Celem artykułu jest przybliżenie głównych wątków tej dyskusji, toczącej się przede wszystkim na łamach obcojęzycznej literatury.

Skala zjawiska sharentingu

Jedno z ciekawszych przedsięwzięć badawczych, którego przedmiotem była wielowymiarowa analiza aktywności rodziców w mediach społecznościowych, zostało zrealizowane

w USA w 2014 roku przez Pew Research Center wśród reprezentatywnej próby dorosłych Amerykanów (2003 osoby), w tym rodziców dzieci poniżej 18 roku życia (494), z których część (366) stanowili rodzice – użytkownicy mediów społecznościowych. Z uzyskanych danych wynika, że 75% rodziców korzystających z internetu, korzystało z różnorodnych mediów społecznościowych, a najbardziej popularnym wśród rodziców użytkowników internetu był portal społecznościowy Fb (74%). Rodzice – użytkownicy Fb tworzą grupę osób mocno weń zaangażowanych i 75% sprawdza go codziennie, w tym ponad połowa (51%) kilka razy dziennie (więcej matek niż ojców – 56% vs 43%) aktywność ta oraz jej częstotliwość różni się od aktywności osób niebędących rodzicami, a różnica ta jest istotna statystycznie (wśród nie-rodziców 67% loguje się codziennie, w tym 42% kilka razy dziennie). Podczas gdy 79% badanych rodziców-użytkowników mediów społecznościowych postrzega je jako źródło cennych informacji, nieco mniej, bo 59% (w ostatnich 30 dniach od daty badania), znalazło przydatne informacje dotyczące rodzicielstwa, 42% zadeklarowało, że otrzymało wsparcie ze swoich internetowych sieci związane z pełnieniem przez siebie roli rodzica, a 31% zadało pytanie związane z ich rodzicielstwem. Z raportu wynika również, że matki nieco częściej używają mediów społecznościowych jako zasobu dla rodziców niż ojcowie (Duggan i in. 2015)

Rodzice to zatem osoby obecne i aktywne w internecie, a spora część z nich w mediach społecznościowych. Nawet jeśli nie wszyscy deklarują, że stanowią one dla nich miejsce do szukania informacji na temat rodzicielstwa i wymiany doświadczeń rodzicielskich nie oznacza to automatycznie, że nie dzielą się informacjami o swoich dzieciach i ich zdjęciami. Powszechność sharentingu dokumentują wyniki różnorodnych badań. Jedno z nich, zrealizowane przez AVG Technologies w 2010 roku wśród 2200 matek dzieci poniżej 2 roku życia, aktywnych w internecie z USA, wybranych krajów UE, Australii, Nowej Zelandii i Japonii donoszą o 81% dzieci poniżej 2 roku życia mających cyfrowy ślad w postaci zdjęcia pozostawionego przez swoich rodziców (w USA liczba ta wynosiła najwięcej bo 92%, średnia dla państw UE biorących udział w badaniu wyniosła 73%), zaś średnia wieku cyfrowych narodzin dziecka wynosiła w chwili badania 6 miesięcy, a 5% miało swój profil społecznościowy. Uzyskane wyniki pokazują również inne zjawisko – część dzieci (23%) rodzi się cyfrowo, nim fizycznie przyjdzie na świat. Dzieje się to za sprawą umieszczania na sieci przez rodziców ich ultrasonograficznych zdjęć (Digital Birth... 2010).

Interesujące jest również to jak rodzice wypowiadają się o korzyściach i obawach związanych z dzieleniem się informacjami na temat rodzicielstwa w mediach społecznościowych. Danych na ten temat dostarczają badania zrealizowane w 2014 roku w USA, przez C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health na reprezentatywnej próbie 569 rodziców dzieci w wieku 0–4 lata. W świetle uzyskanych wyników większość badanych rodziców (84% matek, 70% ojców) deklaruowało korzystanie z mediów społecznościowych takich jak Fb, blogi i fora internetowe. Rodzice zapytani o obawy wskazywali, iż boją się, że ktoś przez ich aktywność wejdzie w posiadanie prywatnych informacji o ich dziecku (68%), wykorzysta jego zdjęcia (67%), zaś 52% badanych wyraziło lęk, że kiedy ich dzieci dorosną mogą poczuć się zakłopotane tym, co jako rodzice

ujawnili na ich temat. Interesującą kwestią jest również postrzeganie przez badanych rodziców aktywności innych rodziców w kontekście oversharentingu. Większość ankietowanych korzystających z mediów społecznościowych (74%) zna innego rodzica, który ich zdaniem udostępnił zbyt wiele informacji o swoim dziecku, w tym podał krepujące fakty na jego temat (56%), dane osobowe ułatwiające jego lokalizację (51%) oraz udostępnił nieodpowiednie zdjęcia dziecka (27%) (Parents on social... 2015).

Wielowymiarowość sharentingu

Już ten syntetyczny, bo ograniczony ramami artykułu, przegląd wyników badań pokazuje, że mamy do czynienia z powszechnym zjawiskiem a dokumentowanie online życia dzieci stało się niemalże normą społeczną (Wayne 2016). Niektórzy badacze mówią o sharentingu wręcz jako o nowym wymiarze rodzicielstwa, w którym rodzice poszukują spełnienia oraz szukają wzorców swych ról w wirtualnej sieci kontaktów społecznych, coraz bardziej izolując się od bliskich struktur społecznych (Brosch 2017: 380). Warto przyrzeć się zatem różnym wymiarom tego zjawiska. Jednym z nich jest aspekt prawno-etyczny. Publikowanie przez rodziców zdjęć dziecka łączy się z dysponowaniem jego wizerunkiem. W świetle polskich przepisów wizerunek jest dobrem osobistym człowieka, które podlega ochronie przepisów prawa cywilnego oraz prawa autorskiego. W ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych zaznacza się, iż rozpowszechnianie wizerunku wymaga zezwolenia osoby na nim przedstawionej (Dz.U. 1994 Nr 24 poz. 83, art. 81.). Z uwagi na to, że dziecko nie posiada zdolności do czynności prawnych, to opiekunowie dbają o jego dobro do osiągnięcia przez nie pełnoletniości. Zatem to rodzice dysponują wizerunkiem dziecka i to oni udzielają zgody na jego udostępnienie. Sąd może interweniować, gdy przedstawiony wizerunek uwłacza godności dziecka, wskazuje na możliwość popełnienia przestępstwa lub uzyskania przez rodzica znacznych korzyści majątkowych kosztem dobra dziecka oraz gdy kwestia wykorzystania wizerunku zostanie uznana za istotne sprawy dziecka (Ryńska 2015). Konsekwencje i uwarunkowania prawne wzmacniają więc w tym przypadku naturalną rolę rodziców jako strażników dobra dziecka, w tym protektorów jego cyfrowej tożsamości, z drugiej strony, czynią z nich dysponentów spraw dziecka. W tej optyce prawo rodziców do dysponowania wizerunkiem dziecka, czy szerzej wolność dzielenia się różnymi informacjami (ale także prawo do ekspresji), przeciwstawiane jest prawu dzieci do prywatności, godności i tożsamości (wynikających choćby z zapisów Konwencji o Prawach Dziecka). Takie zderzenie i rodzące się na jego styku napięcie generuje pytania o granicę dzielenia się informacjami, na której kończy się tożsamość rodzica a zaczyna się tożsamość dziecka, o prawo dziecka do definiowania i decydowania o własnej tożsamości a nie przyjmowania wykreowanej cyfrowo przez rodziców, o to, czym właściwie rodzic, snując cyfrową narrację o dziecku, może się podzielić z innymi. Dzieci mogą też nie zgadzać się z decyzją rodziców dotyczącą dzielenia się ich wizerunkiem czy innymi informacjami o nich (zarówno negatywnymi, jak i pozytywnymi). Podczas gdy rodzice mogą ustanawiać własne parametry udostępniania, dzieci nie mają takiej kontroli nad swoimi „cyfrowymi

śladami” zostawianymi przez ich dorosłych opiekunów (Steinberg 2017; Keith, Steinberg 2017; Blum-Rose, Livingstone 2017). Niektórzy badacze podkreślając trwałość pozostawianych przez rodziców cyfrowych śladów mówią wręcz o cyfrowym tatuażu (za: Blum-Ross 2015) pozostawionym na wizerunku (tożsamości?) dziecka, zanim będzie ono mogło samodzielnie decydować o tym, czy i co udostępniać na swój temat w wirtualnym świecie. Inni wskazują, że „sharenting może nieumyślnie odebrać dziecku nieodłączne prawo do decydowania o swojej tożsamości” (Keith, Steinberg 2017: 413)

Zjawisko dzielenia się zdjęciami rodzinnymi, w tym dziećmi, istnieje odkąd wymyślono aparat fotograficzny. Odbitki papierowe krążyły jednak zazwyczaj w wąskim kręgu odbiorców, znanych najczęściej rodzinie. Fotografia cyfrowa oraz rozwój technologii spowodował, że zamieszczane w internecie zdjęcia mogą dotrzeć do wielu osób, a część z nich może być zupełnie nieznana rodzicom. Umieszczenie zdjęcia (czy innej informacji o dziecku) w sieci powoduje, że rodzic traci nad nim kontrolę, tak w zakresie tego, kim jest odbiorca udostępnionych treści, jak i tego, do jakich celów mogą być one użyte (Brosch 2017: 380). Media społecznościowe to nie jedyne miejsce publikowania zdjęć dzieci w sieci. Popularnością wśród rodziców cieszą się blogi (w tym parentingowe) oraz repozytoria fotograficzne. Rozpowszechnianiu zdjęć towarzyszą zazwyczaj komentarze, podpisy czy informacje nie tylko związane z okolicznością ich zarejestrowania, ale ujawniające dane dziecka jak np. imię i nazwisko, wiek, data urodzin czy dotyczące jego sytuacji zdrowotnej, szkolnej, postępów i trudności, relacji z innymi oraz szereg innych (Wojtasik 2014: 58; Brosch 2016: 229–230). O ile w dobie popularności internetu, kiedy to w naturalny sposób przesuwają się granice prywatności, udostępnianie kilku ogólnych informacji o dziecku w mediach społecznościowych nie budzi obaw, to częsta i prowadzona na dużą skalę publikacja zdjęć i treści dotyczących dzieci staje się coraz bardziej problematyczna i wywołuje dyskusje wśród komentatorów i badaczy tego zjawiska (Brosch 2016, 2017; Steinberg 2017). Jego etyczno-prawny aspekt wzmacnia również istniejący i dość popularny wśród rodziców oraz innych użytkowników sieci (choć nieznana jest dokładnie skala tego zjawiska) tzw. troll parenting. Oprócz dokumentowania chwil z życia dziecka, opisywania wyzwań, jakie stawia jego wychowanie oraz szukania w związku z tym wsparcia, rodzice są aktywni w innym wymiarze. Część z nich nagrywa i umieszcza w sieci filmy czy zdjęcia, które przedstawiają dzieci w „zabawnych”, ale ośmieszających je i często kontrowersyjnych sytuacjach. Np. w badaniach A. Brosch (2017) były to zdjęcia siedzącego nago na nocniku i płaczącego chłopczyka czy trzymającej butelkę wina dziewczynki. Istnieją również serwisy internetowe, w których można zamieszczać „śmieszne” zdjęcia dzieci. Przykładem takiego miejsca w sieci jest strona Reasons My Son is Crying, na której rodzice zamieszczają zdjęcia swych płaczących dzieci, dopisując do nich „odpowiedni” komentarz np. „Nie pozwoliłam im zjeść mojego skierowania do psychiatry”, „Poprosiłam ją, by przestała wkładać rękę do ubikacji”, „Pękł jej balonik” (Majak 2013). Rodzice w sieci wykazują się swego rodzaju pomysłowością i oprócz uwieczniania oraz udostępniania „naturalnych” sytuacji z życia, umieszczają zdjęcia (czy filmiki) dzieci specjalnie „ustylizowanych” tak, by wywołać w odbiorcy rozbawienie, np.

dziecko ubrane w koszulkę z napisem „Świętego Mikołaja nie ma, ale i tak nie umiem jeszcze czytać” czy przebranych, jak np. chłopiec w różowy strój baletnicy ze smoczkiem w ustach (Kiebus 2013). Miejscem w sieci, które obfituje w „zabawne” filmiki z udziałem dzieci, których autorami są ich rodzice jest również kanał you tube.

Oddzielną kategorię zdjęć dzieci udostępnianych przez rodziców w internecie stanowią te, na których występują one nago (lub w bieliźnie) podczas wykonywania czynności higienicznych, w czasie kąpieli, wakacji. Ich upowszechnianie, poza kwestiami etycznymi i innymi problematycznymi zagadnieniami omawianymi wyżej, może stanowić realne niebezpieczeństwo wykorzystania przez osoby o skłonnościach pedofilskich. W jednym z badań zrealizowanych przez rząd australijski odkryto, że połowa zdjęć dzieci udostępnionych na stronach pedofilskich pochodziła ze stron mediów społecznościowych (Battersby 2015). Innym zagrożeniem, na które wskazuje Ł. Wojtasik, jest to, że tego typu wizerunki, kiedy trafią w ręce rówieśników czy znajomych dziecka, mogą zostać wykorzystane przeciwko niemu (narazić na kpiny, zawstydzić) czy zostać użyte w procesie cyberprzemocy, doprowadzając do poważnych konsekwencji (Tenże 2017: 59). Z badań A. Brosch zrealizowanych w 2015 roku wśród 168 rodziców użytkowników Fb, wynika, że 113 badanych (67,3%) udostępniło na swoich profilach przynajmniej jedno zdjęcie, które zostało uznane za niewłaściwe czy zawstydające. Najbardziej popularnym typem zdjęć w tej kategorii były ukazujące dzieci nagie lub półnagie. Były to najczęściej wizerunki dzieci poniżej 3 roku życia zrobione w czasie kąpieli oraz na plaży (Brosch 2016: 230–231).

Inne ryzyka związane z sharentingiem, na które wskazują komentatorzy zjawiska dotyczą kradzieży tożsamości dziecka oraz możliwości ustalenia lokalizacji dziecka, a także innych danych ułatwiających jego rozpoznanie. Udostępnianie w sieci zdjęcia dzieci, szczególnie z telefonów komórkowych (typu smartfon), mogą zawierać tzw. meta dane dotyczące szczegółów lokalizacji oraz inne, pozwalające na identyfikację fotografowanego (Blum-Ross 2015). Natomiast kradzież tożsamości dziecka (tzw. digital kidnapping) polega na grabieży zdjęcia dziecka, np. z cudzego profilu w mediach społecznościowych, i udostępnianiu go przez internet. Ma to różne oblicza, np. ktoś wykorzystując zdjęcie cudzego dziecka, prezentuje je jako własne, używa skradzionego wizerunku dziecka w celach komercyjnych czy umieszcza w portalach społecznościowych, by posłużyć się nim do realizacji różnych fantazji, w tym seksualnych. Przykładem tej ostatniej aktywności jest tzw. baby role play na Instagramie. Użytkownik umieszcza zdjęcie nieznanego sobie dziecka (nadając mu wybrane przez siebie imię, opisując co lubi, a czego nie) informując, że jest gotowe do adopcji. Udostępniając skradziony wizerunek, sam zaczyna odgrywać rolę dziecka (ze zdjęcia) bądź jego rodzica. Inni użytkownicy „adoptują sierotę” wcielając się w wybraną przez siebie rolę poprzez komentowanie zdjęcia i wysyłanie bezpośrednich wiadomości, na które udostępniający może odpowiadać. A. Schroeder wskazuje na trzy funkcjonujące w społeczności baby role play wątki narracyjne. Pierwszy dotyczy osób, które wirtualnie adoptując, „wykonują” normalne rodzicielskie zadania, okazując empatię wobec swych wirtualnych dzieci, kolejny tych, którzy w swej roli (rodzica lub dziecka) eksponują nadużywanie fizyczne oraz takich, których narracja realizuje ich „brudne” lub

seksualne, przemocowe fantazje. W tym przypadku wizerunek dziecka nie jest eksploatujący je sam w sobie (jak np. ma to miejsce w aktywności troll parentingowej), rekontekstualizują go natomiast, poprzez swoje narracje, roleplayerzy (Schroeder 2017). Na Instagramie w 2015 roku było ponad 55 tysięcy zdjęć otagowanych znacznikami #babyrp, #adoptionrp, #orphanrp ułatwiający użytkownikom odszukanie zdjęć służących do baby role play (Friedman 2015).

Sharenting to nie wyłącznie ryzyka i dylematy, jakie ze sobą niesie, bowiem aktywność rodziców w mediach społecznościowych analizowana jest również pod kątem oferowanych korzyści. Nie tylko chodzi bowiem o to, że pozwala on na utrzymywanie kontaktów z rodziną czy znajomymi, ale, jak pokazały przedstawione wcześniej wyniki badań, umożliwia dzielenie się swymi rodzicielskimi doświadczeniami, radościami oraz poszukiwanie i udzielanie wsparcia. Dla części rodziców taka aktywność to główne źródło wiedzy o rodzicielstwie (Parents on social... 2015). W przypadku opiekunów dzieci z różnymi chorobami czy niepełnosprawnością to źródło czasem jedyne wsparcia (wobec niewydolności wsparcia instytucjonalnego), a także wiedzy specjalistycznej, bo płynącej z doświadczenia innych rodziców i ich znajomości np. rynku usług specjalistycznych, możliwości ich pozyskiwania, informacji o polecanych w środowisku lokalnym profesjonalistach (Hamm i in. 2013; Jacobs i in. 2016). W takim kontekście sharenting może być również wykorzystywany przez rodziców jako narzędzie rzecznictwa w problemach dzieci (Keith, Steinberg 2017: 413). Badacze wskazują również na funkcję sharentingu w kształtowaniu i utrzymaniu kapitału społecznego współczesnych rodziców, szczególnie tych, dla których rodzicielstwo wiąże się z ograniczeniami w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych i/lub żyjących z dala od bardziej tradycyjnych grup wsparcia (jak np. rodzina wielopokoleniowa). W tym przypadku media społecznościowe mogą pełnić rolę „cyfrowej wioski” oferującej zastępczą/alternatywną strukturę wsparcia (w myśl afrykańskiego przysłowia, iż potrzeba całej wsi, by wychować dziecko). Rodzice przez zamieszczanie informacji i zdjęć swoich dzieci angażują innych użytkowników w społeczne interakcje (Martindale 2014; Brosch 2017: 382). Ponadto otrzymując, często pozytywną informację zwrotną (w postaci polubień posta, jego udostępnień czy aprobującego komentarza), czują się wspierani w swej decyzji, by dzielić się informacjami o swoim życiu rodzinnym, w tym dziecku, a pośrednio tym, jakimi są rodzicami. Można przypuszczać zatem, że sharenting pełni funkcję poszukiwania i pozyskiwania społecznej aprobaty (Steinberg 2018b: 846). A. Brosch wskazuje również na związek sharentingu z mechanizmem porównań społecznych, w ramach którego działania rodziców w mediach społecznościowych mogą wynikać z potrzeby zbierania informacji o innych rodzicach i ich działaniach, by przez proces porównywania określić czy ocenić siebie. Badaczka zauważa, że poprzez sharenting rodzice mogą „deklarować” swoją gotowość wypełniania rodzicielskich zadań i zdawać relację z ich realizacją (Brosch 2016: 232).

Podsumowując, chociaż sharenting może być postrzegany jako źródło wielu korzyści dla rodziców i niewątpliwie nim jest, problematyczny staje się wówczas, gdy rodzice przekraczają granicę, którą stanowi dobro dziecka czy jego prawo do decydowania o własnej

tożsamości. Jak wskazuje analiza zagrożeń i dylematów etyczno-prawnych wynikających z takiej aktywności rodziców, mamy do czynienia ze zjawiskiem o poważnych konsekwencjach dla dobrostanu dzieci.

Zakończenie

Co roku wzrasta liczba użytkowników mediów społecznościowych i można spodziewać się, że sharenting (oraz pokrewne mu oversharenting czy troll parenting) będzie nadal powszechną praktyką wśród wielu rodziców, w tym młodych, dla których funkcjonowanie i aktywność w cyberprzestrzeni jest naturalną częścią ich życia (Livingstone i in. 2018: 6). Wśród badaczy i komentatorów tego zjawiska budzi ono niepokój i obawy choćby ze względu na wskazane kontrowersje w płaszczyźnie utrzymania równowagi pomiędzy prawem i potrzebami rodzica do swobodnej ekspresji, poszukiwania wsparcia, komunikacji a prawem dziecka do poszanowania jego prywatności, godności i (kreowania) tożsamości. Trudno jest również przewidywać z całą pewnością różnorakie konsekwencje, jakie będą ponosić dorastające dzieci, a w przyszłości osoby dorosłe w związku z posiadaniem cyfrowych śladów (tatuauży), których nie są autorami czy cyfrowej tożsamości, zdefiniowanej przez rodziców, a nie przez samodzielne wybory. Nie bez znaczenia pozostają też inne zagrożenia, które zostały przywołane w artykule (kradzież tożsamości, wykorzystanie wizerunku dziecka przez strony pedofilskie, publiczne wyśmiewanie dziecka). Ekspertki od mediów społecznościowych ostrzegają, że to, co rodzice opublikują w sieci będzie miało w przyszłości wpływ na szanse życiowe dziecka, np. na dostanie się na określone studia czy uzyskanie wymarzonego stanowiska w pracy. Najnowsze rozwiązania oferowane przez niektóre media społecznościowe pozwalają bowiem za pomocą zaawansowanych technicznie wyszukiwarek przeszukiwać zasoby sieci i zbierać informacje o danej osobie. Cyfrowe ślady z dzieciństwa stają się elementem składowym profilu psychologicznego, który może być wykorzystany przez uczelnie czy pracodawców w procesie rekrutacji. Co więcej pojawiają się obecnie w przestrzeni społecznej specjalne agencje wyszukujące w internecie informacji o wybranych osobach. Trudno na ten moment przewidzieć przyszłość takich praktyk, ale jak wskazuje Ł. Wojtasik – technologia może zaskoczyć i osoby obecne w sieci od urodzenia mogą znaleźć się w kłopotliwym położeniu (Wojtasik 2014: 58).

Dzieci wzrastające w dobie powszechności korzystania z mediów społecznościowych wkraczają dopiero w wiek nastoletni. Co jakiś czas media donoszą jednak o wyrokach sądowych za publikowanie w sieci przez rodziców zdjęć dzieci, których nie tylko pozywają ich partnerzy, ale i własne potomstwo. Niektóre kraje – jak Francja – unormowały przepisy dotyczące ochrony wizerunku dzieci, które po osiągnięciu pełnoletniości mogą pozwać swych opiekunów za publikowanie zdjęć, na których występują bez ich zgody, za co grożą wysokie kary pieniężne czy pozbawienie wolności do jednego roku (Wójtowicz 2017).

Z drugiej strony, współczesne rodziny (zwłaszcza, że coraz częściej tworzą je reprezentanci pokolenia sieci) będące elementem społeczeństwa cyfrowego, korzystają z możliwości, które niesie za sobą aktywność w Internecie. Rodzicielstwo staje się doświadczeniem

podzielanym online. Jak pokazały wyniki przytoczonych badań wiąże się ono, w przypadku sporej grupy rodziców-sharentów, z naruszaniem prawa dzieci do prywatności. Implikuje to pytania o działania, które muszą podjąć społeczeństwa w zakresie monitorowania i ochrony tego prawa. Oprócz wprowadzania rozwiązań legislacyjnych, jak tych wdrożonych we Francji czy wynikających z unijnego rozporządzenia RODO (prawo do bycia zapomnianym) ważna jest edukacja rodziców, profesjonalistów ich wspierających, społeczności, obejmująca informacje o potencjalnych problemach związanych z kwestią (i prawem do) prywatności dzieci oraz zagrożeniach bezpieczeństwa związanych z udostępnianiem on-line informacji o nich. W USA wypracowano rozwiązanie określone przez jego autorkę jako model edukacji ukierunkowany na dzieci oparty na zdrowiu publicznym, respektujący z jednej strony prawo dzieci do prywatności, z drugiej zaś uznający prawo rodzica do swobodnych wypowiedzi. Twórczyni rekomenduje rozpowszechnianie go wśród rodziców, nauczycieli, praktyków, decydentów i w mediach (Steinberg 2017b). W Polsce w latach 2012–2013 Fundacja Dzieci Niczyje (obecnie Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę) zrealizowała kampanię społeczną skierowaną do rodziców „Pomyśl, zanim wrzucisz”, której celem było zwrócenie uwagi na problem bezrefleksyjnego udostępniania zdjęć dzieci przez ich rodziców oraz kwestię ochrony ich prywatności w internecie. Przy okazji kampanii wydano poradnik dla rodziców. Inną inicjatywą realizowaną w ramach wspomnianego programu Safer Internet było opublikowanie w 2014 roku opracowania w formie pdf pt. „Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów”, w którym jeden z rozdziałów poświęcono nierozważnemu publikowaniu wizerunku dzieci przez dorosłych. Jeśli chodzi o zainteresowanie problematyką sharentingu w Polsce, to ukazało się kilka artykułów naukowych na ten temat, natomiast zagadnienie to nie wydaje się leżeć w kręgu zainteresowań decydentów, czego wyrazem w innych krajach (np. USA czy Wielkiej Brytanii) jest monitorowanie zjawiska poprzez choćby zlecenie badań na reprezentatywnych próbach rodziców i szerokie nagłaśnianie tematu w mediach. Wydaje się, że trzeba pilnie podjąć takie starania, bowiem jak twierdzi S. Steinberg „rodzice często wtrącają się w cyfrową tożsamość dziecka, nie dlatego, że są złośliwi, ale dlatego, że nie uznali jeszcze po prostu jej znaczenia” (Steinberg 2017a).

Literatura

- Ammari T., Kumar P., Lampe C., Schoenebeck S. (2015), *Managing Children's Online Identities: How Parents Decide what to Disclose about their Children Online*.
https://yardi.people.si.umich.edu/pubs/Schoenebeck_ManagingChildrensIdentities15.pdf, 8.09.2018.
- Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce* (2012). Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje. <https://www.saferinternet.pl/pobierz.php?i=4&hash=3e67>, 9.09.2018.
- Battersby L. (2015), *Millions of social media photos found on child exploitation sharing sites*. “The Sydney Morning Herald”. <https://www.smh.com.au/national/millions-of-social-media-photos-found-on-child-exploitation-sharing-sites-20150929-gjxe55.html>, 10.09.2018.

- Blum-Ross A. (2015), 'Sharenting: parent bloggers and managing children's digital footprints. *Parenting for a digital future*. <http://eprints.lse.ac.uk/76347/>, 9.09.2018.
- Blum-Ross A., Livingstone S. (2017), *Sharenting: parent blogging and the boundaries of the digital self*. "Popular Communication", 15 (2).
- Błasiak A. (2018), *Sharenting – współczesną formą rodzicielskiej narracji*. „Horyzonty Wychowania” 17 (42).
- Brosch A. (2017), *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?* W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brosch A. (2016), *When the child is Born in the Internet: sharenting as a growing trend among parents on Facebook*. "The New Educational Review", 43 (1).
- Digital Birth: Welcome to the Online World 2010*. <https://www.businesswire.com/news/home/20101006006722/en/Digital-Birth-Online-World>, 11.09.2018.
- Duggan M., Lenhart A., Lampe C., Ellison N.B. (2015), *Parents on social media*. Pew Research Center. <http://www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media/>, 9,09.2018.
- Friedman M. (2015), "Digital Kidnapping" Is a Real (and Creepy) Threat When You Post Your Children's Photos Online. 10.09.2018.
- Hamm M.P., Chisholm A., Shulhan J., Milne A., Scott S.D., Given M.G., Hartling L. (2013), *Social media use among patients and caregivers: a scoping review*. "BMJ Open", 3.
- Jacobs R., Boyd L., Brennan K., Sinha C.K., Giuliani S. (2016), *The importance of social media for patients and families affected by congenital anomalies: A Facebook cross-sectional analysis and user survey*. "Journal of Pediatric Surgery", 51 (11).
- Karczmarzyk M.A., Zbierchowska A. (2016), *Wizerunek rodziny polskiej w Internecie – analiza semiotyczna wybranych forów dyskusyjnych*. „Wychowanie w Rodzinie”, XIII (1).
- Keith B.E., Steinberg S. (2017), *Parental sharing on the Internet. Child privacy in the age of social media and the pediatrician's role*. „JAMA Pediatrics” 171 (5).
- Kiebus M. (2013), *28 Parents Who Are Trolls At Heart. What's the use of having children unless you can mess with them constantly?* <https://www.buzzfeed.com/mjkiebus/parents-who-are-trolls-at-heart-6ygg>, 11.09.2018.
- Kot M. (2016), *Prywatność dziecka w Internecie a rozpowszechnienie jego wizerunku przez rodziców prowadzących wideoblogi*. „Kwartalnik Nauk o Mediach”, 3.
- Livingstone S., Blum – Ross A., Zhang D. (2018), *What do parents think, and do, about their children's online privacy? Parenting for a Digital Future: Survey Report 3*. Department of Media and Communication. http://eprints.lse.ac.uk/87954/1/Livingstone_Parenting%20Digital%20Survey%20Report%203_Published.pdf, 12.09.2018.
- Majak K. (2013), *Troll Parenting, czyli rodzice wyśmiewają własne dzieci w internecie*. <http://natemat.pl/60525,troll-parenting-czyli-rodzice-wysmiewaja-wlasne-dzieci-w-internecie>, 9.09.2018.
- Martindale S. (2014), *Obsessive 'sharenting' could be more than digital narcissism*. <https://theconversation.com/obsessive-sharenting-could-be-more-than-digital-narcissism-30331>, 12.09.2018.
- McCarthy C. (2017), *Sharenting: 5 questions to ask before you post*. <https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/Sharenting-5-Questions-to-Ask-Before-You-Post.aspx>, 12.09.2018.

- Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting* (2015), „C.S. Mott Children’s Hospital National Poll on Children’s Health” 23 (2). <https://mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-media-likes-and-dislikes-sharenting>, 9.09.2018.
- Raport z badania. Nastolatki 3.0.* (2017), Warszawa, NASK Instytut Badawczy.
- Ryńska N. (2015), *O publikacji zdjęć dziecka na facebooku decydują oboje rodzice*. <http://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/867782,o-publikacji-zdjec-dziecka-na-facebooku-decyduja-oboje-rodzice.html>, 10.09.2018.
- Schroeder A. (2017), *The horrifying, abusive world of baby roleplaying on Instagram*. <https://www.dailydot.com/irl/instagram-baby-roleplaying-rp-finding/>, 12.09.2018
- Steinberg S. (2017a), *Sharenting – in whose interests?*. <http://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2017/05/17/sharenting-in-whose-interests/>, 9.09.2018
- Steinberg S. (2017b), *Sharenting: children’s privacy in the age of social media*. <https://scholarship.law.ufl.edu/facultypub/779/>, 9.09.2018.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Uszyńska-Jarmoc J., Naruszewicz A. (2018), *Dziecięce rozumienie cyberprzestrzeni i zagrożeń z nią związanych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (41).
- Wojtasik Ł. (2014), *Nierozważne publikowanie wizerunku dziecka przez dorosłych*. W: A. Wrzesień-Gandolfo (red.), *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców, nauczycieli i profesjonalistów*. Warszawa, Polskie Centrum Programu Safer Internet.
- Wójcik S. (2017), *Zagrożenia dzieci i młodzieży w internecie*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 16 (1).
- Wójtowicz P. (2017), *Pierwszy wyrok za opublikowanie w sieci zdjęcia dziecka – precedens czy burza w szklance wody?*. <https://kobieta.onet.pl/dziecko/male-dziecko/pierwszy-wyrok-za-opublikowanie-w-sieci-zdjecia-dziecka-precedens-czy-burza-w-clp4bj0>, 7.09.2018.

Baoan-Feng

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.06>

Xingping-Zhou

Quzhou College (China)

fba1986@126.com

The focus of public discourse on child abuse in kindergartens: analysis of articles on child abuse in newspapers of China from 2010 to 2017¹

Summary

As a social phenomenon, child abuse in kindergartens is not only an educational but also a legal issue. This study analyzed 423 critical articles on child abuse in kindergartens published by 103 newspapers in China from 2010 to 2017. The results of the research are as follows: (1) The change of public opinion on child abuse conforms to the law of public opinion development in the latent period, outbreak period, spread period, repetition period, remission period and long tail period of the dissemination of hot topics of public opinion; (2) The range of social groups concerned about child abuse has been expanding year by year, until 2017, a total of 22 categories of social groups have paid attention to child abuse; (3) The focus of public attention on the child abuse incidents includes 23 aspects, such as the supervision responsibility, harm, punishment, system, prevent, treatment and morality. Among them, it mainly focuses on supervision and rule of law, and lacks humanistic care for preschool teachers.

Keywords: kindergarten, child abuse, newspapers, public opinion

1. Introduction

1.1. Child abuse in kindergartens is an adverse social issue which has aroused widespread concern in society

Child abuse is the abuse and neglect that occurs to children under 18 years of age. It includes all types of physical and/or emotional ill-treatment, sexual abuse, neglect, negligence and commercial or other exploitation (World Health Organization 2016). Child abuse is a global problem, an analysis of nationally representative survey data on the prevalence of violence against children in 96 countries estimates that 1 billion children globally – over half of all children aged 2–17 years – have experienced emotional, physical or sexual violence in the past year (Hillis S, Mercy J, Amobi A, et al. 2016). Child abuse with serious life-long consequences, which has enormous immediate and long-term repercussions. Beyond death, physical injury and disability, violence can lead to stress that impairs brain development and damages the nervous and immune systems. This, in turn,

¹ Sources of funding: Major Humanities and Social Sciences Project Tackling Plan of Universities in Zhejiang Province in 2013 (NO. 2013QN058).

is associated with delayed cognitive development, poor school performance and dropout, mental health problems, suicide attempts, increased health-risk behaviours, revictimization and the perpetration of violence (World Health Organization 2019).

In recent years, the “anti-education” phenomenon of child abuse has repeatedly erupted, which has aroused widespread concern in society of China. Child abuse in kindergartens has once again become the focus of public concern, and the preschool education has been pushed to the whirlpool of public opinion. A case of child abuse in kindergartens has repeatedly stimulated the sensitive nerves of the whole society, aroused widespread concern of the public and the media, and set off a storm and climax of public opinion. The critical articles and correspondence articles about child abuse in kindergartens published in newspapers are full of the public’s vision and also influence the trend of public opinion.

1.2. The reasons for analyzing and studying newspaper commentary articles on child abuse in kindergartens

Newspaper is an important carrier of mass information dissemination. In the contemporary era, people can easily and quickly access and obtain relevant information through various means, such as paper newspapers, newspaper websites, news clients, WeChat subscription, etc., which have the characteristics of popular readers, convenient dissemination and wide influence. As the official media, newspapers publish articles with high credibility and authority, with the function of reflecting and guiding public opinion. The newspaper reports about child abuse in kindergartens reflect the attitude and cognition of the public to a great extent, and reflect the direction of public opinion of the society. The newspaper news articles are divided into three types: news, communication, and commentary. This paper takes communication and commentary articles as the research object.

Based on the statistics of the critical articles on child abuse in kindergartens published in newspapers from 2010 to 2017, this paper focuses on the analysis of the focus of the article and the author’s attitude, cognition and value standpoint on child abuse in kindergartens. After that, the author makes a dialectical analysis of his views and opinions, organizes and summarizes his reasonable suggestions, and finally forms a relatively complete proposal, which is of great practical significance in preventing and dealing with child abuse in kindergartens.

2. Research Method

This research has adopted the strategy of “Stratified Sampling” and “Holistic Sampling” to select information, which sampling articles related to all newspapers from 2010 to 2017. In this study, the CNKI and BAIDU search engine were used as the main retrieval tools to search newspaper articles from 2010 to 2017 with the words “child abuse”, “corporal punishment of children”, “indecent” and “sexual assault” as the full text respectively. Those not related to kindergartens such as child abuse in primary and secondary schools, family and social child abuse, and articles with different titles but the same contents but not belonging to the first issue were eliminated. In addition, 423 articles were searched out.

In this study, the Excel software was used to collect statistics of the collected articles, and the *Word Frequency Statistics Tool 3.0* software developed by Agile Software Studio was used to retrieve and statistics high-frequency vocabulary.

3. Results and Discussion

3.1. Annual distribution of newspaper articles on child abuse in kindergartens from 2010 to 2017

3.1.1. Results

Between 2010 and 2011, seven articles on child abuse in kindergartens were published in the newspapers. This shows that child abuse in kindergartens has not attracted enough attention from the public. Afterwards the “Child Abuse in Wenling Kindergarten in Zhejiang Province” in 2012 ignited the newspaper public opinion field and aroused strong public concern. After this incident the number of newspaper articles reached a peak (134 articles), and the public opinion heat reached a peak. From 2013 to 2016, although there have been many incidents of child abuse in kindergartens, such as the “Shanxi Xi’an Kindergarten Feeding Incident” in 2014, which attracted the attention of the newspaper media, the popularity of newspaper public opinion declined year by year, and the child abuse in kindergartens tended to a low tide in newspaper public opinion. The change in the trend of public opinion of child abuse in kindergartens accords with the law of public opinion, which is incubation period, outbreak period, spread period, recurrence period, remission period and long tail period (Fuji-Chen, Gaili-Hu 2014). In 2017, the “Shanghai Ctrip Abuse Incident” and “Beijing RYB Education Abuse Incident” once again ignited the newspaper public opinion field, the newspaper on the child abuse incident in kindergartens again soared (Figure 1).

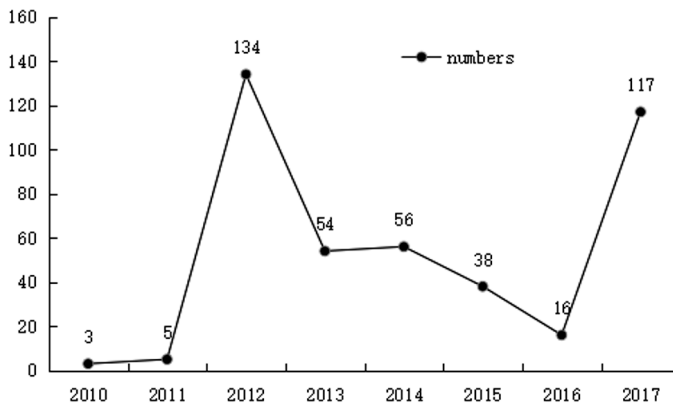


Figure 1. Annual distribution of newspaper articles reported on child abuse in kindergartens from 2010 to 2017

3.1.2. Discussion

The public opinion spread of child abuse in kindergartens is characterized by long incubation period, rapid outbreak, long shock period and rapid decline. Public opinion has paid more attention to child abuse in kindergartens, which are manifested in the following two aspects: Firstly, the number of newspaper organizations reporting such incidents was increasing. According to statistics, the child abuse in the period from 2010 to 2017 caused widespread attention in 103 newspapers in the press, and the number of presses that published articles on child abuse in kindergartens expanded from 3 in 2010 to 48 in 2017. Secondly, the number of newspaper articles reporting child abuse incidents was generally on the rise. According to statistics, the number of newspaper articles on such incidents increased from 3 in 2010 to 134 in 2012, and from 54 in 2013 to 117 in 2017. Generally speaking, the trend of public opinion is increasing.

3.2. Distribution of authors in newspaper articles on child abuse in kindergartens from 2010 to 2017

3.2.1. Results

According to statistics, as for the author group of newspaper articles, the author group of newspaper articles has the characteristics of diversification of identity and widespread occupation. The authors of the articles include 10 categories of identities: media commentators, journalists, educators, government officials, academics, business staff, lawyers, doctors, newspapers, other, etc. (Table 1).

Table 1. Distribution of authors in newspaper articles on child abuse in kindergartens from 2010 to 2017

Author group	Number of articles	Author group	Number of articles
Media commentators	173	Business staff	5
Journalists	125	Lawyers	3
Educators	63	Doctors	2
Government officials	38	Newspaper offices	2
Academics	10	Other	2

Among them, the author groups who pay more attention to child abuse in kindergartens are the press (media commentators, journalists), the educational circles (universities, primary and secondary schools, kindergarten teachers), the judiciary (procuratorate staff, court staff, lawyers).

3.2.2. Discussion

The child abuse in kindergartens is not only an educational issue, but also a social issue. Every child abuse attracted close and extensive attention of the society. The social groups

concerned about such incidents were increasing year by year. In the new author group of newspaper articles on child abuse, in addition to 2015 and 2016, new author groups appeared in other years. In terms of the annual distribution of the author's identity type, the overall trend was increasing. The statistical results show that the authorship type had increased from three in 2010 to 13 in 2012, and increased to 15 in 2017. According to statistics, the author groups concerned about child abuse in kindergartens from 2010 to 2017 included media commentators, journalists, educators, judicial staff, academic institutions, government workers, deputies, CPPCC members, corporate staff, women's federations, lawyers and doctors, etc. The above statistics show that the child abuse in kindergartens had attracted more and more attention from social groups.

3.3. The focus of attention of authors of newspaper articles on child abuse in kindergarten from 2010 to 2017

3.3.1. Results

This study uses the *Word Frequency Statistics Tool 3.0* software developed by Agile Software Studio to count the word frequency of 423 newspaper articles on child abuse events of kindergartens.

As shown in Table 2, there are 23 words in the articles whose frequency is more than 130 times, including "supervision", "responsibility", "harm", "treatment", "morality", "crime", "system", "psychological", "punishment", "prevention" and so on, which are the focus of the authors.

Table 2. Distribution of high-frequency word coverage in newspaper articles on child abuse in kindergartens from 2010 to 2017 (Top ten)

No.	High-frequency word	Frequency	The number of articles covered	Coverage rate
1	Supervision	1482	306	72.35%
2	Responsibility	858	256	68.52%
3	Harm	700	210	59.65%
4	Treatment	692	170	30.19%
5	Morality	675	186	47.90%
6	Crime	596	118	47.57%
7	System	557	197	47.53%
8	Psychological	545	167	35.52%
9	Punishment	523	201	46.10%
10	Prevention	474	195	44.75%

The coverage of high-frequency words such as "supervision", "responsibility", "harm", "morality", "crime", "system", "punishment" and "prevention" is above more than 40%, which were paid more attention. Specifically, the authors of the newspaper articles emphasize that child abuse was a criminal act that had caused great harm to children and that

the abusers must be severely punished and condemned. At the same time, they called on the government to improve the legal system, strengthen the safety supervision of kindergartens and assume the corresponding responsibilities, improve the professional ethics of teachers and prevent child abuse in kindergartens. However, the concern for “treatment” and “psychology” was relatively lower (Table 2).

3.3.2. Discussion

Public opinion focused on supervision and the rule of law in the child abuse in kindergartens, and lacked humanistic care for preschool teachers. Statistics found that there were 105 newspaper articles with the theme of “lack of supervision”, accounting for 24.82% of the total number of articles. The word “supervision” appeared 1482 times in 423 newspaper articles, ranking first among 23 focus points; the word “supervision” appeared in 306 newspaper articles, with 72.35% coverage of all articles. From ordinary teachers to scholars, from the media to legal workers, from ordinary people to public officials, they had issued calls for improving legislation and strengthening legal management. But they had reached a consensus on the issue of administering schools according to law. In my opinion, the law is only one of the means to prevent and deal with the child abuse incidents, but it does not eradicate the phenomenon of child abuse.

For a long time, news commentary had basically focused on events, and it had rarely been seen as the focus of comment on people and neglect of people, which was a shortcoming of news commentary. When public opinion paid attention to child abuse in kindergartens, a series of problems such as low treatment and pressure of teachers, bottlenecks of teachers’ professional development, psychological problems of teachers and so on had come into the public attention and attracted people’s attention. Research shows that insufficient income is the most important factor in child abuse by caregivers (Indiana Department of Child Services 2018). When the child abuse occurred, the overwhelming majority of the concerns were about how to punish teachers who abuse child, and the humanistic care for the kindergarten teachers was less attention.

4. Conclusion and recommendations

Public opinion has paid more attention to child abuse in kindergartens from 2010 to 2017, the author group of newspaper articles has the characteristics of diversification of identity and widespread occupation. The focus of the newspaper authors on the phenomenon of child abuse in kindergartens is diversified. There are various factors influencing the occurrence of child abuse in kindergartens, the imperfect legal system of child protection and the defective management system of preschool education are the fundamental reasons for the frequent occurrence of child abuse in kindergartens. With the continuous advancement of social civilization, people’s awareness and concepts of child protection have gradually increased, and the tolerance for child abuse in kindergartens has become lower and lower,

and the shortcomings in law have become more and more dazzling. The low quality and low professional level of some kindergarten teachers are the direct reasons for the frequent occurrence of child abuse in kindergartens. The low overall treatment of preschool teachers, the pressure of work, the small space for career development, the lack of on-the-job training channels, the outstanding mental health problems of teachers, and the lack of guidance mechanism are the incentives for frequent child abuse incidents in kindergartens.

We believe that the public and the media should comment on teachers from a different perspective when they pay attention to and comment on child abuse in kindergartens. In particular, we need to maintain a normal attitude, not to deify teachers, nor demonize teachers, not to swing between praise and slander. In the treatment of child abuse in kindergartens: First, the state should improve the child protection legal system. Developing and strengthening legal protections and policies for children, in conjunction with the means to enforce these protections, is a prudent step in preventing violence against children (World Health Organization 2016). It is necessary for the government to enact special laws to prevent child abuse, to implement a compulsory reporting system for those who are most likely to come into contact with child abuse cases (e.g. educators, medical workers, social workers, etc.), and to specify the definition, type, judgment criteria, sanctions methods, institutional settings, and judicial protection of child abuse (Juan-Shen, Yingqi-Cai 2013). Second, establish and improve the preschool education management system. Establish and improve the preschool education management system and mechanism from the central to the local integration, clarify the powers and responsibilities of relevant government departments at all levels, and incorporate the implementation of kindergarten safety supervision responsibilities into the annual performance appraisal of governments at all levels (Baoan-Feng, Xingping-Zhou 2016). Third, the legal and economic status of kindergarten teachers should be clarified to enhance their sense of belonging and happiness. Fourth, we should strengthen the training of kindergarten teachers, improve their professional level and teachers' ethics, ensure their professional status, enhance their professional identity and improve teachers' ethical level. Through the supervision and disciplinary measures the government achieves the goal of preventing preschool teachers from dare-not to cannot abuse child. It is also necessary to try to eliminate the subjective motives of teachers to carry out harm and abuse, so that they are not willing to abuse child.

References

- World Health Organization (2016), *Child maltreatment*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.
- Hillis S., Mercy J., Amobi A. et al. (2016), *Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates*. "Pediatrics", 137 (3).
- World Health Organization (2019), *Violence and Injury Prevention*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/child/en/.
- Fuji-Chen, Gaili-Hu (2014), *On the Spread Pattern of Network Public Opinion Hot Topics*. "Journal in Intelligence", 33 (1).

- Indiana Department of Child Services (2018), *2016 Annual Report of Child Abuse & Neglect Fatalities in Indiana*. https://www.in.gov/dcs/files/2016_Fatality_Report.pdf.
- World Health Organization (2019), *INSPIRE: seven strategies for ending violence against children*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246212/WHO-NMH-NVI-16.7-chi.pdf?sequence=4>.
- Juan-Shen, Yingqi-Cai (2013), *The Law Protection of Child Abuse in America – taking the state model of child abuse protocol in Georgia for example*. “Studies in Preschool Education”, (5).
- Baoan-Feng, Xingping-Zhou (2016), *On Death Incidents of Children in Kindergartens from 2010 to 2015 in China*. “Studies in Preschool Education”, (2).

Katarzyna Ćwirynkało

ORCID: 0000-0003-2305-6069

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
k.cwirynkało@uwm.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.07>

Urszula Bartnikowska

ORCID: 0000-0001-5706-5276

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
u.bartnikowska@uwm.edu.pl

Dzieci z rodzin zastępczych w szkole.

Raport o współpracy rodziców zastępczych z personelem szkoły

Summary

Children from foster families at school.

Report on cooperation between foster parents and school personnel

Children and youth from foster families more often – in comparison to general population – have disabilities, emotional and behavioural disorders (Minnisi in. 2006). Also, in their history of life they often experienced abuse and/or neglect, which may influence their later achievements (Kolankiewicz 2009; Bartnikowska, Ćwirynkało 2016). Foster parents often deal with challenges connected to raising their children. The paper is a research report in which the authors investigate the perceptions of foster parents concerning their cooperation with teachers and school personnel. In order to achieve this aim an interpretivist paradigm and phenomenographic method (Paulston 1993) was applied. Three focus group interviews were conducted with 21 foster parents of children and youth at school age. A qualitative analysis (Charmaz 2009) resulted in the identification of two thematic areas of parents' perceptions of: (1) division of responsibility (perception of the role of a foster parent and school personnel in the process of their children's education), (2) positive and negative aspects of foster parents' experiences in the cooperation with school (personal and organizational level). Based on the results, recommendations on how to improve the cooperation between school and foster parents are proposed.

Keywords: foster children, foster parents, cooperation with school, school personnel

Słowa kluczowe: dzieci z rodzin zastępczych, rodzice zastępczy, współpraca ze szkołą, personel szkolny

Wprowadzenie

Podjęty temat łączy w sobie trzy elementy: rodziny zastępcze, specjalne potrzeby edukacyjne dzieci pochodzących z tych rodzin oraz problematykę współpracy rodzin ze szkołą w procesie edukacji dzieci.

W Polsce funkcjonują trzy typy rodzin zastępczych: spokrewnione, niezawodowe i zawodowe (w tym specjalistyczne i pogotowia rodzinne) (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U.2018.0.998). Rodzice zastępczy, mimo że przejmują całodobową opiekę nad dzieckiem, nie otrzymują pełni praw rodzicielskich, a pobyt dziecka z założenia ma być czasowy i powinien doprowadzić – na ile to możliwe – do powrotu dziecka do rodziny biologicznej. Sytuacja w rodzinie zastępczej jest specyficzna nie tylko z uwagi na rodzica, ale również dane dotyczące dzieci. 10,5% z nich posiada orzeczenie o niepełnosprawności (w przypadku rodzin biologicznych jest to 3%) (Pomoc społeczna... 2016). Ponadto dzieci przebywające w pieczy zastępczej częściej doświadczają niepełnosprawności, zaburzeń emocjonalnych, zaburzeń zachowania (Silver 1989; Rosenthal i in. 1990; Rosenthal i in. 1991; Minnis i in. 2006), poczucia niestabilności i niepewności (Welch i in. 2015). W grupie tej jest również więcej dzieci doświadczających problemów ze względu na życie w niekorzystnych warunkach, doznawanie zaniedbań i przemocy, które są dla nich traumatyczne (Kolankiewicz 2009; Stanley 2012; Bartnikowska, Ćwirynkało 2016). Wszystkie te czynniki mają wpływ na funkcjonowanie dziecka nie tylko w domu, ale i w szkole.

Prawo oświatowe zapewnia wszystkim uczniom nie tylko dostęp do kształcenia, ale też – w przypadku wystąpienia trudności (np. niepełnosprawność, zaburzenia zachowania i emocji, doświadczanie sytuacji kryzysowych, traumatycznych, trudności adaptacyjne) – także pomoc psychologiczno-pedagogiczną (Rozporządzenie MEN..., Dz.U. 2017, poz. 1591). Celem wsparcia jest stworzenie takiej przestrzeni edukacyjnej, w której wszyscy uczniowie odniosą sukces i szkołę ukończą również ci, którzy są zagrożeni marginalizacją społeczną. W przypadku dzieci przebywających w rodzinach zastępczych ukończenie szkoły można uznać za jeden z ważniejszych czynników wpływających na ich powodzenie w życiu dorosłym. Greenen i Powers (2006) piszą, że edukacja bywa ich najważniejszym zasobem, dzięki któremu mogą pewnie wkroczyć w dorosłość. Dlatego też istotne jest, by szkoły wypracowywały strategie działań pozwalające na zwiększenie powodzenia edukacyjnego wszystkich uczniów (Ainscow, Booth, Dyson 2006).

Jednym z elementów takich strategii jest podjęcie współpracy z rodzinami. Taka współpraca jest postrzegana jako wspomagająca radzenie sobie z pojawiającymi się trudnościami i zapobiegająca im (Banasiak 2013; Łobocki 2007). Rodzice mają w tym swój udział, ponieważ są dla nauczyciela źródłem informacji na temat dziecka (Kozak 2010). Obie grupy mają wspólny cel – wspomaganie rozwoju ucznia (Paskiewicz 2012). Ale – jak pokazują badania – współpraca z rodzicami jest nadal niedoceniana przez nauczycieli (Banasiak 2013) i wymaga ciągłego doskonalenia (Śliwerski 2014).

W przypadku rodzin zastępczych za ścisłą współpracą przemawiają też inne argumenty. Są to przede wszystkim częstotliwość występowania specjalnych potrzeb u dzieci (Minnis i in. 2006) oraz – w wielu przypadkach – konieczność zmiany szkoły (Morton 2016; Jakubiec i in. 2015), co utrudnia proces adaptacyjny w kolejnej placówce. Sami rodzice podkreślają, że ważne jest to, aby pracownicy szkoły zdawali sobie sprawę ze specyfiki problemów dziecka, jęgo wcześniejszych doświadczeń (w tym traumatycznych

oraz przywiązaniowych, a także uszkodzeń typu FAS/FASD) oraz trudności w nauce, które pojawiają się jako efekt działania tych czynników (Jakubiec i in. 2015, Raport... 2013). Dla przykładu, w województwie warmińsko-mazurskim 25% badanych rodziców zastępczych oczekiwało ze strony szkoły większego zrozumienia problemów dzieci powierzonych pieczy zastępczej (Rodzinne formy... 2013).

Jak wynika z powyższego, współpraca rodziny zastępczej ze szkołą jest ważna, ale też specyficzna. Nie można przyłożyć do niej standardów typowej współpracy. Jak dotąd niewiele badań porusza problematykę współpracy rodziców zastępczych z nauczycielami w kontekście posiadanych przez dzieci z rodzin zastępczych specjalnych potrzeb (Stanley 2012), a tymczasem podjęcie współpracy rodziców zastępczych i nauczycieli ma istotne znaczenie dla powodzenia procesu edukacyjnego dzieci (Morton 2016). Niniejsze badania są próbą uzupełnienia luki w tym zakresie.

Problematyka badawcza

Przedmiotem podjętych badań była współpraca rodzin zastępczych z pracownikami szkoły (głównie nauczycielami). Celem badań było poznanie postrzegania tej współpracy z perspektywy rodziców zastępczych. Główny problem badawczy został sformułowany następująco: w jaki sposób rodzice zastępczy wychowujący dziecko w wieku szkolnym postrzegają współpracę z pracownikami szkoły?

Metoda

Założony cel badawczy zakładał wejście w głąb badanego zjawiska, co wymagało osadzenia badań w paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln 2009). W badaniach została zastosowana metoda fenomenografii, ponieważ zajmuje się „jakościowo odmiennymi sposobami, jakie wykorzystują ludzie do doświadczania zjawisk i myślenia o nich, a także do myślenia o wzajemnych relacjach między ludźmi i światem” (Paulston 1993: 41). Zależało nam nie tyle na poznaniu fenomenu, jakim jest współpraca rodziców zastępczych ze szkołą, ale na uwzględnieniu perspektywy drugorzędowej (zob. Assaroudi, Heydari 2016), czyli na poznaniu sposobu doświadczania tego zjawiska przez badane osoby.

Metodą zbierania danych był wywiad fokusowy (Morgan 1998; Babour 2011), który przeprowadzono w 2018 roku w trzech grupach (od 5 do 9 rodziców zastępczych w grupie). Wywiady poddano transkrypcji, a następnie kodowaniu i kategoryzacji według U. Flicka (2010) i G. Gibbsa (2011).

Grupa badawcza

W badaniach wzięły udział dorosłe osoby, które:

- pełnią funkcję rodzica zastępczego,
- wychowują w rodzinie zastępczej przynajmniej jedno dziecko uczęszczające do szkoły,

- wyraziły zgodę na udział w badaniach (nagrywanie wywiadu, transkrypcję oraz cytowanie wypowiedzi w pracach badawczych) (Rapley 2010).

Badania przeprowadzono w miejscach przygotowanych przez powiatowe centra pomocy rodzinie w dwóch miastach powiatowych i mieście wojewódzkim. Łącznie wzięło w nich udział 21 osób (12 matek i 9 ojców) w wieku 34–64 lata. 14 osób tworzyło rodziny zastępcze spokrewnione (babcie/dziadkowie, ciotki/wujowie dziecka przyjętego do rodziny), 7 osób tworzyło rodziny niespokrewnione (w tym 2 – specjalistyczne rodziny zawodowe dla dziecka z niepełnosprawnością). Najczęściej byli oni rodzicami jednego dziecka (14 osób), ale były też rodziny wielodzietne (4–5 dzieci). Badani w większości mieli swoje dzieci biologiczne (głównie już usamodzielnione), dwie osoby miały również dzieci adoptowane. W grupie znaleźli się rodzice dzieci z niepełnosprawnością – z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego (6 osób) oraz z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej (6 osób).

Z uwagi na anonimowość przeprowadzonych badań, przyjęto sposób oznaczenia badanych, w którym płeć określono literą M (mężczyzna) lub K (kobieta), a typ prowadzonej rodziny zastępczej jako RZS (rodzina zastępcza spokrewniona) lub RZN (rodzina zastępcza niespokrewniona: zawodowa i niezawodowa), a także podano numer osoby uczestniczącej w fokusie.

Wyniki

Analiza materiału badawczego dotyczącego współpracy rodziców zastępczych ze szkołą wskazała, że wypowiedzi rodziców koncentrowały się wokół dwóch tematów: 1) podział odpowiedzialności (pomiędzy rodzicem a personelem szkoły), 2) pozytywne i negatywne aspekty współpracy z nauczycielami. Na potrzeby niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną wyniki mieszczące się w drugim z wyłonionych wątków, tj. w pozytywnych i negatywnych aspektach współpracy.

Wyróżniono dwa poziomy doświadczeń w zakresie współpracy ze szkołą: osobowy (dotyczący osób należących do szkolnego personelu – ich działań, postaw, cech i umiejętności) oraz organizacyjny (dotyczący funkcjonowania i struktury szkoły/placówki). Na obu poziomach zidentyfikowano zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty współpracy rodziców zastępczych ze szkołą, co zaprezentowano w tabeli 1. Ze względu na ograniczone ramy objętościowe artykułu, w tekście zaprezentowano jedynie poziom organizacyjny.

Tabela 1. Pozytywne i negatywne aspekty współpracy rodziców zastępczych ze szkołą/nauczycielami na poziomie organizacyjnym

Negatywne aspekty	Pozytywne aspekty
<ul style="list-style-type: none"> – „niedopasowanie” szkoły do dziecka – brak nauczyciela wspomagającego – brak finansowania odpowiedniego wsparcia lub nieodpowiednie dysponowanie finansami – pozór działań – stosowanie standardowego systemu oceniania 	<ul style="list-style-type: none"> – zatrudnianie nauczyciela wspomagającego – małoliczne klasy

Tu [w szkole ogólnodostępnej – przyp. aut.] było za wysoko, a nauczyciele nie chcieli troszkę obniżyć tych wymagań, a tam [w szkole specjalnej – przyp. aut.] jest za nisko i nie chcą trochę podwyższyć... Ale jak ją przenosiliśmy i rozmawialiśmy z dyrektorem, to oczywiście byliśmy zapewnieni, że będzie miała wyższy poziom, że będzie w klasie z dziećmi mniej upośledzonymi... My zajeżdżamy, a ona jest po prostu z chłopcami, z którymi kontaktu nie ma.[...] ja mam taki niedosyt, że mogła być w tej szkole ze zdrowymi dziećmi, bo jakby tu jest ten poziom za niski dla niej. [...]My żeśmy nadrabiali i dalej nadrabiamy w domu, bo tam jest poziom za niski... K3, RZN

Niestety, zgłaszane wątpliwości i próba rozwiązania tego problemu organizacyjnego nie wiązały się z natychmiastową poprawą sytuacji, czasami wywoływały wręcz konflikt, a w efekcie bunt lub poczucie bezsilności ze strony rodziców. Sytuację taką opisywał m.in. M5, tworzący z żoną rodzinę zastępczą zawodową dla trójki dzieci:

Ona w tym [ośrodku diagnostycznym – przyp. aut.] na FAS jak były badania, to dodawanie było dla niej problemem... Gdzie my się przekonaliśmy, że ona nie potrafi dodawać. Mówiliśmy nauczycielom, a oni, że oni wiedzą lepiej. Mieliśmy spotkanie w PCPR-ze w tej sprawie, szkoła była zaproszona – nie przyszła. My mówimy, że ona nie potrafi, szkoła, że potrafi. M5, RZN

Inne niedostatki współpracy ze szkołą na poziomie organizacyjnym uczestnicy fokuśów lokowali w takich problemach szkół/placówek, jak:

- brak nauczyciela wspomagającego: *Ona [córka zastępcza – przyp. aut.] ma zapisanane [w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego – przyp. aut.], że powinien być nauczyciel wspomagający. A szkoła nie zamierza zatrudnić, bo nie ma dotacji.* M3, RZN;
- brak finansowania odpowiedniego wsparcia lub nieodpowiednie dysponowanie finansami: *Skoro za moim dzieckiem idzie taka kasa, to szkoła powinna dać tego nauczyciela, powinna robić dodatkowe zajęcia i tak dalej. Nie było nic!* M2, RZN
- sztywne trzymanie się zasad wynikające ze stosowania standardowego systemu oceniania (według wewnętrzzszkolnych zasad oceniania, które, między innymi, określały niezbędną liczbę ocen cząstkowych z poszczególnych przedmiotów do klasyfikacji ucznia): *Teraz to się zastanawiali, co z nim zrobić, czy mu tą promocję do 8 klasy dać. Ustalili, że dostanie, ale było mało czasu, żeby nzbierał ocen. Już nie chodziło o to, jakie te oceny, ale żeby w ogóle tych ocen nzbierał.* K12, RZS

Jak wynika z analizy wypowiedzi rodziców zastępczych, trudności organizacyjne mają w ich ocenie trzy źródła: 1) brak finansów, 2) nieodpowiednie gospodarowanie finansami, 3) obowiązujące w szkole dokumenty regulujące pracę nauczycieli.

Brak odpowiedniego finansowania prowadzi do sytuacji, w której dziecko mające specjalne potrzeby nie może liczyć na odpowiednie wsparcie, np. w postaci zatrudnienia dodatkowego nauczyciela, zorganizowania specjalistycznych zajęć, zakupienia odpowiednich pomocy dydaktycznych. Niektórzy rodzice mieli świadomość tego, że dziecku – z racji

posiadania orzeczenia o niepełnosprawności – przysługuje dotacja, jednak nie widzieli, aby dziecko miało dodatkowe zajęcia, dopasowaną pomoc specjalistyczną, w związku z czym rodziło się podejrzenie o niewłaściwe gospodarowanie finansami przeznaczonymi dla ich dziecka. Trzecim źródłem, które dostrzegali rodzice były wewnątrzszkolne dokumenty, które mają zapewnić jasność sytuacji uczącego się dziecka. W przypadku dziecka z rodziny zastępczej sztywne stosowanie się do tego typu ustalonych z góry reguł było – w ocenie rodziców – krzywdzące. Zasady te były uznawane za ważniejsze niż zindywidualizowane podejście do dziecka i uwzględnienie jego możliwości, przebytych doświadczeń, nie prowadziły więc do rzeczywistego wsparcia.

Jeśli chodzi o pozytywne aspekty współpracy ze szkołą na poziomie organizacyjnym, badani rodzice zastępczy, w analizie swoich doświadczeń, dostrzegli dwie kwestie: zatrudnianie nauczyciela wspomagającego oraz małoliczne klasy w szkole, w których możliwa jest indywidualizacja pracy. O zaletach takich klas mówił m.in. M7:

Teraz jest przeniesione do klasy, do szkoły sportowej, gdzie jest 6 osób – w klasie funkcjonuje w ogóle. Niepotrzebny jest nauczyciel wspomagający [śmieje się]. Jest 6-osobowa klasa, docierają jakby do niej indywidualnie i tam nie ma problemu. M7, RZN

Jak widać, jest to odwrotność negatywnych aspektów organizacyjnego aspektu współpracy rodziców zastępczych ze szkołą dziecka. Stworzenie odpowiednich warunków, w których dziecko będzie się czuło bezpiecznie oraz zorganizowanie niezbędnego wsparcia w ocenie rodziców okazują się być kluczowe dla osiągnięcia dobrych rezultatów w pracy z dzieckiem oraz satysfakcji rodziców.

Podsumowanie i implikacje

Uczestnicy badań, opisując swoją współpracę z personelem szkoły, wskazali na szereg jej aspektów pozytywnych (m.in. zatrudnienie nauczyciela wspomagającego, małoliczne klasy), jak i negatywnych (np. brak finansowania, brak nauczycieli wspomagających, sztywne trzymanie się wewnątrzszkolnych zasad oceniania, bez uwzględnienia wyjątkowych sytuacji niektórych uczniów), jednak analiza ich wypowiedzi sugeruje dominację negatywnych doświadczeń i emocji związanych z relacjami z personelem szkolnym. Stoi to w sprzeczności z rezultatami badań ilościowych (Ćwirynkało i in. 2015), które wskazują na wysokie zadowolenie ze wsparcia otrzymywanego ze szkoły przez rodziców dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Także badania jakościowe (Mires, Lee 2018) przeprowadzone wśród rodziców zastępczych wskazują, że rodzice, którzy aktywnie uczestniczą w procesie edukacji swoich dzieci doświadczają pozytywnych relacji z ich szkołą, a relacje negatywne (np. poczucie złości, braku zaufania, wrogość) dotyczą tych rodziców, którzy przyjmują rolę pasywną i nie angażują się w nawiązywanie współpracy ze szkołą. W przypadku analizowanych w tym artykule badań dostrzec można, że również rodzice zastępczy zaangażowani w edukację i rehabilitację

swoich dzieci mogą doświadczać relacji negatywnych, gdy czują, że szkoła nie spełnia swoich zadań we właściwy sposób.

Uzyskane wyniki wskazują na konieczność wprowadzenia pewnych zmian w szkole dotyczących jej współpracy z rodzicami zastępczymi. Po pierwsze, uważamy za wskazane zachęcenie nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych do udziału w szkoleniach, na których mogliby poznać specyfikę funkcjonowania dziecka wychowywanego w pieczy zastępczej, w szczególności problematykę zaburzeń posttraumatycznych, zaburzeń więzi oraz płodowego zespołu alkoholowego, które same w sobie nie są podstawą do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jednakże w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie dziecka i jego rodziny (Taft i in. 2015) i z pewnością świadczą o występowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych u dzieci nimi dotkniętych. Takie szkolenia pomogłyby nie tylko zrozumieć sytuację dziecka, ale też sytuację rodzica zastępczego. Po drugie, na poziomie organizacyjnym warto byłoby w przypadku pojawienia się takiego dziecka w szkole uruchomić system wsparcia skierowany nie tylko na samo dziecko, ale też jego rodziców zastępczych. Konieczne byłoby w takiej sytuacji wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za kierowanie takim programem. S.G. Stanley (2012) widzi w tej roli pracownika socjalnego. Na gruncie polskim takim inicjatorem mógłby być pedagog lub pedagog specjalny.

Odpowiednie rozwiązania organizacyjne mogą być niezwykle pomocne w kształtowaniu dobrej współpracy rodziców zastępczych ze szkołą, a na dobrej współpracy zyska nie tylko nauczyciel i rodzic, ale przede wszystkim dziecko, dla którego pozytywne doświadczenia szkolne mogą mieć przełomowe znaczenie przy dużej niepewności towarzyszącej życiu rodzinnemu.

Literatura

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006), *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England*. "International Journal of Inclusive Education", 10 (4–5).
- Assarroudi A., Heydari A. (2016), *Phenomenography: A Missed Method in Medical Research*. "Acta Facultatis Medicae Naissensis", 33 (3).
- Banasiak M. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń, UMK.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*. Warszawa, PWN.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K. (2016), *Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie adopcyjnej i zastępczej w kontekście wcześniejszego doświadczenia krzywdzenia dziecka w opiniach rodziców*. W: U. Bartnikowska, A. Żyta, S. Przybyliński (red.), *Inkluzja – marginalizacja – wykluczenie a jakość życia osób z niepełnosprawnością. Wyzwania współczesności*. Olsztyn, UWM.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa, PWN.
- Ćwirynkało K., Włodarczyk-Dudka M., Arciszewska A. (2015), *Zadowolenie rodziców ze wsparcia udzielanego w szkołach dzieciom z niepełnosprawnością*. „Wychowanie na co dzień”, 3 (252).

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa, PWN.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, PWN.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, PWN.
- Greenen S., Powers L.E. (2006), *Are we ignoring youths with disabilities in foster care? An examination of their school performance*. "Social Work", 51 (3).
- Jakubiec D., Kulig B., Kwaśniewska-Sadkowska A., Luberadźka-Gruca J., Łysakowska S., Rybka I., Wojtasińska E. (2015), *Raport z oceny realizacji Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, wyniki analiz i badań ilościowych i jakościowych*. Warszawa, wyd. Koalicja na Rzecz Rodzinnej Opieki Zastępczej.
- Kolankiewicz M. (2009), *Dzieci pozbawione opieki rodzicielskiej*. W: J. Szymańczak (red.), *Dzieci z grup ryzyka*. „Studia BAS”, 1 (17).
- Kozak E. (2010), *Współpraca nauczycieli z rodzicami. Wybór czy konieczność*. „Edukacja i Dialog”, 5/6.
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków, Impuls.
- Minnis H., Everett K., Pelosi A.J., Dunn J., Knapp M. (2006), *Children in Foster Care: Mental Health, Service Use and Costs*. "European Child & Adolescent Psychiatry", 15 (2).
- Mires C.B., Lee D.L. (2018), *'Every child that is a foster child is marked from the beginning': The home-school communication experiences of foster parents of children with disabilities*. "Child Abuse & Neglect", 75.
- Morgan D.L. (1996), *Focus Groups*. "Annual Review of Sociology", 22.
- Morton B. (2016), *The Power of Community: How Foster Parents, Teachers, and Community Members Support Academic Achievement for Foster Youth*. "Journal of Research in Childhood Education", 30 (1).
- Paszkiewicz A. (2012), *Współpraca szkoły z rodzicami w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 9.
- Paulston R.G. (1993), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii paradygmatów*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa-Toruń, IBE, Edytor.
- Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2015 roku*. (2016), Warszawa, Główny Urząd Statystyczny,
- https://www.domydziecka.org/uploadUser/files/pomoc_spoleczna_i_opieka_nad_dzieckiem_i_rodzina_w_2015.pdf, 31.07.2018.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji dyskursu i dokumentów*. Warszawa, PWN.
- Raport wstępny z badania na temat „Diagnoza systemu pieczy zastępczej w województwie podlaskim”*. (2013), Gdańsk, wyd. EU-Consult Sp. z o.o.
- Rasfeld M., Bredenbach S. (2015), *Budząca się szkoła*. Słupsk, Wyd. Dobra Literatura.
- Rodzinne formy pieczy zastępczej w województwie warmińsko-mazurskim. Analiza wieloaspektowa*. (2013), Toruń, Pracownia Badań „Soma”.
- Rosenthal J.A., Groze V., Aguilar G.D. (1991), *Adoption Outcomes for Children with Handicaps*. "Child Welfare", 70 (6).
- Rosenthal J.A., Groze V., Curiel H. (1990), *Race, Social Class and Special-needs Adoption*. "Social Work", 35 (6).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).

- Silver L.B. (1989), *Frequency of Adoption of Children with Learning Disabilities*. "Journal of Learning Disabilities", 22 (5).
- Stanley S.G. (2012), *Children with disabilities in foster care: the role of the school social worker in the context of special education*. "Children & Schools", 34 (3).
- Śliwerski B. (2014), *Mity o współpracy szkoły z rodziną*. „Dyrektor Szkoły”, 2.
- Taft R.J., Ramsay C.M., Schlein C. (2015), *Home and school experiences of caring for children with reactive attachment disorder*. "Journal of Ethnographic & Qualitative Research", 9 (3).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U.2018.0.998).
- Welch V., Jones Ch., Stalker K., Stewart A. (2015), *Permanence for disabled children and young people through foster care and adoption: A selective review of international literature*. "Children & Youth Services Review", 53.

Justyna Kuztal

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.08>

ORCID: 0000-0001-9493-7504

Uniwersytet Jagielloński
justyna.kuztal@uj.edu.pl

Małgorzata Turczyk

ORCID: 0000-0003-4095-9294

Uniwersytet Jagielloński
m.turczyk@uj.edu.pl

Witraże dziecięcego „bycia w życiu” – dobrostan versus obrazy codzienności

Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant¹

Summary

Stained glass for children's „being in life” – well-being versus everyday life pictures

The aim of the article is to present the situation of children in Poland in the light of the analysis of documents of public institutions and non-governmental organizations whose domain of activity is the protection of children's rights. The context of the analyzes undertaken by the authors is an interdisciplinary current of childhood studies, and in particular the discourses devoted to caring for a child. Nowadays, the most visible discourse of child's well-being requires observing particular areas of children's participation in social life and asking questions about the actual situation of the child in our country, development opportunities and difficulties in implementing children's rights and ensuring its well-being. This means attempting to describe a child's stained glass window „being in life”, actual or only apparent participation in particular areas of child's activity in recent years.

Keywords: well-being, childhood studies, social-exclusion

Słowa kluczowe: koncepcja dobrostanu, badania nad dzieciństwem, wykluczenie społeczne

I. Witraże dziecięcej codzienności

Codziennosc dziecka, której doświadcza, z którą się mierzy, która staje się wyzwaniem rozwojowym dla młodego człowieka i która jest źródłem jego radości i bólu, szkołą życia, współdziałania, partnerstwa, odpowiedzialności indywidualnej i społecznej, bardzo często pozostaje dla człowieka dorosłego krainą nieznaną, niedostępną, bronioną przez

¹ „Dzieci są przecież zawsze dziećmi i postępują dziecinnie (zajmują się dzieciństwami)”, parafraza z Wulgaty, 1. List św. Pawła do Koryntian, 13, 11.

granice wewnętrznego świata przeżywanego przez dziecko. Codziennosc dziecięca wpisana w szerszą kategorię dzieciństwa, w której to właśnie dziecko jej doświadcza i przeżywa, jest przestrzenią badań społecznych i refleksji naukowej co najmniej od czasów Jana Władysława Dawida, który pod koniec XIX wieku opisał swoje badania nad rozwojem i postrzeganiem rzeczywistości przez dziecko (Dawid 1961). Współczesne studia nad dzieciństwem zarysowują szerokie możliwości badań i poszukiwań interdyscyplinarnych, międzykulturowych, co ostatecznie przekłada się na wielość interpretacji tej kategorii, z których każda zdeterminowana jest przez określony pryzmat kulturowy oraz poziom organizacji i stopnia rozwoju danego społeczeństwa (por. Casaro 1997). Wielość stanowisk teoretycznych i metodologicznych w ramach badań prowadzonych nad dzieciństwem tworzy współcześnie swoisty obszar studiów łączących dorobek wielu dyscyplin nauki. Sam natomiast termin „dzieciństwo” definiowany jako „pierwszy okres życia człowieka; lata dziecięce” (Drabik, Sobol 2018: 498) nosi znamiona kategorii ogólnej, uniwersalnej. Sugeruje bowiem, że wszystkie dzieciństwa są takie same, sobie równe, uniwersalne (Kozak 2013: 67). Kiedy jednak oglądamy je przez pryzmat indywidualnego człowieka, w pierwszym okresie życia, nabiera ono barw niezwykłych, nieuniwersalnych, tworzących mozaikę kształtów i znaczeń.

Inspiracją do napisania niniejszego tekstu stał się numer 53 (66) „Chowanny” z 2010 roku zatytułowany *Dzieciństwo witraż bolesny*. Na łamach tego numeru ukazał się artykuł Jadwigi Bińczyckiej pt. „Korczakowski witraż dziecięcy”. J. Bińczycka rozpoczyna swoje rozważania od postawienia poniższej tezy: „Dzieciństwo – witraż bolesny. Nie jest trudno dzisiaj dobrać ciemne kolory do tego witrażu. Wystarczy sięgnąć do statystyk, do badań, do sprawozdań z działalności pozarządowych organizacji, do świadectw newsów medialnych (...). Chcę operować obrazami, a nie danymi statystycznymi. Obraz jest bardziej wymowny, silniej przemawia do odbiorcy” (Bińczycka 2010: 29). Autorka poszukuje tu właśnie owych „nieuniwersalnych” barw dzieciństwa. Dokonuje wyboru jego różnych opisów. Sięga do dzieł Korczaka, a nawet korzystając z pism Marksa ukazuje obraz krzywdy ekonomicznej, fizycznej i psychicznej dziecka. Fragmenty dzieł pedagogów, filozofów, a także pamiętników dzieci, które na przestrzeni lat i w wyniku przemian historycznych doznawały cierpienia, stają się perspektywą odczytania znaczeń i barw dzieciństwa. My, inspirując się wybitną postacią Profesor Bińczyckiej, pragniemy odnieść kategorię *witrażu bolesnego* do dzisiejszych realiów życia dziecka. Pragniemy opisać „paletę kolorów” codzienności dzieciństwa w naszym kraju.

Witraż, jak czytamy w „Słowniku języka polskiego”, to „kompozycja figuralna lub ornamentalna, wykonana z kawałków barwnego szkła ujętych w ołowiane ramki” (Drabik, Sobol 2018: 726). Kolorowe szkiełka dzieciństwa przyjmują równe barwy, zaś natężenie barw zależy od miejsca, czasu, od przyjętej perspektywy badawczej. Są też szkiełka o barwach jednoznacznie ciemnych, malowanych krzywdą dziecka. Żaden witraż nie jest taki sam, nie jest uniwersalny, bo też dzieciństwo nie może być kategorią uniwersalną. Jako produkt szeroko rozumianej kultury zmienia się w zależności od czasu i miejsca (Kehily 2008: 26).

II. Dyskurs dobrostanu dziecka we współczesnych badaniach nad dzieciństwem

Współczesne badania nad dzieciństwem (*childhood studies*) obejmują wiele nurtów i kontekstów historycznych, socjokulturowych i politycznych. Nie stanowią jednej „struktury myślowej i metodologicznej, a jako pole dociekań naukowych oferują szeroko zakrojone badania interdyscyplinarne, sytuowane pomiędzy historią dzieciństwa, socjologią dzieciństwa, psychologią, etycznymi aspektami dobra dziecka, dyskusją nad prawami dziecka, dziecięcą filozofią życia, literaturą i sztuką dla dzieci i antropologią dzieciństwa” (Szczepka-Pustkowska 2011: 29). Dzieciństwo rozumiane jest jako konstrukt społeczno-kulturowy, który rozwija się współcześnie poprzez realizację w praktyce określonego prawem statusu dziecka i poszerzania się możliwości jego uczestnictwa w życiu społecznym czy w powoływanych instytucjach publicznych lub społecznych. Stopień “obecności” dzieci w życiu społecznym jest różny i zależy od stopnia rozwoju społeczeństw w kierunku realizacji idei demokracji, równości, solidarności czy inkluzji (Jarosz 2018: 285). I tak już na przełomie XIX i XX wieku zmieniła się perspektywa dziecka i dzieciństwa w edukacji czy opiece, a przyjęta w 1924 roku Deklaracja Praw Dziecka była pierwszym aktem o randze międzynarodowej, który określał status dziecka i jego ochrony w życiu społecznym. Po raz pierwszy wybrzmiały idee wolności wypowiedzi dziecka, prawo do samostanowienia i uczestnictwa w życiu społecznym. Idea partycypacji została zaakcentowana wiele lat później w Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku w postaci prawa do wyrażania własnych poglądów, prawa do swobodnej wypowiedzi, sumienia i wyznania, prawo do prywatności, zrzeszania się i dostępu do informacji (Konwencja o Prawach Dziecka 1989).

W badaniach nad dzieciństwem obecna jest między innymi koncepcja Wendy Stainton Rogers dotycząca dyskursów troski o dziecko. Według niej „różne sposoby postrzegania i rozumienia dzieci (ich potrzeb, praw, statusu społecznego) oraz sposoby oceniania ich wartości dla społeczeństwa implikują różne rodzaje polityki społecznej wobec nich oraz różne podejścia profesjonalistów (pedagogów, nauczycieli, lekarzy, polityków, pracowników socjalnych) do opieki i troski o ich byt” (Stainton Rogers 2008: 173). Dyskursy troski o dziecko, to zbiory wzajemnie powiązanych idei i światopoglądów kształtujących politykę społeczną, edukacyjną, a nawet kryminalną, oparte na różnych źródłach wiedzy, wartości i założeń i uwidaczniają się w decyzjach instytucji polityki społecznej, edukacji, ochrony zdrowia czy wymiaru sprawiedliwości. Stainton Rogers wyróżniła trzy dominujące, następujące historycznie po sobie dyskursy: dyskurs potrzeb, dyskurs praw dziecka oraz dyskurs jakości życia dziecka, określane także jako dyskurs dobrostanu dziecka. Współcześnie najwięcej miejsca w literaturze poświęca się dyskursowi jakości życia dziecka, który stanowić może alternatywę dla dyskursu potrzeb dziecka utożsamianego z doktryną *welfare state* i paternalizmem oraz równocześnie stanowi poniekąd kontynuację dyskursu praw dziecka². Dyskurs praw dziecka jest widoczny szczególnie w sferze le-

² Dyskurs jakości życia przez samą autorkę tej koncepcji opisany jest raczej jako alternatywa dla dyskursu praw dziecka, choć autorka podkreśla wiodącą rolę praw dziecka od czasów Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku i trzech zasad, których interpretacja prowadzi do pojawienia się dyskursu jakości

gislacyjnej i krytykowany jest za deklaratywne, a nie rzeczywiste praktyki edukacyjne czy socjalne nakierowane na dziecko. W dyskursie praw dziecka bowiem pojawiają się hasła Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku – zasada pomocy, zasada ochrony i partycypacji (*provision, protection, participation*), których, jak wskazują krytycy tego dyskursu, równoczesne stosowanie jest niemożliwe. Stąd też autorka tej koncepcji odwołuje się do definicji Ferrano Casasa, który stwierdzał, że „stopień, w jakim dzieci są zadowolone ze swojego życia, oraz to, na ile są szczęśliwe, nie zależy wyłącznie od stopnia, w jakim zaspokajane są ich potrzeby, czy nawet na ile respektowane są ich prawa. Musimy wziąć też pod uwagę czynniki kulturowe, takie jak role społeczne dzieci oraz ich status w rodzinach i społecznościach lokalnych” (Casas 2008: 8). W dyskursie tym podkreśla się, że działania dla dobra dziecka to czynienie czegoś więcej niż zaspokajanie potrzeb dzieci i respektowanie praw, które sami dorośli przypisali dzieciom, ale to nacisk na znaczenie zasady partycypacji – pełnego uczestnictwa w podejmowaniu każdej decyzji nakierowanej na wsparcie i pomoc.

Idea partycypacji łączy się z nurtem wyzwolenia i emancypacji dziecka obecnym w psychologii i socjologii oraz w badaniach nad edukacją w latach 70. XX wieku. Odchodzi się wówczas od myślenia o zaspokajaniu potrzeb dziecka czy realizacji nadanych mu przez dorosłych abstrakcyjnych praw, ale „podkreśla się, iż dzieci to – tak samo jak dorośli – ludzie, którzy mają swoje własne troski, aspiracje i priorytety, a także to, iż dzieci są zdolne do wypowiedzania się i stanowienia o swoich sprawach. Z tej właśnie narracji wyrastać zaczęło zdecydowanie stanowisko ujmowania dzieci jako współobywateli, jako tych, którzy mają swoje obywatelskie prawa i przywileje oraz prawo do społecznej partycypacji” (Wyness 2011). Na poziomie teorii pedagogicznych idee partycypacji sięgają do pedagogiki emancypacyjnej, pedagogiki antyautorytarnej, nowej socjologii dziecka, interakcjonizmu symbolicznego, gdzie dzieci są aktywnymi podmiotami – uczestnikami życia społecznego czy partnerskich relacji dorosły – dziecko. Dorosły jest zobowiązany poznać świat dziecka jako partnera interakcji, jego kultury, doświadczeń, nadawania przez dziecko znaczeń w otaczającym je świecie. Idea partycypacji realizuje się w możliwościach decyzyjnych dziecka w zarządzaniu swoim życiem w kontekstach społecznych i jest uzależniona od nabywanych przez dziecko stopniowo doświadczeń nakierowanych na powiększanie własnej autonomii i kompetencji do wyrażania swojego stanowiska. Dziecko, aby w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, powinno posiadać zdolność do rozumienia i komunikowania stosownych informacji, niezależnego myślenia i dokonywania wyboru, zdolność do oceny potencjalnych możliwości ryzyka i szkód, jakie mogą wyniknąć z decyzji, zdolność do posiadania pewnego ustabilizowanego systemu wartości jako podstawy podejmowania decyzji. W konsekwencji zaś rozwijającej się zdolności dzieci można wskazać kilka poziomów ich partycypacji społecznej. Są to: dogłębne informowanie dzieci i tłumaczenie powodów podjętych wobec nich decyzji, umożliwianie dzieciom zmiany podjętych wobec nich decyzji, wpływania na proces podejmowania decyzji przez

życia dziecka, por. Stainton Rogers W. (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, WAM, s. 187.

dorosłych i rzeczywisty współdziałal w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji (Jarosz 2018: 297) Troska o jakość życia realizuje się przez pozytywne strategie działania i odejście od skoncentrowania się na czynnikach ryzyka marginalizacji czy nawet patologii oraz przez odejście od sztywnego trzymania się praw dziecka, na rzecz wartości życia samego dziecka, jego rodziny czy środowiska społeczno-kulturowego, w którym się rozwija. Pojęciem kluczowym staje się nie potrzeba czy prawo do czegoś, ale rozwój dziecka, jego samorealizacja. Stąd blisko do kategorii *rezyliencji* (elastyczności)³, która „stanowi o ludzkiej zdolności zmagania się, pokonywania, hartowania się, a nawet doskonalenia się w zetknięciu z przeciwnościami losu” (Stainton Rogers 2008: 190). Naszym więc zdaniem kategoria dobrostanu dziecka jako współczesnego dyskursu rozważań nad kondycją dziecka i miejscem dzieciństwa w kontekście społeczno-kulturowym jest „ołowiem”, który spaja poszczególne „szkiełka” – elementy codziennego „bycia w życiu” dziecka.

III. Dziecięce „bycie w życiu” w świetle badań dokumentów

„Żeby dorosnąć i móc zmierzyć się z życiem rządzonym prawami społecznymi, z ładem tworzonym przez ludzi dojrzałych, dziecko musi rozszyfrować i oswoić różne antropologiczne „mikroprzestrzenie”: świat miłości, świat religii, świat rzeczy, świat przyrody, świat kolorów, świat muzyki i cały szereg innych” (Rożek 2005: 9). Romano Guardini doskonale ilustruje to wyodrębnienie, ukazując, że „dzieństwo jest okresem niezwykle ważnym, wspomagającym okresy występujące po nim w biografii każdego człowieka, bowiem młody człowiek dziedziczy dziedzictwo swojego dzieciństwa, dorosły dziedziczy to, co przeżył w młodości, a człowiek stary nosi w sobie dziedzictwo całego swojego życia, które wzięte razem ukazuje tę przepiękną mozaikę, którą nazywamy życiem człowieka” (Guardini 1953).

Dopiero przy uwzględnieniu tych różnych kontekstów możliwa staje się refleksja nad zadaniami w dziedzinie ochrony ludzkiego dzieciństwa (Kozak 2013: 67). Można więc podjąć refleksję pedagogiczną i prawną nad projektowaniem bezpiecznych ram dzieciństwa, co może stanowić praktyczny cel realizowanych analiz dokumentów. Celem poznawczym będzie zatem poznanie i zrozumienie znaczenia dziecięcej „obecności w codziennym życiu”.

Kontynuując myśl badawczą Profesor Bińczyckiej, pragniemy opisać barwy współczesnego dzieciństwa w Polsce. Dla nas źródłem ich poznania będą raporty Rzecznika Praw Dziecka oraz organizacji pozarządowych, których celem statutowym jest pomoc dzieciom. Dzięki tej analizie powstanie witraż codzienności dziecka w najróżniejszych jego barwach. W jaki zatem sposób poznać, opisać barwy i uchwycić grę cieni w tysiącu małych szkiełek odbijających kontekst dzieciństwa każdego człowieka? Przedmiotem analizy dokumentów były następujące raporty i sprawozdania:

³ Koncepcja rezyliencji jest przedmiotem wielodyscyplinarnych analiz na gruncie psychologii i pedagogiki, por. A. Borucka (2011), *Koncepcja resiliency. Podstawowe założenia i nurty*. W: W. Junik W (red.), *Resilience*. Warszawa, Wyd. Edukacyjne Parapamedia, s. 11.

1. Sprawozdania z działalności Rzecznika Praw Dziecka z lat 2015, 2016, 2017
2. Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2016
3. E. Jarosz, Postawy wobec przemocy w wychowaniu. Raport Rzecznika Praw Dziecka 2018
4. Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka do Ministra Zdrowia z 16.06.2017 roku
5. Raport Fundacji im. J.A. Komeńskiego *Małe dziecko w Polsce*, 2017
6. Sprawozdanie z obrad Sesji Specjalnej ONZ w maju 2002 r. „Świat przyjazny dzieciom” zawierające Deklarację oraz Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci 2004–2012 „Polska dla dzieci”
7. Raport NIK. Informacja o wynikach kontroli przeciwdziałanie e-uzależnieniu dzieci i młodzieży, LKI 410.008.00.2016 Nr ewid. 32/2016/P/16/070/LKI
8. *Dzieci się liczą*. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce 2017, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2017.

Zaplanowane przez nas i zrealizowane badania dokumentów dotyczyły następujących pytań szczegółowych:

1. Jakie obszary/sytuacje życia dzieci w Polsce stanowią przeszkodę/zagrożenie dla ich rozwoju i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie?
2. Jakie są diagnozowane/mogą być konsekwencje zaistnienia owych przeszkód, utrudnień w codzienności życia dzieci w Polsce?
3. Jakie są obszary najbardziej sprzyjające rozwojowi dziecka i jego pełnemu uczestnictwu społecznemu w codzienności dzieci w Polsce?

Pytania te wyodrębnione zostały w taki sposób, aby ukazać pełnię barw dzieciństwa doświadczanego przez dzieci w Polsce. Pytałyśmy zarówno o blaski i cienie, jak również o kontekst społeczny, kulturowy, jaki oświetla kształt witrażu współczesnego dzieciństwa w Polsce. Przedstawiona w artykule analiza materiału badawczego, z racji możliwości redakcyjnych, dotyczy odpowiedzi na pierwsze pytanie szczegółowe i ma charakter jedynie skrótowego, opisowego i rodzajowego komunikatu z badań, przedstawiającego zagrożenia, tendencje i wyzwania dla współczesnego systemu ochrony praw dziecka.

IV. Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału badawczego

Rozświetlający się na podstawie badań witraż codziennego dzieciństwa doświadczanego przez dzieci w Polsce nabiera raczej ciemnych barw. Analiza raportów i badań jednoznacznie wskazuje, iż od początku XX wieku przekonanie o konieczności zabezpieczenia dzieciństwa przez instytucje państwowe i narzędzia międzynarodowej kontroli zastępowało filantropijną, tkliwą, głównie wyznaniową, troskę o dzieci i ich bezpieczeństwo. Zadanie wspierania dziecka i pomocy zaczyna przejmować państwo i jego instytucje prawne. Powstają pierwsze kluczowe dla ochrony dzieciństwa dokumenty międzynarodowe i tworzone są standardy ochrony. Wspólnota międzynarodowa gromadzi się na pierwszym Międzynarodowym Szczycie w Sprawach Dzieci (1990), a po 12 latach na 27 Sesji Spe-

cialnej Zgromadzenia Ogólnego ONZ (8–10 maja 2002) proklamowany zostaje dokument „Świat przyjazny dzieciom”, zawierający deklaracje oraz narodowe Plany Działań na Rzecz Dzieci (Polska – Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci „Polska dla dzieci 2004–2012”). Rada Ministrów, zatwierdzając Plan, przekazuje kompetencje koordynacyjne i organizacyjne Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu i wytycza kluczowe obszary dotyczące poprawy losu dzieci w Polsce. Obszary te to:

1. promowanie zdrowego trybu życia,
2. zapewnienie edukacji na odpowiednim poziomie,
3. ochrona przed molestowaniem, wykorzystywaniem i przemocą,
4. pomoc i wsparcie dla rodzin.

Obszary te do dziś stanowią główne wyzwania dla zabezpieczenia dzieciństwa dzieci w Polsce.

Promowanie zdrowego trybu życia

Ciemne szkiełka dziecięcych doświadczeń malowane są przede wszystkim przez narastanie zachowań ryzykownych i antyzdrowotnych wśród dzieci i młodzieży, gdzie coraz bardziej widoczny jest problem e-uzależnienia. Raport Najwyższej Izby Kontroli z 2016 roku przeprowadzony w Ministerstwie Zdrowia, Ministerstwie Edukacji Narodowej, Krajowym Biurze ds. Przeciwdziałania Narkomanii oraz wybranych celowo szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach profilaktycznych terapeutycznych wskazał: „Brak standardów postępowania w zakresie e-uzależnienia, jak wykazały prowadzone w szkołach i poradniach psychologiczno-pedagogicznych kontrole, był istotną barierą w identyfikowaniu przez te placówki zagrożeń oraz przy udzielaniu pomocy dzieciom i rodzicom” (Informacja o wynikach kontroli przeciwdziałanie e-uzależnieniu 2006: 8). Ponadto mimo wprowadzenia przez Ministra Zdrowia pięciu programów na lata 2011–2014 i 2015–2018, które odpowiadały ustawowo określonym zadaniom zapobiegania uzależnieniom behawioralnym, programy te nie uwzględniały wyników opracowań naukowych określających skalę uzależnień behawioralnych i pomiaru faktycznych efektów wykonywanych zadań w ramach realizowanych programów w zakresie przeciwdziałania e-uzależnieniu dzieci i młodzieży (Informacja o wynikach kontroli przeciwdziałanie e-uzależnieniu 2006: 9). Wciąż utrudniony jest dostęp do opieki zdrowotnej odpowiadającej potrzebom dzieci oraz system pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci sześciolatków nie zabezpiecza realnych potrzeb dzieci. Podkreślenia wymagają ustalenia Rzecznika Praw Dziecka dotyczące dostępu do specjalistycznej opieki psychiatrycznej dla dzieci. Pojawia się też niepokojące pytanie o stan szkolnej profilaktyki i promowania zdrowego trybu życia. Według Rzecznika Praw Dziecka palącym jest zagadnienie opieki psychiatrycznej nad dziećmi i młodzieżą w kontekście narastającej liczby samobójstw i zgonów dzieci i młodzieży na skutek kontaktu z substancjami psychoaktywnymi. RPD wskazuje, że „problemy, które pilnie wymagają rozwiązania to: dostępność dzieci i młodzieży do leczenia psychiatrycznego, finansowanie placówek psychiatrycznych, niewy-

starzejająca liczba kadry psychiatrów dziecięcych, bardzo niskie wynagrodzenia personelu terapeutycznego pracującego w placówkach psychiatrycznych, niedostępność do optymalnej dla pacjenta terapii, w tym terapii rodzin, brak placówek psychiatrii środowiskowej” (Wystąpienie RPD do Ministra Zdrowia z 16.06.2017 roku).

Zapewnienie edukacji na odpowiednim poziomie

Dostęp do edukacji na odpowiednim poziomie jest podstawowym prawem dziecka, jak również jednym z podstawowych czynników umożliwiających rozwój i budowanie kapitału społecznego ograniczających skalę ubóstwa dzieci. Odpowiednia edukacja jest również szansą na promowanie demokracji, pokoju, tolerancji i budowanie kultury poszanowania praw człowieka. Z danych Rzecznika Praw Dziecka oraz organizacji pozarządowych wyłaniają się główne problemy w tym obszarze, które stanowią swoiste bariery w realizacji prawa dziecka do edukacji. Wśród najważniejszych z nich warto wymienić brak efektywnego systemu kształcenia pedagogów i przygotowania pedagogicznego nauczycieli oraz rekrutacji do tych zawodów, brak zrozumienia wagi współdziałania i konieczności tworzenia wspólnej płaszczyzny porozumienia ponad podziałami wynikającymi z opcji politycznej, religijnej czy partykularnych interesów poszczególnych podmiotów edukacyjnych. Wciąż pojawia się problem niedostatecznego wyposażenia szkół i placówek edukacyjnych dla dzieci, co pogłębia nierówność szans edukacyjnych dzieci w Polsce. Niepokoje edukacji pogłębiane są przez niestabilną sytuację w obrębie prawa oświatowego i instytucji wykonawczych.

Ochrona przed molestowaniem, wykorzystywaniem i przemocą

Według Raportu Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę „doświadczenie przemocy jest jednym z największych zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci w Polsce. Świadczą o tym zarówno statystyki urzędowe, według których 4000 dzieci rocznie pada ofiarą znęcania się przez najbliższych, jak i wyniki badań, które pokazują, że co trzecie dziecko w Polsce jest ofiarą przemocy ze strony bliskich dorosłych” (*Dzieci się liczą* 2017: 249). W obszarze wykorzystywania seksualnego dzieci trudno jednoznacznie określić dynamikę tego zjawiska ze względu na fakt, że „urzędowe statystyki pokazują trendy zgłaszanych i stwierdzanych przestępstw, nie rejestrują jednak informacji wiktymologicznych. Nie można więc na ich podstawie poznać liczby dzieci pokrzywdzonych wykorzystywaniem seksualnym w ostatnich latach ani też przedstawić ich statystycznego portretu w wymiarach płci, wieku, relacji ze sprawcą czy miejsca zamieszkania. W świetle statystyk urzędowych liczba zgłoszeń przypadków wykorzystywania seksualnego dzieci po dynamicznym wzroście w pierwszej dekadzie XXI w. jest w ostatnich latach stabilna, z tendencją malejącą” (*Dzieci się liczą* 2017: 249). Wpływ na to ma przede wszystkim metodologia badań. „Retrospektywne deklaracje respondentów badań prowadzonych w ostatnich dwóch dekadach w Polsce pokazują, że – w zależności od przyjętej definicji wykorzystywania seksualnego – doświadczyło go od kilku do kilkunastu procent polskich dzieci (*Dzieci się liczą* 2017: 209).

Pomoc i wsparcie dla rodzin

W tym obszarze podstawową kategorią analiz jest zjawisko pauperyzacji polskich rodzin, gdyż ubóstwo najboleśniej dotyka dzieci. Według diagnoz Ogólnopolskiego Szczytu w Sprawach Dzieci wiek Polaka jest negatywnie skorelowany z ubóstwem. Stopa biedy wśród dzieci jest wyraźnie wyższa niż wśród dorosłych. Sytuacje zdają się poprawiać rządowe programy pomocy dziecku i rodzinie. Jednak jak pokazują analizy, w większości rodzin dotkniętych zagrożeniem nędzą czy utrwalonym bezrobociem dodatkowe finansowanie przeznaczane jest nie bezpośrednio na potrzeby dzieci. Priorytetem zatem staje się upowszechnianie wiedzy i kształcenie umiejętności rodzicielskich niezbędnych do pełnienia ról w rodzinie i zabezpieczanie potrzeb dziecka. Brak świadomości dorosłych w zakresie prawidłowego rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci, ich potrzeb i znaczenia relacji w rodzinie wciąż zaciemnia witraż współczesnego dzieciństwa. Kolejnym ważnym aspektem ochrony dzieci przed następstwami ubóstwa i marginalizacji jest doskonalenie sprawnego, zintegrowanego systemu pomocy rodzinie w sytuacjach kryzysowych.

Podsumowanie

Zarysowane w niniejszym opracowaniu witraże dziecięcego „bycia w życiu”, inspirowane myślą J. Bińczyckiej są zdecydowanie – tak jak i u niej – pełne ciemnych barw. Zaprezentowałyśmy jedynie obszary i sytuacje z życia dzieci w Polsce, które stanowią przeszkodę/zagrożenie dla ich rozwoju i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Wyodrębniłyśmy je na podstawie analizy Narodowego Planu Działań na rzecz Dzieci „Polska dla dzieci 2004–2012” i były to: promowanie zdrowego trybu życia, zapewnienie edukacji na odpowiednim poziomie, ochrona przed molestowaniem, wykorzystywaniem i przemocą, pomoc i wsparcie dla rodzin. Wskazanie konsekwencji zaistnienia przeszkód, utrudnień w codzienności życia dzieci w Polsce oraz obszarów najbardziej sprzyjających rozwojowi dziecka i jego pełnemu uczestnictwu społecznemu w codzienności dzieci w Polsce stanowi kolejny etap naszych badań. Witraże dziecięcego „bycia w życiu” określiliśmy tu raczej rodzajowo, nie wchodząc w głąb, nie poszukując przyczyn i czynników warunkujących czy związanych pośrednio lub bezpośrednio z tymi obszarami codzienności życia współczesnego dziecka w naszym kraju. Widzimy natomiast uniwersalność problemów dzieciństwa w skali europejskiej i równocześnie zdajmy sobie sprawę z unikatowości niektórych z nich w skali naszego kraju.

Dobrostan dziecka ma przede wszystkim wymiar indywidualny, nie uniwersalny, każdy witraż dziecięcego bycia w życiu ma swoje barwy i swój jednostkowy charakter. Kontekst dobrostanu dziecka nakazuje zatem, by oprócz planowanej przez nas kontynuacji badań dokumentów sięgnąć do innych metod badań z udziałem dzieci (Zwiernik 2015: 127, Kuształ 2018: 223–228), aby pozwolić im na bycie uczestnikiem diagnozy ich problemów i w konsekwencji rozwiązania w oparciu o ich zasoby i możliwości działania w swojej sprawie (Lansdown, za Jarosz 2018). Zarysowane witraże mogą więc stanowić etap inicjujący badania codzienności dzieciństwa z udziałem samych dzieci.

Literatura

- Bińczycka J. (2010), *Korczakowski witraż dziecięcy*. „Chowanna”, 53 (66).
- Borucka A. (2011), *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty*. W: W. Junik W (red.), *Resilience*. Warszawa, Wyd. Edukacyjne Parapamedia.
- Dawid J.W. (1961), *Pisma pedagogiczne*. Wrocław, Ossolineum.
- Drabik L., Sobol E. (2018), *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (2017), „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, vol. 16, 1.
- Guardini R. (1953), *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg, Würzburg-Verlag.
- Jarosz E. (2018), *Partycypacja społeczna dzieci – szkic z rozwoju interdyscyplinarnego dyskursu*. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka. Wczoraj, dziś, jutro. Perspektywa korczakowska*. Warszawa, Wydawnictwo BRPD.
- Jarosz E. (2018), *Postawy wobec przemocy w wychowaniu czy dobra zmiana? Raport Rzecznika Praw Dziecka*
- Jarosz E. (2015), *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Kehily M.J. (red.) (2008), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM
- Konwencja o Prawach Dziecka* (1989), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-19911200526/T/D19910526L.pdf>
- Kozak M. (2013), *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery Realizacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo BRPD.
- Kusztal J. (2018), *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Male dziecko w Polsce*. Raport Fundacji im. J.A. Komeńskiego (2017), <http://www.frd.org.pl/raporty-i-analizy/male-dziecko-w-polsce-raport/> z dnia 20.11.2018
- Narodowy plan działań na rzecz dzieci 2004–2012 „Polska dla dzieci”* (2004), Warszawa www.menis.gov.pl/oswiata/istotne/npd.php
- Przeciwdziałanie e-uzależnieniu dzieci i młodzieży*. Informacja o wynikach kontroli NIK (2016), LKI.410.008.00.2016, Nr ewid. 32/2016/P/16/070/LKI. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,12563,vp,14960.pdf>
- Rożek L. (2005), *Ontologia dzieciństwa w tekstach wybranych pisarzy europejskich*, W: J. Ławnikowska-Koper (red.), *Dziecięce światy w literaturze europejskiej XX wieku*. Częstochowa, Wydawnictwo AJD.
- Sprawozdania z działalności Rzecznika Praw Dziecka z lat 2015, 2016, 2017.
- Sprawozdanie z obrad Sesji Specjalnej ONZ w maju 2002 r. „Świat przyjazny dzieciom”.
- Stainton Rogers W. (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*. W: M.J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Szczepaska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
- Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka do Ministra Zdrowia z 16.06.2017 roku
- Zwiernik J. (2015), *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*, W: E. Kuranowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.

Katarzyna Białobrzaska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.09>

ORCID: 0000-0003-4105-2475

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

katarzyna.bialobrzaska@uwm.edu.pl

Przeciwdziałanie ubóstwu dzieci i młodzieży w Unii Europejskiej. Między planowaniem a działaniem

Summary

Counteracting child and youth poverty in the European Union. Between planning and action

The aim of the article is to examine whether the member states of the European Union guarantee children in poverty the right to specific means of equal opportunities as guaranteed by the European pillar of social rights. A strategy for counteracting poverty based on the A. Giddens's concept of the 'social investment state' was created in the EU. According to this concept, the state should support most of all these social groups which guarantee the highest social advantages. Following this idea, the union strategy for fighting poverty emphasizes the necessity of investing in children from early years of their lives. According to the social investment paradigm adopted by the European Commission, a crucial role in strategies for counteracting child poverty plays early childhood education and care.

Keywords: child poverty, counteract child poverty, investment in children, early childhood education and care

Słowa kluczowe: ubóstwo dzieci, przeciwdziałanie ubóstwu dzieci, inwestowanie w dzieci, wczesna opieka i edukacja

Wprowadzenie

Bieda towarzyszy ludzkości od zarania dziejów a walka z nią jest jedną z kluczowych aktywności podejmowanych zarówno w makro, mezo jak i mikroskali. Próby wyeliminowania, czy też znaczącego ograniczenia tego zjawiska w wymiarze globalnym nie przyniosły spektakularnych rezultatów, a świat, umownie i w dużym uproszczeniu, nadal możemy podzielić na bogatą północ i biedne południe. W dyskursie publicznym utarło się przekonanie, że problemy związane z niedostatkiem nie dotyczą krajów wysoko rozwiniętych, w tym bogatej Europy, a bieda jest stałą cechą krajów rozwijających się. Tymczasem ostatnie dekady obnażyły iluzoryczność i życzeniowość takiego toku myślenia o ubóstwie. W Europie narasta świadomość dotycząca pogłębiania się ubóstwa i to zarówno w kontekście globalnym, regionalnym, jak i jednostkowym. Przykładem reakcji na narastanie ubóstwa na starym kontynencie są inicjatywy i działania polityczne Unii

Europejskiej na rzecz likwidacji biedy i wykluczenia społecznego w Europie. Działania te mogą być realizowane na mocy art. 136 i 137 traktatu amsterdamskiego z 1999 r. Traktat ten stał się przyczynił się do uznania walki z ubóstwem i wykluczeniem społecznym za jeden z głównych celów unijnej polityki społecznej.

W obrębie państw członkowskich Unii Europejskiej podjęto szereg działań zmierzających do realizacji założonych celów walki z biedą. Wypracowano wiele dokumentów strategicznych i instrumentów pozwalających osiągnąć ustalone założenia (Warzywoda-Kruszyńska 2012: 11–35).

Celem prezentowanego tekstu jest sprawdzenie, czy zgodnie z europejskim filarem praw socjalnych, dzieci, szczególnie te, które doświadczają ubóstwa, mają zagwarantowane prawo do szczególnych środków służących wyrównaniu szans. W treści artykułu skupiono się głównie na krytycznej analizie dyskursu z zakresu szeregu inicjatyw w Unii Europejskiej mających przeciwdziałać biedzie wśród dzieci. Starano się przedstawić i uzasadnić dysonans, jaki zachodzi między planowaniem a realizacją działań na rzecz zwalczania ubóstwa wśród najmłodszych w krajach unijnych.

Konceptualizacja ubóstwa

Ubóstwo, jak większość pojęć stosowanych w naukach społecznych, jest kategorią wieloznaczną, opisywaną, mierzoną i interpretowaną w obrębie danej dyscypliny naukowej. Interdyscyplinarny charakter tej kategorii pojęciowej wynika z faktu operowania przez różne nauki odrębnym aparatem pojęciowym i badawczym, nadającym interpretacjom ubóstwa swoisty rys. Współcześnie w interpretacjach ubóstwa odchodzi się od wąskiego ujęcia, dotyczącego głównie ekonomicznego ujmowania tego problemu, traktując je jako wielowymiarowy, złożony i dynamicznie zmieniający się zespół zjawisk. W dużym uproszczeniu można przyjąć definicję ubóstwa określającą je nie tylko jako brak wystarczających środków do życia, dochodu umożliwiającego zaspokojenie potrzeb bytowych jednostki czy rodziny, ale także jako współwystępowanie deficytów w innych obszarach życia ubogich, takich jak: edukacja, zdrowie, uczestnictwo w kulturze, w życiu społecznym i politycznym. Współcześni badacze zjawiska biedy koncentrują się nie tylko na biedzie materialnej, ale także na jej subiektywnym, relacyjnym i symbolicznym wymiarze. Taki wielowymiarowy sposób postrzegania ubóstwa został przyjęty w niniejszym opracowaniu jako pryzmat, przez który autorka dokonuje analizy kwestii związanych ze zjawiskiem ubóstwa wśród dzieci.

Koncepcją wartą przywołania jest koncepcja stworzona przez R. Lister (2007), która proponuje postrzeganie ubóstwa w kategoriach uwzględniających aspekty pozamaterialne biedy, podkreślając związek równorzędności i współzależności między materialnymi a relacyjno-symbolicznymi aspektami biedy. Zaproponowany przez nią schemat materialno-niematerialnego koła biedy jasno opisuje związki w nim zachodzące. W schemacie tym materialny rdzeń biedy stanowi środek koła – rdzeń określany mianem „niedającego się zaakceptować niedostatku”. Brzeg koła – obręcz przedstawia natomiast relacyjno-symboliczne

aspekty biedy, których doświadczają ludzie żyjący w materialnym niedostatku. Zarówno brzeg koła, jak i jego środek są kształtowane przez relacje społeczne i kulturowe.

Analizując zjawisko biedy dziecięcej, szczególnego znaczenia nabiera troska o kompleksowe rozwiązania w ramach polityk społecznych, pozwalające przeciwdziałać ubóstwu materialnemu a także jego relacyjno-symbolicznemu aspektowi, które nierozzerwalnie towarzyszą osobom żyjącym w niedostatku.

Juwenizacja ubóstwa w Unii Europejskiej – paląca kwestia społeczna

Ostatnie dwie dekady w polityce społecznej UE to okres formowania szeregu inicjatyw, które spowodowały nie tylko redefinicję samego pojęcia ubóstwa, ale także określiły na nowo jego przyczyny i skutki. W okresie tym nadano rangę narastającej kwestii ubóstwa w krajach unijnych, a co za tym idzie uznano konieczność wypracowania w politykach społecznych skutecznych instrumentów przeciwdziałania ubóstwu. W relatywnie bogatej wspólnocie państw wysokorozwiniętych uświadomiono sobie nie tylko skalę, dynamikę, ale i konsekwencje tego, narastającego problemu społecznego. Na potraktowanie ubóstwa w sposób priorytetowy wpłynęła dynamika narastania niedostatku w Europie wynikająca z głębokiego kryzysu ekonomicznego, którego skutki dotkliwie odczuły kraje UE, a także problemy związane z imigracją zalewającą kraje Europy zachodniej.

Za priorytetowe uznano działania mające przeciwdziałać ubóstwu wśród dzieci. Niedostatek w UE dotyka w największym zakresie dzieci i młodzież, co wydaje się być szczególnie zagrażające dla zrównoważonego rozwoju wspólnoty i poszczególnych państw narodowych. W obliczu danych obnażających narastające zjawisko biedy wśród najmłodszych mieszkańców Unii Europejskiej podjęto szereg inicjatyw w celu poprawy ich sytuacji. W polityce społecznej wspólnoty przyjęto i upowszechniono założenie, że „nierówności w dzieciństwie stanowią rzeczywiste zagrożenie dla akumulacji kapitału ludzkiego i przyczynę nierównych możliwości na rynku pracy i w późniejszym życiu” (Van Lancker 2013: 4). Przyjęto, że państwo powinno wprowadzić instrumenty, które zapewnią niwelowanie nierówności społecznych wśród dzieci i zapewnią im równy start. W interesie wspólnoty UE i poszczególnych państw leżeć powinna dbałość o rozwój najmłodszych, może ona bowiem zagwarantować w przyszłości dynamiczny rozwój i dobrobyt społeczeństw. Taki tok myślenia oparty jest na promowanej w Europie koncepcji „państwa społecznych inwestycji” (the social investment state) sformułowanej przez A. Giddensa w 1998 roku.

W rozumieniu A. Giddensa działalność państwa powinna być zbliżona do działalności przedsiębiorstwa, co oznacza, że państwo powinno dążyć do uzyskania maksymalnego zysku z poniesionych wydatków publicznych. Według tej koncepcji wsparcie państwa powinno dotyczyć przede wszystkim grup, które w największym stopniu gwarantują osiągnięcie społecznych korzyści. Dzieci stanowią najbardziej perspektywiczną z tego punktu widzenia grupę społeczną, a więc inwestowanie w tą grupę poprzez różne działania podejmowane przez władze państwowe powinny przyczynić się do wzrostu ich kapitału ludz-

kiego. Inwestycje społeczne w najmłodszych, przede wszystkim pochodzących z rodzin ubogich, mają skutkować między innymi przerwaniem transmisji biedy w przyszłości.

Podążając za tym tokiem rozumowania, stworzono koncepcję zwalczania biedy kładącą szczególnie nacisk na inwestowanie w dzieci od okresu wczesnego dzieciństwa, co miałyby zapobiec powstawaniu u nich deficytów rozwojowych. W 2002 r. państwa UE zadeklarowały realizację tzw. celów „barcelońskich”, czyli utworzenia do 2010 r. miejsc w instytucjach wczesnej edukacji i opieki dla 33% dzieci w wieku do 3 lat oraz dla 90% dzieci w wieku przedszkolnym. W roku 2011 KE wydała komunikat pt.: „Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem: gwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość”. Opublikowany komunikat stał się dokumentem dyscyplinującym i ponaglającym państwa członkowskie do realizacji założonych celów „barcelońskich”. W dokumencie wyraźnie wskazuje się na konieczność zapewnienia wysokiej jakości usług edukacyjnych i opiekuńczych dla małych dzieci.

Od 2002 roku odnotować należy szereg inicjatyw wdrażających powyższe założenia w krajach unijnych. Ich poziom realizacji i dynamika w obrębie państw narodowych UE są zróżnicowane a wynika to z przyczyn natury ekonomicznej i społeczno-kulturowej.

Ważną inicjatywą Unii w kwestii dbałości o dobro dzieci stało się zalecenie Komisji Europejskiej z dnia 20 lutego 2013 r. pt.: „Inwestowanie w dzieci: przerwanie cyklu marginalizacji”, stanowiące wyodrębniony dokument w komunikacie Komisji Europejskiej „Inwestycje społeczne na rzecz wzrostu i spójności”. Komunikat KE zachęcał państwa członkowskie do reformy systemów zabezpieczenia społecznego z systemów reaktywnych na prewencyjne. Ta zmiana pozwoliłaby w przyszłości zapobiegać ryzykom społecznym na różnych etapach życia dzieci. Prewencja ubóstwa wśród dzieci a także rozwój wczesnej edukacji i opieki pozwoli realizować założenia rozwijania uczenia się przez całe życie, a przez to wpisze się w model polityki społecznej opartej na inwestycjach społecznych.

Komisja Europejska zaleciła państwom członkowskim dążącym do trwałego zwalczania biedy i wykluczenia społecznego dzieci oraz do podniesienia jakości ich życia, zastosowanie się do poniższych zasad:

1. Rozwiązywanie problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego dzieci odbywać się powinno poprzez opracowanie przez państwa unijne zintegrowanych strategii, które poza kwestią ubóstwa materialnego kładą nacisk na promowanie równych szans. Strategie te powinny uwzględniać zasadę respektowania praw dziecka, w szczególności poprzez odwołanie się do postanowień Traktatu o Unii Europejskiej, Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej oraz do Konwencji o Prawach Dziecka Zgromadzenia Ogólnego ONZ.
2. Traktowanie dzieci w sposób podmiotowy, z dbałością o uwzględnianie interesu dziecka i respektowanie dziecięcych praw, z jednoczesnym uznaniem znaczenia wspierania rodzin jako kluczowego środowiska życia i rozwoju dzieci.
3. Stosowanie zrównoważonego podejścia zakładającego rozwój zarówno uniwersalnej polityki dążącej do promowania dobrostanu wszystkich dzieci, jak i podejścia ukierunkowanego na wspieranie dzieci znajdujących się w najbardziej niekorzystnej sytuacji.

4. Koncentrowanie uwagi na dzieciach, które znajdują się w grupie ryzyka wykluczeniem społecznym i marginalizacją, a przede wszystkim na dzieciach romskich, dzieciach pochodzących z niektórych środowisk migrantów lub z niektórych mniejszości etnicznych, dzieciach specjalnej troski, w tym niepełnosprawnych, znajdujących się w pieczy zastępczej, dzieciach żyjących w środowisku ulicznym, a także tych, których rodzice odbywają karę więzienia, wychowujących się w gospodarstwach domowych samotnych rodziców lub dzieciach dorastających w rodzinie wielodzietnej.
5. Lobbowanie i wspieranie inwestycji w dzieci i rodziny, co zapewni ciągłość polityki i planowanie długoterminowe.
6. Ciągłe monitorowanie wpływu reform politycznych na położenie osób zagrożonych ubóstwem i marginalizacją oraz dążenie do łagodzenia niekorzystnych skutków tychże reform.

Zintegrowana strategia inwestowania w dzieci, zdaniem Komisji, powinna opierać się na trzech filarach: dostępie do odpowiednich zasobów, dostępie do usług wysokiej jakości po przystępnych cenach oraz prawie dzieci do partycypacji. W zakresie dostępu do odpowiednich zasobów zobligowano państwa członkowskie do szczególnej dbałości we wspieraniu aktywności zawodowej rodziców oraz łączeniu świadczeń społecznych w sposób zabezpieczający przed naznaczaniem i stygmatyzowaniem.

W zakresie usług społecznych założono, że powinny one prowadzić do zmniejszenia nierówności wśród dzieci i zapewnić im równy start. Wytyczne te dotyczą nie tylko edukacji, lecz także dostępu do usług zdrowotnych i odpowiednich warunków mieszkaniowych. Wysoka jakość usług społecznych prowadzi do zwiększania umiejętności i kompetencji rodzicielskich, co ma zapobiec ustanowieniu pieczy zastępczej nad dziećmi i odbieraniu dzieci rodzicom z powodu biedy.

W zakresie praw dzieci do partycypacji Komisja Europejska zaleciła działania dwutorowe: zapewnienie wszystkim dzieciom, niezależnie od sytuacji materialnej, możliwości uczestnictwa w różnych formach spędzania czasu wolnego oraz prawo do wypowiedzania się dzieci w kwestiach bezpośrednio je dotyczących, zarówno w kwestiach indywidualnych, jak i grupowych. Zaleca się zatem wszelkiego typu działania zwiększające podejście partnerskie do dzieci przez pracowników różnych służb społecznych.

Uczulono państwa członkowskie na kwestię przeciwdziałania biedzie wśród najmłodszych poprzez inwestowanie w dzieci od okresu wczesnego dzieciństwa. Przykładami mogą być poniższe inicjatywy:

- Wskazanie przez KE konieczności uznania przez państwa unijne problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego dzieci za priorytetową kwestię w ramach Strategii Europa 2020. W zaleceniu przytoczono wytyczne i wskaźniki, na podstawie których monitorowane jest inwestowanie w dzieci w państwach członkowskich. W Eurostacie wyodrębniony został dział „Inwestowanie w dzieci” publikujący regularnie dane spływające z krajów unijnych.

- Pisemna Deklaracja Parlamentu Europejskiego podpisana w roku 2015 o promowaniu inwestowania w dzieci (42/2015) będąca aktem wsparcia większości parlamentarzystów dla działań KE w kwestii zwalczania ubóstwa wśród dzieci.
- Realizacja przez Radę Europy od 2006 programu „Budowanie Europy dla dzieci i z dziećmi” (Building a Europe for and with Children), którego aktualizację stanowi Strategia na rzecz Praw Dziecka na lata 2016–2021.

Przyczyny powodzeń i niepowodzeń we wdrażaniu strategii przeciwdziałania ubóstwu dzieci w Unii Europejskiej

Opisane powyżej inicjatywy polityczne mimo wielu starań straciły swój impet i nie są w pełni realizowane. Powodów takiego rozwoju sytuacji jest wiele i choć cel podejmowanych inicjatyw jest szlachetny a kierunek działań słuszny, to na spowolnienie wdrażania zaleceń KE wpływ miały głównie czynniki pragmatyczne.

Nie bez znaczenia jest sytuacja ekonomiczna wspólnoty. Problemy finansowe przyczyniły się do wdrożenia polityki oszczędzania i skupienia się głównie na kwestiach gospodarczych i ekonomicznych a kwestia inwestowania w dzieci na podstawie prawa zwolniła tempo i powoli schodzi na plan dalszy.

Na plan pierwszy zaczęły wysuwać się inne palące kwestie a wśród nich problem bezrobocia młodych dorosłych, co z oczywistych względów wymagało interwencji i wypracowania rozwiązań systemowych. W drugiej dekadzie XXI wieku bardziej zagrożeni ubóstwem i wykluczeniem społecznym są młodzi dorośli niż dzieci i młodzież. Rozmiar biedy w najmłodszej kohorcie ludności krajów OECD ustabilizował się, zwiększył się natomiast wśród młodych dorosłych (Richardson 2014: 16).

Kolejnym problemem, który zdominował politykę społeczną krajów unijnych jest zalewająca kontynent imigracja. Do Europy wraz z falą uchodźców przybyła duża rzesza dzieci. W samym tylko 2015 roku do krajów UE dotarło blisko 364 tysiące dzieci z czego około ¼ bez opiekunów. W obliczu takich wyzwań kwestia ubóstwa i wykluczenia dzieci i młodzieży zmniejszyła swoją dynamikę.

Eurochild analizuje na bieżąco uwzględnianie zalecenia „Investing in Children” w europejskich semestrach i programach narodowych wynikających ze Strategii Europa 2020. Organizacja wskazuje, że państwa członkowskie nie zwracały należytej uwagi na inwestycje społeczne, w tym przede wszystkim na wspieranie dzieci i rodzin zagrożonych ekskluzją społeczną, także w wymiarze mieszkaniowym i zdrowotnym oraz na realizację ich prawa do partycypacji.

W założonym przez Komisję Europejską paradygmacie inwestycji społecznych w dzieci środkiem prowadzącym do tego celu ma być wczesna edukacja, czyli profesjonalne działania edukacyjno-opiekuńcze dla dzieci małych, do 3 roku życia, głównie tych, które pochodzą z rodzin biednych.

Wczesna edukacja ma doprowadzić do zmniejszenia nierówności społecznych poprzez promocję zatrudnienia matek, podnosząc nie tylko ich dochody, ale i ich kapitał

ludzki i społeczny. Równocześnie wczesna edukacja ma zwiększyć szanse rozwoju dzieci z rodzin o niskim kapitale edukacyjnym i ekonomicznym. Warunkiem niezbędnym do realizacji podjętych założeń jest powszechny dostęp do tanich profesjonalnych instytucji wczesnej edukacji. Tymczasem analiza porównawcza 28 krajów Unii Europejskiej z punktu widzenia powszechności wczesnej edukacji i jej dostępności w zależności od statusu ekonomicznego oraz aktywności zawodowej matki ukazuje wiele barier w zrealizowaniu podjętych przez KE założeń.

Państwa europejskie jeszcze długo nie będą w stanie zagwarantować powszechnej wczesnej edukacji dla wszystkich dzieci w wieku do lat 3. Jest kilka grup państw, które na zróżnicowanym poziomie wypełniają zalecenia w tym zakresie. Nawet w Danii, państwie o najwyższym udziale dzieci we wczesnej edukacji – niespełna 90% dzieci znajduje miejsce w tych instytucjach. Tylko w 6 państwach (Dania, Szwecja, Portugalia, Słowenia, Francja, Włochy) częściej niż co drugie małe dziecko chodzi do instytucji wczesnej edukacji. Przeciwwagę stanowi tu 6 państw postsocjalistycznych (Czechy, Słowacja, Polska, Rumunia, Węgry, Bułgaria), w których tylko od 3% do 18% małych dzieci korzysta z formalnych instytucji wychowawczo-opiekuńczych. (Van Lancker 2013: 19–21). Należy podkreślić, że dostęp do instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla małych dzieci jest w wielu krajach zdominowany przez dzieci z rodzin lepiej sytuowanych. Tak jest w Polsce, Bułgarii, Rumunii, na Węgrzech oraz w Irlandii, Wielkiej Brytanii i w Grecji. Równocześnie, tylko w 6 krajach (Czechy, Słowacja, Austria, Litwa, Malta i Estonia) udział dziecka we wczesnej edukacji nie jest skorelowany ze statusem ekonomicznym rodziny.

W większości państw UE ani jakość, ani liczba miejsc w instytucjach wczesnej edukacji nie spełnia oczekiwań. Obecnie w UE żyje ponad 32 mln dzieci poniżej wieku obowiązku szkolnego, lecz zaledwie około 15 mln korzysta z placówek wczesnej edukacji i opieki.

Na mapie pozytywnych przykładów zmian w kierunku przeciwdziałania ubóstwu wśród dzieci pojawia się wątek Polski. Z danych Eurostatu za lata 2016 i 2017 wynika, że w naszym kraju odnotowuje się niespotykaną od czasu wstąpienia do UE dynamikę redukcji ubóstwa wśród dzieci. W 2016 r. w Polsce 24,2 proc. dzieci było zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym. W roku 2017 odsetek ten zmalał aż o 6,3 proc. do 17,9 proc. Zmiana wydaje się robić wrażenie, zważywszy na fakt, że w 2013 roku odsetek ubogich dzieci wynosił 29,8 proc. Polska w przeszłości w porównaniu z innymi krajami w niewielkim stopniu redukowała ubóstwo dzieci.

Zmniejszanie ubóstwa wśród rodzin z dziećmi to jeden z celów rządowego programu Rodzina 500+ realizowanego od ponad dwóch lat. Program ruszył w pierwszej połowie 2016 roku, co – zdaniem ekspertów – wpłynęło na spadek liczby dzieci zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem. Bezdyskusyjnie przyjęć należy, że program rządowy przyczynił się do redukcji ubóstwa w ujęciu absolutnym, w tym niemalże zlikwidował zawstydzające ubóstwo skrajne wśród najmłodszych Polaków. Rodzi się jednak pytanie o to, jakie działania zostaną podjęte w kierunku promowania wczesnej edukacji prowadzącej do zmniejszenia nierówności społecznych poprzez promocję zatrudnienia matek, podnosząc nie tylko ich dochody, ale i ich kapitał ludzki i społeczny. Z badań nad efektywnością

programu Rodzina 500+ wynika, że bezrobocie wśród matek w naszym kraju wzrasta. Wczesna edukacja ma zwiększyć szanse rozwoju dzieci z rodzin o niskim kapitale edukacyjnym i ekonomicznym, a warunkiem niezbędnym do realizacji podjętych założeń jest powszechny dostęp do tanich profesjonalnych instytucji wczesnej edukacji.

Podsumowanie

Wczesne dzieciństwo i jego przebieg ma kluczowe znaczenie dla rozwoju podstawowych kompetencji i predyspozycji do uczenia się. Te z kolei w dużym stopniu wpływają na późniejszą ich edukację i osiągnięcia życiowe. Zgodnie z Europejskim filarem praw socjalnych dzieci, a w szczególności te ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji materialnej, powinny mieć prawo do szczególnych środków służących wyrównaniu szans.

Dzieci żyjące w rodzinach gorzej radzących sobie w kwestiach ekonomicznych powinny mieć prawo do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, które charakteryzują się dobrą jakością i przystępną ceną. Często jednak tak się nie dzieje. Wczesna edukacja i opieka nad dziećmi znacząco przyczynia się do rozwiązania problemu nierówności i wykluczenia społecznego, jednak nie zawsze jest ona realizowana na odpowiednim poziomie.

Opisane działania UE na rzecz zwalczania ubóstwa wśród dzieci w krajach wspólnoty przynoszą efekty, choć są one zróżnicowane dla poszczególnych członków Unii. W interesie wspólnoty UE i poszczególnych państw członkowskich powinna leżeć dbałość o rozwój dzieci, co w przyszłości może zagwarantować dynamiczny rozwój i dobrobyt społeczeństw. Promowanie w Europie koncepcji „państwa społecznych inwestycji” (the social investment state) sformułowanej przez A. Giddensa zapewne przyniesie w przyszłości wymierne efekty, pod warunkiem jednak, że ambitne plany zostaną zrealizowane. Według noblisty J. Heckmana inwestycje w kapitał ludzki najmłodszej generacji dają zwrot w wysokości co najmniej czterokrotnej, są opłacalne nie tylko dla dzieci, ale również dla całego społeczeństwa. Najwięcej korzyści, jak podkreśla J. Heckman, dają inwestycje w kapitał społeczny, jeśli są realizowane najwcześniej jak to tylko możliwe, tj. od 0 do 5 roku życia. Noblista dowodzi, że inwestycje te pozwalają na zredukowanie deficytu budżetowego i wzmocnienie gospodarki, a w dłuższym okresie przekładają się na lepsze zdrowie obywateli, zmniejszone zapotrzebowanie na usługi socjalne itd. (The Heckman Equation 2012: 1–2).

W sukcesywnym, systemowym działaniu na rzecz przeciwdziałania ubóstwu wśród dzieci zamieszkujących UE nieocenione wydają się być inicjatywy opisane w prezentowanym tekście, choć z oceną wyników ich wdrażania jest już nieco gorzej. Zadaniem Komisji Europejskiej jest wsparcie państw członkowskich w ich staraniach i działaniach na rzecz eliminowania ubóstwa, a głównym zadaniem komisji nie jest wywieranie presji na kraje członkowskie czy stosowanie przymusu, lecz motywowanie ich do ulepszenia dostępu do systemów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz podniesienia jakości tych systemów. I choć odpowiedzialność w tym obszarze spoczywa w głównej mierze na państwach członkowskich, to koordynacja tych działań przez KE, a co za tym idzie, ich monitorowanie i ocena stanowią silny stymulator w drodze do zmiany.

Literatura

- Giddens A. (1998), *The Third Way*. Cambridge, Polity.
- Lister R. (2007), *Bieda*. Wydawnictwo Sic!
- Richardson D. (2014), *Child Poverty and Family Policies in the OECD*. UNICEFF Office of Research. Florence, Innocenti.
- The Heckman Equation (2012), *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. heckmanequation.org/download.php?HeckmanDeficitPieceCUS, 19.05.2018.
- Van Lancker W. (2013), *Putting the child-centered investment strategy to the test*, Evidence for EU27, „European Journal of Social Security”, 15.
- Warzywoda-Kruszyńska W. (2012), *Unia Europejska wobec biedy dzieci jakości ich życia*. W: W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marzenna Nowicka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.10>

ORCID: 0000-0002-0032-9944

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Anita Lodd-Bartold

Przedszkole Samorządowe Nr 1 w Dobrym Mieście
anita.bartold@onet.eu

Gimbusowa kultura dziecięca – rekonesans badawczy

Summary

Gimbus children's culture – research reconnaissance

The article presents the results of an ethnographic study on the manifestations of children's peer culture generated in school gimbus. The methods of obtaining data were participant interviews. Based on them, reconstructed elements of peer culture in the field of forms of gimbus activity. Specific features of children's communication were also identified, which included: age separation, concentration on school problems, genre of subjects, showing off, using dialect.

Keywords: children's culture, gimbus, children's activity, children's communication

Słowa kluczowe: kultura dziecięca, gimbus, aktywność dzieci, komunikacja dziecięca

Wprowadzenie

W ostatnich dekadach zdecydowanie wzrosło w polskim dyskursie pedagogicznym zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem, co zaowocowało wieloma badaniami i publikacjami na ten temat. Zwraca się uwagę na przemiany kondycji dzieciństwa i rysujące się w dobie ponowoczesności perspektywy jego zaniku (por. Postman, Catallucio, Aviram). Instytucją, która najsilniej zachowuje tradycyjny status dziecka i dzieciństwa jest szkoła. Jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss „[s]zkoła jest dzisiaj traktowana jak ostatni bastion, jako relikw, ale i ostoja dzieciństwa. To dzięki szkole zachowuje ono swoją specyfikę i odmienność. Można powiedzieć, że szkoła konserwuje i ochrania dzieciństwo” (2005: 161).

Badanie przejawów dziecięcości może być dokonywane w świetle różnych perspektyw. Współcześnie silnie podkreśla się, że dziecko istnieje nie tylko jako jednostka, ale również jako członek grupy rówieśniczej. Przebywające razem w szkole dzieci tworzą wspólnotę i choć „mają poczucie, że ich społeczność jest niejednolita, że istnieją podziały, ale mają też poczucie wspólnej społecznej świadomości” (Łaciak 1998: 88). Taka konstatacja kieruje uwagę na status społecznych światów dzieciństwa i postrzeganie dzieci

w perspektywie plemiennej (Jenks 2008: 127–129). Już Ryszard Waksumnd zauważył potrzebę badania „autentycznej kultury środowisk dziecięcych”, wskazując antropologiczny kierunek badania dzieci jako nieznanego plemienia (1994: 4). W opcji plemiennej akcentuje się wielość dziecięcych doświadczeń i zwraca uwagę na ich różnorodność oraz powiązanie z wieloma czynnikami takimi, jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania, klasa społeczna, grupa etniczna itp. W modelu tym badacze wychodzą od „zainteresowania społecznymi światami dzieci traktowanymi jako obszary posiadające rzeczywiste ośrodki i prowincje znaczeń rządzących się własnymi prawami, niebędące fantazją, zabawą, nieudolnym naśladownictwem czy też nieadekwatnym wstępem do dorosłości” (C. Jenks 2008: 128). Dzieci uznaje się za kompetentnych twórców, którzy kreują te społeczne światy i swoje własne kultury rówieśnicze. William A. Corsaro definiuje kulturę dziecięcą jako stabilny zestaw działań lub rutyn, artefaktów, wartości i obaw, które dzieci produkują i dzielą z rówieśnikami (2009: 301). Badacz ten akcentuje różnicę między pojęciami „grupa rówieśnicza” a „kultura rówieśnicza” (tamże). Dzieci są członkami różnych grup rówieśniczych, w których wspólnie kreują/wytwarzają swoją kulturę rówieśniczą. Badania grup obejmują między innymi takie czynniki jak skład, wielkość, gęstość, komunikację czy moc referencyjną itp. Natomiast przy badaniu kultur istotne jest odkrywanie znaczeń jakie mają dla dzieci ich codzienne działania. Dzieci odkrywają świat obdarzony znaczeniem, uwspólniają to znaczenie i dzielą je w swoich praktykach językowych (Schiefelin, Ochs 1995). Jak podkreśla Barbara J. Bank, to nadawane znaczenia, nie unikatowe przekonania, preferencje, wyznawane normy czy wartości są tym, co odróżnia jedną kulturę rówieśniczą od drugiej (1997). Poszukując śladów kultury dziecięcej trzeba zwrócić uwagę na to, gdzie i w jakim celu dzieci przebywają razem, tworząc różne konfiguracje wzajemnych powiązań. Miejsce gromadzi dzieci, a funkcja tego miejsca determinuje ich aktywność. W szkole obecnych jest wiele miejsc (por. Zwiernik 2015), w których da się zidentyfikować różne elementy uczniowskiej kultury rówieśniczej. Jej badanie poprzez analizowanie rytuałów, zwyczajów, języka, gier, zabaw itd. (por. Nowicka 2013) może okazać się pomocne w relacjach nauczycieli z uczniami i dostarczyć wielu wskazówek dotyczących ich edukacji.

Zarys projektu badań

Miejscem bezpośrednio związanym ze szkołą, w którym spotykają się uczniowie jest gimbus szkolny. Dzieci z obszarów wiejskich są codziennie dowożone do szkół w większych ośrodkach i przebywają w autobusie w takim samym składzie grupy łącznie (rano i po południu) około 1,5 godziny. Wspólna podróż stwarza warunki do uobecniania się kultury gimbusowej, wyrażanej poprzez określone formy zachowań i komunikacji. Celem przedstawionych w niniejszym artykule badań było wstępne rozpoznanie wybranych przejawów kultury dziecięcej generowanej podczas przebywania w autobusie szkolnym.

Problem główny można określić pytaniem: Jak przejawia się kultura dziecięca w gimbusie szkolnym? Problemy szczegółowe obejmowały dwie następujące kwestie:

1. Jakie rodzaje aktywności podejmują dzieci podczas podróży gimbusem do i ze szkoły?
2. Jaka jest specyfika komunikacji dziecięcej w gimbuse?

Przeprowadzono badania etnograficzne (Angrosino 2010), nastawiając się na eksplorowanie zdarzeń zachodzących w gimbuse szkolnym. W gromadzeniu materiału badawczego wykorzystano obserwację uczestniczącą oraz wywiady. Ze względu na przepisy zabraniające podróżowania gimbusem osobom postronnym, teren badań został ograniczony do jednego autobusu szkolnego i dojeżdżającej nim codziennie grupy dzieci. Gimbus kursował na terenie jednej z gmin zlokalizowanej w powiecie olsztyńskim, w województwie warmińsko-mazurskim, dowożąc uczniów mieszkających w czterech wsiach do szkoły podstawowej i gimnazjum. Badania były prowadzone w lutym, marcu i kwietniu 2012 roku, łącznie rano i po południu przeprowadzono 34 obserwacji i 15 swobodnych wywiadów z dziećmi. Obserwacje dotyczyły łącznie 42 uczniów: z klas młodszych (8 dziewczynek, 3 chłopców), 4–6 szkoły podstawowej (3 dz., 6 ch.) oraz gimnazjum (14 dz., 8 ch.).

Aktywności dzieci w gimbuse

Zanim dzieci rozpoczną podróż do szkoły gromadzą się w swoich wsiach na przystankach. Ta codzienna procedura oczekiwania i wsiadania uczniów do autobusu przyjmuje formę rytuału. Joanna Szewczyk, badając rytuały szkolne zwraca uwagę, że posiadają one swoją treść i strukturę, opisywane poprzez takie cechy, jak sformalizowanie (konwencjonalność), stereotypowość (utrwalenie), skondensowanie (fuzja), redundancja (powtarzalność) (2002). Rytuał wsiadania i usadzania dzieci w gimbuse określany jest przez dzieci, ale także przez kierowcę i opiekunkę terminem „pakowanie”. Podczas oczekiwania na przystanku uczniowie grupują się według wieku i młodszym dzieciom często towarzyszą rodzice. Gdy gimbus przyjedzie, dzieci ustawiają się przed drzwiami autobusu parami, z tymi osobami, z którymi chcą zająć miejsce w gimbuse, najpierw dziewczynki, potem chłopcy. Wchodzenie do autobusu odbywa się różnymi drzwiami – dzieci ze szkoły podstawowej pierwszymi, gimnazjaliści środkowymi. Kierowca i opiekunka pomagają wejść do autobusu małym dzieciom. Zajmowanie miejsc w gimbuse to dalsza część działań rytualnych. Najstarsi gimnazjaliści – chłopcy – zajmują zawsze miejsca na końcu autobusu, na podwyższeniu. Kolejno przed nimi siadają ich koledzy, następne rzędy krzesel szczególnie od strony kierowcy zajmowane są przez dziewczynki, a od strony opiekunki przez resztę chłopców. Przy zajmowaniu miejsc charakterystyczne jest również to, że rodzeństwa siedzą blisko siebie. Rytuał poranny kończy zapinanie pasów młodszym dzieciom i układanie ich tornistrów, by nie zagrażały bezpieczeństwu. Podobny rytuał można zaobserwować w drodze powrotnej uczniów ze szkoły do domu, ale nie jest on już tak bezwzględnie przestrzegany.

Do podstawowych form aktywności dzieci w gimbuse należą:

- odrabianie lekcji,
- rozmowy,

- śpiewanie piosenek,
- zabawy typu zakłady, liczenie pojazdów,
- korzystanie z różnych funkcji telefonów komórkowych.

Niezmiernie ważną dla dzieci, codzienną formą aktywnością podczas porannej podróży jest odrabianie lekcji. Odpisywanie wzajemnie od siebie prac domowych odbywa się przede wszystkim na tyle autobusu, gdzie siadają starsi uczniowie. Gimnazjaliści podczas tej aktywności nie są wobec siebie życzliwi, szczególnie gdy opiekunka interweniuje zaleci taką wzajemną pomoc. Natomiast, gdy dzieci z klas I–III proszą kolegów o wsparcie, gimnazjaliści z reguły są uprzejmiejsi podczas angażowania się w sprawdzanie czy wyjaśnianie pracy domowej. Oto fragment dialogu uczniów:

- Ania zajęta jesteś teraz bardzo?
- A co, matma?
- Nie, polski, sprawdzisz mi czy dobrze dopasowałem rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i takie tam rzeczy.
- Dawaj... [w tym czasie chłopiec wyciąga zeszyt i podaje go dziewczynie].
- Ogólnie jest spoko, tylko drewno to rzeczownik, a nie przymiotnik, gdyby było na przykład drewniany, to był by to przymiotnik (...).

Poza uzupełnianiem pracy domowej, przewodnią formą aktywności w gimbusie są rozmowy dzieci z osobami, z którymi siedzą i najbliższymi wokół. Szczególnie młodszy uczniowie zabiegają o kontakt z kierowcą autobusu i opiekunką. Inną formą aktywności w gimbusie jest śpiewanie piosenek, inicjowane wyłącznie przez dziewczynki. Oto przykład takiej sytuacji:

- Ola co myślisz o tej nowej piosence, co nas pani wczoraj uczyła?
- Której, tej o piesku?
- No tak tej, wczoraj dla mamy ją śpiewałam i powiedziała, że ładna jest. (...) Kto śpiewa piosenkę, to trzy, cztery (...)

Kolejna forma aktywności, którą można zaobserwować w gimbusie ma charakter rywalizacji w wymyślanych zakładach czy zawodach. Głównie chłopcy zakładają się o to, z jaką prędkością jedzie ich autobus, czy stoi policja, jakim samochodem, czy będzie kontrolować ich kierowcę. Z reguły zakłady te nie opierają się o kwestie materialne, ale raczej, jak mówią dzieci „o słuszność i rację”. Oto jak przykładowo wyglądało liczenie przejeżdżających samochodów:

- Ile tirów już masz, bo ja trzy.
- Ja też trzy, ooo patrz, a teraz jedzie inny.
- To ruski, ten się nie liczy.
- A czemu nie, tir to tir! Już jest cztery.

- Ale ja nie lubię ruskich, bo jeden Rusek kiedyś mojemu wujkowi z tyłu w samochód wjechał i pojechał, a on musiał sam ten samochód naprawiać i mamy trzy tiry.
- No dobra, to ja też nie lubię Ruskich i ich nie liczymy.

Ważną częścią aktywności dzieci łączy się z posiadaniem telefonów komórkowych. W czasie podróży rannych i popołudniowych dzieci używają ich nie do realizacji połączeń, ale pokazują sobie nowe filmiki, nagrania piosenek, ciekawe strony internetowe, gry itp. Często robią sobie nawzajem zdjęcia lub pokazują zdjęcia innych. Dużą część czasu, szczególnie uczniom starszym i gimnazjalistom zajmuje indywidualne granie w gry zainstalowane w telefonach lub na innych przenośnych urządzeniach. Uczniowie rywalizują ze sobą, ustalając kto osiągnął najlepszy wynik w danym rodzaju gry.

Dziecięca komunikacja w gimbusie

Jak już wyżej wspomniano, rozmowy są jedną z podstawowych form aktywności dzieci w gimbusie. Na podstawie analizy zgromadzonego materiału zidentyfikowano specyficzne cechy werbalnej komunikacji dziecięcej, na które złożyły się:

- koncentracja na problemach szkolnych,
- separacja wiekowa,
- rodzajowość tematyki,
- popisywanie się,
- używanie gwary.

Koncentracja na problemach szkolnych

Rozmowy w gimbusie dotyczą różnych obszarów tematycznych. Dzieci omawiają sytuacje rodzinne, komentują wydarzenia z własnej wsi, dyskutują na temat cyfrowych zainteresowań i aktywności. Jednakże zdecydowanie najważniejszym i najczęściej rejestrowanym wątkiem tematycznym jest życie szkolne i problemy z nim związane. Bez względu na wiek i płeć, uczniowie skupiają się na omawianiu bieżących wydarzeń ze szkoły. Dyskutują o imprezach związanych ze zbliżającymi się świętami, o przedstawieniach szkolnych, zawodach sportowych czy proponowanych im wycieczkach. Osłą rozmów, szczególnie w drodze powrotnej do domu są oceny otrzymane na lekcjach w ciągu dnia szkolnego, tak jak w poniższej rozmowie piątoklasistów:

- Nie wiem, co dostanę, bo pierwsze, drugie i trzecie to mam na pewno dobrze, a resztę nie jestem pewny.
- Ja tam wiem, że w czwartym to na pewno wyszło 68cm, bo widziałem u niej na karcie odpowiedzi, to tyle jestem pewien. Ile ci w czwartym wyszło?(...)

Separacja wiekowa

Wiek uczniów silnie różnicuje dojeżdżającą społeczność, co uwidacznia się w komunikacji. Gimnazjaliści rozmawiają głównie ze sobą, nie dopuszczając do konwersacji dzieci z młodszych klas. Gdy komentują relacje między chłopcami i dziewczynami, wygłaszane przez nich opinie są silnie nacechowane emocjami, a także podszyte erotyzmem. Starsi uczniowie, zdecydowanie częściej niż młodszy izolują się poprzez „podsypianie”, korzystanie z różnych funkcji na smartfonie czy słuchanie muzyki przez słuchawki. Dzieci młodsze z reguły zachowują się dospołecznie, nawiązując z rówieśnikami kontakt poprzez rozmowy, dyskusje, wspólny śpiew, jednocześnie zachowując dużą rezerwę wobec starszych.

Rodzajowość tematyki

Jak już wspomniano, tematyka rozmów dziewczynek i chłopców w gimbusie jest zdominowana przez sprawy szkolne. W niektórych obszarach jednak uwidacznia się zróżnicowanie ze względu na płeć, co w sposób szczególnie uwidacznia się u dzieci z klas młodszych. Dziewczynki lubią rozważać kwestie codziennego ubioru opiekunki, pani w szkole, koleżanek, której to fascynacji chłopcy nie podzielają. Oto przykład rozmowy dotyczącej stroju opiekunki:

- Widziałyście nasza pani miała dziś na sobie wszystko nowe, chyba wypłatę dostała.
- No..., albo w totolotka wygrała, bo moja mama mówi, że ona ma kupę kasy.
- No i co z tego, ale mi się podobały jej nowe buty.
- A mi nie, bo ten kolor w tym sezonie jest niemodny, chyba te buty to z przeceny kupiła bo one były trendy w jesieni, a teraz pomarańczowe są modne.
- Moja mama mówi, że to za drogi gips jest dla nauczycielek i że one tylko w lumpeksach się ubierają (...)
- A co to są lumpeksy? Bo ja nie wiem. (...)

Chłopcy z klas młodszych nie rozmawiają o modzie i raczej nie włączają się w rozmowy dziewcząt na temat życia celebrytów:

- A zna pani Dodę, tą taką co z tym szatanistą jest?(...)
- Bo widziałam na Pudelku, jak jej pupę było widać i dla mojego brata się to zdjęcie podobowało. I ona miała takie majtki czarne, ale nie takie z materiału tylko takie inne i taką bluzkę, że wszystko było widać, no wszystko! Moja babcia powiedziała, że to wstyd i grzech, żeby tak się ubierać (...).

W tym czasie, gdy dziewczynki omawiają życie innych, chłopcy z młodszej grupy wiekowej rozmawiają o samochodach, warunkach drogowych i grach komputerowych. Zróżnicowanie ze względu na płeć rozmów uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum zdecydowanie mniej uwidocznia się w ich komunikacji.

Popisywanie się

W gimbusowej wspólnocie obecne były zarówno aktywności werbalne służące wzajemnemu porozumieniu i współpracy, jak i różnego rodzaju konflikty i napięcia. Charakterystycznym rysem komunikacji dziecięcej, uwidaczniającym się w obu tych typach sytuacji było popisywanie się. Dzieci w interakcjach manifestowały chęć wyróżnienia się, dominowania i, co za tym idzie, przejmowania kontroli nad zachowaniem kolegów i koleżanek. Popisywanie dotyczyło kwestii materialnych, umiejętności, zainteresowań, osiągnięć (szczególnie w grach), siły fizycznej itp. Dzieci podkreślały często status majątkowy swojej rodziny, chwaliły się przed rówieśnikami nowymi otrzymanymi rzeczami (w szczególności telefonami), a także tym, co dostaną z różnych okazji:

- A mi mama kazała zrobić listę co bym chciał, i ja napisałem co chciałem, i ona to dała dla wszystkich co będą u mnie na komunii, i oni mi to wszystko kupią.
- A wiesz, że tak nie wolno, bo to grzech tak mówić wszystkim, co ci mają kupić. No moja babcia mówi, że to nie jest ważne.
- Może dla ciebie, ale ja jestem materialistą i koniec.

Dominacja w zakresie uzdolnień uwidaczniała się szczególnie przy pomocy w obrabianiu lekcji, jak w poniższym przykładzie:

- Wysokość maślak, no skoro masz wszystko podane to obliczaj!(...) Jedna druga mongole, a nie jedna trzecia! Was to powinni cofnąć do przedszkola (...) Brawo, nawet ciebie mogę matmy nauczyć, buraku pastewniaku! [śmiech].

Podróżujące gimbusem dzieci popisywały się również przed rówieśnikami swoją wiedzą na temat innych osób ze wsi, z której pochodzą, czy ze szkoły. Często takie popisy przybierały formę ewidentnych korzyści, jak w poniższym przykładzie:

- No a wiesz, że ten koleś z trzeciej c jest do niego podobny?!
- Ten co w zielonej kurtce chodzi i ma takie fajne buty jakie jasnobrzazowe? Na pewno wiesz który.
- Chodzi wam o Michała, to mój kolega, a co, chcesz go poznać? To cię z nim zapoznam, ale to nie będzie tanie.
- A co chcesz za to?
- Prace domową przez tydzień, stoi?
- No dobra, niech ci będzie.

Popisywanie przed rówieśnikami charakteryzowało komunikację w każdej grupie wiekowej.

Używanie gwary

Dojeżdżając codziennie gimbusem dzieci wytworzyły specjalny język na określenia osób i sytuacji związanych z tą podróżą. Oto jego próbką:

gimb, pomarańczowa klatka – gimbus

dziadek, stary – kierowca

missi – opiekunka

pakowanie – usadzenie w autobusie młodszych dzieci

dziuńki – Inspekcja Transportu Drogowego

bombony – opiekunki z innych gimbusów

morzyki – uczniowie dojeżdżający gimbusami

tron – ostatni rząd foteli w autobusie

styping – droga dzieci od autobusu do szkoły

scholara – szkoła

szonbury – kierowcy z innych gimbusów

W szerszym zakresie gwary gimbusowej używają gimnazjaliści, ale dzieci młodsze akceptują te sformułowania i również wykorzystują je w komunikacji wzajemnej.

Zakończenie

Przebywanie drogi gimbusem do i ze szkoły stanowi ważną część życia uczniów. Codzienne podróżowanie razem w jednej zamkniętej przestrzeni, w stałym składzie osobowym integruje społeczność dziecięcą i umożliwia generowanie specyficznych praktyk kulturowych. Co charakterystyczne, za integralny element swojej wspólnoty dzieci uznają dorosłą obsadę autobusu. Obserwowane dzieci doceniały zaangażowanie kierowcy podczas wsiadania i zajmowania miejsc w gimbusie, solidaryzowały się z nim, gdy musiał zatrzymać się ze względu na kontrolę drogową. Oto, jak komentowały taką sytuację:

– O ja, znów nas drogówka zatrzymała, szkoda mi kierowcy, ten to ma przechłapanie...

– Patrzcie, idzie blondyna, dobra, zapinamy pasy, bo staruszek przez nas mandat dostanie...

Dzieciom zależało im również na dobrych kontaktach z opiekunką. Same inicjowały rozmowę z nią, często pytały o zdanie w różnych kwestiach, czasami nawet bardzo bezpośrednio. Charakterystyczny jest również fakt, że dzieci dojeżdżające jednym gimbusem, czują swoją odrębność wobec społeczności z innych autobusów. Krytykują atmosferę tam panującą, zachowania opiekunek i kierowców.

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania stanowią tylko rekonesans – wstępne rozpoznanie przejawów kultury dziecięcej generowanej w autobusie szkolnym. Należałoby podjąć dalsze badania, by szerzej zrekonstruować elementy tejże kultury. Ważne jest jednak podjęcie kroków w kierunku ujawniania kreatywności kulturowej dzieci w każ-

dym miejscu wspólnego przebywania, również w tak marginalnym, jak gimbus szkolny. Kultury dziecięce modyfikują zachowania uczniów i wpływają na dziecko antycypująco (Corsaro 2005: 26). Niestety, zagadnienie relacji rówieśniczych i ich związków z jakością edukacji nie jest doceniane. Tymczasem poszukiwania dla szkoły nowych przestrzeni oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego, adekwatnych do potrzeb współczesnego pokolenia dzieci musi bezpośrednio wiązać się z rozpoznawaniem dziecięcych kultur rówieśniczych, bowiem, jak podkreśla Chris Jenks „[m]apowanie praktyk dzieciństwa, dziecięcych autoprezentacji, motywów i przekonań stwarza właściwe podstawy do skupienia uwagi na wewnętrznej istocie czasu dzieciństwa, co z kolei może umożliwić efektywniejszą komunikację, a następnie dobór właściwej strategii działania” (Jenks 2008: 129).

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bank B.J. (1997), *Peer cultures and their challenge for teaching*. W: B.J. Biddle, T.L. Good, I.F. Goodson (red.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Springer International Handbooks of Education, Vol. 3. Springer, Dordrecht
- Corsaro W.A. (2009), *Peer Culture*. W: Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Corsaro W.A. (2005), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Łaciak B. (1998), *Świat społeczny dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowicka M. (2013), *Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 3 (22).
- Schieffelin B., Ochs E. (1995), *Socjalizacja języka*. W: A. Brzezińska i in. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Smolińska-Theiss B. (2005), *Dzieciństwo w kręgu rodziny, dzieciństwo w kręgu szkoły – wyzwania dla nauczyciela*. W: W. Hörner, M.S. szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waxmund R. (1994), *Dzieci – nieznanne plemię. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa”, nr 3.
- Zwiernik J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.

Małgorzata Dągiel

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.11>

ORCID: 0000-0003-0262-0556

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
mdag@uwm.edu.pl

Małgorzata Kowalik-Ołubińska

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Bycie dziecka w Polsce „dobrej zmiany” – między Konwencją o Prawach Dziecka a rzeczywistością

*Dziecko – człowiek w życiu społecznym – musi stać się celem,
któremu rodzina, placówki opiekuńczo-wychowawcze, socjalne,
państwo z całym swoim aparatem, instytucje społeczne
będą służyć w osobowym spełnianiu się jego człowieczeństwa.*

S.L. Stadniczeńko

Summary

Being of the child in Poland at a time of ‘good change’ – between the Convention on the Rights of the Child and reality

The aim of the authors is to show the situation of the child in contemporary Poland at a time of a policy of ‘good change’ viewed through the lens of children’s rights guaranteed by the Convention on the Rights of the Child. The authors analysed a discourse of the Ombudsmen for Children’s interventions in order to reconstruct the image of *being* of the child in a new socio-political reality in Poland. The analysis shows the disagreement between the assumptions of the pro-family state policy and the situation of the child in Poland. Concern about child welfare presented by the governmental authorities is apparent and insufficient, which adversely affects children’s well-being and the quality of their lives.

Keywords: childhood, Convention on the Rights of the Child, Ombudsmen for Children, socio-political context of being the child, discourse

Słowa kluczowe: dzieciństwo, Konwencja o Prawach Dziecka, Rzecznik Praw Dziecka, kontekst społeczno-polityczny bycia dzieckiem, dyskurs

Wprowadzenie

Za przełomowy moment w zakresie przyznawania praw dzieciom uznaje się Wielką Rewolucję Francuską, kiedy głoszono ideę wolności jako prawa osoby a jednocześnie uznano, że dzieci muszą mieć swoje prawa i odpowiedzialność za ich ochronę spoczywa na rodzicach. W XIX wieku uznano dzieci za obiekt szczególnej ochrony i zalecano utworzenie katalogu przynależnych im praw (Matysiuk, Rosa 2011; Pospiszyl 2013). W następnym wieku E. Key (1928) postulowała zrównanie praw wszystkich dzieci do życia i swobodnego rozwoju, natomiast J. Korczak (1993) stawiał tezę, że *dzieci nie stają się ludźmi jutro, są nimi dzisiaj*, i głosił konieczność uznania ich prawa do bycia traktowanymi poważnie, z czułością i szacunkiem. Dyskurs praw dziecka znalazł wsparcie w wyłaniających się w połowie XX wieku interpretatywnych i interakcyjnych podejść do rozumienia życia codziennego, które przyczyniły się do krytyki strukturalno-funkcjonalistycznego ujmowania roli jednostki w strukturze społecznej. Ponadto ruch wyzwolenia dzieci zakwestionował podporządkowaną pozycję dzieci w społeczeństwie i ich nieobecność w przestrzeni publicznej (Kowalik-Olubińska 2015).

Idea praw dziecka znalazła w historii odzwierciedlenie w różnych rozwiązaniach legislacyjnych. Jednym z istotnych osiągnięć było przyjęcie w 1924 r. przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów Deklaracji Praw Dziecka, zwanej Deklaracją Genewską. Kolejnym było proklamowanie Deklaracji Praw Dziecka (1959), rozszerzającej ustalenia Deklaracji Genewskiej. Za najważniejsze osiągnięcie w omawianym zakresie uznaje się uchwalenie **Konwencji o Prawach Dziecka** (1989).

Możliwość korzystania przez dzieci z przyznanych im praw, a zatem i dziecięce *bycie w świecie* jest zakorzenione w miejscu i czasie, wiąże się z określonym kontekstem polityczno-społeczno-kulturowym. Wprowadzane przez rządzących zmiany w funkcjonowaniu państwa przekształcają warunki życia dzieci, modyfikują sposób i zakres realizacji ich praw, wpływając tym samym na jakość codziennego życia dzieci, ich dobrostan i sytuację psychospołeczną. W artykule zmierzamy w związku z tym do ukazania sytuacji dziecka we współczesnej Polsce przez pryzmat stanu przestrzegania jego praw. Nasze badania sytuujemy w rzeczywistości społeczno-politycznej umownie nazywanej przez rządzących „dobrą zmianą”, powstałej pod koniec 2015 r. po przejściu władzy przez partię Prawo i Sprawiedliwość.

W dalszej części artykułu odwołujemy się w pierwszej kolejności do Konwencji o Prawach Dziecka, by ukazać modelowy sposób kreowania przez jej twórców dziecięcego *bycia* w świecie. Następnie dokonujemy analizy dyskursu wystąpień generalnych Rzecznika Praw Dziecka w celu zrekonstruowania zawartego w nim obrazu *bycia* dziecka w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej w Polsce.

Kreacja współczesnego dzieciństwa w Konwencji o Prawach Dziecka

Konwencja o Prawach Dziecka, ten „fundamentalny akt prawny dotyczący praw dzieci” (Stadniczeńko 2015), opracowany przy aktywnym udziale Polaków i państwa polskiego,

jest dokumentem szczególnym. Stanowiąc integralną część ogólnego systemu praw człowieka, łączy „prawa obywatelskie i polityczne z prawami gospodarczymi, społecznymi i kulturalnymi, czyniąc je nierozdzielnymi i nie wprowadzając żadnych rozróżnień co do ich ważności” (Verhellen 2006: 184). Konwencja **przyznaje dzieciom status osób**, którym przysługują prawa przynależne człowiekowi, uznaje je za **podmiot praw**, a nie jedynie odbiorców działań ochronnych ze strony dorosłych: „Podmiotowość stanowi najgłębszą istotę praw człowieka, które stają się w rezultacie przedmiotem ochrony wyłącznej dla samego człowieka z uwagi na jego godność osobową” (Stadniczenko 2015: 48). Teza ta znajduje odzwierciedlenie w art. 3. Konwencji, który wskazuje na to, aby ocena i zabezpieczenie najlepiej pojętego interesu dziecka były zawsze sprawą nadrzędną we wszystkich działaniach i decyzjach, które jego dotyczą. Artykuł ten uznaje się za zasadę ogólną w interpretacji i stosowaniu praw wskazanych w Konwencji.

Prawa zawarte w Konwencji są kategoryzowane w różny sposób. Na szczególną uwagę zasługuje kategoryzacja znana pod nazwą „3Ps”. Wyodrębnione w niej grupy praw określa się jako *Provision, Protection, Participation* (Cantwell 1993; Verhellen 2015). Pierwsza z nich (*Provision/Zapewnienie*) odwołuje się do konieczności zapewnienia dziecku właściwego standardu życia i obejmuje prawo do: korzystania z zabezpieczeń społecznych (art. 26), wysokiego poziomu opieki zdrowotnej (art. 24), edukacji (art. 29).

Druga grupa (*Protection/ Ochrona*) obejmuje prawa nawiązujące do specyficznych potrzeb dzieci, wynikających z ich większej, w porównaniu z dorosłymi, wrażliwości i podatności na zranienie (Verhellen 2015). Chronią one dziecko przed krzywdzącymi działaniami innych ludzi (jednostek, struktur czy instytucji) i obejmują m.in. prawo do życia, przetrwania i rozwoju (art. 6) oraz ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej lub psychicznej, krzywdą, zaniedbaniem, złym traktowaniem lub wyzyskiem (art. 19).

Konwencja jest pierwszym dokumentem rangi międzynarodowej, w którym przyznaje się dzieciom prawa do partycypacji społecznej. Trzecia grupa praw dzieci w przywoływanej kategoryzacji (*Participation/ Partycypacja*) obejmuje prawa z nią związane: prawo do swobodnego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach, które dotyczą dziecka (art. 12), prawo do informacji i artykulacji swojej wiedzy i idei z wykorzystaniem różnych środków przekazu (art. 13), prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania (art. 14), prawo do swobodnego zrzeszania się oraz do wolności pokojowych zgromadzeń (art. 15), prawo do ochrony prywatności (art. 16) oraz prawo dostępu do informacji (art. 17). Prawa dziecka, mimo różnych ich kategoryzacji, są ze sobą wzajemnie powiązane, co trafnie oddają słowa E. Verhellena: „(...) no protection without provisions and participation, no provisions without protection and participation, no participation without provisions and protection” (2015: 50). Z analizy treści Konwencji wyłania się obraz dziecka jako osoby, która powinna być **obiektom troski i ochrony ze strony dorosłych** i jednocześnie **podmiotem własnych działań**, osobą względnie autonomiczną.

Być dzieckiem dzisiaj... w dyskursie wystąpień generalnych Rzecznika Praw Dziecka

Ratyfikowanie Konwencji o Prawach Dziecka przez Polskę (1991) umożliwiło wprowadzenie do Konstytucji RP podstawy prawnej powołania Rzecznika Praw Dziecka (*Konstytucja RP*, art. 72, p. 4). Ustawę uchwalono w 2000 r., a po wprowadzeniu zmian jednolity tekst ustawy o RPD ogłoszono w 2017 r. Ustanowienie RPD oznaczało powstanie niezależnej instytucji wyposażonej w uprawnienia o charakterze kontrolnym, ostrzegawczym, inicjującym, wspierającej wysiłki zmierzające do maksymalnej ochrony praw dziecka (Biuro RPD <https://brpd.gov.pl>). Zgodnie z Ustawą Rzecznik działa na rzecz ochrony praw dziecka, w szczególności: prawa do życia i ochrony zdrowia, prawa do wychowania w rodzinie, prawa do godziwych warunków socjalnych, prawa do nauki. Podejmuje też działania zmierzające do ochrony dzieci przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbaniem oraz złym traktowaniem. RPD przedstawia Parlamentowi corocznie informację na temat swojej działalności i uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka. Informacja jest podawana do wiadomości publicznej (Ustawa o RPD, art. 12, ust. 1 i 2), dostępna w wersji online¹. Rzecznik, stojąc na straży respektowania praw i dobra dziecka, może na mocy Ustawy interweniować, rozpatrując sprawy indywidualne lub/i przygotowując wystąpienia generalne adresowane do organów władzy publicznej, organizacji i instytucji mających wpływ na kształt polityki społecznej państwa. Podmioty te są zobowiązane do ustosunkowania się do wniosków i zapytań Rzecznika w terminie 30 dni od daty ich otrzymania.

Przedmiotem naszej analizy uczyniliśmy **dyskurs wystąpień generalnych Rzecznika** skierowanych do różnych adresatów w 2018 r. Dyskurs, jak pisze R. Wodak (2008: 16) „jest rozumiany przede wszystkim jako działanie językowe w komunikacji pisemnej, wizualnej bądź ustnej, werbalnej bądź niewerbalnej, podejmowane przez aktorów społecznych w konkretnym otoczeniu określonym przez reguły, normy i konwencje społeczne”. Zdaniem M. Czyżewskiego dyskurs można traktować jako „całokształt przekazów znajdujących się w społecznym obiegu” (2010: 18). Biorąc pod uwagę obszary komunikowania się, autor wymienia następujące cztery rodzaje dyskursów: instytucjonalne, właściwe dla określonych „światów społecznych”, medialne oraz dyskurs potoczny. Stwierdza ponadto: „Wśród dziedzin i pól tematycznych składających się na tak rozumiane całościowe

¹ Por. np. *Informację o działalności RPD za rok 2016 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka; Informację o działalności RPD za rok 2017 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*. Te dwa obszerne dokumenty zawierają szczegółowy opis działań podejmowanych przez RPD. Wyznacznikiem stałej ich struktury jest **katalog pięciu praw** zawartych w Konwencji i przyjętych w Ustawie. Przywołane dokumenty ujawniają obszary, w których działania Rzecznika doprowadziły do realizacji (niekiedy po kilku latach) postulatów dotyczących poprawy stanu przestrzegania praw dziecka. Dokumenty te ukazują również zakres spraw, w których stan przestrzegania praw dziecka nadal wymaga szczególnej uwagi i podjęcia działań interwencyjnych. Rzecznik wyraża zaniepokojenie tym, że niektóre problemy utrzymują się, pogłębiają i narastają mimo podejmowania starań o ich rozwiązanie.

pole dyskursu wyróżnić można trzy, częściowo zachodzące na siebie obszary: dyskurs publiczny, dyskurs polityki oraz dyskurs polityczny” (Czyżewski 2010: 19).

Ze względu na status instytucjonalny Rzecznika zaliczamy dyskurs jego wystąpień do dyskursu instytucjonalnego, mieszczącego się w obszarze dyskursu publicznego na styku z dyskursem elit symbolicznych. Ten ostatni termin wiąże się ze sformułowaną przez T. van Dijką koncepcją elit symbolicznych (za: Czyżewski 2010). Elity symboliczne społeczeństwa tworzą te grupy i osoby (m.in. publicyści, dziennikarze, autorzy podręczników szkolnych, eksperci, intelektualiści), które „sprawują bezpośrednią kontrolę nad publicznie dostępną wiedzą, publicznie prawomocnymi przekonaniem, nad kształtem i treściami dyskursu publicznego” (Czyżewski 2010: 24).

Problem badawczy przyjął w związku z tym postać następującego pytania: Jaki obraz *bycia* dziecka w Polsce okresu „dobrej zmiany” zawarty jest w dyskursie wystąpień generalnych Rzecznika Praw Dziecka? Odwołując się do D. Howartha (2008: 25), przyjęliśmy, że pojęcie analizy dyskursu odnosi się do „procesu analizowania praktyk znaczeniowótórczych jako form dyskursywnych. (...) Badacze dyskursu uznają różne rodzaje językowych i pozajęzykowych materiałów (...) za „tekst” lub „pismo”, umożliwiające podmiotom doświadczenie świata przedmiotów, słów i praktyk”. Materiał do analizy stanowiły teksty wystąpień generalnych RPD. Przy doborze materiału kierowałyśmy się przyjmowaną w jakościowych podejściach badawczych zasadą nasycenia. W związku z tym nie widziałyśmy potrzeby analizowania wszystkich interpelacji Rzecznika okresu „dobrej zmiany”. Tematy i odbiorcy interwencji w kolejnych latach powtarzają się, dlatego analizowałyśmy wystąpienia generalne podane do wiadomości publicznej w okresie od 3 stycznia do 13 grudnia 2018 roku. W analizie dyskursu wzięłyśmy pod uwagę: tematykę, język oraz relacje między dyskursem a kontekstem. Pozostaje to w zgodzie z obecną w różnych podejściach do dyskursu tendencją do ujmowania go w trzech aspektach. Czyni tak m.in. T. van Dijk (za: Lisowska-Magdziarz 2006), gdy wymienia: używanie języka, przekazywanie idei i społecznie usytuowaną interakcję lub N. Fairclough (za: Wilińska 2010), mówiący o tekście, praktyce dyskursu i praktyce społecznej.

Prezentowana w wystąpieniach generalnych sytuacja dziecka ujmowana jest w sposób możliwie szeroki, tak od strony prawnej, jak i od strony warunków zapewniających dzieciom optymalny rozwój. W wybranym okresie odnotowałyśmy 135 wystąpień generalnych RPD, w różnych formach: apelu, zażalenia, opinii, sprawozdania, raportu, szczegółowej analizy przypadku trudnej sytuacji instytucji, wniosku o podjęcie inicjatywy ustawodawczej lub zmianę obowiązujących aktów prawnych. Zagadnienia można przyporządkować pięciu podstawowym prawom dzieci według Konwencji o Prawach Dziecka. Na uwagę zasługuje także powtarzalność sygnalizowanych problemów, który uporczywie ponawia apele, prośby, np. upomina się o zadbanie o kondycję psychiczną dzieci i opiekę w tym zakresie, przeciwdziałanie przemocy wobec dzieci, w tym przemocy domowej, apeluje o opiekę prawną i socjalną nad dziećmi cudzoziemcami oraz dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazuje na dramatyczne skutki reformy edukacji. Zwraca uwagę powtarzalność spraw bez odpowiedzi decydentów, zaniechania działań ze strony organów/instytucji to istotny, ujawniony wątek tematyczny analizowanego dyskursu.

Rzecznik poszerza tematykę wystąpień o zagadnienia i dokumenty zawarte w odsyłaczach (jako hiperłącza), odwołując się do wyników badań, raportów uznanych instytucji/organizacji, opinii ekspertów, aktów prawnych. „Wielopiętrowość” dokumentów zwiększa wiarygodność wystąpień RPD i przyczynia się do konstruowania wiedzy społecznej. Rzecznik propaguje nowoczesne poglądy na dziecko, upowszechnia dobre praktyki innych krajów i organizacji międzynarodowych (np. projekt *Dzieciństwo bez Przemocy*, w ramach którego polecane są m.in. przewodniki *Ensuring non-violent childhoods* oraz *Parenting for non-violent childhoods*). Na szczególną uwagę zasługuje jedno z ostatnich wystąpień z 3 grudnia 2018 r., w którym ustępujący z funkcji Rzecznik dokonuje całościowej diagnozy problemów dzieci w obrębie ich podstawowych praw, co stanowi podsumowanie jego działań, z podkreśleniem poziomu trudności jego misji Wypowiedzi Rzecznika, będącego jednym z podmiotów elit symbolicznych społeczeństwa, na temat implementacji dziecięcych praw, nadają poruszonym problemom walor ważności, publicznie uprawomocniają je jako zagadnienia istotne społecznie. Celowi temu służą zastosowane ze względu na specyfikę dokumentu zróżnicowane środki retoryczne.

Używane przez RPD środki perswazyjne oraz wyrażane opinie mają charakter jawny. Widoczne jest nagromadzenie słów i wyrażen wartościujących wprost, np.: *szanse zostały pomniejszone; doszło do wielu naruszeń podstawowych praw dzieci; uczniowie są w gorszym położeniu; sytuacja uczniów (...) jest niedopuszczalna z uwagi na nierespektowanie zasady równości obywateli wobec prawa i jawną ich dyskryminację; takie rozwiązanie powoduje nierówność w dostępie do edukacji, przez co narusza prawo dziecka do nauki; krzywdzące zachowania nauczycieli, niesprawiedliwe ocenianie; coraz więcej wpływa do mnie sygnałów o pogarszającej się sytuacji, w szczególności szpitali psychiatrycznych dla dzieci i młodzieży, niezwykła trudna sytuacja [podmiotu leczniczego]. Zastosowane językowe środki wartościujące przez ich nagromadzenie dają niekiedy efekt dramatyzacji: *W związku z powyższym Rzecznik Praw Dziecka wyraża swój protest i dezaprobatę wobec propozycji ewolucji przepisów ustawy w takim kierunku [obniżenia z 13. do 10. roku życia granicy odpowiedzialności dzieci za dopuszczenie się przez nie czynów karalnych] (...) Propozycje resortu, zmierzające do swoistego przeniesienia ciężaru odpowiedzialności na dziecko, zwłaszcza poniżej dotychczas określonego w ustawie wieku, nie są zgodne z dobrem dziecka. (...) Umieszczenie dziecka na tym etapie rozwoju w zamkniętym, nieznanym i trudnym środowisku, to ogromne dla niego traumatyczne przeżycie, z którym dziecko w tym wieku może sobie nie poradzić (WG do Ministra Sprawiedliwości z dnia 23.11.2018). Rzecznik posługuje się figurami retorycznymi, zwrotami i apelami, które mają skłonić odbiorców do podjęcia natychmiastowego działania: *Mając na uwadze powyższe (...) ponownie proszę o potraktowanie sytuacji w psychiatrii dzieci i młodzieży jako jednego z priorytetowych działań. Zwracam się także z prośbą o przekazanie aktualnych informacji nt. postępów w opracowaniu rozwiązań dla psychiatrycznej opieki zdrowotnej dla dzieci i młodzieży (WG do Ministra Zdrowia z dnia 20.11.2018); (...) zwracam się z wnioskiem o przedstawienie założeń do wspomnianego projektu aktu prawnego (WG do Ministra Sprawiedliwości z dnia 23.11.2018). Mamy tu do czynienia z pozorną proś-***

bą, a faktycznie z obligowaniem ministrów do udzielenia odpowiedzi. Warto podkreślić demonstrowane w wystąpieniach generalnych przekonanie autora o prawdziwości wypowiedzianych słów, pewność siebie, a zastosowana argumentacja ma charakter rzeczowy.

Rzecznik dostrzega konieczność zmiany przepisów prawa rodzinnego z uwagi na to, że obecnie obowiązujące są *archaiczne i nieprzystające do współczesnego myślenia o dziecku i rodzinie* (Michalak 2018a: 563). W projekcie Kodeksu rodzinnego obok zmian merytorycznych przedmiotem jego uwagi pozostaje język, nowe słowa i znaczenia, które są zgodne z *nową filozofią pojmowania zagadnień rodzinno-prawnych, myślenia o dziecku i rodzinie*. Rzecznik proponuje wprowadzenie nowych pojęć, m.in. *relacji rodzinnych, sytuacji wychowawczych, pieczy konsensualnej*; odejście od pojęcia *władztwa rodzica nad dzieckiem* i zastąpienie *władzy rodzicielskiej* pojęciem *odpowiedzialności rodzicielskiej*, co ma istotne konsekwencje: *Z odpowiedzialnością wiążą się: powinność rodziców, dialog, wolność, sprawiedliwość, godność osobowa, prawda, troska, wzajemny szacunek i pomoc* (WG do Prezydenta RP, Marszałka Sejmu i in. z 12.07.2018).

RPD jako nadawca nie występuje prywatnie, najczęściej stosowana jest forma trzeciej osoby liczby pojedynczej (Rzecznik Praw Dziecka *podkreśla, walczy, apelował* itp.), co jest zgodne z podkreśleniem rangi nadawcy instytucjonalnego. Ciekawym przykładem jest odniesienie do wspólnoty dorosłych z wykorzystaniem formy pierwszej osoby liczby mnogiej: *Dlatego na nas, dorosłych (w tym na instytucjach publicznych) spoczywa wielka odpowiedzialność za skutki podejmowanych decyzji w sprawach dzieci. Powinniśmy wsłuchiwać się w głos dzieci i jak najdokładniej poznać ich potrzeby* (WG do Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.08.2018).

Rzadko posługuje się Rzecznik pytaniami retorycznymi, zmuszającymi odbiorcę do refleksji. Wyjątkowo wiele pytań znajdujemy w tekście do Przewodniczącego Senackiego Zespołu Monitorowania Praworządności: *Bardzo ważne jest zatem, do jakiej szkoły trafią nasze dzieci. Czy będzie to środowisko otwarte na ucznia i jego potrzeby? Czy jego talenty i naturalne predyspozycje będą dostrzegane i umiejętnie rozwijane? Czy spotka się tam z szacunkiem i prawdziwym zainteresowaniem ze strony dorosłych? Czy nauczyciele będą starali się go zrozumieć i podjąć roli przewodnika? (...)*, po których Rzecznik przypomina, że *zmianom w polskich szkołach przygląda się z ogromną troską i uwagą*, by dalej wyrazić swoją krytyczną opinię w słowach: *Tymczasem w opinii Rzecznika Praw Dziecka w trakcie wprowadzania reformy systemu oświaty doszło do wielu naruszeń podstawowych praw dziecka, w tym wynikających z Konstytucji RP i Konwencji o prawach dziecka* (WG z 8.10.2018).

Wystąpienia generalne Rzecznika wskazują na realizację celów dzieci, obywateli Polski doby „dobrej zmiany” oraz celów samego Rzecznika, zgodnie z jego funkcją. Uporczywość, z jaką działa, świadczy o jego osobistym zaangażowaniu, mimo że jawnie o tym nie pisze. Dostrzec należy w jego tekstach afirmację dziecięcej podmiotowości i sprawczości, opiekę i ochronę z jednoczesnym uwłasnowolnieniem, emancypacją, partycypacją, a więc wartości, na których jest osadzona Konwencja o Prawach Dziecka. Ostro i konsekwentnie przeciwstawia się RPD marginalizowaniu dziecka i jego praw, zawłaszczaniu dziecka

przez społeczeństwo, traktowaniu dziecka jako przedmiot oddziaływań socjalizujących. Interpelacje odniosły skutek jedynie częściowo, natomiast długofalowe skutki wystąpień mogą być ważniejsze od doraźnej, praktycznej skuteczności – w postaci zmiany poglądów opinii publicznej na temat dziecka i dzieciństwa, a więc zmiany rzeczywistości: *Ponieważ informacja ta jest podawana do wiadomości publicznej, stanowi doskonałą możliwość podjęcia ogólnonarodowej dyskusji nad stanem przestrzegania praw dziecka w Polsce* (Strona www RPD).

Dyskurs osadzony jest w kontekście, w naszych badaniach kontekstem społeczno-politycznym czynimy rzeczywistość doby „dobrej zmiany” charakteryzowaną w zróżnicowany sposób: w dyskursie Rzecznika Praw Dziecka oraz postrzeganą przez pryzmat założeń programowych PiS, konsekwentnie realizowanych przez partię rządzącą. Wystąpienia RPD zawierają wiele przykładów, m.in.: *Prace nad projektem [rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie standardów postępowania medycznego przy udzielaniu świadczeń zdrowotnych z zakresu opieki profilaktycznej nad dziećmi i młodzieżą] zostały przerwane wraz z zakończeniem VII kadencji Sejmu* (WG do Prezesa Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego i Prezesa Polskiego Towarzystwa Medycyny Rodzinnej z 17.10.2018); *Rzecznik Praw Dziecka wyraża zaniepokojenie informacjami na temat nierównego traktowania dzieci startujących w konkursach przedmiotowych organizowanych przez kuratorów oświaty* (WG do MEN z 31.10.2018). Rzecznik od 2016 roku wielokrotnie występował do organów państwa w sprawie opracowania przez rząd i wdrożenia zintegrowanej Narodowej Strategii na Rzecz Przeciwdziałania Przemocy Wobec Dzieci, niestety bez powodzenia. Według opinii Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, wyrażonej w piśmie do RPD 2 listopada 2017 r. i 21 sierpnia 2018 r., „aktualnie nie zachodzi konieczność opracowania takiej strategii”, co świadczy o gołosłowności zapewnień PiS.

Nie wiem czy mój następcą będzie podobnie identyfikował potrzeby najmłodszych i podejmował działania na rzecz dzieci właśnie w tych obszarach, które uważam dziś za najistotniejsze. Proszę zatem Pana Premiera – w niektórych aspektach ponownie – o osobiste przyjrzenie się sygnalizowanym zagadnieniom i spowodowanie podjęcia działań na rzecz budowania przyjaznej dzieciom rzeczywistości – pisze Rzecznik Praw Dziecka Marek Michałak w wystąpieniu do Prezesa Rady Ministrów Mateusza Morawieckiego, przekazując listę zdiagnozowanych podczas pełnienia funkcji Rzecznika Praw Dziecka najistotniejszych problemów dzieci (WG do Prezesa Rady Ministrów z 3.12.2018). Wątpliwości Rzecznika, wyrażone w wystąpieniu skierowanym do premiera pod koniec kadencji RPD co do uznania przez nowego RPD zakresu podejmowanych spraw i ważności bronionych praw dzieci wskazują na jego ukryte przekonanie o dyskusyjności zagadnienia praw i świadomości określonego zaplecza politycznego i związku nowego Rzecznika z PiS. Niepokój RPD wynika ze świadomości potencjalnego uwikłania problematyki praw dzieci w bieżącą politykę.

Przedmiotem analizy uczyniliśmy również założenia programowe PiS jako element kontekstu społeczno-politycznego dyskursu wystąpień generalnych RPD. Spróbowałyśmy określić status dziecka w świetle dostępnych dokumentów programowych partii rządzą-

cej, a takim pozostaje od 2014 r. *Zdrowie, praca, rodzina. Program Prawa i Sprawiedliwości*. Naszym zdaniem twórcy programu ukazują dziecko głównie na tle rodziny, jako jej członka warunkującego potencjał rozwojowy kraju w skali demograficznej: „W rodzinie rodzą się dzieci, a więc jest realizowany podstawowy warunek trwania ludzkości – ciągłość pokoleń. Właśnie w rodzinie dzieci są wychowywane i przygotowywane do udziału w dorosłym życiu” (*Zdrowie* 2014: 8). Drugim kontekstem jest szkoła, w której dziecko występuje w roli ucznia, zdrowego fizycznie, wysportowanego, edukowanego w modelu transmisji kulturowej, z naciskiem na wychowanie patriotyczno-obywatelskie: „Dobra szkoła (...) przekazuje wiedzę i umiejętności, kształtuje formację umysłową, wprowadza młodych ludzi w kod kulturowy, jaki naród polski wytworzył w swoich dziełach (...)” (*Zdrowie* 2014: 129). Dziecko jawi nam się w przywołanym dokumencie **nie jako samodzielny podmiot z własnymi prawami, ale jako dziecko w rodzinie i uczeń, występujące jedynie w kontekście rodziny i szkoły.**

Refleksje końcowe

Prawa wytyczają granice każdej władzy nad podległymi jej podmiotami. „Pojęcie praw człowieka opiera się na trzech tezach: po pierwsze, że każda władza jest ograniczona; po drugie, że każda jednostka posiada sferę autonomii, do której nie ma dostępu żadna władza; po trzecie, że każda jednostka może się domagać od państwa ochrony jej praw” (Osiatyński, brw). Grupą mniejszościową w społeczeństwie, wymagającą szczególnej opieki prawnej, są dzieci. A zatem: „Wprowadzając w życie normy dotyczące praw dzieci, Konwencja staje się katalizatorem demokracji najwyższej próby, opartej na szacunku dla osoby ludzkiej” (Verhellen 2006: 185). Dostrzegamy **zderzenie między założeniami Konwencji a programem ekipy aktualnie rządzącej w Polsce w zakresie myślenia o dziecku i jego miejscu w rodzinie i społeczeństwie.** W programie PiS z 2014, nacechowanym konserwatyzmem, dziecko ukazane jest jako podległe i zależne, pozbawione możliwości decydowania o sobie. Nie słyhać w nim *głosu dzieci*, w przeciwieństwie do Konwencji, w której wyraźnie wybrzmiewa. Obraz powstały z dyskursu wystąpień generalnych RPD jest przygnębiający, momentami dramatyczny, liczba różnych spraw związanych z nieprzebraniem praw dzieci w Polsce rośnie, natomiast liczne interwencje Rzecznika wielokrotnie są traktowane przez decydentów w odpowiedziach jako nieuzasadnione, a tym samym nie są dalej procedowane.

Zauważamy również **rozbieżność między założeniami polityki prorodzinnej decydentów a sytuacją dziecka.** Transformacja rzeczywistości społecznej nie sprzyja *dobru dziecka*, rozumianemu jako „stan, w którym dziecko osiąga prawidłowy, całościowy i harmonijny rozwój psychiczny, fizyczny i społeczny, z poszanowaniem jego godności i wynikających z niej naturalnych praw” (RPD 2018, art. 21 p. 2), o czym świadczy rozmiar i ciężar gatunkowy spraw podejmowanych przez Rzecznika. Działalność RPD obrazuje niepokojące rezultaty „dobrej zmiany” w obszarze opieki zdrowotnej, edukacji, niedostatki w zakresie przeciwdziałania przemocy wobec dzieci, nierówności w zakresie dostępu

do świadczeń socjalnych. **Dbałość rządzących o dobro dzieci jest pozorna i niepełna**, a tym samym stoi w jawnej sprzeczności z priorytetową zasadą, mówiącą o tym, że „podmioty stosunków rodzinnoprawnych oraz organy władzy publicznej kierują się w swoich działaniach dobrem dziecka” (RPD 2018, art. 8). Należy podkreślić, że Rzecznik **Marek Michalak** przez dziesięć lat sprawowania urzędu (23.07.2008 – 27.08.2018, de facto do 14.12.2018) pozostawał w tradycyjnym, silnie patriarchalnym polskim społeczeństwie, również w okresie „dobrej zmiany”, **emanacją dziecięcego głosu**.

Literatura

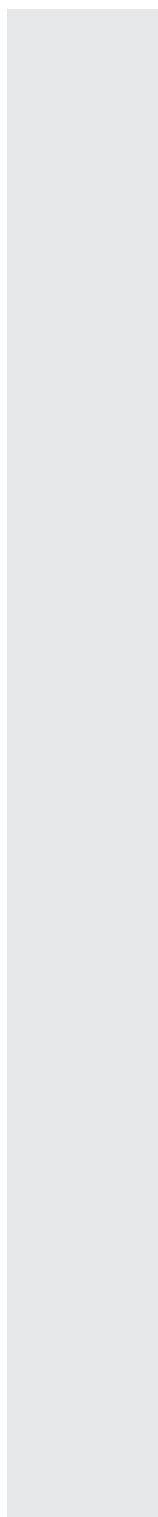
- Cantwell N. (1993), *Monitoring the Convention through the Idea of the 3 Ps*, “Eurosocial Report”, 45.
- Czyżewski M. (2010), *Trzy rodzaju dyskursu. Fragment Wprowadzenia*. W: M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (red.), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Howarth D. (2008), *Dyskurs*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Key E. (1928), *Stulecie dziecka*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1993), *Prawo dziecka do szacunku*. W: J. Korczak, *Dzieła*, red. H. Kirchner i in., t. 7, red. S. Wołoszyn, oprac. E. Cichy. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Latona”.
- Kowalik-Olubińska M. (2015), *Prawa dziecka – od terażniejszości ku przyszłości*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Warszawa, Wyd. „Kram”.
- Konwencja o Prawach Dziecka*. W: E. Czyż (red.) (1992), *Dziecko i jego prawa*. Warszawa, Komitet Ochrony Praw Dziecka.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Kraków, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matysiuk R., Rosa R. (2011), *Prawa człowieka – prawa dziecka. Podstawy filozoficzno-aksjologiczne i pedagogiczne*. Siedlce, Wyd. UP-H w Siedlcach.
- Pospiszyl I. (2013), *Rozwój praw dziecka*. W: J. Bałachowicz (red.), *Dziecko w koncepcjach pedagogicznych Marii Grzegorzewskiej i Janusza Korczaka*. Warszawa, Wyd. APS.
- Verhellen E. (2006), *Realizacja praw dzieci w edukacji*. W: S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk, GWP.
- Wilińska M. (2010), *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Wodak R. (2008), *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Netografia

- Michalak M. (2018a), *Informacja o działalności RPD za rok 2017 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*. Warszawa, Biuro RPD. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/informacja_o_dzialalnosci_rzecznika_praw_dziecka_za_rok_2017.pdf

- Michalak M. (2017), *Informacja o działalności RPD za rok 2016 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*. Warszawa, Biuro RPD. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/informacja_o_dzialalnosci_rzecznika_praw_dziecka_za_rok_2016_maly.pdf
- Michalak M. (2018b), *Wystąpienia generalne RPD z 2018 roku* <http://brpd.gov.pl/search/node/wyst%C4%85pienia%20generalne%202018>
- Osiatyński W., *Wprowadzenie do praw człowieka*. <http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2016/02/WiktorOsiatynskiWprowadzenieDoPojeciaPrawCzlowieka.pdf>
- Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak (2018), *Kodeks rodzinny (projekt)*. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/kodeks_rodzinny_projekt_z_uzasadnieniem.pdf
- Stadniczeńko S.L. (2015), *Prawa dziecka częścią składową systemu praw człowieka i obywatela*. W: S.L. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*. Warszawa 2015, Biuro Rzecznika Praw Dziecka. <https://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/konwencja-o-prawach-dziecka-wybor-zagadnien-artykuly-i-komentarze>
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka* (tekst jednolity Dz.U.2017.922 z dnia 2017.05.11). <http://brpd.gov.pl/materialy-do-pobrania/ustawa>
- Zdrowie, praca, rodzina*. Program Prawa i Sprawiedliwości (2014), <http://pis.org.pl/dokumenty>
- Verhellen E. (2015), *The Convention on the Rights of the Child from: Routledge International Handbook of Children's Rights Studies Routledge*. Accessed on: 9 Nov 2018 <https://www.routledge-handbooks.com/doi/10.4324/9781315769530.ch3>

NARRACJE I PRAKTYKI



Paulina Forma

<https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.12>

ORCID: 0000-0001-5634-9250

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
formapaulina.uhp@wp.pl

Dorota Beltkiewicz

Akademia Ignatianum w Krakowie

Bajka terapeutyczna jako medium edukacyjne: wzorce społeczne, kulturowe i językowe

Summary

Therapeutic story as an educational medium: social, cultural and language patterns

The idea of education with the use of educational media is not new, however contemporary teaching and upbringing require innovative forms in order to engage the recipients and raise the effectiveness of the process. A novel tool of influencing a child of a pre- and early school age is a therapeutic story, often being presented in a multimedia form. It is a carrier of social, cultural and language patterns. The child, through the identification with the main character, assumes the models of behaviour as well as adopts an active, creative and rational attitude towards difficult situations which may happen or happened. The mechanism of the identification of the recipient with the protagonist is stimulated by interaction, which is supported by the multimedia form. Tasks and games which are incorporated in the plot give the child the feeling of being in charge and the sense of success. Announcements made by the protagonist (inquiries, praise) strengthen the bond between the child and the fairy-tale character. Psychoeducational tales are used for prevention purposes, while psychotherapeutic and relaxation ones are implemented in therapy for the regeneration of human reserves.

Keywords: media pedagogy, media education, multimedia, preschool age, early school age, fairy-tale therapy, therapeutic story

Słowa kluczowe: pedagogika mediów, edukacja medialna, multimedia, wiek przedszkolny, wiek wczesnoszkolny, bajkoterapia, bajka terapeutyczna

Wstęp

Idea edukacji wykorzystującej media edukacyjne nie jest nową, jednak współczesne nauczanie i wychowanie wymaga nowatorskich form w celu zaangażowania odbiorców i podniesienia efektywności tego procesu. Nowatorskim narzędziem oddziaływania na dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest bajka terapeutyczna, często prezentowana w formie multimedialnej. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie bajki terapeutycznej jako medium edukacyjnego oraz nośnik wzorców społecznych, kulturowych i językowych.

Pragniemy podkreślić, iż dziecko, poprzez identyfikację z głównym bohaterem bajki, przyjmuje modele zachowań, a także aktywne, twórcze i racjonalne podejście do trudnych sytuacji, które mogą się zdarzyć lub się wydarzyły. Mechanizm identyfikacji odbiorcy z protagonistą stymulowany jest interakcją, którą wspiera forma multimedialna. Zadania i gry, które są zawarte w fabule, dają dziecku poczucie sukcesu i bycia odpowiedzialnym. Pytania i pochwały formułowane przez protagonistę wzmacniają więź między dzieckiem a baśniową postacią. Ponadto wskazujemy na cele profilaktyczne bajki terapeutycznej i wykorzystywanie opowieści psychoedukacyjnych, psychoterapeutycznych i relaksacyjnych w terapii regeneracji zasobów ludzkich.

Pedagogika mediów

Rozwój techniki, nowych technologii i mediów, ściśle związany z dynamicznymi przemianami społecznymi i kulturowymi, przyczynił się do powstania pedagogiki mediów. Ma ona charakter interdyscyplinarny, korzysta z dorobku: psychologii, socjologii, antropologii kultury, filozofii czy techniki (zwłaszcza informatyki i telekomunikacji), teoretyczny fundament buduje także w odniesieniu do teorii komunikacji, teorii informacji, teorii oddziaływań społecznych, teorii socjalizacji, semiologii czy socjolingwistyki (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006: 295). Obszarem zainteresowań pedagogiki medialnej są zjawiska związane z oddziaływaniem na wszystkie sfery funkcjonowania człowieka:

- bezpośrednim – przebiegającym w kontakcie człowiek-medium (uwzględniając wszystkie formy i konfiguracje tej interakcji),
- wtórnym – wynikającym ze zmian środowiska życia zaistniałych pod wpływem mediów i rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006: 296).

Media wywierają wpływ nie tylko na skuteczność procesu kształcenia (co wydaje się być nadrzędnym przedmiotem zainteresowań pedagogiki mediów), ale przede wszystkim wpływają na kształtowanie systemu wartości, przekonań i postaw odbiorców. Potrzebne i zasadne stało się zatem rozwijanie pedagogiki medialnej jako nauki zajmującej się mediami w ich rolach dydaktycznych i wychowawczych (Strykowski 2002).

L. Bandura (1983), który jako pierwszy wprowadził na grunt polski termin „pedagogiki medialna”, wymienił następujące zadania tej subdyscypliny pedagogiki:

- poszukiwanie metodycznych koncepcji stosowania mediów w procesie kształcenia (to jest w nauczaniu i uczeniu się),
- konstruowanie i wzajemnie powiązanie mediów w celu dostosowania się do poziomu osób kształcących się (celem zapewnienia im optymalnych wyników) (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006: 297).

Badania mediów w pedagogice dotyczyć mogą różnych obszarów; wyróżnić można kilka ich nurtów:

- media jako narzędzia/instrumentarium nauczyciela/pedagoga (obiekt badań – zastosowania edukacyjne mediów),
- zagrożenia i niebezpieczeństwa wynikające z kontaktu z mediami,

- tworzenie i badanie instrumentarium teoretycznego i praktycznego w aspekcie celowego przygotowania człowieka do aktywnego i świadomego odbioru przekazów medialnych oraz tworzenia własnych przekazów (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006: 296).

Edukacja medialna

Praktyczną stroną pedagogiki medialnej jest, jak stwierdzają W. Osmańska-Furmanek i M. Furmanek (2006), edukacja medialna będąca „kluczem do rozumienia i konstruowania znaczeń rzeczywistości zdominowanej przez kulturę medialną”.

Wedle J. Gajdy (2002) edukacja medialna „sprowadza się do uczenia się najnowszej technologii kształcenia, do selektywnego i aktywnego odbioru treści przekazywanych przez media oraz współtworzenia i tworzenia programów edukacyjnych. Edukacja ta musi w głównej mierze koncentrować się na kulturze ogólnej”.

Według B. Siemienieckiego (2002) „edukacja medialna obejmuje takie obszary, jak: kognitywistyczną teorię komunikacji medialnej, teorię i praktykę kultury mass mediów, technologię informacyjną, metodykę kształcenia medialnego”. Teoria kognitywistyczna komunikacji medialnej obejmuje całokształt problemów związanych z odbiorem komunikatów medialnych przez mózg człowieka. W rozumieniu autora kognitywistyczna teoria komunikacji medialnej obejmuje „całokształt problemów związanych z odbiorem komunikatów, zaś teoria i praktyka massmediów poświęcona jest problemom tworzenia” (Siemieniecki 2002).

W. Osmańska-Furmanek i M. Furmanek stwierdzają, że wiodącym zadaniem edukacji medialnej jest „wskazanie miejsca mediów w kulturze, zapoznanie z możliwościami mediów i sposobem ich wykorzystania w procesie kształcenia i samokształcenia, wykształcenie umiejętności porozumiewania się człowieka z komputerem i drugim człowiekiem przez sieć komputerową, interpretacji komunikatów medialnych, a wypadku multimediiów – umiejętności posłużenia technologią informacyjną jako narzędziem rozwoju intelektualnego” (Osmańska-Furmanek, Furmanek 2006: 296).

Media edukacyjne

Idea kształcenia dzięki zastosowaniu mediów edukacyjnych nie jest nowa, niemniej współczesne nauczanie i wychowanie wymaga innowacyjnych form w celu zwiększenia zaangażowania odbiorców, a tym samym podniesienia efektywności procesu nauczania i wychowania. W. Osmańska-Furmanek zwraca uwagę, na „kompleksowość zastosowania mediów edukacyjnych zdeterminowaną interakcją czterech istotnych czynników:

- systemu ikoniczno-symbolicznego danego medium (jego cechy),
- treści przekazywanego komunikatu (cechy nabyte medium),
- realizowanego zadania dydaktycznego.
- osobowości uczącego się (Osmańska-Furmanek 1999).

Nowatorskim narzędziem oddziaływania na dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest bajka terapeutyczna (często prezentowana w formie multimedialnej).

Bajka terapeutyczna

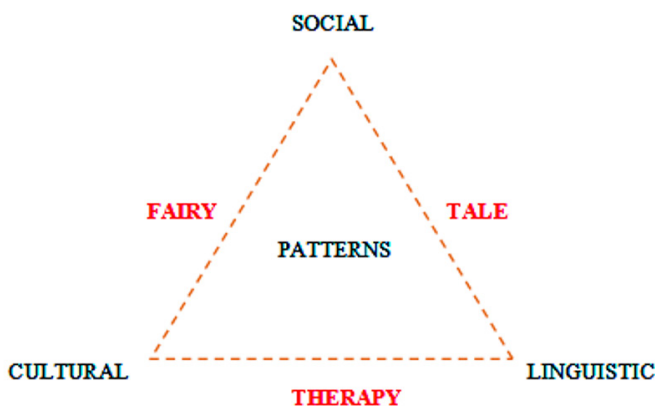
Zastosowanie biblioterapii jako formy oddziaływania na odbiorcę poprzez wybrany tekst jest coraz powszechniejsze. Według A. Bautsz-Sontag (2013) działania biblioterapeutyczne „zaznaczają się jako bezpieczne, niezagrażające i nieinwazyjne doświadczenia”. Dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym najbardziej odpowiednią formą jest **bajkoterapia**, użycie bajek terapeutycznych (utworów właściwie skomponowanych i dobranych do predyspozycji i potrzeb małego odbiorcy). Utwory te mogą pełnić różne funkcje. M. Molicka wyróżniła następujące ich funkcje (2011):

- funkcję psychoedukacyjną,
- funkcję psychoterapeutyczną,
- funkcję relaksacyjną.

W celach profilaktycznych najczęściej stosowane są **bajki psychoedukacyjne** (prezentacja postaw i zachowań wobec sytuacji trudnej mogącej się wydarzyć), zaś w terapii **bajki psychoterapeutyczne** (ukazanie możliwych form radzenia sobie z trudnymi okolicznościami, które już nastąpiły). **Bajki relaksacyjne** wykorzystuje się w celu regeneracji zasobów (rozluźnienie, uspokojenie, odprężenie). Mogą być one stosowane zarówno podczas zajęć indywidualnych, jak i grupowych.

Podstawowym mechanizmem warunkującym skuteczność bajkoterapii jest **identyfikacja dziecka z głównym bohaterem** utworu, który znajduje się w podobnej (potencjalnej dla zaistniałej) sytuacji.

D. Bełtkiewicz (2017) stwierdza: „Wzorce zawarte w bajkach terapeutycznych dotyczyć mogą kultury, relacji społecznych, języka. Owszem, płaszczyzny te tworzą nierozzerwalną triadę, niemniej w zależności od indywidualnej sytuacji odbiorcy, dobre powinny zostać bajki terapeutyczne eksponujące konkretny rodzaj wzorca”.



Rys. 1. Triada wzorców prezentowanych w bajkach terapeutycznych

Źródło: (Bełtkiewicz 2017).

Wzorce społeczne

Wzorce społeczne, pierwotnie w sposób naturalny kształtowane są w pierwszej i najmniejszej grupie społecznej, jaką jest rodzina. P. Forma stwierdza: „Rodzina stanowi najbardziej znaczące środowisko wychowawcze dla młodego człowieka, ponieważ jest ona przestrzenią bezpośrednio zinternalizowaną we wczesnym dzieciństwie” (Forma 2014a).

Włączenie bajek terapeutycznych jako dodatkowej stymulacji rozwoju społecznego dziecka wzmaga proces socjalizacji. Wedle S. Górskiego: „Potrzeby dziecka, zwłaszcza psychospołeczne, są wyjątkowo silne i, w porównaniu z potrzebami biologicznymi, znacznie rzadziej bywają zaspokajane w rodzinie, choć kojarzy się nam ona ze wszystkim, co najlepsze i najważniejsze. Tymczasem rodzina, podobnie jak każda grupa społeczna, też jest terenem walki jej członków o zaspokojenie swoich potrzeb.” W takim przypadku (gdy środowisko rodzinne swoją rolę spełnia nieprawidłowo albo niewystarczająco) bajki terapeutyczne mogą być stosowane przez psychologów, psychoterapeutów.

Jako drugą grupę mającą istotny wpływ na socjalizację jednostki P. Forma (2015) wskazuje społeczność szkolną (klasa, grupa rówieśnicza). D. Bełtkiewicz (2017) podkreśla, że: „Bajki terapeutyczne stymulują empatię, ukazują szerszy wymiar funkcjonowania społecznego (nie jedynie koegzystencję, ale kooperację), ukazują nie tylko neutralne, bezkonfliktowe działanie, ale zalety płynące z integracji, współpracy, pomocy. Celem bajkoterapii jest stymulacja samodzielności, aktywności, kreatywności, lecz bardzo często w fabule inne postaci bajkowe inspirują, wspierają (nie wyręczając) głównego bohatera w pokonywaniu trudności”.

Wzorce kulturowe

W dobie globalizacji, łączenia i przenikania się kultur, lecz także powszechnego relatywizmu, wyzwolenia z norm, istotne jest ukazanie i utrwalenie młodym pokoleniom wypracowanych przez wieki wzorców wyrastających z kultury, w której żyją. W bajkoterapii wzorce te mogą dotyczyć:

- kultury osobistej (właściwe wysławianie się i zachowanie, odpowiedni ubiór, szacunek do starszych),
- kultury społecznej (poszanowanie tradycji, obrzędów, zwyczajów) (Bełtkiewicz 2017).

Utrwalanie rodzinnych wzorców kulturowych nie może jednak wiązać się z wypieraniem, odrzucaniem oraz wrogim nastawieniem do modeli typowych dla innych kultur. Bajki terapeutyczne służyć mają także obalaniu mitów i stereotypów. J.F. Nosowicz zwraca uwagę, że „Samo zjawisko »stereotypu« jest obiektem badań nie tylko w pracach lingwistów, lecz również socjologów, etnografów, kognitologów, psychologów, etnopsycholingwistów. (...) Najczęściej mówi się o stereotypach narodowych, czyli naszych wyobrażeniach dotyczących innych narodów. Tworzenie stereotypów jest naturalną ludzką skłonnością i takiemu upraszczaniu przekazu podlegają wszelkie ludzkie wyobrażenia

o otaczającym świecie, zarówno przyrody jak i społeczeństwa. Zazwyczaj oparte są na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie, utrwalonej przez tradycję i, niestety, ciężko podlegającej zmianom” (Nosowicz 2013). W środowiskach multikulturowych konieczny jest szacunek, który „niesie przesłane symetrii i wzajemności” (Koźmińska, Olszewska 2007). J.F. Nosowicz (2013) podkreśla: „W europejskiej szkole badaczy przedmiotu przyjęło się jednak traktować uprzedzenia jako zjawisko negatywne. Mamy tu bowiem do czynienia z negatywną postawą, niechęcią lub dyskryminowaniem”. Uprzedzenia mogą okazać się niebezpieczne, powinny być niwelowane u młodych pokoleń jak najwcześniej, również za pomocą bajkoterapii (Bełtkiewicz 2013b).

Wzorce językowe

Bajki terapeutyczne mogą także koncentrować się na zagadnieniach językowych. Od sposobu komunikacji werbalnej zależy między innymi:

- integracja z otoczeniem (nawiązywanie i podtrzymywanie relacji),
- jakość kontaktów międzyludzkich (zrozumienie),
- ocena i samoocena jednostki (sposób wypowiedzania się jako element charakterystyki osoby) (Bełtkiewicz 2017).

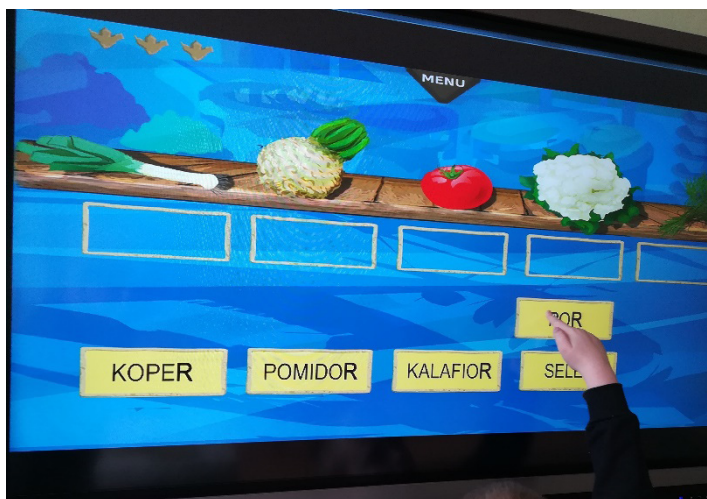
Język wiąże się z emocjami, zaburzona mowa często sprzężona jest z lękiem. Dzieci z wadami wymowy, zaburzeniami komunikacji językowej bywają stygmatyzowane w grupie rówieśniczej, co wpływa ujemnie na ich samoocenę i samopoczucie. Logopedyczne bajki terapeutyczne przedstawiają przygody bohatera, który musi poradzić sobie z problemem językowym (i równocześnie emocjonalnym) (Bełtkiewicz 2013a). Utwory te wskazują na wzorzec językowy (cel działań), prezentując przy tym w formie atrakcyjnych ćwiczeń, gier, animacji środki do jego osiągnięcia. Ten rodzaj bajek terapeutycznych dedykowany jest głównie dzieciom z wadami wymowy, zaburzeniem płynności mowy, jak i dzieciom dwujęzycznym, które często mają problem z różnicowaniem niuansów fonetycznych we współlistniejących w ich otoczeniu językach (Bełtkiewicz 2015).

Sila przekazu multimedialnego

Prowadzone badania wykazały większą skuteczność bajek terapeutycznych multimedialnych (wizualizacja bohatera, zadania i ćwiczenia przedstawione w formie angażujących gier, pełna interakcja, komunikacja z postacią – pytania o samopoczucie, pochwały, komunikaty motywacyjne) niż tradycyjnych (odczytanie, ewentualne ilustracje do tekstu). Wersja nowoczesna umożliwi poznawanie przygód bohatera wielozmysłowo, przez co identyfikacja z postacią bajkową jest szybsza i silniejsza. Owszem, przestymulowanie dziecka nowymi technologiami prowadzi do niekorzystnych, często nieodwracalnych zmian. Wersja ta jest dozwolona dla dzieci począwszy od wieku przedszkolnego, w rozsądnej częstotliwości stosowania. Multimedia stały się integralną częścią procesu edukacji, wychowania, terapii. Już na początku XXI wieku J. Surowaniec pisał o nowych technologiach: „W minionym dziesięcioleciu rozwój technologii informatycznych przebiegał

wręcz lawinowo. Mówi się nawet o galopadzie technologicznej” (Surowaniec 2001). Nie znaczy to jednak, że multibooki powinny całkowicie zastąpić tradycyjną lekturę. Niewątpliwie tradycyjna wersja książki posiada liczne zalety:

- rozwojowe: pobudza wyobraźnię, pozwala skupić się na sferze językowej,
- organizacyjne: nie wymaga organizacji warunków i sprzętu do prezentacji dziecku.



Fot. 1. Wykorzystanie tablicy interaktywnej, materiały własne (Logopedyczna bajka terapeutyczna „Rromeek i Rrradek – głoska r” – Wydawnictwo DoDo4Story)



Fot. 2. Wykorzystanie komputera, materiały własne (Logopedyczna bajka terapeutyczna „Rromeek i Rrradek – głoska r” – Wydawnictwo DoDo4Story)

Siła międzyludzkich relacji

Prowadzone i rekomendowane przez autorki działania z wykorzystaniem bajek terapeutycznych stanowią, co warto podkreślić, wsparcie dla tradycyjnych działań edukacyjnych i wychowawczych. Multimedialna forma nośnika treści nie może zastąpić naturalnej relacji, jaka tworzy się między dzieckiem a rodzicem, nauczycielem, pedagogiem, terapeutą.

P. Forma i B. Matyjas stwierdzają: „Cyfryzacja życia występuje we wszystkich jego aspektach, w tym edukacji i wychowaniu, a także sprawia, że środki masowego przekazu i multimedia mają większy wpływ niż rodzina. Wpływ mediów na młodych ludzi, ich osobowości, postawy, zachowania i opinie mogą być pozytywne (wraz z wszelkimi możliwościami edukacyjnymi, terapeutycznymi lub kompensacyjnymi zapewnianymi przez media). Z drugiej strony media stanowią zagrożenie dla intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, fizycznej i praktycznej sfery życia (Forma, Matyjas 2014: 985).

Dziecko nie może być pozostawione bez opieki w trakcie korzystania z bajki terapeutycznej. Bohater bajkowy inspirowuje, przekazuje wzorce i modele, ale konieczna jest po emisji utworu, a nawet w jej trakcie, rozmowa dziecka z dorosłym (realnym autorytetem), wyjaśniająca i podsumowująca. Zasadniczym celem bajkoterapii nie jest bowiem automatycznie przekazywanie gotowych schematów, lecz zachęta do dobrowolnego podejmowania prób dążenia do wzorca.

Podsumowanie

Najpopularniejsza forma biblioterapii w XXI wieku w Polsce (Szulc 2011) – bajkoterapia polegająca na zastosowaniu bajek terapeutycznych (coraz częściej prezentowanych w formie interaktywnej, multimedialnej) stanowi kompletne, kompleksowe wsparcie dla nauczycieli, pedagogów, rodziców, terapeutów. Nowoczesna bajka terapeutyczna spełnia wszystkie kryteria skutecznego medium edukacyjnego, jest nośnikiem wzorców społecznych, kulturowych i językowych. Mały odbiorca, poprzez identyfikację z głównym bohaterem utworu, samodzielnie i dobrowolnie przejmuje modele zachowania, postawę aktywną, kreatywną i racjonalną wobec sytuacji trudnych mogących się wydarzyć lub zaistniałych. Mechanizm utożsamiania się odbiorcy z postacią powoduje interakcja, którą wzmacnia forma multimedialna. Włączone w fabułę zadania i gry dają dziecku poczucie sprawstwa i sukcesu. Kierowane przez postać komunikaty (zapytania, pochwały) wzmacniają więź między dzieckiem a bohaterem bajkowym. Forma multimedialna podnosi efektywność oddziaływania bajkoterapeutycznego, nie może zastępować relacji dziecko-dorosły oraz tradycyjnej lektury.

Literatura

Bautsz-Sontag A. (2013), *Literatura w terapii dzieci*. Katowice, Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.

- Bandura L. (1983), *Pedagogika medialna*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Bełtkiewicz D. (2013a), *A New Horizon in Logopaedics: Speech Therapeutic Story – Innovative Use of a Story in the Therapy of Children Speech Impediments*, ‘Procedia – Social and Behavioral Sciences’, Vol. 106.
- Bełtkiewicz D. (2013b), *Potrzeba tolerancji w środowiskach multikulturowych – bajkoterapia jako metoda wspierająca*. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Bełtkiewicz D. (2017), *Empowerment through fairy-tale therapy. Cultural, social and linguistic pattern*. W: Z. Mlčák (red.), *Psychologické aspekty pomáhání*. Ostrava, Ostravská univerzita.
- Forma P. (2014), *Przesunięcie socjalizacyjne dzieci i młodzieży we współczesnej rodzinie polskiej*. „Wychowanie w Rodzinie”, 2/2014.
- Forma P. (2015), *Social Roles of the Child Brought Up in Multi-Child Family: The Role of Student, the Role of Friend, the Role of School Community Member*. “Journal of Modern Education Review”, Vol. 5, No. 5.
- Forma P., Matyjas B. (2014), *Digitalization of upbringing and education in relation to shifted socialisation of Polish students*. “Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 176.
- Gajda J. (2000), *Kulturotwórcze i edukacyjne funkcje mass mediów*. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań, Wydawnictwo eMPI2.
- Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K. (red.) (2002), *Edukacja medialna*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Górski, S. (1986), *Psychoterapia w wychowaniu*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2007), *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa. Świat Książki.
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań, Media Rodzina.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Nosowicz J.F. (2013), *Edukacja regionalna w zmieniającej się (inter)kulturze*. W: I. H. Pugacewicz., E.B. Zybert (prac. zbior.), *Biblioteki, tożsamość, kultura*. Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2006), *Pedagogika mediów*. W: B. Śliwerski (red. nauk.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Osmańska-Furmanek W. (1999), *Nowe technologie informacyjne w edukacji*. Zielona Góra, wydawnictwo LTN.

Strykowski W. (2002), *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. W: S. Juszczak (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Surowaniec J. (2001), *Informacja internetowa w edukacji logopedycznej*. W: J. Kida (red.) *Literatura i sztuka a wychowanie*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Szulc W. (2011), *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.

Autorzy/ Authors

Baoan-Feng – Quzhou College, China

Urszula Bartnikowska – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Dorota Beltkiewicz – mgr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Poland

Iwona Chmura-Rutkowska – dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Bożena Chrostowska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Katarzyna Ćwirynkało – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Małgorzata Dagieli – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Paulina Forma – dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Poland

Ewa Jarosz – prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

Małgorzata Kowalik-Ołubińska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Justyna Kusztal – dr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

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

Joanna Ostouch-Kamińska – prof. UWM dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Sławomir Przybyliński – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Longina Strumska-Cylwik – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Maria Szczepska-Pustkowska – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Turczyk – dr, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Poland

Xingping-Zhou – Quzhou College, China

Lista recenzentów w roku 2018/ List of Reviewers in 2018
(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

Zdzisław Aleksander – Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku/Ateneum-University in Gdansk (Poland)

Anna Babicka-Wirkus – Akademia Pomorska w Słupsku/Pomeranian University in Słupsk (Poland)

Ditta Barbara Baczala – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)

Eunika Baron-Kowalczyk – Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra (Poland)

Józef Bednarek – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)

Iwona Chrzanowska – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński/University of Szczecin (Poland)

Stanisław Dylak – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Paulina Forma – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach/The Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)

Danuta Gabryś-Barker – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

Katarzyna Gawlicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Małgorzata Głowska-Soldatow – Uniwersytet w Białymstoku/University of Białystok (Poland)

Dorota Gołębnik – Collegium Da Vinci, Poznań (Poland)

Eleni Griva – University of Western Macedonia (Greece)

Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

- Ewa Jarosz** – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Stanisław Juszczyk** – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Alina Kalinowska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Natalya B. Karabushchenko** – Peoples' Friendship University of Russia (Russia)
- Hanna Kędzińska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Anna Kieszkowska** – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach/The Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Michał Klichowski** – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Katarzyna Krasoń** – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Hanna Krauze-Sikorska** – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Jolanta Kruk** – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku/ WSB Universities in Gdansk (Poland)
- Wiesława Limont** – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)
- Malgorzata Lisowska-Magdziarz** – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie/Jagiellonian University in Kraków (Poland)
- Malgorzata Makiewicz** – Uniwersytet Szczeciński/University of Szczecin (Poland)
- Wanda Matras** – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Ała Matuszak** – South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)
- Zbyszko Melosik** – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Astrid Męczkowska-Christiansen** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/Polish Naval Academy (Poland)
- Renata Michalak** – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Grzegorz Michalski** – Uniwersytet Łódzki/University of Lodz (Poland)
- Dorota Misiejuk** – Uniwersytet w Białymstoku/University of Białystok (Poland)
- Henryk Mizerek** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

- Maciej Muskała** – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Barbara Murawska** – Uniwersytet Warszawski/University of Warsaw (Poland)
- Mirosława Nowak-Dziemianowicz** – Uniwersytet Opolski/University of Opole (Poland)
- Joanna Ostrouch-Kamińska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Katarzyna Palka** – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach/The Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)
- Teresa Parczewska** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Reda Ponelienė** – Šiauliai University (Lithuania)
- Krzysztof Szmidt** – Uniwersytet Łódzki/Univesity of Lodz (Poland)
- Urszula Szuścik** – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Janina Uszyńska-Jarmoc** – Uniwersytet w Białymstoku/University of Białystok (Poland)
- Natalia Walter** – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Anna Wasilewska** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/Polish Naval Academy (Poland)
- Dorota Werbińska** – Akademia Pomorska w Słupsku/Pomeranian University in Słupsk (Poland)
- Monika Wiśniewska-Kin** – Uniwersytet Łódzki/Univesity of Lodz (Poland)
- Ewa Wysocka** – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Teresa Żółkowska** – Uniwersytet Szczeciński/University of Szczecin (Poland)
- Agnieszka Żyta** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Małgorzata Żytko** – Uniwersytet Warszawski/University of Warsaw (Poland)

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**, 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://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>), 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: **czasopismopwe@gmail.com**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 0,5 arkusza (20 tys. znaków).
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>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisaną szczegółowo na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, 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://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>)** 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: **czasopismopwe@gmail.com**

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 0.5 publishing sheet.
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 keywords (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>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

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

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.ug.edu.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**” / “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.ug.edu.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.ug.edu.pl