



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XV 2019

Numer 4(47)

PRZEMOC: MIĘDZY OPOREM I ADAPTACJĄ

VIOLENCE: BETWEEN RESISTANCE AND ADAPTATION

w numerze m.in.:

- **Ewa Jarosz**, „Zakazuje się stosowania kar cielesnych”. I co dalej? Nowoczesne strategie eliminacji przemocy w wychowaniu
- **Anna Dąbrowska, Justyna Kusztal**, Dobre praktyki w zakresie ochrony dziecka w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej jego skazanych rodziców
- **Anna Babicka-Wirkus**, Style adaptacji uczniów do szkoły. Inspiracje dla nauczycieli wczesnej edukacji
- **Monika Wiśniewska-Kin**, Dziecięce kompetencje do przeciwstawiania się w kulturze szkoły polskiej

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

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)
Bogusław Śliwowski – Uniwersytet Łódzki
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytka – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska;
red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redaktor Wydawnictwa/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
ISSN 2451-2230 (online)

Platne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy nr 244 z dnia 30.05.2019 r.;
nazwa kosztu: tworzenie nowej strony internetowej albo zmian wprowadzanych w funkcjonującej
stronie internetowej czasopisma; kwota środków finansowych stanowiących pomoc przyznana
w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych” 18 998 zł

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

Druk i oprawa/ Print and bound by:

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49, fax 58 551 05 32

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

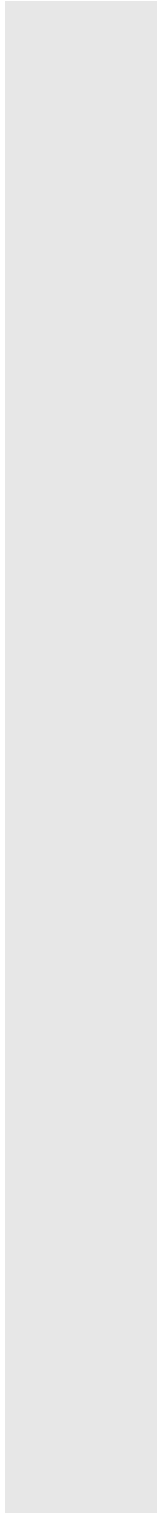
Ewa Jarosz , „Zakazuje się stosowania kar cielesnych”. I co dalej? <i>Nowoczesne strategie eliminacji przemocy w wychowaniu</i>	7
Anna Dąbrowska, Justyna Kusztal , <i>Dobre praktyki w zakresie ochrony dziecka w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej jego skazanych rodziców</i>	18
Anna Babicka-Wirkus , <i>Style adaptacji uczniów do szkoły. Inspiracje dla nauczycieli wczesnej edukacji</i>	26
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Dziecięce kompetencje do przeciwstawiania się w kulturze szkoły polskiej</i>	35
Astrid Męczkowska-Christiansen, Kamila Zdanowicz-Kucharczyk , <i>Uczeń zdolny w perspektywie dyskursu produkcyjnego. Część II: Świat szkoły</i>	47
Grażyna Szyling , <i>Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów</i>	58
Alina Kalinowska , <i>Zjawisko ukrytej przemocy wobec najmłodszych uczniów na zajęciach matematycznych</i>	70
Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Sytuacja psychospołeczna ucznia z ADHD w klasie szkolnej – perspektywa dziecka</i>	85
Łukasz Wirkus , <i>(Nie)korzystne zjawiska w relacji państwo–rodzina–dziecko</i>	94
Sylwester Zielka , <i>Niereligijni rodzice wobec instytucji szkoły</i>	105
Małgorzata Pilecka , <i>Propaganda image of the social world in Polish children's songs</i>	116
Dagmara Dobosz , <i>Seksualizacja dzieciństwa. Wybrane aspekty</i>	125
Iga Kisa-Bogorodź , <i>Dyskursywność klapsa w świetle rodzicielskich narracji</i>	135
Autorzy	145
Lista recenzentów w 2019 roku	147
Informacje dla Autorów	151

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Ewa Jarosz , „ <i>Corporal punishment is banned.</i> ” <i>So what next? Contemporary strategies of eliminating violence in child-rearing</i>	7
Anna Dąbrowska, Justyna Kuztal , <i>The “good practices” in the area of child’s protection in process of re-socialisation and social re-adaptation of convicted parents</i>	18
Anna Babicka-Wirkus , <i>Styles of students adaptation to school. Inspirations for early childhood teachers</i>	26
Monika Wiśniewska-Kin , <i>Children’s Oppositional Competences in the Culture of the Polish School</i>	35
Astrid Męczkowska-Christiansen, Kamila Zdanowicz-Kucharczyk , <i>A talented student in a perspective of the production discourse. Part II: The world of school</i>	47
Grażyna Szyling , <i>Atrophy of informal educational diagnostics in early education. Between passivity and cognitive violence in the epoch of experts</i>	58
Alina Kalinowska , <i>The phenomenon of hidden violence against the youngest students in math classes</i>	70
Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>The psychosocial situation of a student with ADHD in the classroom – a child’s perspective</i>	85
Łukasz Wirkus , <i>(Dis)advantageous phenomena in the government-family-child relationship</i>	94
Sylwester Zielka , <i>Non-religious parents versus educational institutions</i>	105
Małgorzata Pilecka , <i>Propaganda image of the social world in Polish children’s songs</i>	116
Dagmara Dobosz , <i>Sexualisation of childhood. Selected aspects</i>	125
Iga Kisa-Bogorodź , <i>The discursiveness of spanking in the context of parental narration</i>	135
Authors	145
List of Reviewers in 2019	147
Information for Authors	154

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Ewa Jarosz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.01>

ORCID:0000-0002-3207-0148

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ewa-jarosz@us.edu.pl

„Zakazuje się stosowania kar cielesnych”. I co dalej? Nowoczesne strategie eliminacji przemocy w wychowaniu

Summary

„Corporal punishment is banned.” So what next?

Contemporary strategies of eliminating violence in child-rearing

The paper presents the evidence based practice approach to eliminate violence against children. Here, the official ban of all forms of violence is seen as a very effective and needed means. But on the other hand, the ban is seen as a first step, because other activities are needed to eliminate corporal punishment. Today actions often come from analyses of effective practice. The paper presents main foundations of the modern strategies to stop corporal punishment, coming from the analysis of one example of such an initiative – the international cooperation that aimed at finding out effective practice in several countries in Europe where the ban has been already introduced.

Keywords: violence in upbringing, corporal punishment, ban of corporal punishment, child protection

Słowa kluczowe: przemoc w wychowaniu, kary cielesne, zakaz kar cielesnych, ochrona dziecka

Wprowadzenie. Zero tolerancji dla przemocy w wychowaniu

Praktyki wychowawcze wykorzystujące przemoc od wieków były „naturalnym” sposobem postępowania z dziećmi (Jarosz 2008: 80–88). Są więc niemal „wrośnięte” w życie społeczne i obyczajowość, do niedawna w zasadzie nie budziły krytycznej refleksji, a pojawiające się głosy, głównie postępowych myślicieli i pedagogów, np. Rousseau czy później Montessori, Foerster, Claparedego, Korczaka, były nieliczne (Jarosz 2008; Jarosz, Michałak 2018). Dopiero w ostatnich dekadach kary cielesne i inne zachowania przemocowe w wychowaniu zaczęły przykuwać większą uwagę badaczy oraz osób zaangażowanych w ochronę praw dzieci. W stosunkowo krótkim czasie nastąpiła więc istotna zmiana poziomu krytyki kar cielesnych: od kontestowania sposobów ich wykonywania do całkowitego ich zanegowania oraz traktowania jako problemu społecznego, który musi zostać wyeliminowany.

Kary cielesne nadal są problemem powszechnie występującym w różnych regionach świata. Dowodzą tego liczne raporty i badania, w których są podawane dane o dzieciach doświadczających kar – niekiedy problem dotyczy trzech czwartych populacji (zob. np. Pinheiro 2006; UNICEF 2014; Know Violence in Childhood 2017; SRSV VAC 2017; Riedl i in. 2019). Jednocześnie badania nad ich wpływem, zwłaszcza te prowadzone w ostatnich dekadach, pokazują dewastujące konsekwencje dla rozwoju dzieci (Paolucci, Violato 2004; Larzelere i in. 2005; Ferguson 2013; Gershoff 2013; Gershoff, Grogan-Kaylor 2016; Afifi i in. 2017; Pace i in. 2019), w tym obejmujące zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu (Strauss i in. 2009; Tomoda i in. 2009; Teicher i in. 2016). Te ustalenia znacząco wzmocniły głosy osób lobbujących za całkowitą eliminacją przemocy wobec dzieci. Na całym świecie milkną dzisiaj dysputy na temat skuteczności kar cielesnych oraz polemiki na temat możliwości ich stosowania w imię jakichś celów wychowawczych. Nikt nie stawia już pytania o to, czy kary fizyczne mogą być stosowane czy nie. W tej sprawie zarówno naukowe, jak i polityczno-społeczne gremia dają jednoznaczną odpowiedź – kary cielesne i wszelkie formy przemocy muszą być wyeliminowane (Know Violence in Childhood 2017; UNICEF 2017; Hillis i in. 2018). Obecnie świat zastanawia się nad tym, jak je skutecznie wyeliminować.

Konceptualizacja kierunków i rodzajów działań na rzecz eliminacji przemocy w wychowaniu opiera się z jednej strony na badaniach i ustaleniach na temat uwarunkowań występowania problemu, a z drugiej na analizach doświadczeń różnych podmiotów i środowisk działających w zakresie eliminacji przemocy oraz wyłanianiu w ten sposób efektywnych skutecznych praktyk (Gershoff i in. 2017). W niniejszym opracowaniu proponuję przyjrzeć się tej właśnie strategii konceptualizacji działań, opartej na idei ewaluacji i wyłaniania tzw. dobrych praktyk, często określanej jako *evidence based strategy*, czyli strategia oparta na dowodach.

Evidence based practice, czyli działanie oparte na dowodach – przede wszystkim prawny zakaz!

Różne instytucje, środowiska i społeczeństwa zdobyły bardzo bogate doświadczenie w zakresie działań – programów i środków ograniczania, wręcz eliminacji przemocy wobec dzieci. John Leventhal (2001) już niemal dwie dekady temu ocenił je jako ogromny kapitał, który daje możliwość podejmowania działań w każdych warunkach kulturowych, społecznych i ekonomicznych. Analizy praktyki są przeprowadzane na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym, a także międzynarodowym. Są one efektem bardziej lub mniej rzetelnych metodologicznie badań naukowych. Widoczne są w konkretnych opracowaniach naukowych, ale też często w obszernych raportach dotyczących problemu przemocy, przygotowywanych przez krajowe oraz międzynarodowe agendy lub inicjatywy. Szczególnie te ostatnie zawierają analizy praktyki eliminacji przemocy wobec dzieci wykorzystywane w różnych krajach i na tej podstawie rekomendują określone rozwiązania, działania, programy czy środki (zob. np. SRSV VAC 2013; Know Violence in Childhood 2017; Butchart i in. 2018).

W tych badaniach i analizach wskazuje się przede wszystkim, że podstawowym działaniem eliminującym przemoc wobec dzieci w wychowaniu są prawne reformy, w tym wprowadzenie całkowitego zakazu kar cielesnych. Prowadzone analizy wykazują, że wprowadzenie prawnego zakazu wszelkiej przemocy, a zwłaszcza wyraźnego zakazu stosowania kar cielesnych we wszelkich środowiskach, w tym w rodzinie, któremu towarzyszą również inne działania, przyczynia się do postępującej zmiany postaw wobec kar cielesnych i ich wykorzystywania w wychowaniu. Taka jest też – jak podkreślają eksperci – jego główna funkcja, tj. zmiana postaw społecznych wobec kar cielesnych w postaci eliminacji ich aprobaty oraz w ten sposób – eliminacja ich stosowania (Henry i in. 2018). Badania nad zmianami w postawach i praktyce wykorzystywania kar cielesnych, konsekwentnie dokumentujące skuteczność zakazu, były przeprowadzane i nadal trwają w Szwecji. Od momentu obowiązywania zakazu stosowanie kar cielesnych spadło tam z 35% do 2% (Janson i in. 2017; Janson 2018). Podobną sytuację zaobserwowano w Finlandii, w której w 2017 r. aż 95% obywateli wiedziało o istnieniu zakazu, podczas gdy zanim go wprowadzono w 1983 r., 50% społeczeństwa uważało, że kary cielesne to aprobowany prawnie sposób wychowywania dzieci. Co więcej, Finlandia szczyci się dzisiaj niemal zerowym odsetkiem rodziców stosujących klapsy wobec swoich dzieci. Znacząco maleje też w tym społeczeństwie stosowanie innych rodzajów kar cielesnych. Badania wskazują, że np. odsetek dzieci, które doświadczyły ciągnięcia za włosy przez rodziców, spadł z 65% w 1988 r. do 16% w 2017 (Janson 2018).

Również badania porównawcze, prowadzone w kilku krajach, z których jedno wprowadziło zakaz kar cielesnych, a inne nie, wykazały skuteczność tego instrumentu w kwestii zmiany postaw – znacząco obniżały poziom aprobaty dla takich zachowań (Bussmann i in. 2009; Global Initiative... 2018a, 2018b).

W Polsce, która wprowadziła całkowity zakaz kar cielesnych w 2010 r., także odnotowuje się spadek społecznej aprobaty przemocy w wychowaniu (Jarosz 2015, 2017; Jarosz, Michalak 2018). Według danych z 2018 r. społeczna aprobatą przemocy w wychowaniu spadła w przypadku tzw. klapsów z 78% przed wprowadzeniem zakazu do 43%, a na temat tzw. lania z 41% do 24% (Jarosz, Michalak 2018).

Efektywność zakazu oraz międzynarodowa presja, aby go wprowadzić, m.in. działalność Specjalnego Reprezentanta ONZ ds. przemocy wobec dzieci, oraz promocja zakazu za pomocą dokumentów, np. Europejskiej Rekomendacji 1666 (zob. Jarosz, Michalak 2018: 333–336) spowodowały, że do dzisiaj przepis ten zastosowały już 54 państwa, a 56 kolejnych wyraziło już zgodę na jego wprowadzenie do swojego systemu prawa (zob. Global Initiative... 2018a).

Zakaz... i co dalej? Nowoczesne strategie eliminacji przemocy w wychowaniu

Doświadczenie wszystkich państw, które wprowadziły zakaz, wskazuje, że jakkolwiek skuteczność tego środka jest niepodważalna, nie jest wystarczająca do osiągnięcia eliminacji problemu. Szczycące się największym sukcesem Szwecja czy Finlandia pokazują,

że istotne były także inne działania, jakie podejmowano w celu wzmocnienia funkcjonalności zakazu i jego społecznej implementacji. Wymienia się: kampanie społeczne czy edukację rodziców, działania wsparcia socjalnego dla rodzin oraz organizowanie sieci placówek wsparcia opiekuńczo-wychowawczego rodzin, a także działania podnoszące kompetencje profesjonalistów (Janson i in. 2017). Oznacza to, że poza zakazem istotne są kolejne kroki wdrażające zakaz przemocy w wychowaniu w życie społeczne. Pojawia się więc pytanie: co dalej. Odpowiedzi starają się dostarczać różne inicjatywy, często międzynarodowe, ukierunkowane na analizę i identyfikowanie rozwiązań, programów, metod i środków działań na rzecz eliminacji przemocy w wychowaniu. Wydają się one szczególnie cenne, ponieważ opierają się na mocnym kapitale – ekspertach i doświadczeniach wielu różnych państw.

Przykładem takiej inicjatywy był międzynarodowy projekt „Dzieciństwa bez przemocy; w kierunku eliminacji kar cielesnych w Regionie Morza Bałtyckiego”¹. Pozwolił on na wypracowanie dosyć zwartej koncepcji eliminacji kar cielesnych na podstawie podejścia *evidence based practice* w państwach nadbałtyckich, z których niemal wszystkie wprowadziły prawny zakaz ich stosowania. Ta koncepcja eliminacji kar cielesnych została w znaczącym stopniu ukierunkowana na profilaktykę i wczesną prewencję problemu. Oparta jest na prawie czterdziestoletnim doświadczeniu związanym z wprowadzeniem zakazu prawnego oraz realizacji innych działań przez niektóre państwa biorące udział w tej inicjatywie. Celem stało się wypracowanie opartej się na międzynarodowej kooperacji badaczy i ekspertów, spójnej, wielostronnej strategii zarówno profilaktyki i wczesnej prewencji przemocy w wychowaniu, jak i promowania pełnego wdrożenia w praktykę wychowawczą prawnego zakazu kar cielesnych. W ramach projektu opracowano raporty dotyczące poszczególnych krajów partnerskich, ukazujące stan legislacji, badań i głównych działań w zakresie problemu kar cielesnych². Ponadto przedstawiono bogaty zestaw rekomendacji ukierunkowanych na eliminację przemocy w wychowaniu w postaci kilku tematycznych przewodników (podręczników) na temat wdrażania zakazu (są one dostępne pod adresem: <http://www.childrenatrisk.eu/nonviolence>). Opracowania te ukazują różne sfery działań profilaktycznych wobec problemu przemocy w wychowaniu. Prezentują kluczowe informacje i wskazują najlepsze praktyki, które wykazują skuteczność w eliminacji kar cielesnych. Każdy z przewodników koncentruje się na określonym obszarze dotyczącym eliminacji przemocy w wychowaniu. Ponadto kolejnym efektem wspomnianej inicjatywy

¹ Projekt był prowadzony przez Children at Risk Unit Council of the Baltic Sea States w latach 2017–2018, finansowany przez Komisję Europejską we współpracy podmiotów z różnych państw: Ministerstwa Spraw Społecznych Estonii, Ministerstwa Spraw Społecznych i Zdrowia Finlandii, Ministerstwa Opieki Społecznej Łotwy, Rzecznika Praw Dziecka w Polsce (w kadencji 2013–2018) oraz Ministerstwa Zdrowia i Spraw Społecznych Szwecji. Międzynarodowym partnerem projektu była organizacja Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (www.endcorporalpunishment.org). Autorka pełniła funkcję krajowego koordynatora projektu w Polsce.

² Raport dotyczący Polski *National Consultation in Poland* jest dostępny na stronie: <http://www.childrenatrisk.eu/nonviolence/wp-content/uploads/sites/3/2018/05/NVC-National-Consultation-Poland-Report-.pdf>.

międzynarodowej kooperacji „Dzieciństwa bez przemocy” jest kampania edukacyjna na temat kar cielesnych, która jest skierowana do rodziców, dzieci, praktyków, a także decydentów czy innych osób (zob. <http://www.childrenatrisk.eu/nonviolence/comic>).

Analiza rekomendacji, uwag i komentarzy oraz konkretne informacje i wskazania organizowanych działań pozwalają stworzyć obraz podstawowych założeń, na których powinny się opierać nowoczesne strategie eliminacji przemocy w wychowaniu (zob. Henry i in. 2018). Są one z jednej strony owocem analityczno-badawczego podejścia do istniejącej praktyki, a z drugiej uwzględniają rezultaty badań naukowych nad uwarunkowaniami występowania przemocy wobec dzieci.

Podstawowym założeniem nowoczesnych strategii jest stanowisko, że **postawy wobec wykorzystywania kar cielesnych można zmieniać**. Wykazały to liczne badania, w tym te prowadzone w krajach skandynawskich, które były już przytaczane, polskie oraz porównawcze w kilku krajach europejskich (Bussmann i in. 2009; Janson i in. 2017; Jarosz, Michalak 2018). Skutecznymi narzędziami zmiany są nie tylko zakazy prawne, które oczywiście odgrywają podstawową rolę, ale także reformy w sferze polityki rozwoju społecznego oraz rozwoju społeczeństwa demokratycznego. Te bowiem zmierzają do zmian sposobu traktowania i spostrzegania dzieci w społeczeństwie i różnych środowiskach społecznych w kierunku uznawania dzieci za osoby (oraz grupę społeczną), którym należą się równe traktowanie wobec prawa, a także inne prawa równościowe. Okazuje się bowiem, że w krajach, które mogą się poszczycić znaczną redukcją poziomu wykorzystywania kar cielesnych, np. we wspomnianej Szwecji, obok ustanowienia zakazu podjęto wiele działań na rzecz podnoszenia świadomości istoty i znaczenia praw dziecka (Janson i in. 2017).

Do podstawowych założeń nowoczesnych strategii eliminacji przemocy w wychowaniu należy również uznanie, że **rolą wprowadzanych zakazów kar cielesnych jest jednoznaczna ochrona dzieci** oraz że zakaz jest wprowadzany w interesie dzieci, a nie przeciwko komuś lub przeciw czyimś prawom, jak niestety przedstawiają to często grupy opozycyjne wobec zakazu (Jarosz, Nowak 2012: 171–173). Dzisiaj wyraźnie podkreśla się, że głównym celem zakazu nie jest ściganie sądowe, ale jego normotwórcze działanie oraz realizowanie społecznej edukacji o niewłaściwości takiego postępowania z dziećmi. Ponadto zakaz umożliwia i ułatwia realizowanie działań wspierających rodziców, opiekunów i inne osoby opiekujące się dziećmi i je wychowujące. Reformom prawa i skuteczności zakazu, jego urzeczywistnieniu w praktyce służy jasny plan działania co do sposobów, które należy podejmować w celu podniesienia społecznej wiedzy o nim oraz świadomości na temat rzeczywistej roli zakazu i prawa jako takiego w ochronie dzieci przez przemocą (Henry i in. 2018).

Niezwykle istotnymi elementami nowoczesnych strategii eliminacji przemocy w wychowaniu są **porozumienie różnych stron sceny politycznej** oraz wspólny, zawiązany ponad politycznym interesem partyjnym front wsparcia dla sprawy eliminacji kar cielesnych. Chodzi tu nie tylko o zredagowanie jasnych, wyraźnych przepisów chroniących dzieci przed wszelką przemocą, ale też o opracowanie narodowych planów działań,

narodowych strategii eliminacji przemocy wobec dzieci. Powstawaniu takich narodowych planów czy strategii sprzyja rozumienie wspólnej odpowiedzialności, a także wyraźne określenie ról podmiotów działających na różnych poziomach społecznych. Nawoływania do tworzenia takich narodowych programów, rozumianych jako zintegrowane strategie działań w kierunku eliminacji problemu przemocy wobec dzieci, przyjmują postać konkretnych dokumentów, np. Zalecenie Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie zintegrowanych strategii narodowych ochrony dzieci przed przemocą (Jarosz, Nowak 2012; Jarosz, Michalak 2018: 337–386).

Warunkiem funkcjonalności nowoczesnych strategii eliminacji przemocy w wychowaniu, czyli rzeczywistej społecznej implementacji zakazu, jest **odpowiednie finansowanie działań** na poziomie krajowym i lokalnym (Know Violence in Childhood 2017). Także w tej kwestii niezbędne jest porozumienie różnych stron politycznych w kraju. Adekwatne finansowanie strategii wdrożenia zakazu kar cielesnych wskazuje się jako krytyczny czynnik skuteczności i funkcjonalności prawa ochrony dzieci przed przemocą. W tym względzie międzynarodowe agendy formułują stanowcze zalecenia (np. SRSV VAC 2013; WHO 2014).

W nowoczesnych strategiach eliminacji przemocy w wychowaniu przyjmuje się, że skuteczność w osiąganiu tego celu opiera się w ogromnym stopniu na **spójnej oraz trafnej edukacji społecznej** na temat zakazu kar cielesnych. Podnosi ona rozumienie sensu i roli zakazu w społeczeństwie oraz przyczynia się do wzrostu jego społecznego poparcia. Pomaga też rozwijać świadomość znaczenia gwarantowania dzieciom wolności od wszelkich form przemocy. Kluczowe przesłanie edukacji społecznej na temat kar cielesnych powinno pokazywać je jako niedopuszczalne metody oddziaływania na dziecko oraz wyjaśniać, że są one szkodliwe dla rozwoju dziecka i jego późniejszego funkcjonowania. Edukacja taka powinna też upowszechniać metody pozytywnego rodzicielstwa i promować je jako przynoszące korzyści zarówno dzieciom, jak i rodzicom, a także całemu społeczeństwu. Skuteczne postaci i formy takiej edukacji zostały wypracowane i rekomendowane (zob. Haldorsson 2018).

W budowaniu nowoczesnych strategii eliminacji przemocy wobec dzieci należy też przyjąć założenie, że oprócz ogólnospołecznej edukacji realizowanej na przykład kampaniami społecznymi to **specjaliści pracujący z dziećmi i rodzinami w różnych sektorach i obszarach pełnią kluczową funkcję w promowaniu zakazu** przemocy w wychowaniu oraz promowaniu jego właściwego rozumienia. To profesjonaliści w obszarze socjalnym, zdrowotnym, oświatowym i innych mają możliwości najefektywniej wyjaśniać rodzicom, opiekunom i samym dzieciom sens i rolę zakazu. Profesjonaliści mogą też odpowiednio reagować w sytuacjach spotykania się w swojej praktyce z tym problemem. Sprzyja temu ustanowienie formalnego obowiązku reagowania dla tych profesjonalistów – przepis ten występuje w nowoczesnych strategiach eliminacji przemocy. Profesjonaliści jednak potrzebują wsparcia w tej roli. To oznacza konieczność organizowania dobrych szkoleń i innych form rozwijania ich kompetencji po to, aby oni sami właściwie pojmowali rolę i znaczenie zakazu oraz rozumieli swoje powinności, a także

możliwości w zakresie ochrony dzieci. Wśród profesjonalistów szczególny nacisk kładzie się na takie zawody, jak pracownicy socjalni, nauczyciele, pracownicy wymiaru sprawiedliwości i organów ścigania, pracownicy służby zdrowia, ponadto podkreśla się ogromną wagę działania innych służb czy instytucji. Podnosi się też **znaczenie władz państwowych oraz lokalnych**, a także innych podmiotów funkcjonujących w społeczności lokalnej. Podkreśla się wręcz rolę całego społeczeństwa obywatelskiego, w tym organizacji pozarządowych, charytatywnych, wyznaniowych i innych w walce z problemem przemocy w wychowaniu (INSPIRE 2016).

Jako że jest dostępny szeroki wachlarz działań oraz możliwych podmiotów ich realizacji, w nowoczesnych strategiach eliminacji przemocy w wychowaniu zwraca się uwagę, że dobra skuteczność działań wymaga **istnienia wyrazistej międzysektorowej koordynacji**. To pozwala bowiem na sprawną realizację tych działań, które są priorytetowe, m.in. chodzi o upowszechnienie działań edukacyjnych oraz prewencyjnych. Dobra koordynacja działań w obrębie instytucji rządowych oraz pomiędzy nimi a podmiotami społeczeństwa obywatelskiego, a także monitorowanie i ewaluacja tej koordynacji są kluczowe w skutecznym wdrażaniu zakazu kar cielesnych. Spostrzega się, że wielodyscyplinarna i międzyinstytucjonalna współpraca jest w zasadzie niezbędnym czynnikiem dla działania w wymiarze wczesnej identyfikacji przemocy w wychowaniu oraz prewencyjnego objęcia danej sytuacji (rodziny) pomocą, wsparciem psychosocjalnym czy innymi działaniami (Henry, Lenihan 2018).

Ważnym założeniem nowoczesnych strategii eliminacji kar cielesnych jest traktowanie profilaktyki kar cielesnych oraz sprawnego funkcjonowania całego systemu ochrony dzieci jako działań ukierunkowanych przede wszystkim na **zapobieganie separacji rodzinnej, tj. oddzielenia dziecka od rodziny** (Henry i in. 2018). Zidentyfikowanie istnienia problemu przemocy w wychowaniu w rodzinie powinno oznaczać, że dobro dziecka, które jest rozumiane w perspektywie jego szczególnych cech i potrzeb, musi być podstawowym kryterium determinującym działania interwencyjne oraz że separacja dziecka powinna być zastosowana tylko w sytuacjach, kiedy jest niezbędna do zapewnienia mu bezpieczeństwa (INSPIRE 2016). W sytuacjach, gdy separacja jest konieczna, szczególnie istotnym czynnikiem skuteczności działania jest społeczne zaufanie do działających w tym względzie – na poziomie lokalnym oraz ogólnospołecznym – służb. To zaufanie może być rozwijane dzięki takim przymiotom działania służb, jak przejrzystość, wiarygodność, odpowiedzialność oraz bezstronność w rozpatrywaniu przypadków przemocy wobec dziecka, a także dzięki podejmowaniu najlepszych dla dobra dziecka dalszych działań (Wenke 2018).

W nowoczesnych strategiach eliminacji kar cielesnych silną pozycję zajmują **badania naukowe**. Dostarczają one nie tylko obrazów epidemiologicznych na temat samego problemu czy ukazują uwarunkowania jego występowania, ale także dostarczają dowodów na coraz powszechniejsze zastosowanie się do zakazu bądź nie. Co więcej, rzetelne badania nie tylko ukazują sam rozwój społecznej implementacji zakazu, ale także są istotne dla analiz dotyczących efektywności wprowadzanych środków czy programów eliminacji kar cielesnych.

Biorąc pod uwagę ogromne znaczenie badań naukowych dla eliminacji przemocy w wychowaniu, niezwykle istotną rolę odgrywają dobre **funkcjonalne systemy gromadzenia danych** oraz metodologicznie wiarygodne **procedury monitorowania zmian postaw społecznych** i zachowań wobec dzieci. Rzetelne badania surveyowe są wskazywane jako podstawowe (Janson 2018). Podkreśla się przy tym, że wskaźniki i źródła danych na temat problemu oraz działań wobec niego powinny być dezagregowane, tj. gromadzone w perspektywie różnych grup dzieci, w tym dzieci wykluczonych, a także na tle różnych cech (np. płeć, niepełnosprawność, mniejszość etniczna, dzieci z obszarów niekorzystnych socjalnie) i powinny mieć zróżnicowany charakter. Istotne są dane dotyczące zarówno zgłaszanych przypadków, jak i postaw społecznych wobec kar cielesnych oraz ich dynamiki. Ważne przy tym jest, aby dane pochodziły nie tylko od rodziców, ale także od samych dzieci. Ważnym rodzajem danych są również te dotyczące doświadczeń rodziców na temat różnych usług wsparcia rodziny oraz eliminacji występowania w niej przemocy w wychowaniu (Janson 2018).

Jako ostatnie, choć nie mniej ważne w ramach przedstawianej charakterystyki nowoczesnych strategii eliminacji kar cielesnych należy wymienić wskazanie, by strategie i działania **tworzyć i realizować, opierając się na zasadzie partycypacji dzieci**. Co oznacza, że konceptualizacja kierunków działań, wybór strategii i form działania powinny być wypracowywane wspólnie z dziećmi, w porozumieniu z nimi oraz z uwzględnieniem pomysłów i wyborów dzieci w sprawie sposobów działania oraz monitorowania ich efektów (SRSG VAC 2013; Henry i in. 2018).

Końcowy akcent – zamiast podsumowania

Współczesny świat nie zadaje już dzisiaj pytań o to, czy kary cielesne są skuteczną oraz dopuszczalną metodą wychowania. Stanowisko w tej kwestii jest jednoznaczne. Ugruntowane imperatywem demokratyzacji życia oraz równościowego traktowania dzieci i ich prawnej ochrony, a także (a dla niektórych zwłaszcza) niezbitymi już obecnie argumentami dowodzącymi ich rozwojowej szkodliwości. Obecnie nie należy się zastanawiać nad tym, czy eliminacja przemocy w wychowaniu jest konieczna, ani też nad tym, czy jest możliwa. Odpowiedź na oba te pytania jest jednoznaczna – tak! Dzisiaj stawiane jest pytanie o to, jakie działania są najbardziej skuteczne i czasowo efektywne. Należy również rozważyć, jak sprawić, aby społeczeństwo, a co najważniejsze – jego rządowe przedstawicielstwo zrozumiało wagę tego problemu oraz chciało przeznaczyć odpowiednie środki i siły na walkę z nim, a także podjąć trud organizowania odpowiednich działań. Wiadomo już, że muszą to być rozległe oraz konsekwentne działania o wielorodzajowym, wielopoziomowym charakterze. A to oznacza, że są one kosztowne. Potrzebne są więc ponadpolityczna ugoda i dobra wola w finansowaniu działań eliminujących przemoc w wychowaniu. Konieczna jest również ponadpolityczna wola budowania zintegrowanych narodowych programów działań. Silną barierą dla skutecznej ochrony dzieci przed przemocą nie jest bowiem, jak to zauważył już wiele lat temu Richard Krugman (1999),

bezsilność, ale niekorzystna społeczna atmosfera dla takich działań oraz brak politycznej woli i mobilizacji. Bez społeczno-politycznego zaplecza eliminacja przemocy w wychowaniu ma dużo mniejsze szanse na spełnienie.

Literatura

- Afifi T., Ford D., Gershoff E.T., Merrick M., Grogan Kaylor A., Ports K., MacMillan H., Holden G., Taylor C., Lee S., Bennett R.P. (2017), *Spanking and adult mental health impairment: The case for designation of spanking as an adverse childhood experience*. „Child Abuse and Neglect”, 71.
- Bussmann K., Ethal C., Shroth A. (2009), *The effect of banning corporal punishment in Europe: five nation comparison*. Halle–Wittenberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Butchart A., Hillis S., Burrows S. (2018), *INSPIRE: Using the best evidence to prevent violence against children*. W: G. Lenzer (ed.), *Violence against children*. New York, Routledge.
- Ferguson C.J. (2013), *Spanking, corporal punishment and negative long term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*. „Clinical Psychology Review”, 33.
- Gershoff E. (2013), *Spanking and child development; we know enough now to stop hitting our children*. „Child Development Perspectives”, 7(3).
- Gershoff E.T., Grogan-Kaylor A. (2016), *Spanking and child outcomes. Old controversies and new meta-analyses*. „Journal of Family Psychology”, 30(4).
- Gershoff E.T., Leeb S.J., Durrant J.E. (2017), *Promising intervention strategies to reduce parents' use of physical punishment*. „Child Abuse & Neglect”, 71.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2018a), *Ending legalised violence against children by 2030: Progress towards prohibition and elimination of corporal punishment in Pathfinder countries*, <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/thematic/Pathfinders-report-2018-singles.pdf>, 20.05.2019.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2018b), *Working towards universal prohibition of corporal punishment: A special report for the high level global conference held by H.E. the President of Malta, May–June 2018*, <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/global/Special-report-2018-Malta-spreads.pdf>, 20.05.2019.
- Haldorsson O. (2018), *Building supportive societies for non-violent childhoods*. Stockholm, Council of the Baltic Sea States.
- Henry A., Lenihan T. (2018), *Ensuring non-violent childhoods*. Stockholm, Council of the Baltic Sea States.
- Henry A., Lenihan T., Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2018), *A Step by step guide on implementing the Convention on the Rights of the Child to achieve an end to corporal punishment*. Stockholm, Council of the Baltic Sea States Secretariat.
- Hillis S., Mercy J.A., Kress H., Butchart A. (2018), *Violence against children: Endemic, Detrimental, Preventable*. W: G. Lenzer (ed.), *Violence against children*. New York, Routledge.
- INSPIRE (2016), https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/inspire/en/, 10.04.2019.
- Janson S. (2018), *Tracking progress towards non-violent childhoods. Measuring changes in attitude and behavior to achieve an end to corporal punishment*. Stockholm, Council of the Baltic Sea States.
- Janson S., Langberg B., Svensson B. (2017), *Physical punishment of children banned since 30 years: The Swedish experience*. New York, Routledge.

- Jaros P. (2012) (oprac.), *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jaros E. (2008), *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaros E. (2015). *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jaros E. (2017), *Prawo dziecka do życia wolnego od przemocy*. „Dziecko Krzywdzone”, 16(2).
- Jaros E., Michalak M. (2018), *Bicie dzieci – czas z tym skończyć. Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jaros E., Nowak A. (2012), *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Know Violence in Childhood (2017), *Ending Violence in Childhood; Global Report 2017*. New Delhi, Know Violence in Childhood.
- Komentarz Ogólny Nr 8 Komitetu Praw Dziecka ONZ (2013). W: P. Jaros (oprac.), *Prawa Dziecka. Dokumenty ONZ*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Krugman R.C. (1999), *The Politics*. „Child Abuse and Neglect”, 10(23).
- Larzelere R.E., Kuhn B.R. (2005), *Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta analysis*. „Clinical Child and Family Psychology Review”, 8. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-005-2340-z>, 10.11.2018.
- Leventhal J.M. (2001), *The prevention of child abuse and neglect; successfully out of the blocks*. „Child Abuse and Neglect”, 4(25).
- National Consultation in Poland*, <http://www.childrenatrisk.eu/nonviolence/wp-content/uploads/sites/3/2018/05/NVC-National-Consultation-Poland-Report-.pdf>, 2.04.2019.
- Pace G.T., Lee S.J., Grogan-Kaylor A. (2019), *Spanking and young children's socioemotional development in low- and middle-income countries*. „Child Abuse and Neglect”, 88.
- Paolucci E.O., Violato C. (2004), *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*. „The Journal of Psychology”, 138. <http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.138.3.197-222>, 11.11.2017.
- Pinheiro P.S. (2006), *World report on violence against children*. Geneva, United Nations. <https://www.unicef.org/violencestudy/reports.html>, 10.04.2019.
- Riedl D., Beck T., Exenberger S., Daniels J., Dejaco D., Unterberger I., Lampe A. (2019), *Violence from childhood to adulthood: The influence of child victimization and domestic violence on physical health in later life*. „Journal of Psychosomatic Research”, 116.
- SRSG VAC (2013), *Toward a world free from violence. Global survey on violence against children*. New York, Office of the Special Representative of the Secretary General on Violence against Children.
- SRSG VAC (2017), *Annual report of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children*. <http://srsg.violenceagainstchildren.org>, 10.10.2017.
- Strauss M., Paschall M.J. (2009), *Corporal Punishment by mothers and development of children's cognitive ability: a longitudinal study of two nationally representative age cohorts*. „Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma”, 18(5).
- Teicher M., Samson J.A., Anderson C.M., Ohashi K. (2016), *The effects of childhood maltreatment on brain structure, function and connectivity*. „Nature Reviews Neuroscience”, 17.

- Tomoda A., Suzuki H., Rabi K., Yi-Shin S., Polcari A., Teicher M.H. (2009), *Reduced Prefrontal Cortical Gray Matter Volume in Young Adults Exposed to Harsh Corporal Punishment*. „Neuroimage”, 47 (supl. 2).
- UNICEF (2014), *Hidden in Plain sight. A statistical analyses of violence against children*. New York, UNICEF. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf, 10.04.2019.
- UNICEF (2017), *Child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*. https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_A_child_is_a_child_May_2017_EN.pdf, 13.04.2019.
- Wenke D. (2018), *Service providers as champions for non-violent childhoods*. Stockholm, Council of the Baltic Sea States.
- WHO (2014), *Investing in children: the European child maltreatment prevention action plan 2015–2020*. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/253728/64wd13e_InvestChildMaltreat_140439.pdf, 20.05.2019.

Anna Dąbrowska

ORCID: 0000-0002-5542-4308

Uniwersytet Jagielloński

anna.l.dabrowska@uj.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.02>

Justyna Kuztal

ORCID: 0000-0001-9493-7504

Uniwersytet Jagielloński

justyna.kuztal@uj.edu.pl

Dobre praktyki w zakresie ochrony dziecka w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej jego skazanych rodziców

Summary

The “good practices” in the area of child’s protection in process of re-socialisation and social re-adaptation of convicted parents

The aim of the paper is to describe good practices in area of child’s protection according to the principle of child’s wellbeing in a crisis situation, more specifically – imprisonment of one of the parents. The paper presents assumptions and effects of an innovative social project implemented in cooperation with Puppet and Actor Theatre and Detention Center in Kielce (2015–2019). The programme’s goal was to support social re-adaptation process of convicted women and men by empowering family bonds, focusing especially on parent-child relations. The research methods are: analysis of legal acts, analysis of workshop contents and participant observation.

Keywords: social re-adaptation, social exclusion, prisoners, support in re-socialisation process, the best interest of the child

Słowa kluczowe: readaptacja społeczna, wykluczenie społeczne, osadzeni, wsparcie w procesie resocjalizacji, zasada dobra dziecka

Wstęp

Rodzina, w której jeden z rodziców przebywa w zakładzie karnym i nie może realizować swoich funkcji rodzicielskich, jest w tym zakresie rodziną dysfunkcyjną. W konsekwencji może to powodować sytuację określaną w języku prawnym jako zagrożenie dobra dziecka (Kodeks rodzinny i opiekuńczy 1964, art. 109; dalej: KRiO). Współcześnie nikt już nie kwestionuje roli rodziny w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej (Muskala 2006; Ambrozik 2008; Nowak 2011; Dąbrowska 2017; Dzierżyńska-Breś 2017), ale rzadkie są analizy normatywne i pedagogiczne dokonywane w perspektywie ochrony dziecka

i jego dobra. Istnieje potrzeba prowadzenia takich analiz zarówno w zakresie *childhood study* (Szczepka-Pustkowska 2011; Arczewska 2017; Jarosz 2017; Kuształ 2018), jak i w obszarze ochrony praw człowieka oraz pedagogice resocjalizacyjnej. Praktyka resocjalizacyjna dostarcza wiedzy o programach nakierowanych na wzmacnianie rodzinnych czynników chroniących w procesie resocjalizacji (por. projekt realizowany przez Małopolskie Stowarzyszenie Probacja „Kontakt – czyli jak być lepszym rodzicem z za krat?” oraz działania międzynarodowej organizacji pozarządowej Children of Prisoners Europe). Opis „dobrych praktyk” wzbogaca metodykę i teorię resocjalizacji oraz doktrynę prawną w zakresie interpretacji zasady dobra dziecka (Czaja 2016; Arczewska 2017; Michalak (red.) 2018; Kuształ 2018).

Kontakty z rodziną jako podstawowy środek resocjalizacji penitencjarnej i readaptacji społecznej skazanych

Readaptacja społeczna osób izolowanych jest procesem uniwersalnym dotyczącym wszystkich grup i jednostek, które przez określony czas nie uczestniczyły w życiu społecznym. Pozostaje w ścisłym związku z pojęciem resocjalizacji. Resocjalizacja, readaptacja i reintegracja społeczna mieszczą się na jednym kontinuum: proces resocjalizacji jest nakierowany na readaptację społeczną i w konsekwencji może prowadzić do pełnej ponownej integracji jednostki z otoczeniem społecznym (Kuształ 2014). Proces resocjalizacji rozumiany jako „proces świadomego i celowego oddziaływania opiekuńczego, ale także pomocowego i doradczego, specjalnego oddziaływania wychowawczego oraz (lub) terapeutycznego, podejmowanego w związku z zastosowanymi przez sąd środkami wobec sprawców czynów karalnych lub nieletnich wykazujących symptomy demoralizacji” (Heine 2013: 213), w konsekwencji prowadzący do ponownej adaptacji jednostki w środowisku, ma szansę przyczynić się do gotowości tego środowiska na przyjęcie (ponowne) osoby ex-dewianta (byłego przestępcy) do swoich struktur, norm i wartości (Urban 2004: 145–155). Zgodnie z regulacjami normatywnymi proces resocjalizacji w zakładzie karnym odbywa się za pomocą podstawowych środków resocjalizacji, czyli m.in. polega na kontaktach z otoczeniem społecznym, co w praktyce oznacza kontakty z rodziną (Kodeks karny wykonawczy 1997, art. 67 § 3; dalej: KKW). Kontakty te są realizowane w formie pośredniej (telefony, listy w różnych formach) i bezpośredniej (przepustki, widzenia). Utrzymywanie więzi społecznych i rodzinnych w procesie resocjalizacji uważa się za jeden z najbardziej istotnych czynników chroniących w tradycyjnej pedagogice resocjalizacyjnej realizowanej w Polsce (Muskala 2006; Nowak 2011; Dzierżyńska-Breś 2017) i w świetle nowoczesnych analiz, opartych na metodologii *evidence based*, wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że jest wskaźnikiem brany pod uwagę w procesie szacowania ryzyka powrotności do przestępstwa (Andrews, Bonta 2006). Szczególną rolę w takich kontaktach odgrywają dzieci osadzonych, a „wykonując karę wobec skazanych sprawujących stałą pieczę nad dzieckiem do lat 15, uwzględnia się w szczególności potrzebę inicjowania, podtrzymywania i zacieśniania ich więzi uczuciowej z dziećmi,

wywiązywania się z obowiązków alimentacyjnych oraz świadczenia pomocy materialnej dzieciom, a także współdziałania z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, w których te dzieci przebywają” (KKW 1997, art. 87a § 1). Regulacje ustawowe nie ograniczają liczby dzieci w czasie widzeń ze skazanym, zalecają też stwarzanie odpowiednich warunków ich odbywania (KKW 1997, art. 105a § 2). Trudna sytuacja dotyczy dzieci do trzeciego roku życia, które zgodnie z polskim prawem i regulacjami międzynarodowymi mogą przebywać w zakładzie karnym z matkami odbywającymi karę pozbawienia wolności. W Polsce dwa zakłady karne (Grudziądz i Krzywaniec) realizują pozbawienie wolności w takiej formie. Przepisy wskazują, że decyzje w tym zakresie podejmuje sąd opiekuńczy (KKW 1997, art. 87 § 4).

Ochrona dziecka i zasada dobra dziecka

Należy się zgodzić z tezą, że: „na ochronę rozwoju dziecka przed zagrożeniami decydujący wpływ mają sposoby ukształtowania standardów prawa, funkcjonowanie instytucji ochrony prawnej oraz sprawowanie właściwej opieki i kontroli nad dzieckiem ze strony rodziców, nauczycieli i wychowawców” (Czaja 2016: 9). Podstawową zasadą i dyrektywą interpretacyjną do stosowania każdego przepisu związanego z dzieckiem i sytuacją, w której się znalazło, jest zasada dobra dziecka opisana w art. 3 Konwencji o prawach dziecka z 1989 r. (dalej: KPD). Ponadto zgodnie z zapisami art. 5 KPD i art. 48 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. oraz § 1 art. 96 KRiO z 1964 r. dziecko ma prawo do wychowania w rodzinie, która podlega ochronie ze strony społeczeństwa. Prawo do kontaktu z rodziną zalicza się do podstawowych praw człowieka. Zgodnie z zapisem Europejskiej konwencji praw człowieka i zgodnie z regulacjami prawa krajowego to rodzice są odpowiedzialni za wychowanie i rozwój dziecka, a państwo – strona Konwencji – powinno zapewnić rodzicom pomoc w wykonywaniu obowiązków rodzicielskich (KPD 1989, art. 8). Wszystkie te regulacje są gwarancją ochrony dziecka i wymagają od państw – stron oraz podmiotów prawnych i instytucji takich działań, które będą nakierowane na dobro dziecka.

Definicja „dobra dziecka” jest przedmiotem wielu dyskusji i kontrowersji. Sąd czy inne instytucje zawsze interpretują dobro dziecka indywidualnie, uwzględniając przede wszystkim jego potrzeby rozwojowe i prawa opisane w Konwencji o prawach dziecka (Arczewska 2017: 201–236; Kuształ 2018: 147). Obowiązujące od 2010 r. Wytyczne Komitetu Ministrów Rady Europy wprowadzają regulacje dotyczące ochrony dziecka w wymiarze sprawiedliwości (Wytyczne Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie wymiaru sprawiedliwości przyjaznego dzieciom, przyjęte przez Komitet Ministrów Rady Europy w dniu 17 listopada 2010 r.). Dziecko ze względu na swój wiek i stopień dojrzałości psychospołecznej jest uważane za szczególnie wrażliwy podmiot w instytucjonalnym wymiarze sprawiedliwości, a do ochrony jego dobrostanu (Kuształ, Stańdo-Kawecka 2016: 159–189; Jarosz 2017), a tym samym – ochrony jego praw potrzebne są gwarancje procesowe, których zapewnienie, tak jak zadbanie o interesy dziecka czy zabezpieczenie prawa do informacji, jest obowiązkiem instytucji.

Dziecko, którego rodzice odbywają karę pozbawienia wolności, wychowuje się w rodzinie dysfunkcyjnej, gdzie jedno z rodziców nie wypełnia swoich funkcji rodzicielskich i może być pozbawione władzy rodzicielskiej lub ograniczone w jej wykonywaniu, co bywa powiązane z dokonaniem przez rodzica przestępstwa przeciwko rodzinie (Kodeks karny 1997, art. 206–211a; dalej: KK). Taka sytuacja pociąga za sobą najczęściej orzeczenie sądu o zakazie kontaktów z dzieckiem, natomiast w sytuacjach izolacji penitencjarnej matki lub ojca dochodzi do ograniczenia lub zerwania kontaktów z dzieckiem, co z kolei skutkuje osłabieniem więzi, zmniejszeniem poczucia bezpieczeństwa i przynależności. Słaby związek emocjonalny uznaje się za główną przyczynę nasilenia lęku u dzieci. Prawidłowość ta ma istotne znaczenie, gdyż badania poświęcone etiologii zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży wskazują, że to właśnie lęk jest przyczyną ich powstawania (Urban 2000). Ponadto dziecko, którego rodzic przebywa w zakładzie karnym, jest w środowisku stygmatyzowane (Dąbrowska 2017; Świgost, Dąbrowska 2017) i podwójnie wiktymizowane: jako osoba z rodziny dysfunkcyjnej, a po raz drugi – jeśli spotyka się z rodzicem w placówce penitencjarnej. Stąd potrzeba organizowania kontaktów rodzinnych poza instytucją penitencjarną lub podjęcia inicjatywy „udomowienia” kontaktów rodzinnych w samym zakładzie poprzez budowanie placów zabaw na terenie zakładu czy innych miejsc przyjaznych dzieciom i rodzinom.

Projekt „Teatr, Mama, Tata i ja” jako przykład dobrych praktyk w zakresie ochrony dziecka w sytuacji kryzysowej

Program „Teatr, Mama, Tata i Ja” jest skierowany do dzieci, których rodzice odbywają karę pozbawienia wolności w Areszcie Śledczym w Kielcach. Założeniem programu jest wyjście z działaniami resocjalizacyjnymi poza mury aresztu. Celem projektu jest wsparcie rodzin w budowaniu więzi przez aktywizację kulturalną i twórczą osób przebywających w izolacji penitencjarnej. Zaprojektowane działania mają charakter interaktywny, warsztatowy, mają wspierać prawidłowy rozwój dzieci i zapobiegać problemom emocjonalnym lub je eliminować. Umiejętności te są niezbędne do osiągnięcia sukcesu readaptacji społecznej osadzonych. Cele szczegółowe programu to: rekonstruowanie i wzmacnianie więzi rodzinnych, kształtowanie u osób osadzonych poczucia odpowiedzialności, kreowanie potrzeb uczestnictwa w kulturze oraz gotowości do podejmowania działań o charakterze kulturalno-artystycznym, wypracowanie poczucia własnej wartości przez działania zmieniające samoocenę na bardziej adekwatną (np. dzięki odkrywaniu nowych umiejętności, talentów), inspirowanie pracowników służby więziennej do tworzenia programów terapeutycznych i readaptacyjnych z wykorzystaniem edukacji kulturalnej, pozyskanie nowych kompetencji przez animatorów teatru w zakresie działań arteterapeutycznych, harmonijne przygotowanie uczestników do życia w środowisku otwartym (Kowalska 2018b). Cele programu realizowanego od 2015 r. (w 2019 r. odbywa się już piąta edycja) ewoluowały w zależności od potrzeb jego beneficjentów i możliwości organizacyjnych. Oprócz organizatorów, czyli zespołu Teatru Lalki i Aktora „Kubus” i Aresztu Śledczego

w Kielcach, oraz wsparcia finansowego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego sukcesywnie angażują się w program podmioty samorządowe (Urząd Miasta Kielce) oraz instytucje wspierające rodziny, dzieci i młodzież w środowisku lokalnym: Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji w Kielcach oraz dofinansowujące program lokalne podmioty gospodarcze (Kowalska 2018a).

Istotnym walorem programu jest realizacja zadań poza placówką penitencjarną. Dzięki temu skazani mają szansę na przygotowanie się do życia na wolności oraz mogą w bezpiecznej przestrzeni podejmować działania zmierzające do umacniania bądź odbudowywania relacji ze swoimi dziećmi, partnerami czy innymi członkami rodziny. Początki programu sięgają 2015 r., kiedy w oddziale penitencjarnym Aresztu Śledczego w Kielcach przebywało kilkanaście kobiet – matek w wieku około 30 lat. Większość ich dzieci wychowywała się w rodzinach zastępczych spokrewnionych lub zawodowych oraz w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Niektóre dzieci nie wiedziały wówczas o istnieniu swoich biologicznych matek, bywało też tak, że rodzice zastępczy lub opiekunowie wyjaśniali dzieciom, że ich matki pracują poza granicami kraju. Szczególnie trudna sytuacja zachodziła wówczas, kiedy matki same zdecydowały o zaprzestaniu kontaktów z dziećmi, aby nie widywać się z nimi w zakładzie karnym i tym samym wyeliminować z ich życia skrajnie niekorzystne emocjonalnie sytuacje. Pojawiło się wówczas pytanie: Dlaczego nie można budować więzi z dzieckiem poza murami aresztu? Z czasem rozszerzono formułę programu i uczestnikami stali się osadzeni mężczyźni. Proces rekrutacji zakładał objęcie programem 5–7 osadzonych i ich 10–16 dzieci oraz 5–7 opiekunów – funkcjonariuszy służby więziennej. Pierwszą grupę uczestników stanowiły 34 osoby, czyli 7 osób osadzonych, 15 dzieci oraz 12 opiekunów. Dzieci w wieku 1–13 lat uczestniczące w programie pochodziły z województwa świętokrzyskiego i małopolskiego. Wśród nich wyodrębniono grupę dzieci wychowujących się w rodzinach niepełnych ze względu na odbywanie przez rodzica kary pozbawienia wolności i utrudniony lub mocno ograniczony z nim kontakt oraz drugą grupę dzieci, które wychowywały się w rodzinach pełnych, ale karę pozbawienia wolności odbywał bliski krewny. Dzieci uczestniczące w projekcie generalnie cechowały się wycofaniem, brakiem zaufania do bliskich i miały poczucie stygmatyzacji. Uczestnictwo w zajęciach artystycznych miało stanowić niejako wejście w proces destygmatyzacji ex-dewianta (Urban 2004; Konopczyński 2013) i odkrycie w sobie tożsamości artysty, twórcy (plastyka, malarza, dekoratora, scenografa) oraz widza podczas spektakli teatralnych. Trzecią grupę młodych uczestników projektu stanowiły dzieci animatorów kultury, organizatorów programu, opiekunów z aresztu śledczego, które spędzały niedziele ze swoimi rodzicami w teatrze. Osadzone kobiety miały ustalony status prawny, nie były pozbawione władzy rodzicielskiej i nie były ograniczone w jej sprawowaniu, posiadały 1–3 dzieci. Uczestniczki były zdyscyplinowane, ale ich więzi z dziećmi były dość słabe. Osadzeni mężczyźni do czasu uczestnictwa w programie nie utrzymywali (z różnych powodów) kontaktów z własnymi dziećmi. Ostatnią grupę uczestników stanowili funkcjonariusze służby więziennej, którzy jako opiekunowie osadzonych uczestniczyli w tych samych zajęciach. Program zaplanowano na 9 comiesięcznych spotkań trwających 4 godziny zegarowe. Uczestnicy

w trakcie spotkań mieli okazję oglądać spektakle wspólnie z członkami rodziny w swobodnej atmosferze, mogli zapoznać się z warsztatem aktorskim czy scenograficznym. Zajęcia integracyjne rozwijały ekspresję i umiejętności interpersonalne i komunikacyjne.

Zakończenie

Obecnie realizowana jest piąta edycja programu i równocześnie odbywa się jego ewaluacja. Wydaje się, że planowane w przyszłości badania losów życiowych uczestników mogą dostarczyć wiedzy o czynnikach chroniących przed przestępczością powrotną, takich jak utrzymywanie i kształtowanie kontaktów z dziećmi. Wyniki badań cząstkowych (metodą obserwacji uczestniczącej) po zakończeniu drugiej edycji programu na wybranych grupach uczestników pozwalają na razie ostrożnie wnioskować o wzroście kompetencji rodzicielskich uczestników. Po zakończeniu drugiej edycji programu odnotowano, że uczestnictwo w projekcie pozwoliło ubiegać się jednej z uczestniczek o warunkowe przedterminowe zwolnienie, dało możliwość realizowania obowiązków rodzicielskich i zaistnienia na rynku pracy. Stworzenie przez realizatorów projektu bezpiecznych warunków nawiązywania relacji rodziców z dziećmi pozwoliło na odbudowanie lub ukształtowanie się więzi rodzinnej. Osadzeni i ich dzieci nauczyli się uczestnictwa w kulturze, zachowania w teatrze, odkryli swoje talenty plastyczne, muzyczne czy aktorskie, poznali wiele różnych zabaw z dziećmi, sposoby organizowania wspólnie spędzanego czasu. Dzieci zaś przyzwyczyły się do regularnych kontaktów z rodzicem i czekały na kolejne zajęcia. Cząstkowe efekty programu, mimo że obecnie oparte jedynie na ograniczonych danych, pozwalają planować jego kolejne edycje. Ważne jest, aby mając na celu wzmocnienie czynników chroniących w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej osadzonych rodziców, nie tracić z pola widzenia ochrony praw dziecka. Program „Teatr, Mama, Tata i Ja” zapewni dzieciom bezpieczne środowisko wychowawcze, umożliwi kształtowanie więzi rodzinnych, a dodatkowo wyposaża ich rodziców w kompetencje, które pozwolą im pełnić role rodzicielskie po odbyciu kary pozbawienia wolności.

Literatura

- Ambrozik W. (2008), *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych*. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. T. 2. Warszawa, PWN.
- Andrews D.A., Bonta J. (2006), *The Psychology of Criminal conduct*. „New Providence, Lexis Nexis”, 25.
- Arczewska M. (2017), *Dobro dziecka jako przedmiot troski społecznej*. Kraków, Nomos.
- Barczykowska A., Dzierżyńska-Breś S., Muskała M. (2015), *Systemy resocjalizacji Anglii i Stanów Zjednoczonych Ameryki*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Ciosek M. (2001), *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czaja M. (2016), *Ochrona dziecka przed zagrożeniami w aspekcie prawa międzynarodowego, europejskiego i krajowego*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Czapów Cz., Jedlewska S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa, PWN.
- Dąbrowska A. (2017), *Readaptacja społeczna osób wyklejonych przestępczo w kontekście stosowania alternatywnych form wsparcia na przykładzie programu „Teatr, Mama i Ja”*. W: Barczykowska A., Muskała M. (red.), *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Dzierżyńska-Breś S. (2017), *Funkcjonowanie rodzin w obliczu uwięzienia*. W: Barczykowska A., Muskała M. (red.), *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Goffman E. (1975), *Charakterystyka instytucji totalnych*. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej. Wybór*. Warszawa, PWN.
- Heine M. (2013), *Efektywność resocjalizacji jako czynnik determinujący podejmowanie oddziaływań resocjalizacyjnych*. „Zeszyty Wydziału Humanistycznego KPSW w Jeleniej Górze”, 8.
- Jarosz E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*. „Pedagogika Społeczna”, 2(64).
- Konopczyński M. (2013), *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych*. Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- Kowalska J. (2018a), *Teatr, Mama, Tata i Ja*, materiały niepublikowane do dyspozycji autora.
- Kowalska J. (2018b), *Teatr, Mama, Tata i Ja*, <https://www.teatrklubus.pl/teatr-mama-tata-i-ja-2019/aktualnosc>, 26.05.2019.
- Kozak M. (2013), *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kusztal J. (2014), *Resocjalizacja – readaptacja – reintegracja w polskim współczesnym dyskursie naukowym*. W: J. Kusztal, K. Kmiecik-Jusięga (red.), *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*. Kraków, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM.
- Kusztal J. (2018), *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kusztal J., Stańdo-Kawecka B. (2016), *Ochrona praw nieletnich przesłuchiwanym przez policję: aspekty prawno-porównawcze i wyniki badań empirycznych*. „Archiwum Kryminologii”, 37.
- Michalak M. (red.) (2018), *Standardy ochrony praw dziecka*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Muskała M. (2006), *Więź osadzonych ze środowiskiem*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
- Nowak B.M. (2011), *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa, PWN.
- Przybyliński S. (2005), *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepka-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świgost M., Dąbrowska A. (2017), *Właściwości stygmatu a sytuacja życiowa człowieka zagrożonego stygmatyzacją*. „Studia Edukacyjne”, 45.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban B. (2004), *Wzmocnienie procesu destygmatyzacji ex-dewianta jako warunek readaptacji społecznej*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 57.

Akty prawne

Europejska konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r., Dz. U. 2000 Nr 107, poz. 1128.

Europejska konwencja praw człowieka. https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_POL.pdf, 12.07.2019.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997 Nr 78, poz. 483 ze zm.

Konwencja o prawach dziecka, Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

Kodeks karny – Ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Dz. U. 1997 Nr 88, poz. 553; Dz. U. z 2018 r., poz. 1600, 2077.

Kodeks karny wykonawczy – Ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Dz. U. 1997 Nr 90, poz. 557 ze zm.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy – Ustawa z dnia 25 lutego 1964, Dz. U. 1964 Nr 9, poz. 59 ze zm.

Wytyczne Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie wymiaru sprawiedliwości przyjaznego dzieciom przyjęte przez Komitet Ministrów Rady Europy w dniu 17 listopada 2010 r. wraz z uzasadnieniem. <http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wytyczne-Komitetu-Ministr%C3%B3w-Rady-Europy-dot.-wymiaru-sprawiedliwo%C5%9Bci-przyjaznego-dla-dzieci.pdf>, 12.07.2017.

Anna Babicka-Wirkus

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.03>

ORCID: 0000-0002-1292-7351

Akademia Pomorska w Słupsku

ankababicka@gmail.com

Style adaptacji uczniów do szkoły. Inspiracje dla nauczycieli wczesnej edukacji

Summary

Styles of students adaptation to school. Inspirations for early childhood teachers

The paper presents the issue of students adaptation to school life and shows its importance for the practice of early education teachers. In the text, school is defined as an institution which strives to subjugate the subjects operating within it while, paradoxically, giving them conditions for resisting the imposed rigours. While trying to deal with this complex reality, students have developed three main styles of adapting to its conditions. These include the following: insider, outsider, and subsider style. The first one is based on conformist actions. Outsiders engage in resistance behaviors which lead to their marginalization and even premature abandonment of the educational path. Subsiders are the ones who are able to resist and transform the dominant reality by acting in a space determined by the dominant culture while, at the same time, crossing the set boundaries.

Keywords: insiders, outsiders, subsidisers, styles of adaptation, school, resistance

Słowa kluczowe: insiderzy, outsiderzy, subwersiderzy, style adaptacji, szkoła, opór

Wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza sposobów adaptacji¹ uczniów do rzeczywistości instytucji edukacyjnej. Zapoznanie się ze specyfiką tych stylów jest istotne przede wszystkim dla nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych oraz dla adeptów tej profesji. Podejmowane przez nauczycieli wczesnej edukacji działania i sposoby organizacji środowiska wychowawczo-edukacyjnego mają znaczenie w konstruowaniu przez uczniów indywidualnych stylów adaptacji, które będą stosować na późniejszych etapach instytucjonalnego kształcenia. Na wczesnych poziomach edukacji dzieci są przygotowywane do życia w szkole. Znajomość i podporządkowanie się regułom szkoły pomagają przetrwać wyższe poziomy edukacji, ale także zniewalają dziecko i ograniczają jego podmiotowość. Dlatego też nauczyciele wczesnej edukacji powinni być szczególnie wrażliwi na zapewnienie warunków do rozwijania się samodzielnie myślącego i działającego ucznia, który będzie odważnie podejmował działania o(d)porowe nie tylko w szkole, ale również w środowisku pozaszkolnym.

¹ Przyjmuję rozumienie adaptacji za Robertem Mertonem (2002).

W artykule zaprezentowałam sposoby adaptowania się uczniów do szkoły, którą ujmuję przez pryzmat jej instytucjonalnego charakteru. Prowadzone analizy uwzględniają aspekt istnienia kultury oporu jako integralnej części kultury szkoły. Omawiane style adaptacji uczniów zostały opracowane na podstawie moich badań codzienności szkoły (Babicka-Wirkus 2018a, 2018b) oraz analizy literatury z zakresu problematyki oporu szkolnego i społecznego (Willis 1977; Scott 1985; McLaren 1999, 2015; Bilińska-Suchanek 2003). Wyróżniając style adaptacji uczniów do kultury szkoły, wzięłam pod uwagę głównie specyfikę ich uczestnictwa w wielowymiarowej kulturze oporu. Warto podkreślić, że każdy z tych stylów jest ważny dla swoistości i dynamiki życia szkoły. Są to style czyste, które w opisanym formie rzadko występują w codzienności szkoły. Zazwyczaj mamy w niej do czynienia z uczniami przejawiającymi połączenia poszczególnych sposobów adaptacji, w których jeden z typów jest dominujący.

(Nie)wywrotowa kultura szkoły

Szkoła w dyskursie publicznym i naukowym jest zazwyczaj prezentowana w kontekście determinującej jej specyfikę kultury dominującej. Istnienie kultury oporu jest w tych analizach przeważnie pomijane, co niewątpliwie prowadzi do niedostrzegania jej znaczenia dla kształtu struktury norm, wartości, ról i pozycji społecznych w tej instytucji. Kultura oparta na sprzeciwie nie stanowi ukrytego wymiaru rzeczywistości szkoły, lecz jest niezbędnym komponentem kształtującym jej rzeczywistość. Definiuję ją jako strukturę „(...) działań wynikających z poglądów, postaw i relacji bazujących na niezgodzie wobec dominującego porządku. Jest antystrukturą wyłaniającą się z opozycji do dominującej struktury szkoły, czyli obowiązującego porządku aksjonormatywnego, wyznaczającego specyficzny układ relacji między poszczególnymi jej elementami” (Babicka-Wirkus 2019: 12). Stanowi ona przestrzeń, w której głos zdominowanych (uczniów) może być słyszalny, nabierać znaczenia i wprowadzać odmienne sposoby rozumienia i interpretacji w uprzywilejowany w szkole dyskurs normatywny. Jest to pole, w którym „oreź słabych” – jak określa opór James C. Scott (1985) – ma możliwość stania się narzędziem zmiany poprzez kontestowanie utrwalonych sposobów działania i myślenia.

Specyfika swoistej broni słabszych, uciśnionych nie sprowadza się do aktów zbiorowych, lecz często przejawia się w postaci działań indywidualnych lub typowych dla małych grup. Nie przybiera ona formy otwartego nieposłuszeństwa wobec władzy (nauczycieli, dyrekcji), lecz staje się elementem codzienności i rutyny, który jest niedostrzeżalny dla reprezentantów porządku szkolnego. Wyrazem tego typu działań są: ociąganie się, udawanie niepojętnego, prezentowanie fałszywej pokory, leżenie na ławce, symulowanie itp. (McLaren 1999; Kuligowski 2012; Babicka-Wirkus 2018a). Działania te nie wymagają planowania ani koordynacji. Zazwyczaj są spontaniczną reakcją na konkretną sytuację. W celu rozprzestrzeniania tego typu aktywności uczniowie wykorzystują nieformalne sieci i mechanizm zrozumienia bez słów (Scott 1985: XVI).

Działania o charakterze o(d)porowym i wywrotowym, podjęte w ramach wyznaczonych przez kulturę dominującą i zdefiniowany przez nią *public transcript*, wprowadzają do niego elementy *hidden transcript*, który jest tworzony poza oficjalną sceną (Scott 1985). Dyskurs ukryty, zakulisowy nie podlega bezpośredniemu nadzorowi władzy, ma zatem potencjał wprowadzania w obowiązującą wizję rzeczywistości szkoły elementów sprzecznych z jej strukturą, co w konsekwencji może prowadzić do jej naruszenia, a nawet transformacji. Dyskurs opozycyjny jest zapośredniczony przez gesty, wypowiedzi oraz działania, które mogą mieć charakter transformujący lub reprodukujący panujący reżim dyskursywny w szkole. Niezależnie od intencji podmiotów opierających się, będących w pozycji nieuprzywilejowanej, może on przynieść niezamierzony efekt w postaci umacniania się struktur, które miały być podważone.

Kultura oporu, która ma charakter wywrotowy, wprowadza ryzyko w porządek szkoły. Brak całkowitej kontroli nad wszystkimi aspektami funkcjonowania uczniów w przestrzeni instytucji edukacyjnej stwarza sposobność do działań prowadzących do dysidentyfikacji (Ranciére 1998), która polega na wyjściu poza przypisane role społeczne i szkolne. Wskazywał na to McLaren (1999), pisząc o uczniach, którzy przez większość pobytu w szkole pozostawali w „stanie ucznia”. Dla wielu z nich stan ten był uciążliwym gorsestem, kępującym ich ciała i umysły. Z punktu widzenia instytucji edukacyjnej był to jednak stan najbardziej właściwy i odpowiedni, gdyż wprowadzał ład i harmonię w codzienność szkoły. „Stan uliczny” natomiast, typowy dla życia pozaszkolnego, zewnętrznego, występował w nielicznych i krótkich epizodach, które wydarzały się w codziennym życiu szkoły. Możliwość chwilowego przebywania w nim ma dla uczniów znaczenie katarskie. Za jego pośrednictwem mają oni siłę przetrwać w nieprzyjaznym środowisku szkolnym. Wejście w „stan uliczny” stwarza możliwość kreowania pewnej części uprzywilejowanego dyskursu, a także podważania nadprzyrodzoności i stałości jego fundamentów. W tym aspekcie słabi stają się chwilowo silni i upelnomocnieni do partycypacji w formowaniu istniejącego porządku aksjonormatywnego.

Uczniowskie style adaptacji

Wieloletnie doświadczenie szkolne i przedszkolne sprawia, że uczniowie wypracowują określone sposoby przystosowania się do tej ujarzmiającej instytucji. Część przyjmuje postawę konformistyczną i stara się sprostać regułom gry określonym przez kulturę dominującą. Jest to jeden z najbardziej rozpowszechnionych sposobów przystosowania się, o których pisał Merton (2002). W niniejszym artykule taki typ adaptacji określam mianem *insiderskiego*.

Część uczniów wybiera drogę zupełnie odmienną i otwarcie sprzeciwia się wartościom, celom, funkcjom i pozycjom wyznaczonym im przez szkołę. Do tej grupy należą uczniowie przejawiający styl wycofany, a także niektórzy buntownicy i rytualiści, sprzeciwiający się obowiązującym regułom. Reprezentanci tej grupy często wypadają z gry i tym samym potwierdzają konieczność istnienia danego ładu. Są to uczniowie, których

określam mianem outsiderów, ponieważ ich działania opozycyjne nie prowadzą do zmiany istniejącego porządku, lecz do jego reprodukcji.

Kolejnym sposobem przystosowania się wskazanym przez Mertona (2002: 205) jest innowacja. W tego typu działaniach, również wynikających z motywacji buntowniczych, upatruję potencjał do działań subwersyjnych. Jest to sposób adaptacji, który nie wyraża zgody na obowiązujące reguły gry. Jednak podejmowane działania mają charakter wywrotowy, a nie przewrotowy. Ich celem są zmiana i transformacja, a nie zniszczenie ujarzmiających struktur.

Najliczniejszą grupę w szkole stanowią uczniowie, których określam mianem **insiderów**. Są oni konformistami, którzy przyjmują narzuconą im rzeczywistość i strukturę oraz podział ról społecznych. Mogą sporadycznie przejawiać działania nonkonformistyczne, lecz będą one wynikiem nonkonformizmu pozornego (Bernacka 2017: 34). Charakterystycznym typem tożsamości tych uczniów jest tożsamość legitymizująca, która jest wytwarzana przez dominujące instytucje społeczne, także przez szkołę (Castells 2009: 23). Insiderzy podejmują działania o charakterze mimikry lub emulacji (Szkudlarek 2009: 169), aby czuć się bezpiecznie w szkole oraz osiągnąć kulturowo zdefiniowane cele. W celu przetrwania trudnych sytuacji stosują strategię „martwego żuka” (Klus-Stańska 2012: 32), która polega na petryfikacji i nierzucaniu się w oczy potencjalnego napastnika, w tym wypadku – nauczyciela. Typowym przykładem tego sposobu adaptacji są działania podejmowane przez uczniów określanych w żargonie szkolnym jako „lizusi” i „kujoni”.

Outsiderzy wypracowali kolejny sposób przystosowania, a właściwie nieprzystosowania się do realiów życia szkoły. Uczniowie ci otwarcie i nierzadko dramatycznie manifestują swój sprzeciw wobec reguł tworzących szkolną rzeczywistość. Często są określanymi jako: „sprawiający trudności wychowawcze”, „niegrzeczni”, „niedostosowani”. Z tej grupy pochodzi tzw. odpad szkolny, czyli uczniowie, którzy przedwcześnie kończą naukę – nierzadko jest to pokłosiem nabytych w szkole, a niekiedy nawet już w przedszkolu, etykiet „głupka”, „półgłówka”, „nieroba”. Podejmowane przez outsiderów działania nonkonformistyczne mają charakter destrukcyjny (Bernacka 2017: 33), ponieważ buntując się mniej lub bardziej świadomie przeciwko ujarzmiającym strukturom, paradoksalnie je reprodukują. W tym wypadku adekwatny jest klasyczny już cytat autorstwa Paula Willisa (1977: 1): „Working class kids get working class job”. Dla tych uczniów typowe są: tożsamość oporu w znaczeniu, jakie zaproponował Castells (2009), i działania bazujące na oporze, niekoniecznie na odporze (Rutkowiak 2012: 214).

Sposobem adaptacji do kultury szkoły najczęściej występującym w przestrzeni kultury oporu jest styl subwersiderski. **Subwersiderzy** podejmują działania o potencjale wywrotowym. Przejawiany przez nich o(d)pór bazuje na ustalonych normach, symbolach i narzuconych znaczeniach oraz ich interpretacjach. Takimi działaniami dokonują oni transformacji uznanych symboli i zmiany ich rozumienia. Przy użyciu różnych taktyk (Certeau 2008) „pogrywają” oni z władzą i dominacją, co prowadzi do zaistnienia w przestrzeni publicznego dyskursu elementów dyskursu ukrytego, niesłyszalnego lub określanego

mianem niesemantycznego hałasu (Rancière 2007). Tego typu działania o(d)porowe mają potencjał emancypacyjny. Służą rozwojowi podmiotu oraz przekształcaniu spetryfikowanej struktury szkoły. Działając na obrzeżach kultury dominującej szkoły, subwersiderzy nie wypadają z niej, lecz stają się kreatorami zmian, ponieważ wprowadzają w jej obręb elementy antystruktury (Turner 2010). Paradoksalnie „słabi” stają się tu silnymi, ponieważ wyznaczają kierunek dyskursu szkolnego. Dla subwersiderów typowa jest tożsamość projektu (Castells 2009). Podejmowane przez nich działania nonkonformistyczne mają charakter konstruktywny (Bernacka 2017) i polegają na interwencjach w dominującą kulturę szkoły. Specyfika praktyk subwersyjnych przejawia się w tym, że wymykają się one istniejącej opozycji: kultura dominująca – kultura oporu (Skórzyńska 2010). Wywrotowość wyraża się w formach zawołowanej krytyki kultury lub postulowanej przez Butler (2008) krytyki immanentnej. Nietypowość tej ostatniej polega na tym, że jest ona prowadzona z samego środka dyskursu, którego dotyczy. Działania oporowe są uświadomione i celowe, a ich specyfika i dynamika zależą od kontekstu.

Opór jest tu procesem zorientowanym na kwestionowanie „(...) zewnętrznie określonych znaczeń jako podstawy konstrukcji własnej tożsamości, tak aby uczynić ją inną od tej, która definiowana jest przez znaczenia narzucane przez dominującą kulturę” (Szkudlarek 2009: 169). Opór często ma tu znaczenie kataraktyczne. Jest działaniem codziennym, subtelnym, które nie zawsze jest dostrzegane i rozumiane przez „nie-swoich”. To element jednoczący tych, którzy się opierają. Przykładem subwersyjnego stylu adaptacji jest postać błazna klasowego. Za pośrednictwem satyry, metafory lub parafrazy ukazuje on rzeczywistość szkolną w krzywym zwierciadle (Babicka-Wirkus 2019), dając tym samym bodziec nauczycielom i innym uczniom do spojrzenia na nią z innej perspektywy.

Wielowymiarowość oporu a style adaptacji uczniów

Analizowane sposoby adaptowania się uczniów do kultury szkoły można rozmieścić w różnych wymiarach jej funkcjonowania. Z perspektywy kultury oporu będą mnie interesować szczególnie dwa style: outsiderski i subwersiderski, ponieważ mieszczą się one w wyznaczonych przez tę kulturę ramach. Insiderzy natomiast działają głównie w strukturach stworzonych przez kulturę dominującą i podlegają określonym przez nią regułom.

Kultura oporu w szkole posiada trzy wymiary: działań, motywacji i przestrzeni. Ich wzajemne przenikanie się tworzy specyficzną i dynamiczną strukturę, złożoną z polaryzacji (Babicka-Wirkus 2018b). Odwołując się do stworzonego przeze mnie trójwymiarowego modelu oporu (Babicka-Wirkus 2019: 49–52), chciałabym pokazać, w jaki sposób rozmieszczone są działania typowe dla outsiderów i subwersiderów w poszczególnych wymiarach tego zjawiska. Zabieg ten jest ważny dla zrozumienia specyfiki i znaczenia poszczególnych stylów adaptacji dla rozwoju ucznia i przemian rzeczywistości szkoły.

Dokładne omówienie poszczególnych sposobów adaptacji wykracza poza ramy tego opracowania, dlatego też dokonam tu wyłącznie zarysu, aby uchwycić ich złożoność. Uczniowie prezentujący styl outsiderski podejmują działania o charakterze dramatycznym,

Tabela 1. Wymiary oporu a sposoby adaptacji uczniów

Wymiar	Outsiderzy	Subwersiderzy
	polaryzacje	
działania	dramatyczne	subtelne
	indywidualne	zbiorowe
	przemocowe	pokojowe
	jawne	ukryte
	instrumentalne	ekspresyjne
motywacje	nieświadomione	uświadomione
	przeciw zmianie	dążenie do zmiany
	wolność od	wolność do
	zabieranie głosu – milczenie	
przestrzeń	<i>profanum – sacrum</i>	
	antyspołeczna	prospołeczna
	prepolityczna	polityczna
	reprezentacji	produkcji
	za władzą	przeciwko władzy

Źródło: opracowanie własne.

widowiskowym. Ich opór jest łatwo rozpoznawalny. Tego typu działania są domeną indywidualistów klasowych, którzy poprzez ostentacyjne gesty, pozy, miny chcą wyrazić swój sprzeciw. Ich aktywność może przybierać formy przemocowe, poczynając od wyzwisk, wulgaryzmów, przez szyderczy śmiech, niecenzuralne rysunki i napisy niszczące mienie szkoły, na aktach fizycznej agresji kończąc. Przejawiane formy niezgody mają charakter instrumentalny i zmierzają do osiągnięcia pewnego celu, którym często jest zaburzenie toku lekcji. Takie działanie nie bazuje na krytycznym namyśle nad otaczającą ucznia rzeczywistością, lecz na potrzebie wyrażenia swojego znudzenia lub dokuczenia nauczycielowi.

Działania outsiderów, kiedy przyglądamy się im przez pryzmat wymiaru motywacji, są zazwyczaj nieświadomione i nastawione na zapobieganie wszelkim zmianom oswojonej codzienności. Wynikają one z wolności negatywnej, w której uczeń upatruje źródła bezgranicznej swobody i braku odpowiedzialności moralnej za swoje czyny. Mogą one polegać zarówno na zabieraniu głosu, jak i na milczeniu. W obydwu wypadkach występuje brak pogłębionej refleksji nad zaistniałą sytuacją. Zabranie głosu i milczenie stanowią wyraz buty, a nie przejaw moralnej niezgody.

Trudno jednoznacznie wskazać przestrzeń, w której działają outsiderzy. Sfery święta i świecka są przez nich wykorzystywane w różnym stopniu. Jednak w odróżnieniu od subwersiderów outsiderom brakuje krytycznej refleksji nad celem wykorzystania obu tych przestrzeni. Problem staje się jeszcze istotniejszy, gdy weźmiemy pod uwagę, że

uczniowie stosujący oba sposoby przystosowania się do szkoły wykorzystują swoje ciało jako narzędzie oporu. Ciało, będąc sferą *profanum*, może się przybliżyć do świętości jedynie przez praktyki dyscyplinujące jego naturalne potrzeby i pragnienia.

Działania outsiderów są osadzone w przestrzeni antyspołecznej i prepolitycznej. „Opór występujący w przestrzeni antyspołecznej zazwyczaj prowadzi do zaognienia konfliktu [między nauczycielem a uczniem – A.B.W.]. Nastawiony jest raczej na unikanie występujących ograniczeń niż na podjęcie walki o zmianę rzeczywistości” (Babicka-Wirkus 2019: 46). Outsiderzy działają w sferze reprezentacji, ponieważ posługują się ustanowionym przez hegemoniczne struktury kodem i nieświadomie go reprodukują, a tym samym wpisują się w działania zmierzające do podtrzymania legitymizacji istniejącej władzy.

Opór przejawiany przez subwersiderów osadza się na przeciwnych krańcach kontinuum do tych, które są typowe dla outsiderskiego stylu adaptacji. Działania wywrotowców są subtelne i zazwyczaj przyjmują charakter zbiorowy, ponieważ wymagają współpracy. Są to aktywności pokojowe, które z powodu braku ostentacyjności nie są łatwe do uchwycenia. Nierzadko polegają na nieprzypadkowej grze symboli, kontekstów i znaczeń, jakie występują w konkretnej sytuacji. Bardzo często są to niepozorne gesty, pozy, uśmiechy, które trudno „wyłowić” ze schematu codziennego szkolnego porządku.

Dla subwersiderów opór ma znaczenie transformacyjne. Jest wyrazem ich moralnej niezgody i sprzeciwu. Podejmowane działania są uświadomione i mają na celu radzenie sobie z otaczającą rzeczywistością (Rutkowiak 2012: 214). Subwersiderzy, stawiając odpór nieakceptowanym aspektom szkoły, realizują przy tym swoje prawo do wolności, która rozumiana jest tu pozytywnie. Podobnie jak w wypadku outsiderów, subwersiderzy mogą działać przez zabieranie głosu lub milczenie. W każdym wypadku wybrana droga będzie miała jasno określony cel.

W wymiarze przestrzennym kultury oporu subwersiderzy działają zarówno w sferze *sacrum*, jak i *profanum*. Używają obu przestrzeni w spektakularny sposób (Courpasson, Vallas 2016: 9) w tym znaczeniu, że przestrzeń ujarzmiającego dyskursu zostaje zawłaszczona przez dyskurs odmienny, dyskurs tworzony przez „słabych”. Działania odporowe subwersiderów dokonują się w przestrzeni prospołecznej i politycznej, ponieważ mają charakter transformacyjny. Ich celem jest produkcja nowych, niedostrzegalnych znaczeń, symboli i interpretacji. Jest to opór, który narusza struktury władzy.

Konkluzje

Przeanalizowana typologia stylów adaptowania się uczniów do rzeczywistości szkoły odnosi się do wszystkich poziomów edukacji. Jednak praca nad budową indywidualnego sposobu adaptacji zaczyna się już na etapie edukacji przedszkolnej, gdzie dzieci są przygotowywane lub wręcz tresowane (Gawlicz 2014: 153) do życia szkolnego. Uczeń, rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, powinien znać spetryfikowane reguły w niej panujące (Gawlicz 2014; Klus-Stańska 2014). W znacznej mierze jednak to od wczesnych doświadczeń edukacyjnych zależy, czy dziecko będzie się tym zasadom biernie podpo-

rządkowywało, kierując się regułą „bądź posłuszny, bo zbłądzisz” (Klus-Stańska 2012: 24), czy też będzie je kontestowało.

Wczesne doświadczenia (anty-)edukacji instytucjonalnej kształtowane są przez dominującą kulturę szkoły (por. Gawlicz 2014). Jej zadaniem jest stanie na straży porządku społecznego i jego reprodukcja. W tym aspekcie szkoła, a także przedszkole są instytucjami totalnymi (Goffman 2011) oraz normalizującymi (Foucault 2009). To społeczne instrumenty wywierania przymusu na indywidualne sposoby postępowania oraz interpretowania rzeczywistości społecznej (Skąpska, Ziółkowski 1998: 318). Paradoksalnie ten ujarzmiający charakter szkoły i przedszkola stwarza jednocześnie przestrzeń do kontestacji, do występowania działań o charakterze oporowym. Istotne jest, aby nauczyciele potrafili refleksyjnie kreować rzeczywistość doświadczeń klasowych i szkolnych, aby zachęcać dzieci do oporu subwersyjnego, a nie outsiderskiego.

Umiejętne przygotowanie dziecka do przejawiania oporu o potencjale wyzwalamym powinno się zaczynać od najwcześniejszych etapów edukacji. Jest to zadanie spoczywające na nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy przede wszystkim powinni szanować podmiotowość dziecka i stwarzać mu przyjazne warunki do swobodnej ekspresji siebie i ujawniania swoich opinii (Babicka-Wirkus, Groenwald 2018).

Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2018a), *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Warszawa, Biblioteka Rzecznika Praw Dziecka.
- Babicka-Wirkus A. (2018b), *A Three-dimensional Model of Resistance in Education*. „The New Educational Review”, 52(2).
- Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Babicka-Wirkus A., Groenwald M. (2018), *Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(40).
- Bernacka R.E. (2017), *Predyktory nonkonformizmu pozornego*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bilińska-Suchanek E. (2003), *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Butler J. (2008), *Uwikłani w pleć*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Castells M. (2009), *Sila tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Certeau M. de (2008), *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Courpasson D., Vallas S. (2016), *Resistance Studies: A Critical Introduction*. W: D. Courpasson, S. Vallas (ed.), *The SAGE Handbook of Resistance*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington DC – Melbourne, SAGE Reference.
- Foucault M. (2009), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Gawlicz K. (2014), *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdezintegrowanych podmiotów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Goffman E. (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1(46).
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuligowski W. (2012), *Od „rytuałów buntu” do „etnografii wojującej”*. *Kategoria sprzeciwu w teorii antropologicznej*. W: W. Kuligowski, A. Pomieciński (red.), *Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- McLaren P. (1999), *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of educational Symbols and Gestures*. Lanham – Boulder – New York – Oxford, Rowman & Littlefield.
- McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Merton R. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rancière J. (1998), *Dis-agreement. Politics and Philosophy*. Minneapolis, University of Minneapolis.
- Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka jako polityka*. Kraków, Ha!art.
- Rutkowiak J. (2012), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Scott J.C. (1985), *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, Yale University Press.
- Skąpska G., Ziółkowski M. (1998), *Instytucja społeczna*. W: Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*. T. 1. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Skórzyńska A. (2010), *Subwersje miejskie. Niewyraźne kultury oporu*. „Kultura Współczesna”, 2(64).
- Szkudlarek T. (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Turner V. (2010), *Proces rytualny*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Willis P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, Columbia University.

Monika Wiśniewska-Kin

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.04>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monikawk@uni.lodz.pl

Dziecięce kompetencje do przeciwstawiania się w kulturze szkoły polskiej

Summary

Children's Oppositional Competences in the Culture of the Polish School

The paper presents the results of an educational research project implemented in the school year 2016/2017 in selected primary schools in urban environment (Łódź). The aim of the study was to diagnose oppositional discursive strategies (initial opposition movements, relationships between partners, reaching agreement), in a group of thirty 8- to 9-year-olds and 9- to 10-year-olds. The research was conducted in a place that provides children with natural play conditions (school common room). The investigator appeared in the role *participant as an observer* (the researcher came from the examined environment and had the opportunity to "blend into" the events). The material came from participant observation. The observation embraced practical and socio-cognitive activity of the pupils. The results enables recognition of cognitive-social and communicative-interactive competences of the child. In none of the observed opposition episodes physical violence was applied to the interlocutor (only in a few cases children continued to dispute). In the process of reaching agreement in disputable situations, the children focused on agreeing on conflicting behaviours, opinions or views without an adult intermediary (despite the fact that children did not always reach an immediate agreement in the disputed situation).

Keywords: early education, child's development, oppositional discourse

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, rozwój dziecka, dyskurs opozycyjny

Namysł nad dziecięcymi strategiami przeciwstawiania się rozmówcy daje możliwość zrekonstruowania zdolności poznawczych uzewnętrzniających się w werbalnych i pozawerbalnych reakcjach dzieci w sytuacjach spornych. Umożliwia też zbadanie takiego rodzaju myślenia i działania dzieci, który ma interakcyjny charakter: w trakcie spierania się dzieci nie tylko uczą się dostrzegać inny niż własny punkt widzenia, ale też wypracowują styl argumentacji, rozwijają umiejętność negocjowania zróżnicowanych stanowisk oraz stosowania różnych strategii w rozwiązywaniu sytuacji spornych. Uczą się też rozpoznawania wzajemnych zachowań dzięki analizowaniu nie tylko semantycznej treści wypowiedzi, ale także gestów, mimiki i ruchu ciała.

Badacze tego zjawiska są zgodni co do tego, że: „pojawienie się przeciwstawnych stanowisk wywołuje procesy katalizujące rozwój różnych sfer kompetencji dziecka: poznanczo-społecznej, komunikacyjno-interakcyjnej oraz socjolingwistycznej” (Shugar 1995: 140). Co więcej, „kłótnia, dyskusja pierwotna i dyskusja właściwa traktowane są jako kolejne etapy rozwojowe, uobecniające się w sytuacjach rozbieżności i współdziałania” (Piaget 1929: 25). U podstaw tego przekonania leży założenie, że „w procesie dyskursu opozycyjnego jednostka jest zmuszona do rozpoznawania i »zgrania« sprzecznych zapatrywań na daną kwestię” (Shugar 1995: 140). Psychologiczne ujęcie dyskursu opozycyjnego w kontekście interakcji rówieśniczych prowadzi więc do wniosku, że dziecięce umiejętności koordynowania własnej aktywności z aktywnością cudzą w sytuacjach spornych wymagają wsparcia, ponieważ kształtują i wyznaczają perspektywę podmiotu w każdej sytuacji społecznej (Shugar 1995: 144).

Wobec tych doniesień badawczych problematyczna staje się marginalizowana pozycja dziecięcego dyskursu opozycyjnego w kulturze szkoły polskiej. Jak dowodzi Dorota Klus-Stańska, wieloletnia badaczka problematyki *dziecka w instytucji, instytucji w dziecku*¹, „w warunkach realiów szkolnych mamy do czynienia z uczniami przez większość czasu unieruchomionymi w szkolnych ławkach, skłanianymi w czasie lekcji do milczenia i radykalnego ograniczania kontaktów z rówieśnikami, zajmującymi się zadaniami standardowymi, dla których są zawsze odgórnie ustalone sposoby postępowania, a w obszarze znaczeń społecznych proponuje się im jedynie sytuacje jednoznaczne, skondensowane moralizatorsko, odnoszące się do stereotypowych ról społecznych i przepisów je regulujących” (Klus-Stańska 2008: 37; 2009, 2010a, 2010b, 2016).

Konieczna jest więc ponowna dyskusja o „wygaszanych” w przestrzeni szkoły dziecięcych kompetencjach do przeciwstawiania się rozmówcy. Spróbuję ją zainicjować przez przywołanie podstawowych kategorii analitycznych poświęconych temu zagadnieniu oraz ukazanie strategii metodologicznych związanych z badaniem dynamicznego zjawiska, jakim jest dziecięcy dyskurs opozycyjny z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi.

Rozpocznę od objaśnienia kluczowych dla tekstu pojęć. Termin „kompetencje” budzi wątpliwości zarówno wśród polonistów, jak i pedagogów (Patrzałek 1998, 1999; Żuchowska 1999; Uszyńska-Jarmoc, Bilewicz (red.) 2015). Wątpliwości te wynikają zapewne z braku wykładni sensu używanego pojęcia oraz niejasności zakresu znaczeniowego słowa. Nadużywane w działaniach związanych z reformą edukacji, a zwłaszcza w publikacjach towarzyszących różnym przedsięwzięciom reformatorskim i quasi-reformatorskim, jak chociażby w tzw. testach kompetencji, po pojęcie to chętnie się sięga w różnych kontekstach, co jest charakterystyczne dla modnych słów. Obecnie bardzo często zdarza się, że używa się go powszechnie, choć oczywiście w niejasny, nieostry i niekonsekwentny sposób, często traktuje się je jako synonimiczne określenie „osiągnięcie”, *sumy umiejętności, umiejętności zintegrowanych czy umiejętności wyższego rzędu*, a także jako *połączenie wiedzy, umiejętności i postaw*.

¹ Temu zagadnieniu poświęcone było seminarium naukowe zorganizowane przez Zakład Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Uniwersytetu Gdańskiego, które odbyło się 9 maja 2019 r.

Nie zamierzam szczegółowo analizować zakresów znaczeniowych wymienionych pojęć i wyrażzeń, pragnę jedynie zwrócić uwagę na sens i odmienność pojęcia „kompetencje”. Pojmuję je jako ciąg zmian jakościowych dokonujących się w procesie konstruowania wiedzy (Klus-Stańska 2002). Kompetencje w moim przekonaniu nie są strukturą statyczną, sumą trzech dyspozycji psychicznych. Nie rozumiem, na czym miałyby polegać połączenie wiedzy, umiejętności i o jakie postawy chodzi. Kompetencje mają charakter dynamiczny: nie tylko przybywa ich w procesie uczenia się, ale zmieniają się jakościowo. „Ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się” (Żuchowska 1999: 35–36).

Do wskazania kierunku badań i nakreślenia horyzontów tej wypowiedzi nieodzowne jest uporządkowanie kategoriale zapropionowane przez Grace W. Shugar (1995, 1996; Bokus, Shugar (red.) 2007). Badaczka, powołując się na ustalenia Douglasa Maynarda, wyróżnia w zdarzeniu spornym trzy fazy: 1) *zdarzenie poprzedzające*; 2) *opozycję*; 3) *reakcję na opozycję*. Pierwsza faza (źródło opozycji) dotyczy sytuacji, w których pojawia się jakaś czynność lub wypowiedź, wywołująca sprzeciw drugiej osoby; druga to stan przeciwstawienia się jednej ze stron drugiej; w trzeciej zaś ujawniają się w kodzie werbalnym lub niewerbalnym reakcje opozycyjne rozmówcy. Fazowy charakter dyskursu opozycyjnego bezpośrednio wynika z dynamicznych kontaktów społecznych, przy czym przeciwstawianie się partnerowi nie zawsze prowadzi do rozbudowanego sporu (inne skutki też są możliwe).

W każdej z tych trzech faz interakcji o charakterze opozycyjnym wyszczególnia się: 1) *sprawcę* – rozpoczyna i rozwija daną linię działania; 2) *linię działania* – obejmuje wymiar czasowy, w którym działanie przybiera określony kierunek, nabiera znaczenia i się organizuje, oraz 3) *pole działania* – odnosi się do przestrzeni fizycznej, kontrolowanej przez sprawcę w celu kontynuowania jego działania. Sprawca działania występuje w trzech rolach: *sprawca główny* (inicjuje linię działania dominującą w interakcji), *sprawca uczestnik* (włącza się do dominującej linii działania) i *współsprawca* (inicjuje i kontynuuje linię dominującą w interakcji, pozostającą pod kontrolą obu sprawców). W interakcji dwóch sprawców działania jeden z nich jest autorem ruchu spornego (RS), drugi zaś autorem ruchu przeciwstawiania się (RP) (Shugar 1995: 144–145).

Ustalenia wyprowadzone z jakościowo ukierunkowanych badań psychologicznych pozwoliły opowiedzieć się za takim postępowaniem badawczym, które uwzględni perspektywę dzieci. Otwarta przestrzeń niezbędna do uwzględnienia różnorodnych oddziaływań na badane zjawiska umożliwia dotarcie do kontekstualnej, dynamicznej wielopostaciowości procesów, które mają źródła zarówno w indywidualnych, jak też oficjalnych, zorganizowanych instytucjonalnie wpływach i doświadczeniach. Taka różnorodność oddziaływań, a często także ich zmienność siłą rzeczy oznaczały nieostateczność, niestałość rozstrzygnięć, dynamiczne traktowanie, nawet ewolucję wcześniej zaprojektowanego postępowania badawczego.

Głównym celem badań uczyniłam dziecięce strategie spierania się ujawniające się w sytuacjach pozalekcyjnych (w przestrzeni świetlicy szkolnej). Badania były prowadzone w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki do zaistnienia nieoficjalnych kontaktów. Materiał badawczy pochodził z obserwacji uczestniczącej prowadzonej przez 17 dni. Występowałam w roli *uczestnika jako obserwatora* (pochodziłam z badanego środowiska, dzieci nie były skrępowane moją obecnością). Obserwacją objęłam zarówno aktywność praktyczną, jak i społeczno-poznawczą uczniów (razem 23 epizody opozycyjne, zidentyfikowane w 17 interakcjach rówieśniczych prowadzonych w diadach: dziecko–dziecko i triadach: dziecko–dziecko–dziecko). Próbę badawczą stanowiła grupa trzydziściorga dzieci zróżnicowanych wiekowo (w przeważającej większości byli to drugo- i trzecioklasiści), które przebywały ze sobą przez około 45 minut².

Dane dotyczące zachowań percepcyjnych, proksemicznych oraz działań na przedmiotach zostały spisane, reakcje werbalne zaś nagrane, a następnie poddane transkrypcji. Przyjęte podkategorie umożliwiły opis struktury i strategii dyskursu w epizodach opozycyjnych (początkowe ruchy przeciwstawiania się, relacje między sprawcami, dochodzenie do zgody, strategie osiągania natychmiastowych uzgodnień oraz orientacje strategiczne w rozwiniętym dyskursie opozycyjnym) (Shugar 1995: 151–154). W tabeli 1 przedstawiam organizację badań³.

Z zestawienia tabelarycznego wynika, że w dziecięcych interakcjach rówieśniczych pojawiło się osiem kategorii stanów opozycyjnych. Najczęściej dotyczyły one aktywności praktycznej ujawniającej się szczególnie wyraźnie wśród chłopców (zakłócenia linii działania dziecka B, ingerencja w linię działania dziecka A, zakłócenia w polu działania kontrolowanym przez dziecko B, żądanie przez dziecko A wyłącznej kontroli nad przedmiotem potencjalnego działania). Typowe dla dziewcząt były te epizody opozycyjne, które bezpośrednio wynikały z aktywności społeczno-poznawczej (dokonana przez dziecko A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia, opinia lub przekonanie dziecka A na jakiś temat, krytycyzm dziecka B wobec kompetencji językowej dziecka A). Ujawniająca się w interakcjach rówieśniczych aktywność praktyczna obejmowała te cechy dziecka przeciwstawiającego się, które wiązały się z jego działaniami na przedmiotach (zabawy prywatnymi klockami Lego, piłką czy maskotkami). Natomiast w ramach aktywności społeczno-poznawczej podstawą do pojawienia się stanów opozycyjnych były odmienne interpretacje dotyczące przedmiotów, działań lub zdarzeń oraz opinie uczestników dyskursu, niezwiązane bezpośrednio z kategoriami wyróżnianymi w aktywności praktycznej.

² W badaniach Shugar, do których bezpośrednio się odwołuję, materiał stanowiły dane pochodzące z obserwacji swobodnej aktywności dzieci w wieku przedszkolnym (3–5-letnich). Dzieci te uczęszczały do warszawskich przedszkoli. Przed badaniami się nie znały. Spotykały się przed wejściem do specjalnie dla nich urządzonego pokoju do zabawy. Przebywały tam w parach przez około 15 minut. W swoich badaniach zwróciłam uwagę na swobodne reakcje dzieci w młodszym wieku szkolnym w środowisku dla nich znanym. Zdecydowałam się również na wydłużenie czasu badań z 15 do 45 minut.

³ Zgromadzony materiał empiryczny pochodzi z napisanej pod moim kierunkiem nieopublikowanej pracy magisterskiej Pauliny Sucheckiej *Dziecięcy dyskurs opozycyjny w przestrzeni świetlicy szkolnej* (2017).

Tabela 1. Organizacja badań dyskursu opozycyjnego w grupie dzieci w młodszym wieku szkolnym

Epizody opozycyjne w interakcjach rówieśniczych	Uczestnicy dyskursu opozycyjnego	Kategorie stanów opozycyjnych (z pozycji dziecka przeciwstawiającego się)*
IR I EO 1	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,2 – chł., 7,9)	Zakłócenia LD B
IR II EO 2	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,5 – chł., 8,4)	Zakłócenia LD B
IR III EO 3	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,8 – chł., 8,9)	Zakłócenia LD B
EO 4	Dziecko A – Dziecko B (chł., 9,2 – chł., 9,4)	Ingerencja w LD A
IR IV EO 5	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (dz., 7,2 – chł., 7,4 – chł., 7,5)	Zastrzeżenia co do sposobu uczestnictwa A we wspólnej LD
IR V EO 6	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (dz., 9,2 – dz., 8,5 – dz. 8,6)	Opinia lub przekonanie A na jakiś temat
EO 7	Dziecko A – Dziecko B (chł., 9,2 – chł., 9,4)	Zakłócenia w PD kontrolowanym przez B
IR VI EO 8	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (dz., 9,8 – dz., 9,5 – dz., 9,3)	Krytycyzm B wobec kompetencji językowej A
IR VII EO 9	Dziecko A – Dziecko B (dz., 7,4 – dz., 8,1)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
IR VIII EO 10	Dziecko A – Dziecko B (chł., 8,5 – chł., 8,7)	Zakłócenia LD B
IR IX EO 11	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,5 – chł., 7,7)	Zakłócenia LD B
EO 12	Dziecko A – Dziecko B (chł., 8,5 – chł., 8,7)	Zakłócenia LD B

Tabela 1. cd.

Epizody opozycyjne w interakcjach rówieśniczych	Uczestnicy dyskursu opozycyjnego	Kategorie stanów opozycyjnych (z pozycji dziecka przeciwstawiającego się)*
IR X EO 13	Dziecko A – Dziecko B (dz., 9,2 – dz., 9,5)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
EO 14	Dziecko A – Dziecko B (chł., 7,4 – chł., 7,6)	Ingerencja w LD A
EO 15	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,4 – chł., 8,2)	Opinia lub przekonanie A na jakiś temat
IR XI EO 16	Dziecko A – Dziecko B (dz., 9,2 – dz., 9,5)	Zakłócenia LD B
IR XII EO 17	Dziecko A – Dziecko B (dz., 7,2 – dz., 7,5)	Ingerencja w LD A
IR XIII EO 18	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,2 – dz., 7,9)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
IR XIV EO 19	Dziecko A – Dziecko B (chł., 9,2 – chł., 9,5)	Zakłócenia LD B
IR XV EO 20	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,2 – dz., 8,5)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia
IR XVI EO 21	Dziecko A – Dziecko B (dz., 7,6 – dz., 7,5)	Opinia lub przekonanie A na jakiś temat
EO 22	Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C (chł., 9,2 – chł., 9,5 – chł. 9,4)	Żądanie przez A wyłącznej kontroli nad przedmiotem potencjalnego działania
IR XVII EO 23	Dziecko A – Dziecko B (dz., 8,2 – dz., 7,9)	Dokonana przez A interpretacja przedmiotu działania czy zdarzenia

* Kategorie stanów opozycyjnych opracowałam na podstawie: Shugar (1995).

A – autor ruchu spornego; B – autor ruchu przeciwstawiania się; C – w IR IV i IR XVI kontynuuje linię dominującą w interakcji, w IR V potwierdza stanowisko autora ruchu przeciwstawiania się, w IR VI przejmuje wraz z B dominującą linię działania; LD – linia działania; LD A – linia działania autora ruchu spornego; LD B – linia działania autora ruchu przeciwstawiania się; PD – pole działania; IR – interakcja rówieśnicza; EO – epizod opozycyjny; chł. – chłopiec; dz. – dziewczynka

Źródło: opracowanie własne.

Przytaczam przykładowe dziecięce strategie dyskursywne w sytuacjach opozycyjnych, odnoszące się zarówno do aktywności praktycznej, jak i społeczno-poznawczej.

Interakcja rówieśnicza V

Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C
(dz., 9,2 – dz., 8,5 – dz., 8,6)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: trzy dziewczynki siedzą naprzeciwko siebie przy stole. Dziewczynki A i B rysują coś na kartkach, dziewczynka C zaś bawi się maskotką. Aktywności tej towarzyszy rozmowa na różne tematy, m.in. o chorobie lokomocyjnej oraz o sposobach złagodzenia jej objawów. Nieoczekiwanie dziewczynka A formułuje opinię na temat wyglądu dziewczynki B.

A – Masz pryszcz!!

B – To nie jest pryszcz!!

A – Ale wygląda jak pryszcz!!

B (zwraca się do C) – Czy ja mam pryszcz?

C – Nie, nie masz.

A – Ale tak wygląda (grymas twarzy wyraża jej niechęć).

B – Ale to nie jest pryszcz (jej twarz znacznie czerwienieje).

Dziewczynka A wzrusza ramionami i odchodzi od koleżanek, zaczyna szukać kontaktu z innymi dziećmi, natomiast dziewczynki B i C wymieniają się znaczącymi spojrzeciami i wracają do zabawy przerywanej epizodem opozycyjnym.

Analiza tej interakcji ujawnia jawny spór między dziećmi A i B wyrażony werbalnie. Dziewczynka A jest inicjatorem dominującej linii działania (rozpoczyna ruch sporny), natomiast dziewczynka B jest inicjatorem ruchu przeciwstawiania się. Inicjator konfliktu (dziecko A) werbalnie formułuje swoją negatywną opinię na temat wyglądu dziecka B, które wykorzystując początkowe ruchy opozycyjne, stosuje wyraźne zaprzeczenie (jawnie werbalnie sprzeciwiła się inicjatorowi konfliktu). Z zaobserwowanych dalszych zachowań proksemicznych uczestniczek dyskursu opozycyjnego wynika, że dziewczynki A i B nie doszły do porozumienia. Interakcja podczas dalszego pobytu w świetlicy nie została ponownie zawiązana (dziewczynki się unikały). Można przypuszczać, że dziewczynka, która była sprawcą głównym tego epizodu opozycyjnego, chciała zwrócić na siebie uwagę rysujących koleżanek. Jednak jej działanie nie odniosło zamierzonego skutku, więc się wycofała i zaczęła szukać kontaktu z innymi dziećmi.

Interakcja rówieśnicza VI

Dziecko A – Dziecko B – Dziecko C
(dz., 9,8 – dz., 9,5 – dz., 9,3)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: trzy dziewczynki są zajęte rozmową, z której nie wynika, że stanie się ona źródłem epizodu opozycyjnego zainicjowanego nietypowym komunikatem sformułowanym przez dziecko A.

A – Ty nie umiesz mówić po minionkowemu (stanowczym tonem próbuje nawiązać interakcję).

B – A ty umiesz? (pyta w ironicznym tonie)

A – Umiem!

B – Taa, noo (werbalnie wyraża sceptycyzm).

A – TabaTaba, TabaTaba!

C – To ty będziesz Tabatek (zaczyna się śmiać).

A – Nie!

B – No to TabaTix.

A – Nie!

B – Dobra, niech ci będzie to całe TabaTaba.

Dziewczynki B i C odwracają się do siebie i zaczynają razem rozmawiać, zmieniając temat rozmowy. Dziewczynka A przez chwilę siedzi, milcząc, po krótkim czasie przyłącza się jednak do rozmowy, którą prowadzą jej koleżanki.

Dyskurs w epizodzie opozycyjnym sprowadzającym się do krytycyzmu B wobec kompetencji językowej A koncentruje się na konfrontowaniu sprzecznych opinii (umiejętności rozmowy po minionkowemu). Dziewczynka A inicjuje ruch sporny, wobec którego dziewczynki B i C, prowadząc wspólną linię działania, wyraźnie ingerują w linię działania inicjatora sporu. W wyniku swoich działań dzieci B i C przejmują prowadzenie dominującej linii działania, prowokując dziecko A do rozpoczęcia ruchów przeciwstawiania się w postaci wyraźnego zaprzeczania. Dyskurs opozycyjny między dziewczynkami kończy się porozumieniem, a ich dalsza relacja nie zostaje zakłócona (podczas dalszego pobytu w świetlicy wchodziły ze sobą w interakcje we wspólnej zabawie).

Interakcja rówieśnicza VIII

Dziecko A – Dziecko B

(chł., 8,5 – chł., 8,7)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: dwóch chłopców jest zajętych zabawą w budowanie garażu, w którym parkują samochody będące własnością dziecka A.

A – Odkupujesz mi auta, porysowałeś je!

B – Niechcąco.

A – No to co, że niechcąco, odkupujesz.

B – To nie koniec świata.

A – Odkupujesz: 10 zł jeden! (stanowczym tonem)

B – Nie przesadzaj, nie widać tych rys!

A – Dostanę karę, jak samochody będą zniszczone.

B – Za coś takiego kara!?!?

A – Tak.

B – Już nie będę tak robić.

A – No dobra, ale już tak nie rób.

B – OK.

Chłopcy A i B wracają do wspólnej zabawy samochodami i garażem z klocków.

Inicjatorem sporu w przedstawionej sytuacji jest chłopiec A, który zakłócił linię działania dziecka B (ograniczył mu możliwości korzystania z własnych zabawek). Prowadząc dominującą linię działania konfliktu, sprowokował dziecko B do tłumaczenia się (rozwinętej strategii dyskursywnej w postaci wyjaśnień). Natomiast dziecko B (reagując na sprzeciw ze strony dziecka A) przez cały czas trwania epizodu opozycyjnego wykorzystywało formy łagodzenia sprzeciwu. W rezultacie tego działania sytuacja sporna kończy się osiągnięciem porozumienia między jego uczestnikami, a relacja między dziećmi A i B zostaje utrzymana podczas dalszej zabawy na świetlicy.

Interakcja rówieśnicza XI

Dziecko A – Dziecko B

(dz., 9,2 – dz., 9,5)

Zdarzenie poprzedzające opozycję: Trzy dziewczynki z tej samej klasy grają w Głupiego Jasia. Dziewczynka A, wyznaczając dziewczynce B rolę przegraną, inicjuje epizod opozycyjny.

A – Teraz ty wchodzisz do środka!

B – Nie, on mi przebiegł drogę i zasłonił piłkę, więc nie mogłam złapać!

A – W świetlicy zawsze tak jest, że ktoś może ci przeszkodzić.

B – Noo, ale gdyby nie ten głupek, to bym złapała!

A – Boże, wchodzisz i już!! Ja złapałam piłkę pierwsza, dlatego ty jesteś teraz Głupim Jasiem.

B – Nie!!! To niesprawiedliwe!!! (ton głosu wyraża wzburzenie)

A – O rany, to tylko zabawa. Robisz problem jakiś wielki, przecież zaraz ty znów złapiesz piłkę i przestaniesz być Głupim Jasiem.

B – Nie chcę! To niesprawiedliwe!!!

A – O matko! Ty w ogóle nie umiesz się bawić. Właściwie to grasz czy się obrażasz? Bo szkoda czasu.

B – No dobra niech będzie!!! (grymas twarzy wyraża jej niezadowolenie)

Dziewczynka A przyjmuje rolę „Głupiego Jasia” i wchodzi do środka. Zabawa zaczyna toczyć się dalej.

W tym epizodzie opozycyjnym sytuacja przeciwstawiania się znajduje swój początek w zachowaniu pozawerbalnym (dziewczynka A złapała piłkę, dziewczynka B miała ograniczone możliwości złapania piłki). Inicjatorką ruchu spornego jest dziewczynka A, która zakłóciła linię działania dziewczynki B. Autorka ruchu przeciwstawiania się werbalnie wyraża swoje niezadowolenie, ponieważ uważa, że opinia dziewczynki A nie jest sprawiedliwa. Ostatecznie przyjmuje argumenty koleżanki i epizod opozycyjny kończy się porozumieniem między stronami (dzieci wracają do wspólnej zabawy, nie rozwijając konfliktu). Zaistniały epizod opozycyjny świadczy o tym, że konflikt jest stanem pojawiającym się nie tylko przy konfrontacji rozszereń różniących się dzieci w stosunku do wzajemnego uznania własnych opinii czy poglądów, ale przede wszystkim jest wynikiem sytuacji, która poprzedza tę werbalną ekspresję lub z nią współwystępuje.

We wszystkich opisanych początkowych ruchach opozycyjnych wobec dziecka spierającego się najczęściej pojawiały się: uzasadnianie sprzeciwu, zastąpienie działania partnera działaniem alternatywnym (np. inna opinia, zachowanie, przedmiot) czy prosta negacja. W żadnym z obserwowanych epizodów opozycyjnych nie została zastosowana wobec rozmówcy przemoc fizyczna (tylko w nielicznych przypadkach dzieci kontynuowały kwestię sporną).

W procesie dochodzenia do zgody w sytuacjach spornych dyskurs dzieci skupiał się na uzgadnianiu sprzecznych zachowań, opinii czy poglądów bez dorosłego pośrednika (mimo że nie zawsze w sytuacji spornej dzieci osiągały natychmiastowe porozumienie). Dzieci w toku interakcji rówieśniczych wypracowały trzy strategie łagodzenia konfliktu: 1) przerwanie zachowania dziecka spornego, które zakłóca linię działania lub narusza pole działania dziecka przeciwstawiającego się; 2) zaniechanie zachowania, którego realizacji przeciwstawiało się dziecko opozycyjne we wspólnej linii działania, oraz 3) ustąpienie w epizodzie opozycyjnym w zakresie interpretacji działania, przedmiotu lub sytuacji (w tym zakresie wyniki moich badań korespondują z doniesieniami Shugar 1995).

Zobrazowanie i uwypuklenie znaczenia dyskursu opozycyjnego w rozwoju poznawczym dziecka pobudza do refleksji nad koniecznością zaakceptowania otwartości poznawczej, która przyznaje uczniom prawo do:

- budowania poznawczo-społecznej i komunikacyjno-interakcyjnej kompetencji dziecka w dialogu z rówieśnikami (bez dorosłego pośrednika) przy poszanowaniu inności w zróżnicowanej kulturowo wspólnocie;
- stawiania ucznia w sytuacjach problemowych i stwarzania warunków do ich samodzielnego rozwiązywania;
- możliwości przepracowania nowych sytuacji spornych z użyciem wypracowanych strategii rozwiązywania sytuacji konfliktowych (w zindywidualizowanym procesie dochodzenia do zgody).

Przyjęta przeze mnie, nacechowana otwartością postawa badawcza pozwalała obserwować nie tylko zastany obraz dyskursu opozycyjnego, ale też sam proces jego powstania, wyłaniania się, tworzenia się dziecięcych kompetencji do przeciwstawiania się w konfrontacji z rówieśnikiem w swobodnych sytuacjach pozalekcyjnych. Emancypacja punktu widzenia uczniów ujawniła dziecięcą świadomość konfliktów i sprzeczności. Pozwoliła też zdystansować się wobec tego, co w całej sferze formatywnej oferuje zinstytucjonalizowana edukacja, i upomnieć się, przywołując prawo do autonomii dziecka, o te wartości, które w procesie dydaktycznym szkoła bezpowrotnie zaprzepaszcza. Sfera narzuconych zachowań opisanych w utartych formułach (*nie klóćcie się, klócenie się jest niegrzeczne, podajcie sobie rękę*) zamyka dzieci, odgradza je, odbiera im motywację do podejmowania trudu negocjacji.

Aby podjąć wysiłek przebudowy szkoły, trzeba więc zmiany myślenia o „kulturze edukacji”, czyli o szerokim i wielowymiarowym kontekście przesądającym o wartości dyskursu edukacyjnego. Edukacja sytuująca się w środowisku kulturowym nie tylko bowiem kształtuje uczniowski umysł, modeluje uczenie się i myślenie, ale także przy-

czynia się do emocjonalnego i duchowego formowania uczniów (Dudzikowa, Jaskulska (red.) 2016; Babicka-Wirkus i in. 2018; Czerepaniak-Walczak 2018). W kulturze szkoły transmisyjnej nie ma miejsca na: kontrowersje, konfrontowanie różnych ujęć, interpretację i odmienne spojrzenia, uzgadnianie znaczeń i ocen w formie negocjacji. Bez odpowiedzi pozostawia się pytania, w jaki sposób szkoła służy odkrywaniu uczniowskich kompetencji poznawczo-społecznych, komunikacyjno-interakcyjnych oraz socjolingwistycznych ujawniających się w sytuacjach konfliktu, w jaki sposób stwarza możliwość doświadczania innej codzienności szkolnej, wyposaża dzieci w kompetencje emancypacyjne oraz uczy współdziałania w zróżnicowanej kulturowo grupie rówieśniczej.

Warto więc dążyć do tego, by szkoła stawała się miejscem gromadzenia prawdziwie wzbogacających doświadczeń wychowawczych, miejscem, w którym dzieci odkrywają, wykorzystują i rozwijają swoje kompetencje do przeciwstawiania się, a wyposażone w zdolność do rozwiązywania spornych sytuacji, potrafiły budować trwałe relacje społeczne.

Literatura

- Babicka-Wirkus A., Bochno E., Dudzikowa M. (2018), *Kultury oporu w szkole*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Bokus B., Shugar G.W. (red.) (2007), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2018), *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.) (2016), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa, Wolters Kluwer.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D. (2008), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Klus-Stańska D. (2009), *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji*. „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, 18.
- Klus-Stańska D. (2010a), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska D. (2010b), *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole nieznany*. „Szkice Humanistyczne”, 10(2–3).
- Klus-Stańska D. (2016), *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*. „Studia Edukacyjne”, 38.
- Piaget J. (1929), *Mowa i myślenie dziecka*. Lwów–Warszawa, Książnica – Atlas.
- Shugar G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Energeia.
- Shugar G.W. (1996), *Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie.

- Patrzalek T. (1998), *Kompetencje niekompetentnych*. „Polonistyka”, 5.
- Patrzalek T. (1999), *Jeszcze o „kompetencjach”*. „Nowa Poliszczyna”, 3.
- Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red.) (2015), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Żuchowska W. (1999), *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*. „Nowa Poliszczyna”, 1.

Astrid Męczkowska-Christiansen

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.05>

ORCID: 0000-0002-4966-7856

Akademia Marynarki Wojennej

a.meczowska-christiansen@amw.gdynia.pl

Kamila Zdanowicz-Kucharczyk

ORCID: 0000-0002-1637-6307

Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku

Uczeń zdolny w perspektywie dyskursu produkcyjnego.

Część II: Świat szkoły¹

Summary

A talented student in a perspective of the production discourse. Part II: The world of school

The paper is a continuation and, at the same time, an empirical illustration of considerations regarding the production discourse of a talented student with neoliberal provenance (Męczkowska-Christiansen 2018). The presented analyses are embedded in the perspective of critical discourse analysis and include insight into selected school practices of meeting the challenges of gifted education. They used a variety of data, including document analysis and narrative interviews. As a result of the analyses, the school strategies for “dealing” with talented students were highlighted, emphasizing their exploitative dimension.

Keywords: high ability student, gifted education, production discourse of high ability student

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, pedagogika zdolności, produkcyjny dyskurs ucznia zdolnego

Konceptualizacja przedmiotu analiz naukowych – a w tym wypadku mowa o fenomenie „ucznia zdolnego” jako obiekcie zainteresowań psychologii i pedagogiki zdolności – jest zawsze osadzona dyskursywnie, wyłaniając się w polu/polach „interesów konstytuujących poznanie” (Habermas 1985), które – co konsekwentnie ukazywał m.in. Foucault – stanowią refleks interesów politycznych rozumianych jako dążenie do sprawowania różnych form władzy nad rzeczywistością społeczną (Foucault 2006 i in.). W kontekście tej tezy odwołujemy się do produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego jako formy ideacji, a zarazem materializacji neoliberalnego dążenia do ekspansji kalkulatorywnych form rozumu pedagogicznego, zorientowanych na wzmacnianie ekonomicznie użytecznej produktywności jednostek wybitnych, a jednocześnie kreowanie nowych elit merytokratycznego społeczeństwa (Margolin 1996; Męczkowska-Christiansen 2018). Taki rodzaj konceptualizacji ucznia zdolnego

¹ Artykuł nawiązuje bezpośrednio do tekstu Astrid Męczkowskiej-Christiansen (2018).

wyznacza ideologiczny rys dominującego dyskursu pedagogii zdolności (*giftedness education*), obejmującego zarazem pole teorii, badań, jak i praktyk edukacyjnych deklaratywnie zorientowanych na wspieranie rozwoju potencjału uczniów szczególnie uzdolnionych, a określonego mianem produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego (PDUZ).

Intencje badawcze

Badacze osadzeni w perspektywie PDUZ, planując badania, kierują się przekonaniem o empirycznej obecności fenomenu ucznia zdolnego, traktując je jako zjawisko obiektywnie istniejące, a zarazem poddające się ilościowemu pomiarowi². Z kolei na poziomie praktyk edukacyjnych uczniowie zdolni w szkołach są identyfikowani ze względu na swoje wybitne osiągnięcia lub też poziom IQ; bierze się pod uwagę jednak te walory, które są społecznie uznawane i cenione, a jednocześnie rynkowo „użyteczne”, z pominięciem wielu z takich, które mogą być wyrazem potrzeb samorealizacyjnych i mogą się ujawnić w całkowicie nieoczekiwanych sytuacjach w ciągu całego życia (Freeman 2012: 12). Z tego powodu w badaniach empirycznych nad problematyką ucznia zdolnego warto brać pod uwagę (co uczyniły autorki) doświadczenia *ex post*, będące udziałem młodych wybitnych ludzi już po ukończeniu ich kariery szkolnej, niekoniecznie zaś status „ucznia zdolnego” przypisany im w szkole.

To założenie można odnieść do jednego z komponentów przeprowadzonych przez nas analiz osadzonych w perspektywie krytycznej analizy dyskursu (KAD), gdzie w celu uzyskania wglądu w szkolne doświadczenia młodzieży szczególnie uzdolnionej zastosowano m.in. serię wywiadów biograficznych z osobami spełniającymi kryteria wybitnych osiągnięć edukacyjnych lub edukacyjno-zawodowych³ w miejsce „tradycyjnych” form doboru opartego na kryterium psychometrycznym. Wywiady miały charakter bezpośredni lub pośredni, przeprowadzono je z wykorzystaniem środków telekomunikacyjnych ze względu na to, że część badanych mieszka lub studiuje za granicą. Objęto nimi 12 osób w wieku 21–30 lat, które niekoniecznie były identyfikowane w szkole jako uczniowie zdolni, oraz osadzono w szerszym kontekście interpretacyjnym, związanym m.in. z wykorzystaniem analizy dokumentów (objęto nią przede wszystkim rekomendacje Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE), realizującego w latach 2010–2014 największy w Polsce program dedykowany pracy szkoły z uczniem zdolnym: „Opracowanie i wdrażanie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”⁴). Dokonano także wtórnej analizy innych danych empirycz-

² Poszczególne zdolności jednak – jak dowodzi Borland (2003: 112) – są definiowane w zależności od przyjętych wartości, nie zaś od empirycznego wglądu.

³ Wśród badanych znaleźli się m.in.: studentka i absolwentka Uniwersytetu w Oxfordzie, utalentowany programista – laureat kilku znaczących konkursów, pianistka, laureat światowych finałów Odysei Umysłów, osiągający sukcesy edukacyjne studenci prestiżowych kierunków na uczelniach krajowych i zagranicznych. Dobór grupy miał charakter incydentalny, oparty na dostępności. Dobór próby w badaniu jakościowym towarzyszy założeniu o lokalnym i fragmentarycznym zasięgu opisu zjawiska, co pozwala na dostarczenie w wyniku badania stwierdzeń typu „tak bywa” w miejsce „tak (zawsze) jest”.

⁴ Realizacja projektu miała charakter ogólnopolski, wiązało się to z wieloma różnorodnymi działaniami, polegającymi m.in. na identyfikacji uczniów uzdolnionych, wspieraniu szkół w procesie pracy z uczniem zdolnym, organizowaniu konkursów i olimpiad przedmiotowych.

nych, m.in. wypowiedzi nauczycielskich uzyskanych metodą wywiadu narracyjnego, zgromadzonych na potrzeby odrębnego badania (Reszke 2018). Całość przyjętej strategii badawczej (wykorzystywanej podczas analiz zaprezentowanych zarówno w niniejszym, jak i poprzednim artykule z tego cyklu) nawiązuje do podejścia określonego mianem krytycznej analizy dyskursu, zorientowanej na krytyczno-hermeneutyczną interpretację i teoretyzację zróżnicowanych grup danych. Pojęcie „analiza dyskursu” odnosi się do analizy różnorodnych form wypowiedzi, w tym aktów mowy, tekstów, dokumentów etc., w relacji do kontekstów społecznych, w jakich są one generowane. Podstawową rolę w konstytuowaniu się określonych formacji dyskursywnych odgrywa ten ich aspekt, który Michel Foucault określił mianem praktyk dyskursywnych, rozumianych jako „zbiór anonimowych, historycznych, zawsze określonych w czasie i przestrzeni reguł, które determinowały w danej epoce i dla danego obszaru społecznego, ekonomicznego, geograficznego lub językowego warunki działania funkcji wypowiedzeniowej” (Foucault 1997: 51). Formacje dyskursywne konstruują, regulują i kontrolują wiedzę oraz regulują relacje społeczne, nadając kształt instytucjonalnym formom życia społecznego przez generowanie społecznych/instytucjonalnych „technologii władzy”, mających znaczenie dla dystrybucji uprawnień, statusów i pozycji w społecznej strukturze władzy (Luke 1997). Reasumując, mimo że KAD za punkt wyjścia bierze szeroko rozumiane wypowiedzi, jej podstawowy przedmiot stanowi nie język, lecz są nimi zjawiska i procesy społeczne.

Przedmiotem przedstawianych analiz jest materializacja dyskursu ucznia zdolnego w obszarze praktyk edukacyjnych polskiej szkoły, a zatem chodziło tu o uzyskanie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób szkoła realizuje wyzwania wspierania rozwoju potencjału ucznia zdolnego? Wziąwszy pod uwagę krytyczny wymiar niniejszego opracowania, tj. wpisanie go w problematykę *produkcyjnego dyskursu ucznia zdolnego* o wyraźnie eksploatacyjnym i instrumentalnym rysie, a zarazem KAD jako zastosowanego podejścia badawczego, zwracamy uwagę przede wszystkim na mechanizmy, które mają związek z interesem władzy i dominacji, przybierającymi formy symbolicznej przemocy, eksploatacji i urzeczowienia podmiotów oddziaływań *pedagogii zdolności*. W tym sensie idea tego opracowania celowo lokuje się raczej w obszarze analiz nad przejawami *socjopatologii edukacji* (określenie za: Kwieciński 1995), niż daje „bezzstronny” (tj. nienaznaczony przyjętą perspektywą poznawczą) wgląd w pole praktyk pedagogicznych.

Produkcyjny dyskurs ucznia zdolnego: perspektywa szkoły

Eksploatacja uczniów zdolnych w szkole

Zgodnie z oficjalnymi założeniami PDUZ szkoła przygotowuje zasoby ludzkie, które będą w przyszłości wykorzystywane dzięki zasileniu przez uczniów kreatywnych kadr gospodarki opartej na wiedzy (Męczkowska-Christiansen 2018). Niemniej uczniowie zdolni czują się eksploatowani już w szkole. Bywają wykorzystywani do wspierania osiągnięć edukacyjnych mniej zdolnych uczniów lub do pomocy nauczycielowi – w zaleceniach

ORE dotyczących pracy z uczniem zdolnym wielokrotnie pojawiały się strategie (są one także stosowane w szkołach), takie jak: uczenie się w parach, przypisanie uczniowi zdolnemu roli asystenta nauczyciela, zlecenie przygotowania referatu, prezentacji etc. Jak twierdzi Dai (2009: 70), szczególnie eksploatujący w tym aspekcie jest model uczenia się we współpracy (*cooperative learning*), sprowadzający się w praktyce szkolnej do angażowania uczniów zdolnych do wspierania uczniów o niższych osiągnięciach edukacyjnych. Rodzimy przykładem w tym zakresie może być tutoring uczniowski, rekomendowany przez ekspertów ORE: „Tutoring uczniowski dotyczy pracy ucznia mistrza z innym uczniem – kolegą z klasy lub szkoły w zakresie wybranego przedmiotu, z nastawieniem na rozszerzenie kompetencji obu uczniów i przygotowanie do konkursów” (Mędrzycka, Zawadzka 2011: 9).

Dokonania ucznia zdolnego bywają wykorzystywane w celu wykazywania przez szkołę wybitnych osiągnięć dydaktycznych, przekładających się na eksponowanie wysokiej jakości pracy szkoły i wzrost jej prestiżu w otoczeniu społecznym. Uczeń, który staje się „maszynką do generowania osiągnięć szkoły”, niekiedy czyni to, wyrzekając się własnego rozwoju:

[Byłem] ciągle na olimpiadach matematycznych, ale na inne rzeczy nie mogło być czasu (Uczeń zdolny, doświadczenie *ex post* [dalej: UZ, *ex post*]).

Pojechaliśmy do Waszyngtonu na Odyseję Umysłów i przez tydzień siedzieliśmy w hotelu. Niczego nie zobaczyliśmy, trzeba było się przygotowywać do konkursu. Wróciliśmy wykończeni (UZ, *ex post*).

Niejednokrotnie uczniowie nie otrzymują wsparcia nauczycieli, przygotowując się do zewnętrznych konkursów. Pracują intuicyjnie, szukając po omacku, czynią to w celu zaspokojenia zewnętrznych wobec nich oczekiwań nauczycieli i szkoły:

Więc jakby nauczycielom się wydawało, skoro mam te świetne stopnie ze wszystkiego, to można mnie na takie konkursy wysyłać i nie trzeba mi pomagać, co zapamiętałam sobie na długo (UZ, *ex post*).

Do udziału w zewnętrznych konkursach i olimpiadach przedmiotowych uczniowie bywają wyznaczani przez nauczycieli bez ich zgody, uwzględnienia zainteresowań, uczuć i sytuacji, w której się obecnie znajdują. Liczą się sukces szkoły i uczestnictwo jej uczniów w konkursach, a nie preferencje samych uczniów:

Doskwierało mi to, że typowali mnie do różnych konkursów nawet wtedy, kiedy niespecjalnie chciałam, powiedzmy, ale nie byłam na tyle asertywna, żeby odmówić. Pamiętam, że konkurs z chemii (...) był dla mnie jednym wielkim horrorem. Nikt mnie do tego konkursu nie przygotowywał, musiałam sama się przygotowywać, nie bardzo wiedziałam też jak, natomiast nauczycielka mnie zgłosiła i po prostu na ten konkurs poszłam (UZ, *ex post*).

Szkoły realizują także praktyki wykazywania osiągnięć uczniów, których w ogóle nie wspierano w szkole:

Szkoła przypisywała sobie osiągnięcia, z którymi nie miała nic wspólnego. Na przykład ten konkurs literacki. Nic o nim nie wiedzieli, a gdy wygrałam, pojawiło się to na tablicy i w osiągnięciach szkoły. Tak samo z konkursem wokalnym (UZ, *ex post*)⁵.

Przyspieszanie osiągnięć szkolnych

Innym aspektem funkcjonowania szkolnego dyskursu produkcyjnego jest nacisk na przyspieszanie osiągnięć ucznia, polegający na szybszej realizacji wymagań wynikających z programu kształcenia i skrócenia okresu nauki (możliwość taką dają aktualne regulacje prawne). W tym wypadku wspieranie osiągnięć uczniów ma charakter mechaniczny i nie przekłada się na jakość ich rozwoju, co świetnie obrazuje powszechne określenie „szybszego przerabiania materiału” (ORE 2009). Oto przykładowa rekomendacja, dotycząca funkcjonowania tzw. klas półrocznych: „Dzieci mają możliwość opanowania w trakcie jednego semestru materiału rozłożonego w normalnym toku nauczania na cały rok, czyli po upływie dwóch semestrów zrealizują materiał z dwóch lat” (Karwowska-Sokołowska 2010: 6–7).

Wyniki badań przeprowadzonych przez Freeman (2012: 16) ostrzegają przed zbyt silnym naciskiem środowiska na uzyskiwanie przez dzieci wysokich wyników w nauce. Niektórzy z uczniów zdolnych, walcząc o wysokie oceny w szkole, ograniczali możliwość swojego rozwoju emocjonalnego, twórczego oraz swoje poczucie wolności. Najbardziej obciążeni byli chłopcy uzdolnieni w naukach matematyczno-fizycznych. Na skutek „przeskakiwania klas” utracili społeczne relacje z rówieśnikami, czego potem nie umieli już nadrobić.

Powierzchniowa identyfikacja i selekcja

Identyfikacja uczniów zdolnych rodzi problemy w skali globalnej – nie tylko ze względu na ograniczony zasięg narzędzi psychometrycznych, lecz także problematyczny charakter samej konceptualizacji ucznia zdolnego oraz głęboką krytykę praktyk selekcyjnych jako narzędzi generowania i pogłębiania nierówności pomiędzy uczniami oraz wywierania na nich psychologicznej presji (por. Borland 2005). Założenie o starannej identyfikacji i selekcji uczniów zdolnych nie pokrywa się także z rzeczywistymi praktykami polskiej szkoły. Główną strategią jest tu uzyskiwanie informacji o wynikach uczniów w konkursach

⁵ Co ciekawe, ta sama uczennica miała problemy ze zwalnianiem się z niektórych zajęć szkolnych w celu uczestnictwa w zajęciach w szkole muzycznej. Ponieważ nie wykazywała się zadowolającymi osiągnięciami szkolnymi w ramach niektórych przedmiotów, pewnego dnia usłyszała od wychowawcy, że „szkoła muzyczna” jest (wyłącznie) dla dzieci zdolnych – najpierw należy sobie dobrze radzić z edukacją obowiązkową.

i olimpiadach oraz pozostałych osiągnięciach pozaszkolnych. Nauczyciele na ogół nie dzielą się z innymi nauczycielami wiedzą o uzdolnieniach uczniów (Ponchała 2017). Deklarują stosowanie bieżącej obserwacji klasyfikowanej przez badaczy jako „nieskodyfikowana selekcja miękka”, a jedynymi mierzalnymi strategiami identyfikacji uczniów zdolnych stosowanymi w szkołach ponadgimnazjalnych okazał się wynik rekrutacji wstępnej (ORE 2011: 40). Niekiedy nauczyciele dokonują selekcji także w sposób naznaczony błędną atrybucją: w ich przekonaniu zdolni są ci, którzy „są grzeczni” i mają wysokie oceny. W kwestii identyfikowania uzdolnień bywa, że przeoczeni są uczniowie „podwójnie wyjątkowi”, a zatem tacy, którzy przejawiają wysokie uzdolnienia i zarazem trudności w pewnych obszarach uczenia się:

Moja mama na wywiadówce usłyszała, że w klasach IB nie ma dyslektyków (bo to klasy dla dzieci zdolnych) (UZ, *ex post*).

Brak kryteriów selekcji może powodować u uczniów poczucie zagubienia i trudności w wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej, co było problemem jednej z respondentek:

Nie było takich testów też, które by jakieś predyspozycje mogły określić. Ja się bardzo dobrze uczyłam ze wszystkich przedmiotów, miałam bardzo dobre stopnie, więc też trudno powiedzieć, że jestem dobra w tym czy w tym (...). Nikt nawet mi nigdy nie powiedział, że jestem uzdolniona, byłam bardzo pracowita i obowiązkowa (UZ, *ex post*).

Normalizacja

Szkoła kładzie nacisk na adaptację uczniów do norm, rytuałów i standardów (myślenia, działania). Uczniowie zdolni wydają się odczuwać tę kwestię jako szczególnie dotkliwą, zwłaszcza w odniesieniu do wyrażanego przez nich niepokoju poznawczego, przejawiającego się w pytajności i intelektualnym nonkonformizmie.

No właśnie nie wspominam szkoły jako czegoś twórczego, kreatywnego; bardziej chodziło o wpisanie się w różne schematy życia szkolnego (UZ, *ex post*).

[The teachers] put a lot of pressure on such a person to bring him back to the regular way [in which] you're doing things (UZ, *ex post*).

Jak miałam dwanaście lat, chyba trzynaście, to Internet odkryłam, właśnie, i no, i zainteresowania właśnie tam rozwijałam, dyskusje na temat tego, co czytałam, oglądałam, natomiast tam prowadziłam, mhh... w (każdej) szkole, zwłaszcza na lekcji, zdarzyło mi się chyba raz spróbować (...) zanalizować, powiedzieć, właśnie przedyskutować i za każdym razem to nie wyszło (UZ, *ex post*).

Normalizujące praktyki „włączania w ramy” bywają dostrzegane także przez samych nauczycieli:

Szkoła, która, no, którą my mamy... tak, nasz system oświaty oferuje pewien szablon, który w 20-, 30-osobowej grupie klasowej wygląda tak, że my po prostu w ten szablon staramy się wsadzić każde dziecko, również to zdolne (Nauczyciel).

Terapia zajęciowa

Zgodnie z oficjalnymi założeniami szkoła aktywnie wspiera rozwój talentów, wykorzystując innowacyjne strategie dydaktyczne. Niemniej dostrzega się wysiłki szkoły polegające na organizacji ukrytych form „terapii zajęciowej” dla uczniów zdolnych, którzy niekiedy zdają się swoją obecnością zakłócać regularny, rytualistyczny charakter szkolnego kształcenia. W tym kontekście uczeń zdolny bywa postrzegany przez nauczycieli jako uczeń nadmiernie aktywny, zakłócający swoją obecnością ład klasy szkolnej (np. przez stawianie pytań zaburzających monologowy charakter toku kształcenia), lub zniechęcony – wykazujący przejawy znudzenia i braku zdyscyplinowania, ponieważ próby siłowego dostosowania ucznia zdolnego do rutynowych transmisyjnych praktyk edukacyjnych wywołują u niego nudę, frustrację i spadek zaangażowania w uczenie się (Gallagher i in. 1997). Z tego powodu:

Łatwiej jest pracować nauczycielom z uczniem, który będzie robił to, czego nauczyciel chce, w takim utartym torze. A uczeń zdolny wychodzi poza tor, a myślę, że nauczyciel jeszcze tego nie trawi (Nauczyciel).

Bywa, że uczeń zdolny pada ofiarą nauczycielskiej „władzy nad mową”, jest pozbawiany możliwości swobodnej wypowiedzi, uciszany na zajęciach po to, aby nie zakłócał toku lekcji, nie wprowadzał zamieszania, a nawet – by nie zadawał pytań, które wybiegają poza dydaktyczne intencje nauczyciela w założeniu regulowane zakresem programu kształcenia. Nasi rozmówcy bardzo dobrze pamiętają sytuacje, gdy nie pozwolono im się wypowiedzieć, wymienić poglądami, zaciekawić tym, co w danym momencie ich pasjonowało:

My zawsze z rodzicami lubiliśmy dużo czytać, dużo rzeczy mnie interesowało, chciałam dużo wiedzieć... Więc jak coś przeczytałam, o czymś się dowiedziałam, chciałam się tym dzielić, ale to było tłumione... Często słyszałam, że: „ty już nie mów, my wiemy, że ty wiesz”... Więc tak naprawdę potem nauczyłam się, że nie warto się zgłaszać, bo i tak zostanie stłumiona. Raczej, jak uczyłam się czegoś nowego, było to już poza szkołą (UZ, *ex post*).

W tym sensie formy obecności ucznia zdolnego w klasie szkolnej można uznać za naznaczone przemocą symboliczną zaprzeczenie rzeczywistej idei kształcenia jako poszukiwania sensu, odkrywania i negocjacji znaczeń.

Zasada aktywnego wspierania uczniów zdolnych kłóci się także z działaniami szkoły wprowadzającymi formy „terapii zajęciowej” jako szczególnego sposobu (pozorowania) pracy z uczniem zdolnym. Ich zasadniczym celem jest przesycone (nie tylko) symboliczną

przemocą wpisanie aktywności ucznia zdolnego w monotony rytm transmisyjnych praktyk dydaktycznych, zorientowanych na tzw. „opanowanie materiału” przez uczniów; towarzyszyć im także może ukryty cel znalezienia jakichkolwiek form aktywności dla ucznia zdolnego, dostarczających – przynajmniej – pozorów jego zaangażowania: „W systemie klasowo-lekcyjnym najlepiej sprawdzają się metody pracy wykorzystujące samodzielną pracę ucznia: przygotowanie i prezentowanie referatów, rozwiązywanie dodatkowych zadań, a także współprowadzenie zajęć lekcyjnych z nauczycielem” (ORE 2012); „Wśród najbardziej podstawowych i najłatwiejszych w realizacji form dodatkowego wsparcia ucznia zdolnego należy wymienić zadawanie dodatkowych prac do samodzielnego przygotowania. Takie nadobowiązkowe zadania respondentom zdarza się realizować zarówno podczas zajęć lekcyjnych, kiedy reszta klasy pracuje nad opanowanym już przez nich materiałem, jak i, w głównej mierze, samodzielnie w domu” (ORE 2012). Rzeczywisty sens tych działań ujawnia się jednak w świetle tej wypowiedzi nauczycielskiej:

Trzeba mu dawać dodatkowe zadania, dlatego że szybciej wykonuje zadania niż pozostali uczniowie (Nauczyciel).

Outsourcing i odświeżone formy rzeczywistego uczenia się

Szkoła przejawia opór wobec stosowania aktywnych strategii uczenia się, które są desygnowane poza obszar uczenia się „codziennego”, pomimo wyników badań wskazujących na ich podstawowe znaczenie nie tylko w rozwoju tych szczególnie uzdolnionych (APA 2017; Lüftenegger i in. 2015), lecz każdego ucznia (Klus-Stańska 2000; Tomlinson 1996). W świetle raportu przygotowanego przez ORE: „w ramach zajęć pozalekcyjnych wykorzystywane są metody aktywizujące uczestników, tj. zajęcia warsztatowe realizowane w weekendy, samodzielne prowadzenie kółek dla rówieśników czy wyjazdy naukowe” (ORE 2011: 76). Praktykowane jest również prowadzenie zajęć dla uczniów zdolnych w ramach godzin dyrektorskich:

Dyrektorzy (...) mają godziny dyrektorskie, które mogą przekazać na pracę z takimi uczniami. Dodatkowe godziny dla nauczycieli, którzy chcą pracować z takimi dziećmi (...). Wtedy nauczyciele, może nie można powiedzieć, że budują jakąś indywidualną ścieżkę i dla takiego dziecka podsuwają jakieś ciekawsze zadania (UZ, *ex post*).

Wspieranie osiągnięć uczniów zdolnych nierzadko przyjmuje postać outsourcingu. Dzieje się tak wówczas, gdy domeny ich rozwoju upatruje się poza szkołą lub poza regularnym tokiem i czasem kształcenia szkolnego:

Ale te rzeczy, te rzeczy były mmh... zawsze poza tym obowiązkowym programem nauczania. To nie było coś, co działo się w czasie zajęć, w klasie, tylko zawsze to było coś, co działo się poza, czasem nawet poza szkołą. W jakichś publicznych albo prywatnych miejscach, jakieś dodatkowe zajęcia (UZ, *ex post*).

Z pytań nauczycieli i eksperckich odpowiedzi zamieszczonych na forum ogólnokrajowego projektu ORE (2014) poświęconemu pracy z uczniem zdolnym przebija przekonanie, że szkoła z jej rytualistycznym modelem transmisji znaczeń nie jest adekwatnym środowiskiem rozwoju szczególnych uzdolnień, dlatego też praktyki ich wspierania powinny być w jakimś sensie delegowane poza dominujący tryb szkolnego kształcenia i realizowane w postaci zajęć pozalekcyjnych, indywidualnej pracy z nauczycielem-tutorem przygotowującym ucznia do olimpiad i konkursów, a także należy uzyskać głębsze wsparcie w działaniach rodziny i środowiska lokalnego:

Problem ucznia zdolnego na poziomie szkoły podstawowej występuje bardzo często. Nauczyciele nie zawsze potrafią pomóc uczniom w rozwijaniu ich zdolności, natomiast uczniowie ograniczają się do wykorzystania komputera jako maszyny do grania. Dlatego należy szukać innych ścieżek rozwoju. Warto zapisać dziecko na zajęcia pozalekcyjne. Jeśli w szkole nie ma takich możliwości, trzeba szukać poza szkołą (wypowiedź eksperta ORE).

Jedną z najskuteczniejszych metod rozwijania uzdolnień i kompetencji poprzez działanie jest metoda projektu edukacyjnego, stosowana w szkole, *po* zajęciach lekcyjnych (wypowiedź eksperta ORE)⁶.

Nauczyciel – tutor zleca takiemu uczniowi doskonalenie się w zakresie konkretnych tematów, spotyka się z nim po lekcjach i przedyskutowuje przerobione zagadnienia, zaleca dalsze ćwiczenia, często w porozumieniu z nauczycielem klasowym przekazuje mu dodatkowe materiały bądź inne prace klasowe (wypowiedź eksperta ORE).

Uczniowie zdolni uzyskują głównie wsparcie polekcyjne, co oznaczałoby, że regularny czas spędzony przez nich w szkole może być czasem „bezpowrotnie straconym dla rozwoju” (określenie za: Kwieciński 1995):

Bycie zdolnym, że bycie osobą, która chce coś zrobić dodatkowego albo ma taki potencjał, albo wewnętrzny pęd do wiedzy, nie wiem, jak to nazwać (...) – szkoła nie oferowała niczego, żeby to zaspokoić (UZ, *ex post*).

Trzeba to samemu zrobić (...). Kluby zainteresowań, języki dodatkowe, zajęcia sportowe (UZ, *ex post*).

Mój system był taki: jak najmniej jak najmniej chodzimy do szkoły (...) natomiast wszystko nadrabiam sama w domu (...). Uważałam to za jakąś stratę czasu po prostu. Wolałam zająć się czymś innym, czymś, co mnie bardziej w tym momencie interesowało. Albo może nie, może inaczej: po prostu wiedziałam, że z tych zajęć niewiele wynoszę (UZ, *ex post*).

⁶ W sensie dydaktycznym metoda projektów jest raczej ogólną zasadą kształcenia opartą na poszukującej aktywności uczniów i jako taka powinna być stosowana w ramach regularnego toku kształcenia.

Hierarchizacja osiągnięć i praktyki wykluczania

Podczas analiz zwrócono uwagę na incydentalną, choć wydaje się, że ważną obecność pewnego wątku pokazującego, że selekcja i identyfikacja uczniów zdolnych w szkołach o wysokim prestiżu lub szkołach dedykowanych kształceniu „talentów” (należą do nich szkoły artystyczne) mogą generować silne praktyki wykluczeń:

Podobnie było w szkole muzycznej. Byli ci, którzy jeździli na konkursy, i 90% tych, którzy się nie liczyli (...). Odkąd Olka powiedziała, że już nie chce jeździć, w zasadzie przestała mieć lekcje fortepianu. Może po piętnaście minut każdego tygodnia (UZ, *ex post*).

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 kłopotliwego i niepasującego do zastanej rzeczywistości kulturowej szkoły, nastawionej na efektywność kulturowej transmisji i rywalizację na „trudnym rynku usług edukacyjnych”. W relacji do ideacyjnej warstwy PDUZ, w której zasadniczym elementem jest adekwatność oddziaływań kształcących do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy – co na świecie jest traktowane raczej jako odejście od tradycyjnych wzorców kształcenia na rzecz stymulowania rozwoju umysłu (w tym kreatywności) ucznia w ramach konstruktywistycznych strategii kształcenia – polska szkoła wydaje się stanowić krzywe zwierciadło dyskursu pedagogiki zdolności. Szkoła podejmuje pewne wysiłki, lecz idą one w kierunku pozorowania zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych, sprowadzają się więc do „technicznego zagospodarowania” oraz instrumentalnego wykorzystania ich potencjału w zacieśnionej przestrzeni „tu i teraz”. W naszym przekonaniu kluczowa pod tym względem nie jest jednak kwestia potrzeby specjalnego traktowania uczniów zdolnych, lecz palące wyzwanie zmiany kulturowej mentalności szkoły idące w kierunku uznania naturalnej różnorodności ludzkich potencjałów i systematycznego budowania (konstruktywistycznie zorientowanej) kultury wzajemnego uczenia się w miejsce kultury nauczania, w której – jak pokazują aktualne przykłady niektórych systemów edukacji⁷ – znajdują równorzędne miejsca uczniowie o zróżnicowanych poziomach potencjałów i osiągnięć.

Literatura

APA (2017), *Top 20 Principles From Psychology For Prek – 12 Creative, Talented, And Gifted Students' Teaching And Learning*. <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.asp>, 15.09.2018.

Borland J.H. (2003), *The Death of Giftedness: Gifted education without gifted children*. W: J.H. Borland (ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York–London, Teachers College Press.

⁷ W krajach, takich jak Norwegia czy Finlandia, z doskonałym skutkiem promuje się integracyjne kształcenie uczniów zdolnych w ramach zróżnicowanej grupy, rezygnując w ogóle z etykiety „uczeń zdolny”.

- Borland J.H. (2005), *Gifted education without gifted children. The case for no conception of Giftedness*. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Dai D.Y. (2009), *Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness*. W: L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*. Dordrecht, Springer.
- Foucault M. (1997), *Archeologia wiedzy*. Warszawa, PIW.
- Foucault M. (2006), *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Freeman J. (2012), *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają*. W: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Warszawa, ORE.
- Gallagher J., Harradine C., Coleman M. (1997), *Challenge or boredom: Gifted students' view on their schooling*. „Roeper Review”, 3(19).
- Habermas J. (1985), *Interesy konstytuujące poznanie*. „Colloquia Communia”, 2(19).
- Karwowska-Sokołowska A. (2010), *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych*. Warszawa, Kancelaria Senatu RP.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Luke A. (1997), *Critical Discourse Analysis*. W: L.J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Canberra, Australian National University.
- Lüftenegger M., Kollmayer M., Bergsmann E., Jöstl G., Spiel Ch., Schober B. (2015), *Mathematically gifted students and high achievement: the role of motivation and classroom structure*. „High Ability Studies”, 2(26).
- Margolin L. (1996), *A pedagogy of privilege*. „Journal for the Education of the Gifted”, 1(19).
- Męczkowska-Christiansen A. (2018), *Uczeń zdolny w perspektywie „dyskursu produkcyjnego”*. *W stronę krytycznej rewizji pedagogiki zdolności*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(43).
- Mędrzycka M., Zawadzka K. (2011), *Aby nie gubić zdolności i talentów uczniów. Materiały edukacyjne z konwersatorium zorganizowanego 10.06.2011 r.* <https://www.ore.edu.pl/materiały-dopobrania/page/172/?download=1630%3Aniezwyka-podr-program-nauczania-matematyki-dla-klas-iv-vi-szkoy-podstawowej&start=1960>, 23.11.2018.
- ORE (2009), *Wybrane metody i formy pracy z uczniem zdolnym (prezentacja dla dyrektorów szkół)*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Zespół ds. budowania KSWZiT. http://www.npdyrektorzy.pl/data/various/files/metody_uczen_zdolny.pdf, 21.10.2019.
- ORE (2011), *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.npseo.pl/data/documents/3/237/237.pdf>, 12.10.2019.
- ORE (2012), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=461&from=&dirids=1>, 12.10.2019.
- ORE (2014), *Pytania i odpowiedzi – archiwum projektu*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/2014/12/pytania-i-odpowiedzi>, 2.11.2019.
- Ponchała K. (2017), *Elementy zarządzania procesowego w kształceniu ucznia zdolnego w szkole licealnej*. „E-mentor”, 4(71). <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/71/id/1312>, 12.10.2019.
- Reszke K. (2018), *Uczeń zdolny w świadomości nauczyciela. Studium fenomenograficzne*. Praca magisterska. Gdynia, Akademia Marynarki Wojennej.
- 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).

Grażyna Szyling

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.06>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów¹

Summary

**Atrophy of informal educational diagnostics in early education.
Between passivity and cognitive violence in the epoch of experts**

In the paper I present results of studies recognising the place of informal educational diagnostics in early school education. I have subjected to analysis observations of lessons placed in 85 student portfolios, treating them as data found. For the coding and categorisation of data I have used the theory of technologically-oriented educational diagnostics. The results obtained revealed spheres of substantial desistance in informal teacher diagnosing, which creates conditions favouring occurrence of symbolic violence against pupils. The decline of teachers' diagnostic abilities, as the source of this situation, I associate with the meaning which is commonly assigned to educational (curricular) packages offered by publishing houses, the quality of which has not been confirmed empirically in the process of trial implementations or standardisation, and which, despite that, are regarded as products of experts.

Keywords: educational diagnosing, early education, cognitive violence, external experts with regard to school

Słowa kluczowe: diagnozowanie edukacyjne, wczesna edukacja, przemoc poznawcza, eksperci zewnętrzni wobec szkoły

Diagnozowanie edukacyjne traktowane jak czynność nauczyciela wpisana w planowanie dydaktyczne odgrywa znaczącą rolę w procesie kształcenia szkolnego. W kwestii tej zgodne są zarówno paradygmaty konstruktywistyczne, jak i obiektywistyczne (zob. Klus-Stańska 2018), choć każdy z nich inaczej rozumie cele kształcenia i jego kontekst, odmiennie odczytuje i wykorzystuje aktualne uwarunkowania uczenia się czy wreszcie różne sensory nadaje ocenianiu.

Aktualność tego zagadnienia zdają się potwierdzać nowe standardy kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie... 2019, Zał. 2). Diagnostyka edukacyjna pojawia się w nich jako odrębny przedmiot, zaś analiza przypisanych mu

¹ W artykule nawiązuję do tez przedstawionych w wystąpieniu na XXV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (Szyling 2019).

efektów kształcenia pozwala wnioskować, że jest on podporządkowany logice funkcjonalistycznego ujmowania diagnozy i oceniania, zbliżonej do koncepcji, którą na gruncie polskim sformułował Bolesław Niemierko (2009). Z drugiej strony trudno doszukać się pojęcia diagnozowania edukacyjnego wśród szczegółowych efektów kształcenia dla przedmiotów metodycznych (z wyjątkiem metodyk edukacji muzycznej, plastycznej i fizycznej). Można zasadnie przypuszczać, że kategorię tę zastąpiono w dokumencie pojęciem „rozpoznanie” i w tym sensie powiązано ze spersonalizowanymi programami, które genetycznie są osadzone w założeniach dydaktyki humanistycznej (zob. Klus-Stańska 2018: 121–122). Nic jednak w standardach nie dowodzi, że rozumienie owego spersonalizowania wykracza poza paradygmat normatywno-instrukcyjny.

Pozwala to przewidywać, że kształcenie przyszłych nauczycieli będzie sięgać raczej do normatywnych korzeni diagnostyki i zewnętrznych uregulowań tego obszaru (Niemierko 2009: 34–36), niż otworzy się na bliskie podejściom konstruktywistycznym diagnozowanie strefy najbliższego rozwoju (np. Filipiak 2012) czy wiedzy osobistej ucznia (np. Klus-Stańska 2000; Kot 2015). Z tego powodu warto w okresie wdrażania omawianego dokumentu rozpoznać szkolne *status quo*, czyli ustalić realne, a nie postulatywne miejsce diagnostyki edukacyjnej w praktyce edukacji wczesnoszkolnej. Naświetli to okoliczności nabywania alfabetyzacji pedagogicznej przez adeptów zawodu odbywających praktyki w szkole (por. Czerepaniak-Walczak 2012; Szyling 2014; Niemierko 2018), ale przede wszystkim umożliwi **zidentyfikowanie charakteru diagnostycznego wymiaru procesu kształcenia i ocenienie roli, jaką odgrywa on w socjalizacji poznawczej uczniów** wczesnej edukacji (zob. Męczkowska-Christiansen 2015).

Przesłanki teoretyczne

Przedmiotem badań w niniejszej pracy jest **nieformalne nauczycielskie diagnozowanie**. Jego właściwości charakteryzują za technologicznie zorientowaną koncepcją Niemierki (2009), ponieważ można dostrzec jej zbieżność ze standardami kształcenia nauczycieli oraz trwałymi aspektami polskiej polityki oświatowej dotyczącej oceniania, egzaminowania i ewaluacji (zob. Niemierko 2014; Groenwald 2019).

Rozróżniając nauczycielskie diagnozy nieformalne i diagnostykę unormowaną, Niemierko (2009: 30–31) zwraca uwagę na różny stopień pewności danych, jakie można za ich pomocą uzyskać, ale nie wiąże tej ich cechy z ich bezpośrednią przydatnością dla procesu kształcenia. Twierdzi, że diagnozie unormowanej swoistą przewagę zapewnia obiektywizacja, możliwa do osiągnięcia dzięki zastosowaniu standaryzowanych narzędzi szerokiego użytku, zaawansowanych psychometrycznie i teoretycznie. W tym ujęciu do profesjonalnych działań diagnosty, będącego rodzajem eksperta zewnętrznego wobec szkoły, należy przygotowanie nie tylko rzetelnych, ale i trafnych narzędzi. Oznacza to w uproszczeniu konieczność teoretycznego zakotwiczenia badanego konstruktów, empiryczne ustalenie zakresu jego użyteczności, a także przewidywanie potencjalnych społecznych konsekwencji jego zastosowania (Messick 1989: 20–21; Niemierko 2014: 21).

Tak szerokie rozumienie trafności diagnozy unormowanej może w pewnym zakresie chronić diagnostę przed staniem się „najemnym ekspertem”, przemawiającym w interesie zatrudniających go ośrodków władzy (zob. Konarzewski 2000: 95).

Żaden profesjonalizm nie zagwarantuje jednak osiągnięcia „całkowitej pewności diagnozy”, choć korzystanie z wyników badań zewnętrznych i gotowych narzędzi diagnostycznych pozwala nauczycielowi na zmniejszenie zakresu niepewności własnych diagnoz dotyczących „warunków, przebiegu i wyników uczenia się” (Niemierko 2009: 31). Niemierko (2009: 32 i nn.) zakłada zatem, że warunkiem **optymalnego wykorzystania diagnostyki edukacyjnej w praktyce szkolnej** jest współwystępowanie diagnozy unormowanej i nieformalnej, które Maria Groenwald (2007) nazwała diagnozą z perspektywy, odpowiednio: dalekiej oraz bliskiej. Pozorna słabość tej drugiej, za jaką często uznaje się jej silne uwikłanie w lokalny i zmienny kontekst edukacyjny, nie tylko znacząco ułatwia nauczycielom podejmowanie decyzji w sytuacji dysponowania niepełną wiedzą, ale też wystarcza do planowania oraz modyfikowania krótko- i długoterminowych przedsięwzięć dydaktycznych. Takim celom służy przede wszystkim odmiana nieformalnej diagnostyki uczenia się, nazwana rozwojową (Niemierko 2009: 33–34). Skupia się ona na poznawczym i emocjonalno-motywacyjnym rozwoju ucznia, monitorowanym przez nauczyciela w toku uczenia się oraz badanym przez niego na „wejściu” i „wyjściu” systemu lub jego wyodrębnionych części. Poza jej obszarem znajduje się rozpoznawanie zaburzeń uczenia się, należące do zadań diagnostyki interwencyjnej (Niemierko 2009: 33–34), które w standardach kształcenia nauczycieli przyporządkowano diagnozie pedagogicznej i zagadnieniom specjalnych potrzeb edukacyjnych. O eksperckim charakterze tego rodzaju diagnozowania świadczy jego powiązanie ze zjawiskiem medykalizacji niepowodzeń szkolnych (zob. Chodyna-Santus 2017), na którego problematyczność już przed laty zwróciła uwagę nowa socjologia oświaty (Sawisz 1989: 77).

Konkludując: **dla nieformalnej diagnostyki rozwojowej uczenia się kluczowa jest jej służebność wobec procesu kształcenia i osadzenie w lokalnym kontekście danej klasy lub szkoły**. Dostarcza ona informacji pozwalających nauczycielowi na bieżąco odczytywać działania uczącego się oraz stosownie do tego modyfikować sytuacje dydaktyczne, co David Tripp (1996: 52–53) uznał za ważny element diagnostycznego cyklu nauczania. Gromadzenie danych w takim celu ma charakter nieformalny, ale dopuszcza też posługiwanie się narzędziami stworzonymi przez nauczyciela na własny użytek. Kluczową rolę w nauczycielskim diagnozowaniu przypisuje się jednak świadomemu obserwowaniu przebiegu uczenia się uczniów, co literatura przedmiotu wiąże od lat z kategorią *looking in classroom* (np. Good, Lavigne 2018), znaczącą dla kwestii kierowania klasą szkolną. Co więcej, specyfikę diagnozy nieformalnej biorą pod uwagę nawet zwolennicy pomiaru osiągnięć szkolnych, którzy proponują, by nauczyciel w codziennej pracy zrezygnował ze statystycznie rozumianej rzetelności sprawdzania na rzecz „wystarczalności informacji”, którą otrzymuje od niego konkretny uczeń (Brookhart 2003: 8–9).

Nauczycielskie nieformalne rozpoznawanie potrzeb i osiągnięć edukacyjnych dotyczy wszystkich etapów kształcenia, jednak we wczesnej edukacji odgrywa szczególnie ważną

rolę. Jest ona pochodną bardzo dużego zróżnicowania umiejętności poznawczych, emocjonalnych i społecznych dzieci zaczynających swoją edukacyjną ścieżkę, zróżnicowania, którego nie jest w stanie wykazać normalizacyjnie zorientowana i niewolna od uproszczeń diagnoza gotowości szkolnej (Żyto 2014). Z drugiej strony nawet podejścia przyznające kluczową rolę standardom kształcenia uznają, że nie można pominąć owego zróżnicowania w planowaniu dydaktycznym. Pociąga to bowiem za sobą realne ryzyko, że efektem uczenia się nie będzie rozwój lub postęp, ale zastój lub regres umiejętności uczniów. Decyzja, jak tę różnorodność „na wejściu” wykorzystać w procesie kształcenia, ma charakter paradygmatyczny (Klus-Stańska 2018; Michalak 2019), ale również w znacznej mierze zależy od regulacji obowiązującego prawa oświatowego, w tym od podstaw programowych (Żyto 2014: 120).

Wśród badaczy panuje zgodność co do tego, że zgromadzone w czasie adaptacji szkolnej doświadczenia dzieci stają się fundamentem nawyków związanych z uczeniem się, swoistym wzorcem podejmowania w następnych latach mniej lub bardziej samodzielnych i sensownych działań poznawczych. O charakterze tych pierwszych doświadczeń decydują głównie nauczyciele, którzy nie tylko wiedzą o szkole więcej niż ich mali uczniowie, ale też niejako w „naturalny” sposób dominują w interakcjach, organizując w określony sposób proces kształcenia i tym samym ucząc dzieci, czym jest uczenie się i jaki jest jego sens (np. Klus-Stańska 2004; Niemierko 2009: 29–30; Męczkowska-Christiansen 2015; Michalak 2019).

Założenia metodologiczne analiz

Obszar nauczycielskiego nieformalnego diagnozowania w codziennym kształceniu wczesnoszkolnym rekonstruję na podstawie analizy 85 egzemplarzy portfolio, w których studenci ostatniego semestru pedagogiki wczesnej edukacji Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2018 i 2019 prezentowali swoje doświadczenia z praktyk nauczycielskich. Materiał ten gromadzili celowo na użytek przedmiotu analiza doświadczeń pedagogicznych.

Dane, o których mowa, mają zatem charakter **danych zastanych**. Można je uznać za dane pierwotne (Angrosino 2010: 100–103), ponieważ zostały zebrane przez studentów w celach dydaktycznych jako materiał wykorzystywany na zajęciach, a także administracyjnych jako podstawa zaliczenia obowiązkowego przedmiotu studiów. Jeśli jednak przyjmiemy, że studenci są badaczami edukacyjnych realiów, mamy do czynienia z danymi wtórnymi (Angrosino 2010: 100–103). W obu przypadkach metodologia nauk społecznych uznaje analizę danych zastanych za metodę prowadzenia samodzielnych badań. Można się nią posłużyć w celu eksplorowania, opisywania i wyjaśniania zjawisk społecznych, a także do reinterpretacji istniejących danych i wpisania ich w nowe ramy teoretyczne (m.in. Angrosino 2010; Łuczewski, Bednarz-Łuczewska 2012; Johnston 2014; Borowska-Beszta, Bartnikowska, Ćwirynkało 2017).

Ustalenia te pozwalają na sformułowanie problemu badawczego, wpisującego się w ramy badań eksploracyjnych (zob. Konarzewski 2000: 12): **Jakie miejsce w codziennej**

praktyce dydaktycznej wyznaczają diagnozowaniu edukacyjnemu nauczyciele wczesnej edukacji?

O wybraniu przeze mnie strategii badania danych zastanych zdecydowała świadomość, że dysponuję bardzo bogatym materiałem, zgromadzonym przez studentów świadomie obserwujących szkolną rzeczywistość i nie po raz pierwszy posługujących się taką metodą badawczą.

Dokumentowane przez studentów zajęcia były prowadzone w latach 2018 i 2019 przez ponad 85 nauczycieli, najczęściej opiekunów praktyk, uczących w klasach I–III, w szkołach zlokalizowanych w miastach, miasteczkach i we wsiach województwa pomorskiego i ościennych województw. Tak zróżnicowane, a zarazem spójne czasowo dane trudno zgromadzić jednemu badaczowi, którego okazjonalna obecność znacznie bardziej zaburza codzienne funkcjonowanie nauczyciela i uczniów niż kilkutygodniowa praktyka pedagogiczna studenta. Ponadto szeroki zestaw danych pierwotnych, uzyskanych z małych celowych prób, pozwala łatwiej zidentyfikować typowe sytuacje, zwłaszcza gdy dobór próby i obserwowanych zdarzeń jest oparty na przejrzystych kryteriach (zob. Borowska-Beszta i in. 2017: 8). Osiągnięcie tej właściwości ułatwiał z jednej strony program obowiązkowych praktyk pedagogicznych, a z drugiej – wytyczne określające zawartość portfolio przekazane studentom przed praktykami. Nie bez znaczenia jest też fakt, że większa liczebność próby, z jakiej pozyskuje się dane zastane, może sprzyjać wyższej trafności wniosków z analiz (Johnston 2014: 624).

Jednak dane zastane są obarczone stronniczością osób, które je gromadziły (Angrosino 2010: 102; Łuczewski, Bednarz-Łuczewska 2012: 176–184; Johnston 2014: 624–625; Borowska-Beszta i in. 2017: 19–20). W przypadku analizowanych przeze mnie dokumentów za zasadnicze źródło stronniczości uważam ich powiązanie z zaliczeniem przedmiotu studiów, co wprowadza pewną zależność mentalną autora pracy od prowadzącego zajęcia. Może być ona szczególnie widoczna we fragmentach, które są poświęcone interpretacji zdarzeń oraz prezentowaniu własnych refleksji lub opinii. Aby ograniczyć ten rodzaj stronniczości, w analizach skupiałam się wyłącznie na opisach zdarzeń. Usunęłam także informacje pozwalające zidentyfikować autorów prac i obserwowane osoby. Z kolei pewna niekompletność czy selektywność niektórych pisemnych relacji zawartych w portfolio może być kompensowana dzięki: a) powtarzaniu się takich samych informacji zgromadzonych przez różne osoby w różnych szkołach, a także b) zaawansowaniu pedagogicznego przygotowania studentów, które ułatwiało im świadome prowadzenie obserwacji i unikanie kolokwialnego opisu zdarzeń.

Analizowane dane były obszerne, miały charakter jakościowy i tylko częściowo dotyczyły interesującego mnie przedmiotu badań, dlatego wymagały dokonania wstępnej selekcji. Wybrałam z nich te sytuacje, w których nauczyciel wykorzystał elementy diagnozy rozwojowej uczenia się (zob. Niemierko 2009: 32–36) lub zaniechał takich czynności, choć byłyby one użyteczne dydaktycznie w tym sensie, jaki nadaje im dydaktyka technologiczna (Niemierko 2009: 26–37), zwana też instrukcyjną (Klus-Stańska 2018: 80–94). Przyjęłam, że interesują mnie tylko często występujące zdarzenia, które nauczyciele traktują rutynowo,

przechodząc nad nimi do porządku dziennego. Wybrane w ten sposób sytuacje sklasyfikowałam zgodnie z teoretycznymi kategoriami diagnostyki edukacyjnej (zob. Angrosino 2010: 131–133), wyodrębnionymi przez Niemierkę (2009). Ze względu na czas prowadzenia obserwacji (pierwsze 6 tygodni letniego semestru szkolnego) za kluczowe uznałam:

1. „Dokładną diagnozę początkowego stanu osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych każdego ucznia” wykorzystywaną do projektowania działania edukacyjnego stosownego do jej wyników (Niemierko 2019: 27);
2. bieżącą diagnozę nieformalną (Niemierko 2009: 34).

Charakterystykę tych kategorii uporządkowałam zgodnie z nasyceniem opisów obserwowanych lekcji danym typem zdarzenia. Prezentację wyników połączyłam z przywołaniem wybranych badań nad analogicznymi zjawiskami, co w przypadku analizy danych zastanych może potwierdzać wiarygodność wniosków (zob. Johnston 2014: 624).

Analiza wyników

Na pierwszą z kategorii, czyli diagnozę **początkowego stanu uczniowskich osiągnięć**, wykorzystywaną do projektowania działania edukacyjnego, składają się przede wszystkim **nauczycielskie zaniechania**. Obserwowani nauczyciele w zdecydowanej większości (ponad 75%): a) realizują niemal krok po kroku scenariusze lekcji zawarte w poradnikach dla nauczycieli i tego samego oczekują od studentów odbywających praktykę; b) wymagają od uczniów rozwiązywania wszystkich zadań z podręcznika i zeszytu ćwiczeń, co dla części z nich oznacza wykonanie pracy w domu; c) pracują „równym frontem”, sporadycznie dając dodatkowe zadania tym dzieciom, które wyraźnie sygnalizują swoje zmęczenie; d) często mówią, że: *gonią program, nadrabiają zaległości, martwią się o realizację programu w 100%*.

W świetle przytoczonych przykładów można stwierdzić, że nauczycielska nieformalna diagnoza rozwojowa uczenia się jest na co dzień zastępowana przez przygotowany w wydawnictwie drobiazgowy program nauczania oraz powiązane z nim „cudze”, czyli zewnętrzne wobec szkoły, scenariusze lekcji. Są one oparte na trudnych do zidentyfikowania założeniach dydaktycznych, ponieważ ich autorzy nie odwołują się do przesłańek wypływających z teorii kształcenia, ale raczej wykorzystują własne doświadczenia i odświeżają znane od lat przykłady. Pozorny uniwersalizm proponowanych rozwiązań sprawia, że scenariusze te **ignorują indywidualne różnice poznawcze między uczniami oraz klimat kształcenia w danej klasie szkolnej**. Nie można bowiem z wyprzedzeniem ustalić każdego z możliwych kontekstów, w jakim będzie przebiegać uczenie się danej jednostki i określonej grupy. Mimo tego – zdawać by się mogło – oczywistego faktu, realizacja programu, utożsamianego z jego obudową metodyczno-poradnikową, staje się dla nauczycieli wartością samą w sobie. Występowanie takich zjawisk na pierwszym etapie kształcenia zostało także potwierdzone wieloma badaniami i wielostronnie krytycznie opisane w zorientowanej konstruktywistycznie polskiej literaturze przedmiotu (np. Klus-Stańska, Nowicka 2005; Klus-Stańska (red.) 2014).

Z kolei wśród zdarzeń zaliczonych do kategorii **bieżącej nieformalnej diagnozy rozwojowej** (zob. Niemierko 2009: 34) nie tak łatwo dostrzec zaniechania. Najbardziej oczywiste wiąże się z czasem, w którym nauczyciele mogliby dyskretnie obserwować zachowania uczniów pracujących indywidualnie nad rozwiązywaniem zadań (praca w grupach bowiem występuje sporadycznie). Zajmują się oni wówczas uzupełnianiem dziennika, sprawdzaniem zadań domowych lub sprawdzianów, a niekiedy też innymi czynnościami, niekoniecznie związanymi z uczeniem się uczniów. Niemniej większość z nauczycieli na bieżąco reaguje na zwerbalizowane prośby uczniów lub rumor sygnalizujący zaburzenia porządku.

Oznacza to, że nauczyciele nie doceniają diagnostycznego znaczenia takiej obserwacji zachowania ucznia i klasy, która służy poznawaniu dzieci oraz ich strategii uczenia się i komunikowania w sytuacjach pozostawiających uczącym się pewną swobodę. Wniosek ten potwierdzają inne zdarzenia zaliczone do bieżącej diagnozy nieformalnej, często występujące w studenckich opisach zajęć edukacyjnych. Pozwalają one dostrzec, że ten obszar nauczycielskiego diagnozowania jest w praktyce edukacji wczesnoszkolnej sprowadzony do bieżącego wystawiania stopni (plusów, minusów, oceniających znaków graficznych) oraz ciągłego nagradzania lub upominania, zdecydowanie nadużywanego i najczęściej zastępującego inne możliwości motywowania dzieci do uczenia się (por. Dąbrowski 2009: 125–176).

Wśród ilustrujących to sytuacji na plan pierwszy wysuwają się:

- a) ogromna liczba i rozdrobnienie otrzymywanych codziennie przez uczniów stopni (lub innych uporządkowanych na skali symboli, które w przekonaniu nauczycieli stopniami nie są);
- b) regularne, choć czasami powierzchowne ocenianie przez nauczycieli kart pracy i zadań wykonywanych przez dzieci w zeszytach ćwiczeń, stanowiących spójną całość z podręcznikami.

Kluczowe dla tego obszaru posługiwanie się kryteriami oceny przybiera dwie zasadnicze formy, z których pierwsza występuje zdecydowanie częściej:

- a) uczniom nie zostają podane inne kryteria oceny niż „poprawne”, „ładne” lub „bezbłędne” wykonanie zadania, czasem sprzężone z szybkim tempem pracy;
- b) nauczyciel podaje uczniom kryteria oceny, zwłaszcza gdy brał udział w kursie oceniania kształtującego, ale traktuje je jak zewnętrzne regulatory sterujące działaniem osoby uczącej się.

Pomiędzy wskazanymi punktami brzegowymi rozciąga się obszar manipulowania przez nauczyciela wymaganiami, silnie uzależniony od aktualnego kontekstu. Oznacza to między innymi, że nauczyciel przy ocenianiu tej samej umiejętności (np. głośnego czytania) bierze pod uwagę na przykład: u jednego dziecka – dostrzegany postęp, u drugiego – „wkład pracy”, u kolejnego – wykonanie zadania lepsze lub gorsze niż u innego ucznia. Proporcjonalnie najrzadziej odwołuje się do nielicznych i jasnych dla dziecka kryteriów (zob. Szyling 2015).

Symptomatyczny dla tego obszaru diagnozowania edukacyjnego jest również fakt, że do sprawdzania umiejętności poznawczych ucznia nauczyciele powszechnie stosują goto-

we okresowe sprawdziany dołączane przez wydawnictwa do pakietu programowego. Ich przydatności diagnostycznej nie sposób w tym miejscu oszacować, ale łatwo sproblematyzować ich rzetelność, czyli zasadniczy walor testów zewnętrznych, zapewniany dzięki standaryzacji, której sprawdziany te nie są poddawane (zob. Niemierko 2002: 155). Ponadto testy zbudowane na zasadzie treściowej i formalnej bliskości z zawartością określonego podręcznika i zeszytu ćwiczeń mają zaburzoną trafność programową (Niemierko 2002: 175, 223), ponieważ sprawdzają nie tyle określone w podstawie programowej umiejętności ucznia, ile to, w jakim stopniu zna on podręcznik i na ile skutecznie odtwarza wielokrotnie wykonywane ćwiczenia.

Za przejaw kolejnego zaniechania w obszarze nieformalnej diagnozy rozwojowej można uznać niestosowanie przez nauczycieli wczesnej edukacji własnych narzędzi sprawdzania umiejętności poznawczych uczniów. Tylko nieliczni okazjonalnie modyfikują „zewnętrzne” materiały opracowane przez wydawnictwa, sięgając do – również „zewnętrznych” – wzorów dostępnych w Internecie, co ma pozytywny wydźwięk, jeśli wynika z potrzeby dostosowania narzędzia do kontekstu edukacyjnego danej klasy. Waleorem nauczycielskich narzędzi sprawdzania może bowiem być nie ich rzetelność, lecz trafność, rozumiana jako powiązanie z kontekstem uczenia się ucznia (Niemierko 2002: 175–178; Brookhart 2003: 8–9).

Nie dysponuję danymi, by kusić się o wskazanie wprost przyczyn przedstawionej sytuacji. Pewne światło rzucają na nią te działania nauczycieli, które mają na celu „zapewnienie” osiągnięcia przez wszystkich uczniów jak najwyższego wyniku sprawdzianu. Tu najbardziej znanym i najczęściej obserwowanym przez studentów przykładem jest ocenianie umiejętności czytania na podstawie „ładnego czytania” określonego tekstu, „nauczonego” uprzednio w domu. Bardzo popularne są też: uczenie się podanej przez nauczyciela listy „wyrazów na dyktando” lub wielokrotne rozwiązywanie konkretnego typu zadań, które „będą na sprawdzianie”. Wytwarzane w ten sposób uczniowskie strategie uczenia się znane są jako przydatne do osiągnięcia celów popisowych (Brophy 2002: 40) i związane z nastawieniem na mechaniczne odtwarzanie i matrycową trwałość, a nie rozwój (Dweck 2013: 11–69).

Ku konkluzjom i interpretacjom

Zdecydowana większość wyników uzyskanych z analizy studenckich obserwacji potwierdza to, co literatura poświęcona wczesnej edukacji od lat uznaje za niepokojące i wymagające zmiany. Jednak spojrzenie na te trwałe w gruncie rzeczy realia szkolne z perspektywy diagnostyki edukacyjnej pozwala na ujawnienie dysfunkcyjności (a w konsekwencji – szkodliwości) dominujących praktyk kształcenia wczesnoszkolnego. Jest ona możliwa do dostrzeżenia nie tylko z perspektywy krytyki podejmowanej na gruncie paradygmatów konstruktywistycznych, ale też przez pryzmat założeń obiektywistycznych, czyli tych, które budowały metodykę opartą na kierowniczej roli nauczyciela, akceptującą istotną rolę podręcznika i niepodważalność wymagań programowych.

Odwołując się do założeń tego drugiego z podejść, stwierdzam, że **bieżące nauczycielskie diagnozowanie na etapie wczesnej edukacji znajduje się w stanie atrofii, a jedyną jego wyróżniającą właściwością jest nastawienie na doraźne motywowanie zewnętrzne lub dyscyplinowanie uczniów**, co ma niewiele wspólnego z „elastycznym kierowaniem” pracą dziecka na lekcji (por. Galloway 1998: 75–79; Niemierko 2009: 27). Podporządkowana tak ograniczonym zadaniom bieżąca diagnoza poznawcza ani nie spełnia wymogów oceniania analitycznego (Niemierko 2002: 143–145), ani nie jest źródłem rzetelnych i trafnych danych do zbudowania holistycznego obrazu osiągnięć ucznia (Niemierko 2002: 140–143), choć tego oczekuje się od klasyfikacyjnej oceny opisowej (zob. Szyling 2009).

Ponadto codzienne sprawdzanie nawet najdrobniejszych działań dziecka, często dominujące w pracy na lekcji, ma niewiele wspólnego z technologicznie rozumianą informacyjną funkcją oceny, dosyć powszechnie wiązaną z poznawczym wymiarem procesów uczenia się (Hattie, Timperley 2007; Szyling 2011: 40–61). Wytwarza ono u uczniów **stabilny obraz tego, na czym polega uczenie się. Jego trwałym rysem jest nastawienie na udzielanie odpowiedzi oczekiwanych przez nauczyciela (lub autora podręcznika), otrzymywanie dobrych stopni i realizowanie cudzych celów**, choć obecnie nie budzi wątpliwości, że skutki takiego uczenia się są niekorzystne dla samooceny jednostki, jej samodzielności poznawczej i społecznego funkcjonowania (np. Dweck 2013: 11–76; Klus-Stańska 2004; Męczkowska-Christansen 2015; Michalak 2019).

Wniosek ten można pogłębić, biorąc pod uwagę, że technologia kształcenia za warunek efektywnego nauczania uznaje m.in. dostosowanie działań edukacyjnych do wyników nauczycielskiej nieformalnej diagnozy rozwojowej (Niemierko 2009; zob. Brookhart 2003). W tym świetle wyraźnie widać **szkodliwy charakter ujawnionych w badaniach i wzajemnie wzmacniających się zaniechań diagnostycznych nauczycieli**, takich jak: 1) pomijanie diagnozy uczniowskich potrzeb i zainteresowań; 2) zrezygnowanie z diagnostycznego charakteru dyskretnej obserwacji zachowań uczących się dzieci; 3) lekceważenie realiów kształcenia w imię realizowania treści i rozwiązań programowych, które nigdy nie przeszły fazy wdrożenia; 4) rezygnacja ze stosowania własnych form sprawdzania umiejętności uczniów, mogących dostarczać danych bardziej przydatnych dydaktycznie, ale także odmiennych niż te uzyskane z zewnętrznych sprawdzianów (testów), zwłaszcza takich, które nie zostały poddane standaryzacji.

Takie realia poznawczej socjalizacji uczniów wczesnej edukacji można nazwać „zamykaniem okna na świat” (Klus-Stańska 2004: 15) lub „(de)efektem kształcenia szkolnego” (Męczkowska-Christansen 2015: 21), ale można je też określić mianem **przemocy poznawczej**, którą tu rozumiem dosłownie – jako lekceważenie lub zaniechanie potrzeb poznawczych dziecka oraz narzucenie mu myślenia o uczeniu się jako posłusznym realizowaniu cudzych pomysłów, nieprzystających do jego aktualnej sytuacji edukacyjnej.

Nie mam podstaw, by źródła tej przemocy lokować wyłącznie po stronie nauczycieli lub obciążać nimi kształcące ich instytucje. Znaczna część problemów tkwi w zaburzeniu relacji między zepchniętą w szkole na wstydlivy margines nauczycielską diagnozą nieformalną (jako nieprofesjonalną) i stwarzającymi wrażenie omnipotencji pakietami podręcz-

ników, poradników, pomocy dydaktycznych i narzędzi sprawdzania, jakimi wydawnictwa obudowują swoje programy nauczania.

To z kolei kieruje uwagę ku roli, jaką w wyznaczeniu takiego, a nie innego kształtu diagnostyki edukacyjnej w edukacji początkowej odgrywają eksperci, twórcy wspomnianych pakietów. Mam tu na myśli osoby, których pozycja wynika niekoniecznie ze szczególnych kompetencji merytorycznych, ale z faktu zatrudnienia w instytucji identyfikowanej z autorytetem w pewnej dziedzinie (Reeves, Naas 2000: 262), a na takie postrzeganie wydawnictw edukacyjnych pozwala polityka oświatowa w Polsce. Związane z tym zjawiskiem **zaufanie do systemów eksperckich** opartych na procedurach i wąskiej wiedzy specjalistycznej wytwarza poczucie względnego bezpieczeństwa w określonym obszarze codziennego działania jednostki (Giddens 2001: 184, 317), a takim jest codzienność kształcenia. To poczucie pewności, że podejmowane na lekcji działania są sensowne, ponieważ realizują je na co dzień dziesiątki osób uczących we wczesnej edukacji oraz potwierdza je autorytet zatwierdzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programu i podręcznika, sprawia, że nauczyciele nie dostrzegają miałości rozwiązań proponowanych im w scenariuszach i poradnikach.

Systemy eksperckie jednak – jak twierdzi Beata Przyborowska (2010: 32) – mogą powodować **dewaluację umiejętności zawodowych nauczycieli**, sprzyjąc ich bierności oraz przrzucaniu na zewnętrznych ekspertów ciężaru odpowiedzialności za kształt praktyki edukacyjnej. Są to kwestie na razie słabo rozpoznane badawczo, ale trafność moich spostrzeżeń potwierdzają losy oceny opisowej, której forma i treść zostały w pełni uzależnione od oferowanych na rynku programów komputerowych.

Sytuacja taka stawia nowe problemy zarówno przed diagnostyką edukacyjną, jak i kształceniem nauczycieli. Dotyczą one tyleż możliwości osiągnięcia zakładanego przez Bolesława Niemierkę „przedziału optymalizacji” diagnozy edukacyjnej (Niemierko 2009: 31), co podjęcia namysłu nad szansami na diagnostyczną alfabetyzację funkcjonalną kandydatów na nauczycieli (Niemierko 2018: 43–44) i samych nauczycieli – jak sądzę – także.

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borowska-Beszta B., Bartnikowska U., Ćwirynkało K. (2017), *Analiza wtórna jakościowych danych zastanych: przegląd założeń teoretycznych i aplikacji metodologicznych*. „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, 2(1). <https://wnus.edu.pl/jbp/pl/issue/499/article/8203/>, 8.10.2019.
- Brookhart S. (2003), *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*. „Educational Measurement, Issues and Practice”, 22(4).
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chodyna-Santus M. (2017), *Medykalizacja niepowodzeń szkolnych a rynek usług terapeutycznych. Kontrowersje wokół metod terapii*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2(14).
- Czerepaniak-Walczak M. (2012), *Ile „techné”, ile „praxis”?* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(59).

- Dąbrowski M. (2009), *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*. W: M. Dągiel, M. Żytko (red.), *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów? Raport z badań*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dweck C. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa, Wydawnictwo Muza.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Galloway Ch. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*. T. 2. Warszawa, PWN.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Good T.L., Lavigne A.L. (2018), *Looking in Classrooms*. 11th ed. New York, Routledge.
- Groenwald M. (2007), *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów*. W: M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*. Kielce, Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej.
- Groenwald M. (2019), *Diagnostyka edukacyjna z perspektywy czasu. Okresy napięć, kryzysów i zmian*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*. XXV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków. http://www.ptde.org/plugin-file.php/1424/mod_page/content/6/Diagnostyka%20edukacyjna%20.pdf, 8.10.2019.
- Hattie J., Timperley H. (2007), *The Power of Feedback*. „Review of Educational Research”, 1.
- Johnston M.P. (2014), *Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come*. „Qualitative and Quantitative Methods in Libraries”, 3. http://www.qqml.net/papers/September_2014_Issue/336QML_Journal_2014_Johnston_Sept_619-626.pdf, 2.10.2019.
- Klus-Stańska D. (2000), *Po co nam wiedza potoczna w szkole?* W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klus-Stańska D. (2004), *Gdy szkoła zamyka okno na świat*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (red.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kot A. (2015), *Wiedza osobista uczniów jako przedmiot diagnozy „z bliska”*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Łuczewski M., Bednarz-Łuczewska P. (2012), *Analiza dokumentów zastanych*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Messick S. (1989), *Validity*. W: Linn R.L. (ed.), *Educational Measurement*. New York, American Council on Education and Macmillan.
- Męczkowska-Christiansen A. (2015), *Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(28).
- Michalak R. (2019), *Psychospołeczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(45).

- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko B. (2014), *Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce*. „Ruch Pedagogiczny”, 2.
- Niemierko B. (2018), *Ta para musi się pogodzić! O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. XXIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Katowice. http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/12/PTDE_2018_31.pdf, 8.09.2019.
- Przyborowska B. (2010), *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*. „Kultura i Edukacja”, 1(75).
- Reeves B., Naas C. (2000), *Media i ludzie*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27.07.2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. z dnia 25.07.2019, poz. 1450, Załącznik 2: Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej).
- Sawisz A. (1989), *Szkola a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szyling G. (2009), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(9).
- Szyling G. (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2014), *Problemy z „nadwyżką wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 67(3).
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Szyling G. (2019), *Diagnostyka edukacyjna w epoce ekspertów. Przypadek wczesnej edukacji. Tezy wystąpienia*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*. XXV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków. http://www.ptde.org/pluginfile.php/1424/mod_page/content/6/PTDE_2019_26.09_295.pdf, 8.10.2019.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żytko M. (2014), *Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji*. „Ruch Pedagogiczny”, 2.

Alina Kalinowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.07>

ORCID: 0000-0003-4658-7620

Uniwersytet Warmińsko-Mazurki w Olsztynie

alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Zjawisko ukrytej przemocy wobec najmłodszych uczniów na zajęciach matematycznych

Summary

The phenomenon of hidden violence against the youngest students in math classes

The paper undertakes research meant to identify the teacher's violent behaviour towards students during early school math lessons. The research conducted in grade one during the math class was used as an aid to deeper understanding of the phenomenon of violence in school. It was found that some lesson procedures, mathematical formulations, and cognitive situations can be seen from the perspective of teacher violence. Their effects can reduce pupils' self-esteem, limit understanding of mathematics and hinder full participation in culture now and in the future.

Keywords: early childhood mathematical education, hidden violence, teacher, student

Słowa kluczowe: wczesnoszkolna edukacja matematyczna, ukryta przemoc, nauczyciel, uczeń

Wstęp

Przemoc jest zjawiskiem obszernie opisanym w literaturze. Pojawiające się definicje można podzielić ze względu na trzy główne kryteria: sposoby zachowania się sprawcy, intencje oraz konsekwencje działań przemocowych dotykające ofiary (Rode 2010: 19). Sposoby myślenia o przemocy koncentrują się nie tylko na wymuszaniu określonych zachowań jednostki, ale także na jej sposobie myślenia i postrzegania rzeczywistości (Koczara 1997: 11). W potocznym rozumieniu określenie „przemoc” jest najczęściej używane do opisywania agresji fizycznej przeciwko jednej osobie lub grupie ludzi. Według Johanny Ruge określenie „przemoc emocjonalna lub psychiczna” opisuje inne rodzaje zachowań, które nie szkodzą bezpośrednio ciału fizycznemu, ale jeszcze bardziej zasługują na miano „przemocy” ze względu na negatywny wpływ na jakość życia danej osoby (Ruge 2018). Również w definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO – World Health Organization) zwraca się uwagę na aspekt psychiczny, określając przemoc jako „użycie z rozmysłem siły lub zagrożenie nią, przeciw sobie, innej osobie, grupie lub społeczności, co prowadzi do zranienia, śmierci, lub szkody psychicznej, a także do zaburzeń rozwojowych i upośledzenia społecznego” (Krug i in. 2002: 5).

Zbigniew Kwieciński ujmuje za Bourdieu zjawisko przemocy w dwa rodzaje, zróżnicowane poziomem świadomości podmiotu. W pierwszym przemoc jest osobista, odczuwana przez jednostkę, a więc jawna. Może przyjąć postać agresji fizycznej, opresji psychicznej lub konieczności podporządkowania się innemu podmiotowi dla zaspokojenia podstawowych potrzeb. Drugi rodzaj to przemoc ukryta, nieuświadomiana przez podmiot, ale doświadczana w postaci „użycia przeważającej nad nim siły w celu podporządkowania jego świadomości, sposobu oceniania zdarzeń, ludzi, relacji (...) tak, by przyjmował je jako naturalne, oczywiste i dlatego usprawiedliwione” (Kwieciński 1995: 125). W konsekwencji autor rozróżnia przemoc symboliczną – narzucanie znaczeń i symboli kultury, oraz strukturalną – przemoc „zastanych struktur świata” (Kwieciński 1995: 126). Dla Pierre’a Bourdieu każda czynność pedagogiczna, rozumiana jako transmisyjne narzucanie i wdrażanie, jest przemocą symboliczną, którą uzasadnia autorytet pedagogiczny, postrzegany jako władza. Wszelka „władza przemocy symbolicznej (tzn. każda władza, której udaje się narzucać znaczenia jako prawomocne) ukrywając stosunki siły, które są podstawą jej mocy, dorzuca swoją własną siłę (tzn. siłę czysto symboliczną) do tych stosunków siły” (cyt. za: Sawisz 1989: 70).

Wśród najbardziej istotnych mechanizmów przemocy symbolicznej w edukacji wskazuje się kod językowy, ponieważ uczestnicy komunikacji szkolnej zajmują „asymetryczne pozycje w dystrybucji odpowiedniego kapitału językowego” (Bourdieu, Wacquant 2001: 136). W instytucjach edukacyjnych można dostrzegać przemoc symboliczną w aktach językowych, ale również w aktach kinetycznych, oceniania dzieci, sposobie zagospodarowania przestrzeni oraz strategiach pracy (Falkiewicz-Szult 2007: 61).

Przemocowe konteksty matematyczne towarzyszą nam w wielu (czasem nieoczekiwanych) aspektach naszego życia. Nie zawsze bowiem zdajemy sobie sprawę z faktu, że wiele procesów w naszej rzeczywistości, jak obliczanie zdolności kredytowej, wyniki w pracy, ocena pracowników, możliwość uzyskania warunkowego zwolnienia dla więźniów i wiele innych, jest wyznaczanych przez algorytmy matematyczne, w których założenia są czasem przyjmowane *a priori* i bez wsparcia obiektywnych badań. Takie algorytmy mogą stanowić źródło dyskryminacji poszczególnych grup społecznych zwiększające nierówności społeczne, a nawet niszczące życie jednostek. Cathy O’Neil nazywa takie algorytmy *Beemzetami*, czyli *bronią matematycznej zagłady* (O’Neil 2017). Przemoc społeczna kreowana przez wiele modeli matematycznych wynika bezpośrednio z procesu ich zastosowania, w którym brane są pod uwagę przede wszystkim zyski właścicieli. Ponadto często nie podlegają one weryfikacji, ponieważ w wielu przypadkach (statystycznie) działają poprawnie. Autorka pokazuje wiele przykładów zastosowania wytworzonych przez matematyków *Beemzetów*, które obliczają prawdopodobieństwo jakiegoś zjawiska. Niestety, w wypadku poszczególnych osób może być ono zupełnie nieprawdziwe, choć urzeczywistnia się w niekorzystnej dla jednostki punktacji (O’Neil 2017).

Edukacja matematyczna jest związana z odtwarzaniem różnic społecznych w odniesieniu do mniejszości etnicznych, uczniów z ubogich środowisk oraz kobiet (Kopciwicz 2012: 33). Grupy te podlegają dyskryminacji edukacyjnej i są narażone na

marginalizowanie kulturowe. Podobne mogą być skutki bezmyślności matematycznej określone przez Dorotę Klus-Stańską i Alinę Kalinowską (2004: 17) jako brak możliwości wyjścia poza wyuczone techniki rachunkowe w połączeniu z niezdolnością do tworzenia własnych strategii. Tym samym może skutkować proces uczenia się matematyki, który ogranicza rozumienie zagadnień matematycznych i w konsekwencji – zubaża możliwość uczestniczenia w kulturze.

O przemocy w szkole mówi się i bada ją przede wszystkim w relacjach uczeń–uczeń. Rzadziej dostrzega się przemocowy charakter procesu edukacji transmisyjnej w relacji nauczyciel–uczeń. Z założenia przyjmujemy bowiem, że działania nauczyciela mają na celu dobro dziecka. Tymczasem, zdaniem Józefy Bałachowicz, indywidualny system przekonań nauczyciela jest bezpośrednio źródłem jego opinii, zachowań i działań edukacyjnych. Często jednak potoczne koncepcje nauczycieli mają konotacje behawiorystyczne, niedocenające możliwości poznawczych dzieci. Jednocześnie z perspektywy najmłodszych uczniów niezwykle istotne jest doświadczanie podmiotowej aktywności jako istotnego budulca sposobu postrzegania samego siebie i świata oraz ich wzajemnych relacji. To właśnie „poczucie bycia podmiotem, refleksja nad działaniem i ocena własnej skuteczności są podstawą budowania przeświadczenia o sobie jako sprawcy odpowiedzialnych czynów w świecie, kreowania siebie i swojego miejsca w świecie” (Bałachowicz 2017: 56). Podczas gdy spędzony w klasach początkowych czas może być polem wielu (zbyt wielu) doświadczeń przemocowych ze strony dorosłych – tu: nauczyciela; nawet jeśli nie są tak nagłaśnianie jak agresja, to wymagają rozpoznania. Autorzy raportu z badań przeprowadzonych w Chinach, Indonezji oraz Rwandzie, a dotyczących przemocy wobec dzieci, przekonują, że nauczyciele, rodzice i dzieci muszą zrozumieć, że nie ma aktu przemocy zbyt małego do jego monitorowania i wygaszania (Lundin, Wesslund 2016: 22).

Być może warto więc przyrzeć się specyfice edukacji matematycznej z perspektywy zjawiska ukrytej przemocy. Uczenie się matematyki w szkole jest już legendarnym źródłem traumatycznych doświadczeń młodych ludzi. Przez wielu z nich istnienie tego przedmiotu i konieczność zdawania egzaminu maturalnego są postrzegane jako forma przemocy decydentów edukacyjnych w kraju wobec uczniów. Potoczne opinie wyrażane publicznie na wielu forach internetowych mówią o braku związku matematyki, szczególnie z klas starszych, z możliwością wykorzystania tej wiedzy w rzeczywistości pozaszkolnej.

W wielu analizach teoretycznych zakłada się, że już wczesnoszkolna edukacja matematyczna powinna być inspirującym okresem poznawczym, w którym uczeń nabywa pewne kompetencje intelektualne niezbędne do rozwijania myślenia matematycznego (por. Dąbrowski 2008; Sfard 2008; Kalinowska 2010; Klus-Stańska, Nowicka 2014; Boler 2016). Wśród nich najważniejsze wiążą się z umiejętnością samodzielnego konstruowania pojęć matematycznych dzięki prowadzeniu badań, odkrywaniu zależności i komunikowaniu się. Najczęściej jednak jest to czas budowania kompetencji odtwórczych (Dąbrowski 2009), głównie polegających na wyćwiczeniu umiejętności rachunkowych oraz rozwiązywaniu typowych zadań.

Założenia metodologiczne

Badania umiejscowiono w paradygmacie interpretatywnym, traktując je jako próbę uporządkowania rzeczywistości za pomocą kategorii (Konecko 2000: 21). Do rozpoznania zjawiska ukrytej przemocy nauczycielskiej wybrano instrumentalne studium przypadku, które, jak podkreśla Krzysztof Tomasz Konecko: „nie jest wyborem metodologicznym, jest natomiast wyborem przedmiotu badania” (Konecko 2000: 126). Ta forma badania nie jest bowiem definiowana jako metoda gromadzenia danych, ale jest określana przez chęć rozpoznania danego zjawiska (Stake 2009: 623).

Robert Stake wymienia trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczne, zbiorowe i instrumentalne (Stake 2009). Ten ostatni określa jako możliwość głębszego zrozumienia interesującego problemu, w którym opisywany przypadek pełni jedynie pomocniczą funkcję, został jednak wybrany ze względu na jego potencjał dla zrozumienia innego zjawiska (Stake 2009: 627).

Przedmiotem badań opisanych w tym tekście jest zjawisko nauczycielskiej przemocy wobec najmłodszych uczniów. Analizie poddano działania nauczycielki podczas jednej (trwającej 45 minut) pokazowej lekcji matematyki w klasie pierwszej, która odbyła się w październiku 2018 r. Oprócz autorki tego tekstu obecne na niej były studentki wczesnej edukacji. Celem podjętych badań było szukanie ewentualnych przejawów ukrytej przemocy na lekcji matematyki na poziomie wczesnoszkolnym oraz podjęcie próby interpretacji ich skutków. Jako technikę badań wybrano obserwację jakościową stosowaną np. „do poznawania interakcji szkolnych” (Krüger 2004: 165). Analizowane działania nauczycielki służyły jedynie jako pole do próby dostrzeżenia i głębszego zrozumienia zjawiska ukrytej przemocy wobec uczniów na lekcji. Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie: **Czy i w jaki sposób najmłodsi uczniowie mogą doświadczać ukrytej przemocy na lekcji matematyki?**

Historia jednej lekcji matematyki w klasie pierwszej szkoły podstawowej

Oglądana lekcja okazała się bogatym materiałem do szukania i wskazywania sytuacji przemocowych, które zostały wygenerowane przez nauczycielkę nie zawsze świadomie. Jednak ich obecność może stanowić przyczynę przyszłych trudności ze zrozumieniem relacji matematycznych i w konsekwencji – z możliwością wykorzystania wiedzy matematycznej, a w końcu – niekorzystnych zdarzeń w życiu jednostki.

Wyniki badań

W trakcie lekcji zaskakująco często pojawiały się sytuacje, które można rozpatrywać jako przykłady przemocowych działań edukacyjnych, być może dlatego, że w szkole charakterystyczna jest istotna nierównowaga sił w relacji nauczyciel–uczeń. Ten pierwszy dysponuje środkami zastraszania (dyscyplinowania) uczniów, takimi jak: oceny, uwagi,

wezwanie rodzica i inne. Uczeń, szczególnie w klasach początkowych, nie ma takich możliwości. Często nie potrafi się jeszcze przed nimi bronić, postrzegając je przez pryzmat własnej winy (złe zachowanie, niespełnienie obowiązków szkolnych itp.). Zauważone i opisane sytuacje stanowią w moim przekonaniu przykłady nadużywania tej przewagi.

Rytuały lekcyjne

Niemало sytuacji lekcyjnych ma charakter rytuału. Niektóre z nich mogą być oparte na działaniach przemocowych. Jako przykład można podać rozpoczynanie lekcji od „odpowiedniego” powitania. Nauczycielka na początku lekcji prosi, żeby wszystkie dzieci wstały i powiedziały „dzień dobry” (choć widziała się ze wszystkimi, ponieważ od kilkunastu minut ona i uczniowie są w tej klasie).

N: Dzień dobry.

UUU [półgłosem]: Dzień dobry.

N: Jeszcze raz. [głośniej i z naciskiem] Dzień dobry.

UUU [bardzo głośno]: Dzień-do-bry.

Takie zachowania uczestników lekcji są bardzo popularne i w potocznym mniemaniu służą kształceniu szacunku do innych osób. Z obserwacji tej lekcji wynika również, że wejście do klasy ucznia dyżurnego w szkole z komunikatem do obwieszczenia nie powoduje konieczności wstania uczniów w klasie i przywitania się. W rozumieniu szkoły szacunek należy się przede wszystkim dorosłym, a najbardziej – nauczycielom. Trzeba również dodać, że poza szkołą ten sposób witania się nigdzie nie funkcjonuje. W szkole służy on raczej do zaznaczenia ważności nauczyciela. Uczeń otrzymuje sygnał, kto decyduje w klasie, kto wyznacza sposób zachowania i czyje oczekiwania należy spełniać. Doświadcza wówczas działania narzuconego przez instytucję – przemocy strukturalnej.

Zaniechanie troski o uczniów

Kolejny przykład zaliczam również do zjawiska przemocy strukturalnej. Po powitaniu lekcja zaczęła się od polecenia nakazującego usadowienie się dzieci na dywanie na dość małej powierzchni. Troska wyrażona przez nauczycielkę dotyczyła przede wszystkim komfortu osób dorosłych – studentek. Na dalszym etapie nauczycielka dążyła do utworzenia przez uczniów dużego i symetrycznego kółka, choć nie miało to znaczenia dla zaplanowanego ćwiczenia. Dzieci musiały się przepychać i przeciskać między sobą, szukając miejsca.

N: Bardzo proszę, siadamy na dywanie w kółeczku, tylko tak, żeby tam, eee, paniom na kolanach nie siadać.

N: Duże koło robimy, duże, duże, dzieciaki, koło na dywanie, eee, możecie siedzieć koło pań, to nie przeszkadza.

Efekt nie spełnił oczekiwań nauczycielki, ponieważ dzieci nie chciały się zbyt zbliżyć do zajmujących częściowo dywan osób oglądających zajęcia.

N: Dzieci, wstańcie proszę, [głośno] wstańcie, wstańcie, wstańcie, zróbcie kółeczko, zróbcie kółeczko na dywanie, [głośniej] robimy kółko na dywanie tak, jakby pań nie było, duże kółko. Zamykamy kółeczko, zamykamy kółeczko. I teraz siadamy.

N: Troszkę się do tyłu przesunie, żeby ja mogła tu wejść na środek.

Ze strony nauczyciela nie padły słowa „przepraszam” ani „proszę”, które pojawiłyby się z pewnością w innym miejscu. W relacjach pozaszkolnych jest kulturowo oczywiste, że należy przeprosić, aby przejść przez zatłoczone miejsce. Lekcja okazuje się jednak geograficznie i czasowo punktem ograniczania przyjętych norm, przynajmniej w stosunku do dzieci. W tej samej klasie (jak zresztą w wielu innych) była powieszona kolorowa plansza z wypisanymi „czarodziejskimi słowami”: proszę, przepraszam, dziękuję. Jednocześnie dzieci nabywają przekonania, że ich używanie obowiązuje raczej uczniów. Niedostatek nauczycielskich przykładów kulturalnego i przyjaznego zachowania wobec najmłodszych może skutkować nieprzestrzeganiem zasad zachowania przez dzieci wobec siebie nawzajem. Jeszcze dalej idąca konsekwencja to wytworzenie przekonania, że kulturalne zachowanie obowiązuje wobec jednostek silniejszych, ze słabszymi nie trzeba się za bardzo liczyć.

Zaniechanie wyjaśnień nauczycielskich decyzji edukacyjnych

Następny przykład jest związany z ignorowaniem przez nauczyciela potrzeby dzielenia się z uczniami celami działań. Podczas lekcji, siedząc ciasno obok siebie na dywanie, dzieci cicho rozmawiały. W tym czasie nauczycielka rozkładała na dywanie kolorowe szarfy, w środku których zbierała różne przedmioty, po pięć wewnątrz każdej szarfy. Nie podtrzymywała wówczas kontaktu z uczniami, nie wyjaśniała, do czego będą potrzebne przedmioty. Uczniowie zostali potraktowani przedmiotowo, sprowadzeni do roli obserwatorów nauczycielskiej aktywności, którzy nie muszą w niej uczestniczyć i nie muszą rozumieć jej celu. Być może tak odczytujący ten przekaz uczniowie również nie pytali o nic, co może świadczyć o powtarzających się tego typu sytuacjach. Ich uprzedmiotowienie zostało zaakceptowane jako naturalny stan lekcyjny.

Ograniczanie uczniom prawa do uzasadniania, argumentowania i zadawania pytań

Po rozłożeniu wszystkich szarf nauczycielka rozpoczęła zadawanie pytań.

N: Przyjrzyjcie się, proszę, tym wszystkim zbiorom, które leżą na dywanie¹. Co one mają ze sobą wspólnego? Czy mają coś wspólnego?

¹ Nauczycielka niepoprawnie się wyraziła, ponieważ zbiory to pojęcia umysłowe i nie mogą leżeć na dywanie. Mogą leżeć elementy zbiorów. Taki sposób kształcenia pojęcia „zbiór” może budować u uczniów przekonanie o tym, że zbiór jest tylko tam, gdzie pojawia się szarfa (por. Olecka, Semadeni 1984).

U1: Jeden jest tylko z ptakami.

N.: Hmm. Z ptakami, ale ja się pytam [z naciskiem], co one mają wspólnego, bo tamten jest tylko z ptakami, więc nie ma nic wspólnego z tymi pozostałymi? Kubuś.

U2: Nie.

U3 [niepewnie]: Wszystkie są... takie same... mają taki sam kolor.

N [powątpiewająco]: Wszystkie są tego samego koloru? A które są tego samego koloru?

U3 [nieśmiało]: Szyszki i ptaki (rysunki rzeczywiście są w kolorystyce szarobrązowej).

N [z powątpiewaniem]: No, tak mniej więcej..., ale ja cały czas twierdzę, że wszystkie te zbiory mają ze sobą coś wspólnego.

Brakowało dyskusji dzieci, argumentowania, przekonywania się nawzajem, jedyna poprawna interpretacja należała do nauczycielki. Doświadczenia tego typu sprawiają, że najmłodszy uczniowie oduczają się korzystania z własnych koncepcji matematycznych i podporządkowują się przemocy symbolicznej, również w sytuacjach, które nie mają uzasadnienia poznawczego.

U4: Jest po pięć.

N [zadowolona]: A, świetnie, Natasza zauważyła. Policzcie, ile jest kólek.

Podany tu przykład przemocy symbolicznej nie jest odosobniony w polskich szkołach. Dorota Klus-Stańska opisuje wiele lekcji matematyki, w których dominuje monolog nauczyciela (Klus-Stańska 2000). Również Małgorzata Żyto przytacza fragment lekcji matematyki w klasie trzeciej jako przykład braku zachęcania uczniów do wyjaśniania i argumentowania na rzecz sprawnego reagowania na wypowiedzi nauczyciela. Jest to również przykład dominacji „sformalizowanego schematu komunikacyjnego zarządzanego przez nauczyciela” (Żyto 2014: 339). Kolejny fragment lekcji odnosi się również do przytoczonych spostrzeżeń, nakładając dodatkowo warstwę nauczycielskich przekonań o poziomie myślenia uczniów.

Infantylizowanie treści matematycznych

Wskazane dzieci po kolei liczyły elementy kolejnych zbiorów na dywanie. Pomimo znajomości przez większość uczniów liczb większych niż 10 byli oni po raz kolejny zmuszani do przeliczania w zakresie 5. Inny sposób infantylizowania był widoczny w poleceniu personifikowania liczb.

N: Chciałabym, żebyście ułożyli bajkę o tych liczbach.

UUU: [trochę zdezorientowane cicho rozmawiają].

N [przekrzykuje szumek w klasie]: O czym mogłyby rozmawiać ze sobą liczby, które spotkały się w bajkowym królestwie?

UUU: [nie odpowiadają].

N: Iga, jaką ty masz propozycję?

U12: [mówi coś cicho].

N: Znaczy, co mogą mówić?

UUU [nadal coś cicho mówią między sobą].

N [znieczepliwiona klaszcze dwukrotnie, żeby uciszyć klasę]: Ćśś.

N: Ola mogłaby powiedzieć: „Ja nazywam się...” [zawiesz głós].

UU [cicho]: Dwa.

N: Ola mogłaby powiedzieć: „Ja nazywam się dwa”. Co jeszcze Ola mogłaby powiedzieć, gdyby mogła mówić, tak jak w bajkowym królestwie wszystko mogłoby się zdarzyć? Co ona jeszcze mogłaby powiedzieć, na przykład do Hani?

Używanie na przemian pojęcia liczby i imion dzieci tworzy pewien chaos poznawczy. Zupełnie inne cechy przynależą Hani i inne liczbie dwa. O ile ta ostatnia ma cechę parzystości, ponieważ dzieli się przez dwa, to przekładanie tej własności na Hanię jest absurdem. Przytoczone zachowania nauczyciela postrzegam jako wyraz odtwarzania kulturowych znaczeń dotyczących nadawania niewielkiej wartości wiedzy i myśleniu uczniów, a także ich możliwościom poznawczym.

Ograniczanie aktywności i zainteresowań uczniów

Kolejny przejaw przemocy strukturalnej sygnalizuje konieczność podporządkowania się dzieci przyjętej przez nauczyciela organizacji lekcji oraz narzuconym przez niego formom zachowania. Przywołam jeszcze raz moment, w którym uczniowie, nie mając przez kilka minut zajęcia, zaczęli cicho rozmawiać, siedząc obok siebie na dywanie. Jedyne kontakty, jakie nawiązała wówczas nauczycielka, polegały na ich upomnieniu, co sygnalizowało brak akceptacji dla takiej aktywności w czasie lekcji, nawet wówczas, gdy uczniowie nie mają innych zadań do wykonania.

N [nadal rozkładając przedmioty]: Dzieci, ale już nie gadamy.

W innym momencie dwie dziewczynki zainteresowały się przedmiotami leżącymi w jednej z szarf. Reakcja nauczycielki była natychmiastowa:

N: Dziewczynki, nie ruszamy tych kólek.

Nauczycielka nie zapytała o powód zainteresowania się kólkami, a nawet zabroniła ich dotykać. Być może zaniepokoiła się brakiem uwagi uczennic, które na chwilę przestały śledzić odpowiedzi innych uczniów. Pomimo wykazanego przez nie zainteresowania odebrała im prawo nawet do krótkiej aktywności inspirowanej osobistym zaciekawieniem. Skutkiem doświadczania takich sytuacji może być również przekonanie uczniów o niepodzielnej władzy nauczyciela nad całą przestrzenią klasy.

Publiczne rozpatrywanie błędu ucznia

Przemocowy charakter następnego przykładu wyjaśnia koncepcja ukrytego programu – komponentu przemocy symbolicznej. Opisana sytuacja jest elementem powtarzalnego lekcyjnego doświadczenia wywierającego niekorzystny wpływ na ucznia (Kruszewski 1993: 112).

N: A powiedzcie, który zbiór jest największy?

U5: Z pluszakami.

N: A dlaczego Ignas twierdzisz, że ten jest największy?

U5: Bo są duże.

N [powtarza]: Bo są duże pluszaki, tak? A o ile on jest większy od, na przykład, zbioru klocków?

U5: [milczy].

N: Co? Weź, sprawdź, poukładaj w pary, zobaczmy, o ile jest większy.

Chłopiec układał przedmioty w pary, reszta klasy czekała, choć pozostali uczniowie dobrze znali poprawną odpowiedź. Nauczycielka zapytała jeszcze raz, o ile jest większy, a on nieśmiało stwierdził, że jest tyle samo. Nauczycielka ponownie spytała go głośno, zmuszając do ponownego tłumaczenia się z niepoprawnej odpowiedzi.

N: A dlaczego mówiłeś, że jest większy?

U5: Bo pluszaki są większe

N: Bo pluszaki są większe. Rzeczywiście tak mogłoby się zdarzyć.

Logika porównywania zbiorów zaprezentowana przez tego ucznia jest naturalna dla przedoperacyjnego etapu rozwoju poznawczego. Jednak zamiast dyskretnej pomocy w zdobywaniu doświadczeń budowania pojęcia liczby nastąpiła publiczna analiza jego odpowiedzi i zwrócenie uwagi całej klasy na „niedostatek” wiedzy ucznia. Sytuacja była z pewnością niezbyt komfortowa dla chłopca, a inni uczyli się, że błąd może skutkować znalezieniem się w trudnym położeniu, więc nadawano mu pejoratywne zabarwienie.

Wygaszanie aktywności dzieci na lekcji

Naturalna u dzieci chęć aktywności może być blokowana w sytuacji, gdy nauczyciel nie dba o tę potrzebę, a co gorsza, wykorzystuje ją do sygnalizowania władzy nad uczniami. Praca równym frontem na lekcji matematyki jest najczęściej związana z koniecznością wskazywania uczniów, którym nauczyciel udziela głosu lub pozwala na zaprezentowanie na tablicy rozwiązania. Jeszcze więcej chętnych (proszących podniesieniem ręki do góry) pojawia się, gdy niezbędny jest udział małej liczby uczniów, którzy będą mieć określoną „rolę” w ćwiczeniu (trzymać pomoce, wykonywać doświadczenie itp.). Ponieważ można przyjąć, że każde z dzieci ma „kwalifikacje” do wykonania tej czynności, wybór

tego, a nie innego dziecka może być źródłem zawodu dla pozostałych. Brak wyjaśnienia kryterium wyboru i autorytarna postawa nauczyciela, jak w poniższym przykładzie, nie ułatwiają dzieciom akceptacji nauczycielskiej decyzji i mogą być rodzajem opresji psychicznej (kary).

N: A ja poproszę teraz Jasia...

UUU [trzymają ręce w górze]: Ja, ja...

N [zdecydowanie]: Opuśćcie ręce. Jasia, Mateusza, Hanię, Olę i Anetę.

Niektórzy uczniowie krzywią się i są wyraźnie niezadowoleni. Konieczność podporządkowania się wskazaniom nauczyciela jest, pomimo doświadczanego uczucia zawodu, przykładem przyjmowania przez uczniów działania władzy jako obowiązującego schematu szkolnego i uznawania go za naturalny.

Zarządzanie czasem poznawczym

Kolejny przykład przedstawia nieświadomiane przez uczniów, ale narzucone przez nauczyciela akty przemocy strukturalnej. Jednym z przejawów nauczycielskiego ograniczania rozwoju poznawczego dzieci jest odmowa prośbie ucznia, który wykonał już swoje zadanie i pragnie zająć się kolejnymi. Ilustruje tę sytuację przykład, gdy w pewnym momencie lekcji podczas układania z patyczków trójkątów uczeń głośniejszy zapytał:

U15: Mogę ułożyć jeszcze więcej?

N: Wszystko w swoim czasie.

Uczniom nie wolno również manipulować przedmiotami według swoich pomysłów. Kiedy kilkoro z nich po spełnieniu polecenia podczas dalszej pracy próbowało układać patyczki na swój sposób, nauczycielka zakończyła tę aktywność. Likwidowała spontaniczne działania poznawcze uczniów bez nadania im jakiegokolwiek wartości.

Narzucanie przez nauczyciela własnego sposobu rozumienia

W wielu przypadkach nauczycielka podążała jedynie za swoimi znaczeniami matematycznymi, dostrzegając i akceptując te wypowiedzi uczniów, które odpowiadały jej rozumieniu. W pewnym momencie pięcioro wybranych dzieci otrzymało kartki z cyframi 1–5. Pozostali uczniowie mieli ustawić te dzieci w prawidłowej kolejności. Domyślnym kryterium, zresztą świetnie odczytanym przez uczniów, były liczby. Za chwilę okazało się jednak, że nauczycielka miała na myśli liczby porządkowe, a jeszcze za chwilę, że liczby nie są ważne. Odnalezienie się dziecka w tej gonitwie narzucanych kontekstów myślenia jest problematyczne i nie buduje samodzielnej oceny, jaka sytuacja wymaga określonego sposobu porządkowania. Konieczność nieustannego śledzenia myśli nauczyciela zagłuszała u dzieci tworzenie własnych znaczeń.

N: No dobrze, a teraz powiedzcie mi... gdybyśmy mieli sprawdzić, kto jest pierwszy... teraz od tej strony [wskazuje przeciwny koniec rzędu pięciorga dzieci].

UUU [cicho]: Piąty...

N: Które dziecko jest teraz pierwsze...

U10: Mateusz [chłopiec z numerem 5]

N [potwierdza]: Mateusz, chociaż ma liczbę pięć. Bo ja teraz liczę [zawiesza głos]

U11: Od pięciu.

U12: Od tyłu.

N: Od drugiej strony, bo to tylko zapisane cyferki są.

Liczenie od tyłu, jak słusznie myślały dzieci, jest liczeniem od pięciu do jednego. Nauczycielka nie próbowała zrozumieć trudności dzieci. Kontynuowała natomiast pogadankę, oczekując podporządkowania się uczniowskiego myślenia własnym propozycjom.

N: No to policzmy teraz od tyłu. Który jest Mateusz?

UUU: Piąty, pierwszy.

N [z naciskiem]: Z tej strony liczymy, to jest który? [wskazuje kolejno palcem]

UUU [chórem]: Pierwszy, drugi.

N: Trzecia, czwarta [dzieci milkną i kończy sama] piąta.

W przedstawionych nauczycielskich aktach językowych ujawniła się przemoc symboliczna wobec uczniów. Nauczycielka narzucała nie tylko strategię liczenia, ale również osobisty kontekst poznawczy, utrudniając dzieciom rozumienie sytuacji matematycznej.

Odpowiadanie za dzieci

Kulturowo przekazywane są również przekonania nauczycieli dotyczące pomocy uczniowi. W potocznym mniemaniu dobry nauczyciel natychmiast reaguje na niezadowolającą, jego zdaniem, wypowiedź ucznia. Ogranicza to znacznie możliwość podejmowania dziecięcego namysłu, zastanawiania się i budowania nowej wiedzy. W opisanym przykładzie pokazano sytuację, w której brak natychmiastowej reakcji na polecenia nauczycielki uruchamia jej kompulsywne starania, aby pomóc uczniom. Jednak prowadzą one do jeszcze większego zamętu poznawczego dzieci. Pomimo tych zabiegów uczniowie nie potrafili wpisać się w oczekiwania nauczycielki, która niecierpliwie podpowiadała i naprowadzała.

U13: Że Hania jest starsza od niej. [Hania trzyma liczbę 3]

N: O ile?

U13: O jeden

N: Jak starsza to musi być o... jeden dzień, rok, miesiąc..., godzinę.

UU: Nie...

N: To ona teraz mówi, ile dzieci mają lat, tak? Można tak powiedzieć? [odpowiada sama]:
W bajkowym królestwie wszystko można.

(...)

N: A gdyby nie chciały mówić, kto jest starszy, a kto młodszy. I te liczby nie pokazują teraz, ile mają lat, a na przykład pokazują... hmm..., ile... hmm..., w ile kropek się zamieniają.

UUU: [cicho mówią do siebie].

N: To, co by mogły powiedzieć... eee, Amelka, co ty mogłabyś powiedzieć do Mateusza?

U14: Że ja jestem młodsza od...

N [przerywa]: Nie... ja powiedziałam, że zamieniacie się w kropki i dwa pokazuje, w ile kropek możesz się zamienić.

U14: Cztery.

N: No to, co powiesz, on może się zamienić... [zawiesz głós].

UUU: W sześć.

N: Będzie ciebie pięć, to o ile będzie więcej tych kropek?

UUU [chórem]: O jeden.

W przedstawionej tu sytuacji trudno doszukać się realizowania celu nastawionego na ćwiczenie umiejętności liczenia (choć być może taki właśnie cel dostrzegająca nauczycielka). Dla uczniów była to raczej gra w zgadywanie kryterium akceptowania ich wypowiedzi.

Ograniczanie prawa do manipulowania przedmiotami

Obserwacja lekcji wskazuje, że nauczycielka akceptowała manipulowanie przedmiotami jedynie wówczas, gdy kierowała każdym krokiem uczniów. Ich samodzielna aktywność w tym zakresie była określana jako „zabawa” i nie przedstawiała dla niej wartości. Uczniowie budowali wówczas przekonanie, że ich samodzielne próby kontaktu z klockami nie mogą być źródłem wiedzy, a dobra zabawa wyklucza uczenie się.

N: Zostawcie wszystko na dywanie, później będziecie się mogli tym pobawić.

Bliżej nieokreślona przyszłość, kiedy manipulowanie będzie dozwolone, budzi niepokój uczniów, że obietnica zostanie zapomniana, co wskazywałoby na brak zainteresowania ich potrzebami. Dyskredytowanie zabawy jako naturalnej dla tego wieku i efektywnej strategii budowania wiedzy matematycznej ma charakter ukrytej przemocy wobec uczniów. Chęć zabawy nabiera odcienia pejoratywnego jako zachowania niezbyt odpowiedniego i infantylnego.

Wnioski i zakończenie

Przedstawione sytuacje edukacyjne na lekcji matematyki w klasie pierwszej wydają się z pozoru naturalne dla tego etapu edukacji. Istotności nabiera jednak odpowiedź na pytanie, czy mogą one negatywnie wpływać na uczniów, czy mają charakter przemocowy. Z ich analizy wynika, że można wskazać niekorzystne konsekwencje dla rozwoju dzieci, pojawiające się przede wszystkim w obszarze społecznym i poznawczym.

Naruszanie godności osobistej uczniów

Charakterystyczną cechą przemocy jest naruszenie godności osobistej. Z perspektywy rozwoju społecznego nauczycielka kreuje sytuacje przemocowe, ograniczające szacunek do dziecka, przez nierespektowanie jego potrzeb oraz specyfiki rozwojowej. Uczeń jest wikłany w przemocowy związek interpersonalny, w którym według określenia Cezarego Kurkowskiego ofiara jest zależna od sprawcy i ma osłabioną zdolność do obrony emocjonalnej (Kurkowski 2005: 1056). Na przykład konieczność analizowania błędu w obecności całej klasy może zwracać uwagę dzieci na niedostatki ucznia, a jego krytyczne ocenianie przez nauczyciela może być naśladowane przez innych uczniów. Zmuszanie dziecka do swego rodzaju publicznej wiwisekcji, przed którą nie może się bronić, narusza jego poczucie godności.

Z perspektywy rozwoju poznawczego zadania zbyt łatwe dla uczniów tłumią rozbudzanie zainteresowania matematyką i ograniczają rozwój myślenia matematycznego. Najmłodsi uczniowie są zmuszeni do pewnej gry z nauczycielem, którą trudno im wygrać. Wyznaczanie przez nauczyciela sposobów rozumienia poleceń, pojęć czy sytuacji edukacyjnych oraz brak możliwości spontanicznych i osobistych wypowiedzi uczniów skazuje wielu z nich na zaniechanie takiej aktywności. Często niepowodzenia ucznia w poprawnym odczytaniu nauczycielskich znaczeń może w konsekwencji obniżać poczucie własnej wartości oraz zaburzać kontrolę nad wiedzą matematyczną. Kilka lat temu popularne były badania Johna Hattiego *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Choć należy do nich podchodzić ostrożnie ze względu na niejasności metodologiczne, wyniki były interesujące. Analizował on 50 000 badań i ponad 800 zbiorczych prac naukowych, które wskazują, że samoocena uczniów najwyżej koreluje z poprawą efektów nauczania matematyki. Działania nauczyciela obniżające poczucie wartości i mocy sprawczej uczniów zdecydowanie niekorzystnie wpływają na ich matematyczne (i nie tylko) funkcjonowanie (Hattie 2012).

Nierespektowanie praw dziecka

Jednym z najważniejszych praw budujących tożsamość jednostki jest prawo do szacunku, o którym pisał już prawie 100 lat temu Janusz Korczak. Postulował prawo do szacunku dla niewiedzy dzieci, ich niepowodzeń, cech i własności czy dla czasu bieżącego (Korczak 1948). W przestrzeni klasowej dostrzegane są jednak sytuacje, gdy nauczyciel nie akceptuje jakiegokolwiek odstępstwa od założonego zachowania dziecka. Lucyna Kopiciewicz twierdzi, że nauczyciele wczesnej edukacji na podstawie potocznego rozumienia procesu uczenia się tworzą katalog pożądanых cech swoich uczniów. Inność dziecka albo podlega pozornej akceptacji, albo jest eliminowana ze względu na – ich zdaniem – dobro jednostki (Kopiciewicz 2012: 106, 109). Poziom rozwoju poznawczego dziecka wyznacza jego słabość, jeśli nie odpowiada oczekiwaniom szkoły. Również dziecięcość jako immanentna cecha najmłodszych uczniów, charakteryzująca się wysokim poziomem ciekawości,

chęci eksploracji, dzielenia się swoimi myślami, nie jest respektowana. Podkreślane są natomiast oczekiwania nauczycielki. Wielokrotnie pojawiały się na lekcji sformułowania typu: „ja tak teraz liczę”, „ja teraz chcę” czy „nie chcę, żebyście...”. Nie towarzyszyły im żadne argumenty wyjaśniające dzieciom sens jej wypowiedzi. Sposób wypowiedzania poleceń był kategoryczny i nie pozostawiał wątpliwości co do braku akceptacji dyskusowania. Nie była przewidziana również możliwość zmiany rodzaju pracy przez ucznia w wypadku, gdy jego kompetencje matematyczne były na dużo wyższym poziomie niż te wymagane w zadaniu. Takie działania nauczycielki należy postrzegać jako brak szacunku dla rozwoju dziecka. Również sztywne i nieadekwatne do potrzeb dziecka zarządzanie czasem, jak przerywanie pracy wówczas, gdy dzieci są właśnie nią zainteresowane, nosi znamiona wykorzystywania nauczycielskiej przewagi nad uczniem. Przytoczone wyniki badań oczywiście nie wyczerpują możliwości rozpoznawania zjawiska nauczycielskiej przemocy wobec najmłodszych uczniów na lekcji matematyki. Jednak nawet tak niewielki fragment budzi niepokój o zakres, częstotliwość i siłę doświadczeń przemocowych już w początkowych klasach szkolnych.

Literatura

- Bałachowicz J. (2017), *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości*. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się – zmienić wczesną edukację*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Boaler J. (2016), *Mathematical mindsets. Unleashing Students' POTENTIAL Through Creative Math, Inspiring Messages and INNOVATIVE TEACHING*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Dąbrowski M. (2008), *Pozwólmy dzieciom myśleć*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2009), *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*. W: M. Dągiel, M. Żytka (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa, CKE.
- Falkiewicz-Szult M. (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hattie J. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Abingdon–New York, Routledge.
- Kalinowska A. (2010), *Pozwólmy dzieciom działać*. Warszawa, CKE.
- Klus-Stańska (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego najmłodszych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Koczara A. (1997), *Przemoc w domu rodzinnym*. „Problemy Rodziny”, 1–2.
- Konecko K.T. (200), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kopciwicz L. (2012), *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*. Warszawa, Difin.
- Korczak J. (1948), *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza.
- Krug E.G., Dahlberg L.L., Mercy J.A., Zwi A.B., Lozano R. (2002), *World report on violence and health*. Geneva, World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=5A16F5F82D170EAAF6DAEA81A9CFB43C?sequence=1, 10.11.2019.
- Krüger H.H. (2004), *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP.
- Kruszewski K. (1993), *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurkowski C. (2005), *Przemoc w rodzinie na tle innych rodzajów przemocy*. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*. Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Lundin M., Wesslund T. (2016), *Global study on violence against children – in and around schools. Research report summary, save the children. Sweden. Rädda Barnen*. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/10323/pdf/rb_globalstudy_vac_161115.pdf, 7.11.2019.
- Olecka A., Semadeni Z. (1984), *Pojęcie zbioru*. W: Z. Semadeni, *Nauczanie początkowe matematyki*. T. 2. Warszawa, WSiP.
- O’Neil C. (2017), *Broń matematycznej zagłady. Jak algorytmy zwiększają nierówności społeczne i zagrażają demokracji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rode D. (2010), *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ruge J. (2018), *On epistemological violence in mathematics education research – An exemplary study in the Journal of Mathematics Teacher Education*. „The Mathematics Enthusiast”, 15(1–2). <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol15/iss1/17>, 1.11.2019.
- Sawisz A. (1989), *Szkoła a system społeczny*. Warszawa, WSiP.
- Sfard A. (2008), *Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żytko M. (2014), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*. W: D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Małgorzata Kowalik-Olubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.08>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Sytuacja psychospołeczna ucznia z ADHD w klasie szkolnej – perspektywa dziecka

The lives of children with ADHD bear the scars of unjust accusation, chronic feelings of inadequacy, and shamelessly untapped talent. Understanding developmental variation, characterizing it without oversimplifying it, and intervening vigorously on behalf of developing humans experiencing inordinate failure – these are urgent needs.

M.D. Levine

Gdybym miał czarodziejską różdżkę, to bym sprawił, żeby wszyscy mnie lubili, żeby pani była miła i życzliwa, jak ktoś ma problem, żeby się o wszystkich troszczyła.

Marek (10 l.)

Summary

The psychosocial situation of a student with ADHD in the classroom – a child’s perspective

The author’s purpose is to convey the voice of the students with ADHD in the context of meanings they give to the school, themselves and their behaviours. The author therefore refers to her own research during which the younger school-aged children spoke about the situations associated with their everyday life at school. The analysis of the research material acquired by applying the individual qualitative interviews depicts the classroom as a space in which the students participating in the research face a lack of understanding from teachers and their peers, experience marginalization, exclusion and solitude.

Keywords: psychosocial situation of a child at school, children’s voices, students with ADHD

Słowa kluczowe: sytuacja psychospołeczna dziecka w szkole, głosy dzieci, uczniowie z ADHD

Wprowadzenie

Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się z koniecznością sprostania przez dziecko wymaganiom i oczekiwaniom składającym się na nową dla niego rolę ucznia. Większość dzieci jest w stanie dość szybko opanować reguły tej roli i respektować je w codziennym życiu

szkolnym. Na ogół nie dotyczy to jednak dzieci z ADHD, dla których stawiane przed nimi oczekiwania są trudne do spełnienia. Występujące u nich symptomy ADHD, którym często towarzyszą: labilność emocjonalna, gorsze radzenie sobie z frustracją, mniejsza odporność na stres, niedojrzałość emocjonalna i społeczna (Wehmeier i in. 2010; van Stralen 2016), słabe rozumienie pojęcia czasu, zakłócają przebieg procesu uczenia się dzieci, czego efektem są osiągnięcia szkolne często niewspółmiernie niskie do posiadanych przez nie zasobów intelektualnych (Kołakowski i in. 2007; Loe, Feldman 2007; Hanć 2009; Paszkiewicz 2012; Kołakowski, Jerzak 2015). Symptomy te obniżają ponadto dziecięce możliwości w zakresie przestrzegania zasad regulujących zachowanie uczniów, co niekorzystnie wpływa na jakość ich relacji z nauczycielami. Objawy te, ograniczając kompetencje dzieci w zakresie nawiązywania i utrzymywania przyjaznych relacji społecznych, utrudniają im również efektywne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i niekorzystnie wpływają na pozycję zajmowaną w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Niedostatki w zakresie radzenia sobie z przestrzeganiem zasad, reguł i obowiązków sprawiają, że dzieci z ADHD często są ignorowane, a nawet odrzucane, ponieważ zazwyczaj sprawiają kłopoty osobom, z którymi przebywają (powodują frustrację i zdenerwowanie kolegów, nauczycieli i rodziców), ponoszą porażki przy wykonywaniu zadań, które innym wydają się proste (Kołakowski i in. 2007; Lougy i in. 2009; Kołakowski, Jerzak 2015).

Sposób funkcjonowania uczniów z ADHD w klasie szkolnej wyraźnie odbiega od wizerunku uczniów spełniających oczekiwania nauczyciela, co powoduje, że zazwyczaj są oni uznawani za osoby problemowe, utrudniające nauczycielowi prowadzenie zajęć, naruszające rutynę dnia codziennego w szkole. W konsekwencji u wielu nauczycieli powstaje wobec tych uczniów negatywne nastawienie, manifestujące się w postaci mniej lub bardziej otwartego powątpiewania w ich możliwości intelektualne, oskarżania o lenistwo, złą wolę czy skłonność do celowego szkodenia innym (Baranowska 2010; Kołakowski, Jerzak 2015).

Naszkicowany obraz sytuacji szkolnej dziecka z ADHD stanowi odzwierciedlenie głosu dorosłych, moim zamiarem natomiast jest odwołanie się do perspektywy uczniów w kontekście znaczeń, jakie nadają oni przestrzeni szkoły, sobie i swoim zachowaniom. Oddając głos dzieciom, odchodzę od tradycji budowania wiedzy o ich doświadczeniach życiowych na podstawie analizy punktu widzenia osób dorosłych, które wypowiedają się w imieniu dzieci (Christensen, James 2008). W dalszej części artykułu odnoszę się do wywiadów z własnych badań, w trakcie których uczniowie z ADHD w młodszym wieku szkolnym mieli możliwość mówienia o sytuacjach związanych z ich codziennym życiem w klasie szkolnej. Nawiązuję tym samym do tego nurtu badań z udziałem dzieci z ADHD, w którym wyraźnie wybrzmiewa ich głos (por. np. Singh 2011; Witeska-Młynarczyk 2019).

Założenia badawcze i kwestie etyczne

Projekt badawczy usytuowałam w paradygmacie *social studies of childhood*, stanowiącym wyraz ontologicznego, epistemologicznego i metodologicznego przesunięcia, dokonywanego się w badaniach nad problematyką dzieciństwa. Przesunięcie to ujawnia się w wy-

rażnej tendencji do podejmowania badań, których zasadniczym celem jest docieranie do różnych sposobów rozumienia i przeżywania przez dzieci ich kontaktów ze światem. Zakłada się bowiem, że najbogatszym i najważniejszym źródłem wiedzy o dzieciach, o ich codziennym życiu oraz o znaczeniach nadawanych przez nie światu są one same. Dzieci uznaje się zatem za godnych zaufania informatorów i przyznaje się im status uczestników procesu badawczego oraz współtwórców wiedzy konstruowanej w przestrzeni badawczej (por. m.in. Prout, James 1997; Qvortrup i in. 2009; Kowalik-Olubińska 2015).

Odwołując się do zasygnalizowanych założeń, celem badań uczyniłam **ukazanie sposobu postrzegania swojej sytuacji psychospołecznej w klasie szkolnej przez uczniów z ADHD**. Na potrzeby niniejszych badań definiuję sytuację psychospołeczną dziecka jako jego bycie w przestrzeni wzajemnych relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Relacje te w powiązaniu z przeżyciami wpływają na formowanie się sądów dziecka o sobie samym i oddziałują na jego dobrostan psychiczny. Problemom badawczym nadałam w związku z tym postać następujących pytań: **Jak uczniowie z ADHD postrzegają swoje relacje z rówieśnikami? W jaki sposób postrzegają swoje relacje z nauczycielem? Jak postrzegają siebie?**

Materiał badawczy gromadziłam w listopadzie 2018 r. przy użyciu indywidualnego wywiadu jakościowego, stanowiącego jedną z metod stosowanych w nowej socjologii dzieciństwa w celu uzyskania wglądu w codzienne życie dzieci. Wywiad tego rodzaju traktuje się jako proces współkonstruowania znaczenia w przestrzeni badawczej (Westcott, Littleton 2005), w której zarówno badacz, jak i dziecko występują w roli osób aktywnych, kompetentnych i pełnomocnych. W moich badaniach, w których uczestniczyło dziesięcioro dzieci w młodszym wieku szkolnym z formalną diagnozą ADHD, będącą wynikiem specjalistycznego postępowania diagnostycznego, przyjąłam postawę osoby dorosłej, która pragnie poznać i zrozumieć świat dzieci z ich perspektywy, unika jednak prób stawiania się dzieckiem. Nawiązując do stanowiska Berry Mayall (2008) w tej kwestii, na początku każdego wywiadu zwracałam się do dziecka z prośbą o pomoc w zrozumieniu tego, **jak to jest być dzieckiem w szkole**. Zaznaczałam przy tym, że wprawdzie sama byłam dzieckiem i chodziłam do szkoły, o wielu sprawach jednak zapomniałam, a poza tym współczesna szkoła może się różnić od tej, do której ja uczęszczałam (por. Mayall 2008). Taki sposób zwracania się do dzieci stanowił wyraz uznania dla ich kompetencji, dawał im do zrozumienia, że w trakcie wywiadu będą mogły się wypowiadać z pozycji ekspertów, służył więc łagodzeniu relacji władzy między badaczem a dziećmi.

Budowanie przestrzeni umożliwiającej uczestnikom procesu badawczego wspólne konstruowanie znaczeń pociąga za sobą konieczność respektowania reguł prowadzenia wywiadów z dziećmi (Westcott, Littleton 2005). Zobowiązują one badacza do zadawania przede wszystkim pytań otwartych, dawania dzieciom dostatecznej ilości czasu na sformułowanie wypowiedzi, do tolerowania dłuższych przerw w dziecięcych narracjach i nieulegania pokusie niepotrzebnego przerywania toku wypowiedzi dziecka (Westcott, Littleton 2005). Pamiętając o tym zobowiązaniu, po wstępnym nawiązaniu kontaktu z dzieckiem zwracałam się do niego z następującą prośbą: **„Opowiedz, proszę, o szkole, do której chodzisz, o kolegach z klasy i nauczycielce, która cię uczy”**. Czas trwania

wywiadów wahał się od pół godziny do godziny i zależał od ilości czasu, jakiego potrzebowały dzieci na przemyślenie omawianych spraw i zaprezentowanie efektu tego namysłu w postaci mniej lub bardziej rozbudowanych narracji.

Analizując zgromadzony materiał badawczy, przyjąłam podejście skoncentrowane na znaczeniu tego, co zostało powiedziane, i wybrałam mieszczącą się w jego ramach metodę kondensacji znaczenia (Kvale 2010). Metoda ta polega na „skracaniu znaczeń zawartych w wywiadzie do postaci krótszych sformułowań. Dłuższe zdania są kompresowane w krótsze, podsumowujące w kilku słowach główny sens wypowiedzi” (Kvale 2010: 174). Po wielokrotnym odczytaniu wywiadu w celu uchwycenia sensu całości badacz wyznacza „naturalne jednostki znaczeniowe” w sposób, w jaki zostały wyrażone przez badanych, a następnie formułuje tak prosto, jak to tylko możliwe, temat występujący w tych jednostkach i przedstawia swoje rozumienie tematu, „starając się nie utracić znaczenia nadanego mu przez osobę badaną” (Kvale 2010: 175–176). Na koniec badacz odnosi poszczególne jednostki znaczeniowe do celu badań i wiąże ze sobą najistotniejsze tematy wywiadu w jeden opis.

Prowadzenie badań z udziałem dzieci nakłada na badacza obowiązek respektowania standardów etycznych tożsamy z tymi, jakie uwzględnia się w badaniach z udziałem osób dorosłych. Mając to na względzie, przed rozpoczęciem wywiadów uzyskałam zgodę na udział dzieci w badaniach wyrażoną zarówno przez opiekunów prawnych dzieci, jak i przez nie same. W trakcie wywiadów dawałam dzieciom do zrozumienia, że w dowolnym momencie mogą się z niego wycofać i że wszystko, co powiedzą, zostanie utrzymane w tajemnicy. Zapewnione o anonimowym charakterze wywiadu wyraziły zgodę, podobnie jak ich rodzice, na jego nagrywanie i na zamieszczenie fragmentów ich wypowiedzi w niniejszym artykule.

Wyniki

Zastosowana w analizie wywiadów metoda kondensacji znaczenia pozwoliła na wyodrębnienie tematów oddających znaczenie tego, co powiedziały dzieci na temat swojej sytuacji psychospołecznej w klasie szkolnej. Tematy te rozpatrywane przez pryzmat problemów badawczych odnoszą się do trzech prezentowanych obszarów: postrzegania przez dzieci swoich relacji z rówieśnikami i z nauczycielem oraz postrzegania siebie.

Postrzeganie swoich relacji z rówieśnikami

W okresie edukacji wczesnoszkolnej szczególnie istotnego znaczenia dla rozwoju dziecka nabierają kontakty z rówieśnikami, zwłaszcza aktywne uczestnictwo w życiu grup koleżeńskich, które spaja „wspólnota działania” (Appelt 2005: 284). Jakość relacji z kolegami w klasie, nawiązywane przyjaźnie i pozycja w grupie wywierają wpływ na dobrostan dziecka i jego funkcjonowanie na dalszych etapach życia. Jak zatem badane dzieci postrzegają swoje relacje z rówieśnikami w klasie, jakie znaczenia im nadają? Analiza dziecięcych narracji pozwoliła na wyłonienie dwóch tematów oddających te znaczenia, są nimi: **osamotnienie** i **odrzućenie**. Ukazują to następujące wypowiedzi dzieci:

Bawię się sam (...).

Jak pytam kogoś, czy mogę się bawić, to mówi: nie! Nie, bo jestem dziwny, bo wiadomo, taki..., wiadomo...

Mam raczej mniej kolegów, bo mówią, że jestem szalony, po prostu jestem pobudzony.

Mam mało kolegów, bo mówią, że jestem agresywny, a czasami, jak ja tego sam nie chcę, to koledzy jeszcze bardziej mnie prowokują.

Tylko czasami ktoś chce się ze mną bawić...

Nikt nie chce się ze mną bawić, bo czasem potrafię działać w sposób agresywny, a koledzy mnie prowokują, żebym... żebym stał się... jakąś maszyną do zabijania, ale nie, że zabiję, tylko że wkurzam się i atakuję, a ja tego bardzo nie lubię.

Bawię się sam, ale i tak koledzy często mnie prowokują, bo wiedzą, że łatwo się denerwuję.

Poczuciu osamotnienia w grupie i odrzucenia przez kolegów w klasie towarzyszy kryjące się w analizowanych wypowiedziach przekonanie dzieci o własnej odmienności oraz świadomość braku akceptacji ze strony rówieśników. Osamotnione i odrzucone przez kolegów pozostają na marginesie życia zespołu klasowego, co ogranicza ich możliwości w zakresie nabywania kompetencji społecznych. Niesie to ze sobą ryzyko powstawania trudności w zrozumieniu przez dzieci procesów zachodzących w klasie i formowania się u nich „poczucia nieadekwatności i zaburzenia samooceny” (Appelt 2005: 284).

Postrzeżenie swoich relacji z nauczycielem

Pomyślność rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym w dużym stopniu zależy od jakości relacji łączących je z nauczycielem. Szczególnie ważne jest to, by nauczyciel stał się osobą znaczącą, wspomagającą rozwój dziecka. Oznacza to m.in., że zapewnia on dzieciom poczucie bezpieczeństwa, towarzyszy im, gdy przeżywają trudności i doznają niepowodzeń, a wycofuje swoją pomoc wówczas, gdy zaczynają samodzielnie radzić sobie z zadaniami i problemami (Brzezińska 2005). Zgoła odmienny obraz nauczyciela i jego relacji z dziećmi wyłania się z wypowiedzi uczniów uczestniczących w moich badaniach. Tematy, które oddają znaczenie tego, co powiedziały dzieci w odniesieniu do swoich relacji z nauczycielem, to: **obojętność** i **dezaprobatą**. Mówią o tym te fragmenty wywiadów, w których dzieci, opowiadając o swojej nauczycielce, opisują jej postawę wobec nich:

Pani jest taka bardziej... trochę agresywna. Jak byłem w pierwszej klasie, to pani mnie uderzyła, o, tu mnie uderzyła i popchnęła na ławkę.

Moja pani to tak mnie trochę lubi i trochę nie lubi. Jak jestem niegrzeczny, to pani mnie tak raczej nie lubi, bo każdy wie, że nauczyciel lubi ładne dzieci, fajne, grzeczne, a ja akurat mam tą cechę niegrzecznych.

Jak powiedziałem pani, że koledzy mnie przezywają, to powiedziała, żeby ich zignorować, i oni nadal to robią.

Kiedyś ktoś pobrudził ścianę kredą i pani miała o to pretensje do mnie, nie uwierzyła, że to nie ja zrobiłem, powiedziała, że to na pewno ja. Zawsze tak jest, jak coś się dzieje w klasie.

(...) było tak, że owszem, pobiłem się z kimś, ale to on akurat mnie prowokował. Ale pani i tak na mnie nakrzczała i kazała mi stać w kącie.

Najlepiej się czuję w domu, przy mamie, bo pani jest dla mnie niemiła, często się na mnie gniewa i krzyczy.

Manifestowana w dziecięcych wypowiedziach niechęć nauczycieli wobec uczniów, niezrozumienie istoty ich problemów, stosowanie kar i nieudzielanie im wsparcia godzą w poczucie bezpieczeństwa uczniów i niosą ze sobą ryzyko istotnego pogorszenia ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Taka postawa nauczycieli stwarza także ryzyko powstawania i stopniowego utrwalania się u dzieci przekonania, że nie są dla nauczyciela kimś ważnym, kimś, kto zasługuje na życzliwe traktowanie, troskę i wsparcie. Przekonanie to może doprowadzić do obniżania się zarówno jakości ich relacji z innymi ludźmi, jak i osobistego dobrostanu psychicznego.

Postrzeganie siebie

Obraz własnej osoby dzieci tworzą na podstawie doświadczeń społecznych, głównie informacji zwrotnych płynących od innych ludzi, oraz refleksji nad własnym działaniem. Odzwierciedla on zatem z jednej strony sposób, w jaki dziecko jest spostrzegane przez innych, z drugiej zaś stanowi efekt namysłu dziecka nad samym sobą. Dzieci bowiem, jak pisze H. Rudolph Schaffer, „są aktywnymi, samookreślającymi się istotami, które monitorują, oceniają, konstruują i interpretują swoje własne zachowania i ich skutki, i na tej podstawie tworzą obraz jednostek, za jakie się uważają” (Schaffer 2005: 348). Połączenie tych dwóch czynników kształtujących obraz siebie dziecka uwidocznia się w analizowanych narracjach, a tematem, który oddaje sposób postrzegania siebie przez dzieci w kontekście klasy szkolnej, jest **inność**. Oto co dzieci mówią o sobie:

(...) koledzy mówią, że jestem szalony, (...) pobudzony.

Jestem dziwny, bo zachowuję się inaczej, nie tak jak koledzy... i oni tak o mnie mówią.

(...) wiem, że czasem jestem agresywny (...).

Każdy wie, że nauczyciel lubi ładne dzieci, fajne, grzeczne, a ja akurat mam tę cechę niegrzecznych.

W pierwszej klasie byłem postrachem mojej szkoły i wszyscy mnie omijali, ale ja tego nie chciałem (...).

Bawię się sam, bo nikt mnie nie lubi (...).

Wypowiedzi badanych uczniów mówią nie tylko o poczuciu inności, które stało się ich udziałem, ale także o doświadczeniach związanych z przypisywaniem im stygmatyzujących etykiet (*dziwny, agresywny, niegrzeczny, postrach szkoły* itd.). Jakie niebezpieczeństwo wiąże się z takimi doświadczeniami? Otóż częste naznaczanie dzieci tymi etykietami może doprowadzić do deprecjonowania dzieci w grupie, obniżenia pozycji, jaką w niej zajmują, czy do wykluczenia z zespołu klasowego. Może ono doprowadzić także do zinterioryzowania tych etykiet przez dzieci i wbudowania ich w obraz własnej osoby. Uwewnętrznienie tej, jak pisze Horacio Fabrega, nowej, zdeformowanej (zdegradowanej) tożsamości (*new degraded identity*) negatywnie wpływa na rozwój społeczny człowieka i na jakość jego życia (cyt. za: Mueller i in. 2012: 102).

Zakończenie

Kończąc rozważania i analizy podjęte w niniejszym artykule, nie roszczę prawa do formułowania daleko idących uogólnień i wniosków. Trudno jednak uciec od nasuwających się refleksji, do których pobudzają narracje dziecięce. Klasa szkolna jawi się w świetle tych narracji jako przestrzeń, w której dzieci zamiast akceptacji i życzliwego włączenia do społeczności szkolnej spotykają się z brakiem zrozumienia ze strony nauczycieli i rówieśników, doświadczają marginalizacji i wykluczenia, czego efektem jest towarzyszące im poczucie osamotnienia w szkole. Za takim obrazem sytuacji psychospołecznej badanych uczniów kryje się ryzyko deprivacji potrzeb bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i uznania, stanowiących fundament pomyślnego rozwoju człowieka.

Odległą konsekwencją sygnalizowanego stanu rzeczy może być wchodzenie przez dziecko w okres dorastania, a później w okres dorosłości z obrazem świata jako źródła zagrożenia oraz obrazem siebie jako kogoś nieudolnego, mało wartościowego. Może to także pogłębić jego trudności w funkcjonowaniu w różnych środowiskach społecznych i wywołać odczucie niskiej jakości życia (Hanć 2009). Te odległe konsekwencje obrazują badania Tomasza Wolańczyka nad stanem psychicznym dorosłych osób z ADHD (cyt. za: Kaźmierczak-Pawlik 2012). Badani mieli odpowiedzieć na pytanie: Jak często myślisz, że twoim bliskim byłoby lepiej bez ciebie? W grupie z ADHD 80% osób odpowiedziało „często”, w grupie bez ADHD – zaledwie 10%.

Konieczne jest zatem usłyszenie głosów uczniów z ADHD, by móc jak najwcześniej zapewnić im niezbędne wsparcie w środowisku szkolnym. Osobą, która może udzielać takiego wsparcia na co dzień, jest nauczyciel, który potrafi zaakceptować uczniów,

zrozumieć ich problemy, zapewnić stosowną pomoc i podjąć działania w kierunku przekształcenia klasy szkolnej we wspólnotę osób darzących się zaufaniem i szacunkiem. Osobami odgrywającymi ważną rolę w tym względzie mogą się stać także akceptujący, życzliwi i przyjaźnie nastawieni rówieśnicy. Nawiązując do poglądu Anny Izabeli Brzezińskiej, stawiam zatem tezę, że gwarantem pomyślnego rozwoju uczniów z ADHD jest „drugi człowiek dający nadzieję” (Brzezińska 2005: 39).

Literatura

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Baranowska W. (2010), *Nauczyciel a uczeń z ADHD*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska A.I. (2005), *Jak przebiega rozwój człowieka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Christensen P., James A. (2008), *Introduction. Researching Children and Childhood Cultures of Communication*. W: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London, Routledge.
- Hanć T. (2009), *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Każmierczak-Pawlik J. (2012), *Stygmatyzacja społeczna osób z ADHD*. http://miedzyludzmi.pl/images/stories/ADHD/materialy_po_konferencji/Stygmatyzacja_spoeczna_osob_z_ADHD.pdf, 17.09.2019.
- Kołąkowski A., Jerzak M. (2015), *Czym jest ADHD?* W: M. Jerzak, A. Kołąkowski (red.), *ADHD w szkole*. Sopot, GWP.
- Kołąkowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Gdańsk, GWP.
- Kowalik-Olubińska M. (2015), *Listening to children's voices, or on the paradigm shift in childhood studies*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (eds.), *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loe I.M., Feldman H.M. (2007), *Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD*. „Pediatric Psychology”, 32(6).
- Lougy R.A., DeRuvo S.L., Rosenthal D. (2009), *The School Counselor's Guide to ADHD*. Thousand Oaks, Corwin, SAGE Publications.
- Mayall B. (2008), *Conversations with Children. Working with Generational Issues*. W: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London, Routledge.
- Mueller A.K., Fuermaier A.B.M., Koerts J., Tucha L. (2012), *Stigma in attention deficit hyperactivity disorder*. „ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders”, 4.
- Paszkiwicz A. (2012), *Kariera szkolna uczniów z ADHD*. Warszawa, Difin.
- Prout A., James A. (1997), *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise, and Problems*. W: James A., Prout A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Studies of Childhood*. London, Falmer Press.

- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M.-S. (2009), *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*. W: J. Qvortrup, W. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Singh I. (2011), *A disorder of anger and aggression: Children's perspectives on attention deficit/hyperactivity disorder in the UK*. „Social Science & Medicine”, 73.
- Stralen J. van (2016), *Emotional dysregulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder*. „ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders”, 8.
- Wehmeier P.M., Schacht A., Barkley R.A. (2010), *Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on Quality of Life*. „Journal of Adolescent Health”, 46(3).
- Westcott H.L., Littleton K.S. (2005), *Exploring Meaning in Interviews with Children*. W: S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C., SAGE Publications.
- Witeska-Młynarczyk A. (2019), *Dziecięce doświadczenia ADHD. Etnografia spornej jednostki diagnostycznej*. Warszawa, Oficyna Naukowa.

Lukasz Wirkus

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.09>

ORCID: 0000-0003-2281-0939

Uniwersytet Gdański

lukasz.wirkus@ug.edu.pl

(Nie)korzystne zjawiska w relacji państwo–rodzina–dziecko

Summary

(Dis)advantageous phenomena in the government-family-child relationship

For several years in the social space, we have been observing the interpenetration of various phenomena in the government–family–child relationship. There has been a significant decline in the impact of traditional socialization centers on alternative entities. The circumstances described in the text make it possible to understand different contexts of contemporary transformations in the perception of parenthood, the family and its relations with the government. In the text I analyze a map of the problems of the modern family, which is still particularly important for the child's social development and shaping his/her attitudes and behaviour.

Keywords: family, government influence, social problems, social policy

Słowa kluczowe: rodzina, wpływ państwa, problemy społeczne, polityka społeczna

Wprowadzenie

Od zarania dziejów rodzina stanowi podstawowe środowisko, w którym zachodzi proces socjalizacji. Jest ona także impulsem dla rozwoju gospodarczego (Wardle 2000). Socjolog rodziny, David Morgan (1985), nadał jej szczególny status, stwierdzając, że stabilność stanu państwa zależy od stabilności rodziny. Część badaczy zauważa jednak, że współczesna „rodzina jest dziś przestrzenią przejawiania się sprzeczności i zjawisk, których źródła znajdują się gdzie indziej – w sferze pracy, procesach gospodarczych, uwarunkowaniach politycznych, rosnących nierównościach społecznych” (Taranowicz, Grotowska 2015: 7). W perspektywie pedagogiki i procesu wychowania w rodzinie niewydolność funkcji rodziny lub ich wypaczenie może prowadzić do dezintegracji środowiska rodzinnego (Błasiak 2010: 79). Skutkuje to tym, że coraz częściej spotykamy się ze zjawiskiem polegającym na przekazywaniu naturalnych funkcji rodziny kompetencjom specjalistycznych instytucji lub innych podmiotów (Szlendak 2015: 117).

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. w art. 71 podaje, że państwo polskie w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny. Ustawa zasadnicza nakłada zatem na państwo szczególny obowiązek wsparcia rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, a zwłaszcza rodzin wielo-

dzielnym i niepełnym. Wpływ państwa na los rodziny jest palącym problemem poruszanym zarówno w dyskursie naukowym, jak i publicystycznym. Ewa Wilk stawia tezę, że: „Wokół rodziny i dzieci rozgrywa się jeden z fundamentalnych konfliktów współczesności: między konserwatywną i liberalną wizją świata i akcentuje doświadczany przez wielu dysonans, wynikający z faktu, że dzieci nie należą wyłącznie do rodziców, lecz również są bytami kreowanymi przez społeczeństwo i państwo” (Wilk 2016). Bartosz Marczuk przekonuje natomiast na łamach „Rzeczpospolitej”, że: „Rodzina jest podmiotem, a nie przedmiotem polityki. Szacunek do niej, do tego, w jaki sposób chce funkcjonować, jakie wartości wyznaczać, wyznacza granice ingerencji państwa. Jego polityka powinna być wspierająca, a nie nakazowa” (Marczuk 2018).

Maciej Bernasiewicz podkreśla, że: „znaczenie rodziny dla stabilności konkretnych społeczeństw, ale i całych struktur politycznych, jest nie do przecenienia, zwłaszcza w obszarze funkcji prokreacyjnej, jaką pełni. Jest to bowiem jedyna grupa społeczna, która powołuje swoich członków na drodze naturalnej, a nie poprzez procesy rekrutacji” (Bernasiewicz 2015: 87). Istnieją również wzajemne relacje między rodziną a społeczeństwem (w tym relacje ze stanowionym prawem i władzą ustawodawczą), które wpływają na siebie nawzajem. Przykładem może być polityka gospodarcza, która wpływa na dobrobyt i poziom życia rodziny. Uprawianie jej w sposób wyłączający matki i gospodynie domowe z czynnego uczestnictwa w życiu zawodowym może się przyczynić do deprywacji ważnej funkcji rodzicielstwa, jaką jest przygotowanie dziecka do produktywniej i obywatelskiej aktywności (Agell 1998; Sarcevic 1999). Nieudolna i uciążliwa polityka społeczna może nawet stworzyć swego rodzaju napięcie między rodziną a rządem, zaburzając tym samym naturalną harmonię między rodziną a demokracją (Brown 1997). Według Ewy Włodarczyk społeczeństwa „(...) dążąc do utrwalania się poprzez reprodukcję biologiczną i społeczno-kulturową, oczekują akceptowania i realizowania przez kolejne pokolenia określonych wzorów uczestnictwa społecznego, preferowania i urzeczywistnienia pewnych scenariuszy życiowych, budowanych na systemie normatywnym tego społeczeństwa oraz spodziewają się podejmowania i właściwego pełnienia określonych ról społecznych” (Włodarczyk 2008: 375). Dodatkowo działania różnych podmiotów socjalizacyjnych, spadek znaczenia oddziaływań tych tradycyjnych na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów mogą sprzyjać istotnym przeobrażeniom w postrzeganiu rodzicielstwa i nadawać nowe znaczenia rodzinie w życiu młodych ludzi (Kwieciński 1999: 56–57). Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób rodzina realizuje swoje funkcje oraz jakie tworzy środowisko wychowawcze, ma ona szczególne znaczenie dla dziecka w jego rozwoju i kształtowaniu postaw i zachowań społecznych (Cudak 2007), a podejmowanie analiz dotyczących sytuacji rodziny i zjawisk, którym podlega, pozostaje zawsze aktualnym zagadnieniem, ponieważ rodzina jako środowisko życia jest jednym z najważniejszych wartości ludzkich (Braun-Gałkowska 2008).

Celem artykułu jest analiza specyficznej relacji zachodzącej między państwem, rodziną a dzieckiem. Znaczące jest tu uchwycenie jej złożoności w aspekcie tworzenia środowiska wychowawczego dziecka. Polityka państwowa, w szczególności wobec rodziny,

jest tu istotna. Przyjęty przez rządzących kierunek tej polityki będzie wskazywać cele i zadania wychowawcze i edukacyjne, które powinny być realizowane, aby ukształtować określony model obywatela. Warto zaznaczyć, że omawiana relacja nie jest jednokierunkowa. Zmiany zachodzące w rodzinie i potrzeby współczesnych dzieci mają także znaczenie dla polityki państwowej w tym zakresie.

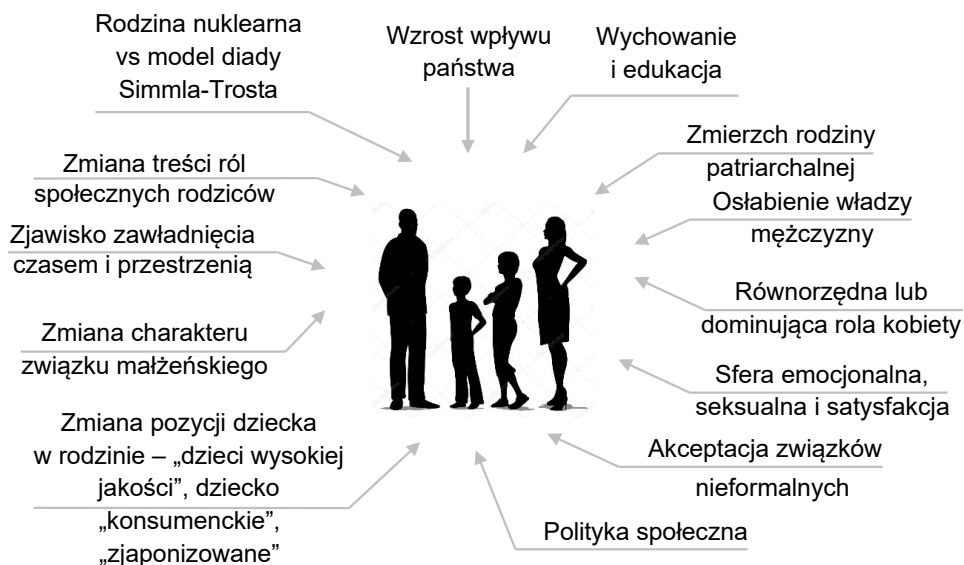
Złożoność analizowanej relacji nie pozwala na wyrażanie ostrej krytyki – nie jest to celem niniejszego tekstu. Moim założeniem jest wskazanie pewnych trendów w tej relacji, które mogą nieść ze sobą niekorzystne skutki, nie tylko dla rozwoju dziecka jako obywatela, ale także dla samej rodziny i szerzej – dla państwa. Kwerenda literatury, analiza przypadków w pracy kuratora rodzinnego i obserwacje prowadzone przez sześć lat pozwoliły na określenie mapy problemów współczesnej rodziny, które stanowią odniesienie do codziennych doświadczeń nauczyciela wczesnej edukacji. Wskazane problemy nie wyczerpują oczywiście pola badawczego, mogą jednak wskazywać kierunki dalszych analiz empirycznych i teoretycznych.

Rodzina współcześnie

Oczywisty jest pogląd, że rodzina stanowi istotę każdego społeczeństwa, zapewniając mu tym samym ciągłość biologiczną i kulturową (Podgórski 2008: 126). Aktualnie to głównie państwo za pomocą prowadzonej polityki społecznej ma realny wpływ na dynamikę zmian w niej zachodzących – mogą one być korzystne lub będą implikowały negatywne zjawiska społeczne. Renata Doniec alarmuje, że współcześni „[r]odzice czują się obciążeni wymaganiami stawianymi im przez społeczeństwo, jak również zmęczeni powinnościami i obowiązkami roli rodzicielskiej. Ich zadaniem jest bowiem dostarczenie społeczeństwu dzieci »wysokiej jakości«, co w dobie rosnącej konkurencji i rywalizacji jest trudne. Dzieci wymagają dużych nakładów finansowych oraz wielu wyrzeczeń osobistych, a niekiedy utrudniają samorealizację i samorozwój dorosłych (...). Wszystko to kształtuje ambiwalentne postawy wobec dziecka. Z jednej strony jest ono upragnioną wartością, obiektem największej miłości, ciepłych relacji i ogromnych starań, aby stworzyć mu jak najlepszą przyszłość, a z drugiej źródłem niechęci dorosłych do jego posiadania i wychowywania” (Doniec 2011: 28). Analiza statusu rodziny, dziecka i państwa w różnych kontekstach socjopedagogicznych i prawnych stała się impulsem do opracowania mapy problemów współczesnej rodziny (rys. 1).

Współcześnie w badaniach i praktyce dostrzega się co najmniej kilka niepokojących symptomów, które wskazują na spadek pozycji oraz autorytetu tradycyjnie definiowanej rodziny. Popularność rodziny nuklearnej (Zaborowska 2014) staje się coraz mniejsza wobec walorów modelu diady Simmla-Trosta, w którym podstawę stanowi – postrzegająca siebie jako parę – diada (niekoniecznie małżeństwo) (Szlendak 2015).

Zmierzch rodziny patriarchalnej i osłabienie władzy mężczyzny jest skutkiem coraz silniejszej roli kobiety (Titkow i in. 2004; Duch-Krzystoszek 2007). Lansowany model rodziny kreśli nowe zasady podziału obowiązków domowych, które wcześniej były



Rysunek 1. Wybrane problemy współczesnej rodziny w Polsce

Źródło: opracowanie własne.

regulowane rolami determinowanymi płcią. Współcześnie nakładanie się ról zawodowych i rodzinnych kobiety i mężczyzny wymaga wypracowania kompromisu i tworzenia nowych ustaleń, które będą skutkowały poczuciem satysfakcji zawodowej, osobistej czy poczuciem szczęścia. Badacze zajmujący się rodziną upatrują przyczyn takich transformacji w różnego rodzaju okolicznościach, takich jak zmiany makroekonomiczne, mikroekonomiczne oraz jednostkowe (Firlit-Fesnak, Szyłko-Skoczny 2009: 189–190).

Małżeństwo dla wielu młodych ludzi nie jest już kolejnym etapem w życiu, lecz tylko jedną z możliwości wyboru (Adamski 2002: 157). W latach 1990–2015 stwierdzono systematyczny spadek zawieranych małżeństw w Polsce, dopiero w 2016 r. odnotowano wzrost (GUS 2018; GUS 2019). Zmniejszanie się liczby dzieci, będące skutkiem spadku dzietności, jest uwarunkowane wieloma czynnikami: obyczajowymi, społecznymi, ekonomicznymi, a także zdrowotnymi. Obserwowany od wielu lat niepokojący trend demograficzny jest przedmiotem uwagi instytucji państwa, gdyż stanowi zagrożenie dla przyszłej sytuacji ekonomicznej i społecznej Polaków. Z badań Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w latach 2016 i 2017 rodziło się więcej dzieci. W 2016 r. liczba urodzeń żywych wyniosła 382 tys. i była większa o 13 tys. niż w roku poprzednim, a w 2017 urodziło się ok. 402 tys. dzieci, tj. o kolejne 20 tys. więcej. Wzrost liczby urodzeń w 2017 r. dotyczył przede wszystkim dzieci urodzonych jako drugie, trzecie i dalsze w kolejności, których udział zwiększył się na niekorzyść urodzeń pierwszych. Jeszcze w 2010 r. urodzenia w pierwszej kolejności stanowiły połowę wszystkich urodzeń żywych. W 2018 r. odnotowano już tylko 388 tys. urodzeń żywych (GUS 2018; GUS 2019) mimo aktywnej polityki socjalnej państwa w tym zakresie, polegającej głównie na programie 500 plus. Zwiększa się także dystans między pokoleniami, co może skutkować

mniejszym zrozumieniem przeżyć, potrzeb i praw dzieci (Gańko 2011: 7–13). Warto zaznaczyć, że starania państwa w zakresie zwiększenia dzietności Polaków nie przyniosły zamierzonego skutku. Flagowy program socjalny 500 plus, który miał w założeniu zachęcić rodziny do zwiększenia liczby potomstwa, okazał się nieskuteczny, nie spełnił jak dotąd także swego głównego programowego założenia, czyli poprawy dzietności (Najwyższa Izba Kontroli 2019). Według ekonomistów rozszerzenie 500 plus na każde dziecko wspiera przede wszystkim rodziny o wyższych dochodach i tzw. klasę średnią, co według ekonomistów nie będzie pozytywnie wpływało na deficyt dzietności (Szymański 2019).

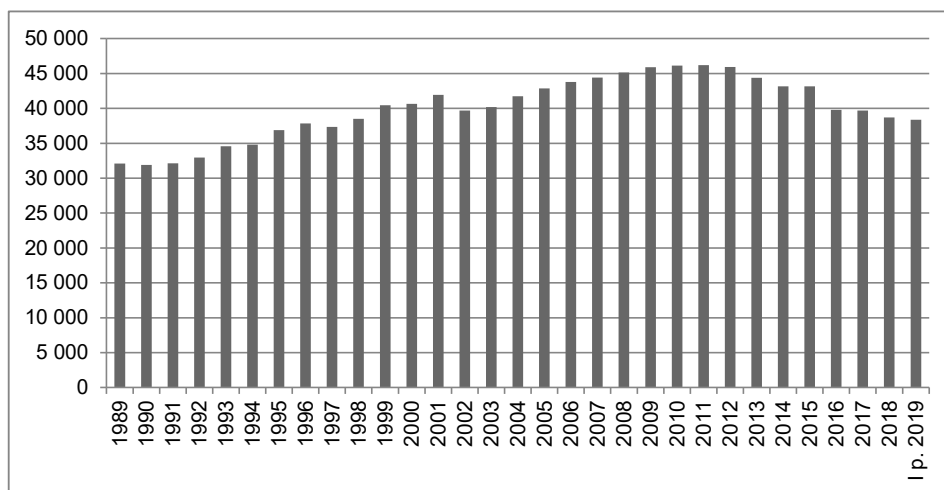
System edukacji w Polsce jest obciążony problemami wynikającymi z wieloletnich zaniedbań. Badania pokazują, że przemoc wobec dzieci jest nadal dużym problemem społecznym w Polsce, występuje radykalizowanie się postaw wobec sprawców wykorzystywania seksualnego dzieci, ale jednocześnie dostrzega się ograniczoną gotowość rodziców do edukowania dzieci na temat zagrożeń związanych z wykorzystywaniem. Pojawia się także palący problem dotyczący stopnia realizacji prawa dziecka do skutecznej ochrony zdrowia (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę 2017). Nie mniej ważne są liczne problemy dotyczące kontekstów socjalizacyjnych dziecka, począwszy od szkoły, w której „proces selekcji w szkole podstawowej rozpoczyna się nierównością startu szkolnego związaną na przykład z podziałem uczniów na oddziały klasy pierwszej, przy czym dobór kryteriów podziału najczęściej jest czynnikiem różnicującym skład społeczny uczniów poszczególnych klas” (Nyczaj-Draż 2010: 89). W literaturze możemy napotkać następujące opisy dzieci jako „wysokiej jakości”, „konsumenckich”, „zjaponizowanych” lub traktowanych „jako środek przeciw samotności” (Nyczaj-Draż 2005: 146–147). Obserwuje się również „zjawisko zawładnięcia czasem i przestrzenią dzieci przez dorosłych, gdzie głównym zadaniem rodziców staje się skrupulatna organizacja czasu dzieci” (Mazurowska 2012: 407; zob. Nyczaj-Draż 2005: 150–151). W przestrzeni społecznej pojawiają się także inne zjawiska, które determinują fenomen niedostosowania społecznego (Wirkus 2018a). Jeżeli założymy, że: „głównym celem wychowania i kształcenia szkolnego jest przygotowanie dorastającego pokolenia do dorosłego życia i należytego pełnienia w nim roli ludzi dorosłych, zaś seksualność, małżeństwo, rodzicielstwo stanowią ważne składniki każdego dorosłego życia, to szkoła jest obowiązana do uczestnictwa w przygotowaniu młodzieży do pełnienia także seksualnych, małżeńskich i rodzinnych ról” (Kozakiewicz, Lew-Starowicz 1987: 35). W przestrzeni społecznej widoczny jest jednak konflikt światopoglądowy dzielący społeczeństwo na tych, którzy promują na publicznych manifestacjach otwarte poglądy w sferze seksualnej, np. Parada Równości (Fundacja Wolontariat Równości 2019), i tych, którzy doszukują się w niej zagrożenia dla polskiej rodziny – Marsz dla Życia i Rodziny pod hasłem „Seksedukacja to deprawacja” (Fundacja Centrum Życia i Rodziny 2019).

Niewydolna rodzina w aspekcie prawnej ochrony dobra dziecka

Dane statystyczne i prowadzone badania socjologiczne już od lat dostarczają podstaw do sformułowania opinii, że współczesna rodzina jest coraz mniej spójna i trwała. Z tego po-

wodu może być coraz mniej skuteczna w pełnieniu swoich funkcji (Coleman 1993: 7–28). Maria Czerepaniak-Walczak pisze, że „prawa człowieka i prawa dziecka wpisały się już na stałe w narracje społeczne i edukacyjne” (Czerepaniak-Walczak 2016: 36), i sygnalizuje potrzebę większej refleksji nad ich potencjałem (Czerepaniak-Walczak 2016: 36), ponieważ – jak wskazują badania – prawa te są nagminnie łamane lub naruszane nie tylko w środowisku szkolnym (Babicka-Wirkus 2015, 2018), ale również rodzinnym (Jarosz 2015). Wanda Stojanowska stwierdza, że dobro dziecka stanowi podstawę rozważania wszystkich przepisów o prawach dziecka oraz jest dyrektywą w przestrzeni tworzenia prawa, jego stosowania, a także podejmowania decyzji w sprawach dziecka czy też w rozstrzyganiu o kwestiach spornych związanych z interesem dziecka lub jego rodziców (Stojanowska 2000: 32).

Analiza danych uwydatnia wzrost sytuacji problemowych w sferze funkcjonowania rodziny i w interakcjach pomiędzy jej członkami (Wirkus 2018b), co skutkuje ingerencją sądu w sposób wykonywania władzy rodzicielskiej. W kodeksie rodzinnym i opiekuńczym ustawodawca zaproponował szeroki katalog rozwiązań ograniczających władzę rodzicielską, pozbawienie władzy rodzicielskiej jest postrzegane jako najsurowszy środek interwencji sądu w życie rodzinne. W latach 1989–2011 populacja dzieci w przedziale wieku 0–17 lat zmniejszyła się o ponad 36% – z 11,2 mln do 4,1 mln, mimo to liczba małoletnich pod kontrolą sądu wzrosła. W 1989 r. pod kontrolą sądu opiekuńczego było 109 115 dzieci, których rodzicom ograniczono władzę rodzicielską i 32 087 dzieci w pieczy zastępczej. W 2016 r. pod nadzorem kuratora znajdowało się już 126 404 dzieci i 39 796 dzieci w pieczy zastępczej, czyli więcej niż 27 lat wcześniej (rys. 2). W przeliczeniu na 1000 osób w wieku 0–17 lat w 1989 r. 18 było pod kontrolą sądów, a zaledwie 20 lat później wskaźnik ten wzrósł do 32. Na przestrzeni lat wzrosła liczba rodziców pozbawionych władzy rodzicielskiej w skali roku od 16 991 w 1989 r. do 24 295 w 2016 (Wirkus 2018b).



Rysunek 2. Małoletni umieszczeni w pieczy zastępczej w latach 1989–2019 (I półrocze)

Źródło: opracowanie na podstawie informacji Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Ministerstwa Sprawiedliwości.

Zachodzi pilna konieczność podejmowania rzeczywistych działań na rzecz stworzenia dziecku rodziny, w której znajdzie odpowiednie warunki rozwojowe, bez względu na to, czy będzie to rodzina biologiczna, adopcyjna czy zastępcza (Prusinowska-Marek 2017). Obecnie średni pobyt dziecka w pieczy zastępczej do czasu uporządkowania jego sytuacji prawnej często trwa nawet kilka lat. Ta dysfunkcjonalna sytuacja uniemożliwia sprawne objęcie małoletniego procedurą adopcyjną.

Zakończenie

Richard Ebeling (2017) wskazuje na niekorzystny wpływ instytucji państwa na społeczeństwo przez proces „biurokratyzacji ludzkich obaw” oraz spadek znaczenia instytucji i stowarzyszeń charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego, co powoduje, że jednostka pozostaje jeszcze bardziej samotna i zależy od anonimowej „hojności” oraz ograniczeń wynikających z „kwalifikowalności i nakazów” instytucjonalnych. Sytuacja rodziny stała się instrumentem wpływu na nastroje społeczne, co często można obserwować w wypowiedziach prominentnych polityków różnych opcji politycznych. Interesujące różnice w obszarze celów polityki państwa i polityki partyjnej zauważa Anna Gromada, która wśród tych pierwszych wymienia m.in. długofalowe planowanie ukierunkowane na efekty widoczne po kilku latach; jakość projektu oraz jasność i rozliczalność postawionego celu. Autorka wśród celów partyjnych wyróżnia: stworzenie nowego autorskiego systemu afiliowanego tylko przez jedno ugrupowanie, promowanie rozwiązań, których efekty są widoczne od zaraz w postaci transferów finansowych oraz sprawność wdrożenia przygotowanego projektu, która jest ważniejsza niż jego jakość. Gromada rekapitułuje, że cele polityki publicznej i polityki partyjnej nie muszą być ze sobą sprzeczne, bo to, co utrzymuje partię przy władzy, może być także oczekiwane z punktu widzenia polityki publicznej (Gromada 2018: 243–244).

Według UNICEF-u rodzina jako podstawowa komórka życia społecznego nadaje kierunek rozwoju pozostałym obszarom życia dziecka. Autorzy raportu wskazują, że w Polsce w ostatnich latach zmieniły się zarówno model rodziny, jak i sposób jej funkcjonowania (UNICEF 2018).

Badania Świat Młodych 5 przeprowadzone przez IQS w latach 2017 i 2018 na próbie 2135 kobiet i mężczyzn w wieku 16–29 lat wskazują na specyficzne zjawisko „głodu bezpieczeństwa” (IQS 2018). Jego specyfika pozwala na sformułowanie poglądu, że może on się stać „paliwem” dla populistycznych trendów, a jak twierdzi Katarzyna Krzywicka-Zdunek, ten rodzaj głodu jest najdotkliwszy, ponieważ „według młodych taki przywódca, mąż opatrnościowy, autorytet mający niekwestionowaną pozycję, jest gwarantem zaspokojenia tego głodu. Tego, że będą mieli pracę, nie będą musieli wyjeżdżać, że państwo ich wspomże” (cyt. za: Pawłowski 2019). Na fali tych oczekiwań pojawia się także wiele wyzwań i problemów z definiowaniem potrzeb własnej rodziny i tego, jaki ona będzie miała kształt. Powstaje także pytanie o rolę nauczycieli w tym zakresie. Rola szkoły jest identyfikowana z nieprawdziwym przekazem, że „seks przedmałżeński prowadzi m.in.

do rozczarowania, uzależnienia, rozpoczęcia stosowania antykoncepcji, aborcji, a nawet załamania psychicznego czy podważenia moralności” – jak zwraca uwagę Agata Kozłowska (cyt. za: R.G. 2017). Wizja rodziny promowana w szkole stała się tożsama ze światopoglądem promowanym przez państwo. Zauważalny już teraz jest rozdźwięk pomiędzy instytucjami, które mają za zadanie chronić i edukować każdego obywatela, co przyczynia się do polaryzacji poglądów w społeczeństwie. Jak uczyć dzieci i młodzież o seksualności, możemy się dowiedzieć z opracowania dotyczącego edukacji seksualnej wydanego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO – World Health Organization) zatytułowanego *Policy Briefs on Sexuality Education*. Rzecznik Praw Dziecka Mikołaj Paweł Pawlak wskazuje natomiast, że proponowane rozwiązania naruszają konstytucję i prawo rodziców do wychowywania dzieci (Rzecznik Praw Dziecka 2019).

Violetta Konarska-Wrzosek postuluje potrzebę zagwarantowania osobom małoletnim odrębnego statusu prawnego i adekwatnej ochrony w różnych obszarach życia społecznego. Autorka proponuje, aby małe dzieci, które są najbardziej bezbronne, chronić przez powszechny obowiązek przedszkolny od trzeciego roku życia dziecka (Konarska-Wrzosek 2018). To właśnie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jak pisze Dorota Klus-Stańska (2014: 16), cechują się dużą wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne oraz bezbronnością wobec nich.

Mam nadzieję, że przedłożony tekst pozwoli na bardziej wnikliwy wgląd w konteksty środowiskowego funkcjonowania dziecka, którego styl życia, prezentowane postawy i zachowania są zazwyczaj lustrzanym odbiciem przemian zachodzących w jego rodzinie. Szczególne znaczenie mają nauczyciele wczesnej edukacji, ponieważ ich zaangażowanie w proces stymulacji poznawczej dziecka i wdrożenie do krytycznego myślenia o otaczającej rzeczywistości stanowi o sukcesie na kolejnych etapach edukacyjnych. Przygotowanie dziecka do aktywnego zabierania głosu, dyskusji o sprawach społecznych i rodzinnych jest ważne w kształtowaniu krytycznego namysłu. Nauczyciele, szczególnie na wczesnym etapie edukacji, odgrywają istotną rolę w życiu dzieci, z tego też względu ważne jest, aby potrafili stworzyć dzieciom przedszkolnym i uczniom na poziomie wczesnoszkolnym warunki do aktywnego zaangażowania się w kwestie społeczne, praktykowania swoich praw i podejmowania decyzji w kwestiach bezpośrednio ich dotyczących.

Literatura

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Agell A. (1998), *Should and can Family Law Influence Social Behaviour?* W: J. Eekelaar, T. Nhlapo (eds.), *The Changing Family: International Perspectives on the Family and Family Law*. Oxford, Hart Publishing.
- Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Babicka-Wirkus A. (2018), *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Warszawa, Biblioteka Rzecznika Praw Dziecka.

- Bernasiewicz M. (2015), *Rodzina w konflikcie normatywnych paradygmatów oraz nowych faktów społecznych*. „Pedagogika Społeczna”, 2(56).
- Błasiak A. (2010), *Funkcje rodziny w zmieniającej się rzeczywistości*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane problemy pedagogiki rodziny*. Kraków, Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum”.
- Braun-Gałkowska M. (2008), *Psychologia domowa*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Brown D. (1997), *The Role of the Family in Democracy: Obstacle of Necessity 5 (Centre for Cultural Renewal 1997)*. <http://www.centreforrenewal.ca/disc6.html>, 16.05.2019.
- Coleman A.J.S. (1993), *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, „Studia Socjologiczne”, 1.
- Cudak S. (2007), *Wybrane cechy współczesnego życia małżeńskiego i rodzinnego*. W: S. Cudak (red.), *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*. Kielce, IPIP Akademii Świętokrzyskiej.
- Czerepaniak-Walczak M. (2016), *Prawa człowieka i prawa dziecka w kształceniu nauczycieli – potrzeby i możliwości*. W: I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Doniec R. (2011), *Rodzina w poszukiwaniu intymności. Na przykładzie przemian modelu rodziny*. „Pedagogika Społeczna”, 1.
- Duch-Krzyszczak D. (2007), *Kto rządzi w rodzinie*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Ebeling R.M. (2017), *Society Is Not a Family, Government Is Not a Parent*. <https://www.fff.org/explore-freedom/article/society-not-family-government-not-parent/>, 16.07.2019.
- Firlit-Fesnak G., Szyłko-Skoczny M. (2009), *Polityka społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fundacja Centrum Życia i Rodziny (2019), *Seksdukcja to deprawacja*. www.czir.org, 16.07.2019.
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2017), *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa, <https://fdds.pl/problem/dzieci-sie-licza-2017/>, 17.07.2019.
- Fundacja Wolontariat Równości (2019), *Postulaty Parady Równości*. <https://www.paradarownosci.eu/pl/strona-glowna/>, 17.07.2019.
- Gańko N. (2011), *Populacja dzieci w Polsce*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, 10(3).
- Gromada A. (2018), *Czemu służy program rodzina 500 plus? Analiza celów polityki publicznej i polityki partyjnej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 3.
- GUS (2018), *Sytuacja demograficzna Polski do 2017 r. Urodzenia i dzietność*. Warszawa, Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019), *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2018 r. Stan w dniu 31 XII*. Warszawa, Główny Urząd Statystyczny.
- IQS (2018), *Świat Młodych 5*. <https://grupaiqs.pl/raporty/swiat-mlodych-5>, 26.10.2019.
- Jarosz E. (2015), *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa, Biblioteka Rzecznika Praw Dziecka.
- Klus-Stańska D. (2014), *Wprowadzenie do książki*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konarska-Wrzosek V. (2018), *Prawo a dziecko*. „Social Study. Theory and Practice”, 5.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 Nr 78 poz. 483).
- Kozakiewicz M., Lew-Starowicz Z. (1987), *Przysposobienie do życia w rodzinie*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich.

- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Marczuk B., *Polskie państwo ma służyć rodzinom*. <https://www.rp.pl/publicystyka/rafalskamarczuk>, 17.07.2019.
- Mazurkiewicz A. (2012), *Przedszkolaki na start, czyli dzieci „wysokiej jakości” w drodze do sukcesu*. „Ogrody Nauk i Sztuk”, 2.
- Morgan D.H.J. (1985), *The Family, Politics And Social Theory*. London, Routledge.
- Najwyższa Izba Kontroli (2019), *Realizacja programu „Rodzina 500 plus”*. Warszawa, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/065/LWA/>, 17.07.2019.
- Nyczaj-Draż M. (2005), *Dzieci wysokiej jakości w ponowoczesnym świecie. Esej o konieczności i ryzyku instytucjonalizacji dzieciństwa*. W: M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski (red.), *Współprze-strzenie edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nyczaj-Draż M. (2010), *Jakość edukacji dziecka w kontekście kapitału społecznego rodziny*. W: E. Kobyłecka, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Edukacja. Jakość czy równość*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pawłowski J. (2019), *Młodzi chcą dyscypliny, posłuszeństwa, bezpieczeństwa. Pokazali to w wyborach*. <https://www.tvn24.pl/magazyn-tvn24/mlodzi-chca-dyscypliny-posluszenstwa-bezpieczenstwa-pokazali-to-w-wyborach,240,4146>, 26.10.2019.
- Podgórski R. (2008), *Socjologia. Mikrostruktury*. Bydgoszcz, Oficyna Wydawnicza Branta.
- Prusinowska-Marek A. (2017), *Dziecko w dwóch rodzinach – działania rodzinnego kuratora sądowego na rzecz utrzymania dziecka w rodzinie i jego rola w procesie reintegracji rodziny*. W: Ł. Wirkus (red.), *Wybrane programy resocjalizacyjne w praktyce kuratorów sądowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- R.G. (2017), *Edukacja seksualna według PiS? Seks tylko w małżeństwie*. „Newsweek”, 28.08.2017, <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie-nowa-podstawa-programowa/fhvfdr>, 17.07.2019.
- Rzecznik Praw Dziecka (2019), *Stop obowiązkowej seksualizacji dzieci*. <http://www.brpd.gov.pl/aktualnosci/stop-obowiazkowej-seksualizacji-dzieci>, 17.07.2019.
- Sarcevic P. (1999), *War and Disintegration of the Family*. „Journal of Law and Families Studies”, 109.
- Stojanowska W. (2000), *Władza rodzicielska pozamałżeńskiego i rozwiedzionego ojca. Studium socjologiczno-prawne*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Szlendak T. (2015), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa, PWN.
- Szymański D. (2019), *500 plus na pierwsze dziecko wesprze przede wszystkim klasę średnią i bogate rodziny*, <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/500-plus-na-pierwsze-dziecko-raport-cenea/4dyf0ck>, 17.07.2019.
- Taranowicz I., Grotowska S. (red.) (2015), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*. Wrocław, Arboretum.
- Titkow A., Duch-Krzyszczak D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- UNICEF (2018), *Model rodziny w Polsce*. <https://www.dzieciwpolisce.pl/analiza/17/model-rodziny>, 17.07.2019.
- Wardle L.D. (2000), *Relationships between family and government*. „California Western International Law Journal”, 31(1).

- Wilk E., *Państwo czy rodzina: ideologiczny spór o najmłodszych Polaków*. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1662858,1,panstwo-czy-rodzina-ideologiczny-spor-o-najmlodszych-polakow.read>, 17.07.2019.
- Wirkus Ł. (2018a), *The role of the family court in Poland in preventing manifestations of demoralization and juvenile delinquency on the example of preventive and re-socialization activities of probation officers*. „The Polish Journal of Criminology”, 4(1).
- Wirkus Ł. (2018b), *Odebranie osoby podlegającej władzy rodzicielskiej lub pozostającej pod opieką. Procedury postępowania kuratora sądowego*. W: K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Włodarczyk E. (2008), *Przygotowania do rodzicielstwa – nadzieje i rozczarowania*. W: B. Kromolicka (red.), *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*. Szczecin, Wydawnictwo Ars Atelier.
- World Health Organization, *Policy Briefs on Sexuality Education*. <https://www.bzga-whocc.de/en/publications/policy-briefs-on-sexuality-education-new/>, 17.07.2019.
- Zaborowska A. (2014), *Współczesna rodzina – kryzys czy przemiana?* W: M. Brzeziński, J. Jęczeń (red.), *Tożsamość i posłannictwo rodziny*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.

Sylwester Zielka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.10>

ORCID: 0000-0001-8406-7429

Uniwersytet Gdański

pedsz@ug.edu.pl

Niereligijni rodzice wobec instytucji szkoły

Summary

Non-religious parents versus educational institutions

The purpose of the paper is to identify and analyse problems reported by non-religious parents. These parents are subjects of the education process whose children attend Polish educational (usually public) institutions, in which religion is one of the elements of the curriculum. The study is guided by the assumption that such a situation may lead to various tensions and conflicts, the expression of which can be found on the Internet as a space for communication and search for solutions. The research presented in this paper is of an exploratory nature. It includes content analysis of posts posted on one of the Facebook social networking groups. Analysed statements of non-religious parents indicate that pre-schools and primary schools are to a large extent institutions strongly connected with declared religious values, which also leads to a negative perception of non-religious parents and their children.

Keywords: nonreligiousness, religious education, parents, support

Słowa kluczowe: niereligijność, edukacja religijna, rodzice, wsparcie

Istnienie edukacji religijnej w polskich szkołach uznawane jest raczej za fakt niż za kwestię, wobec której podmioty lub grupy społeczne mogą zgłaszać zastrzeżenia i kierować krytyczne uwagi. Niemniej edukacja religijna nie obejmuje wszystkich dzieci w polskich szkołach, są bowiem wśród nich takie, których rodzice nie wyznają religijnego światopoglądu. W artykule tym koncentruję się na sposobach opisywania przez niereligijnych rodziców trudności, z jakimi spotykają się ze strony szkół, do których uczęszczają ich dzieci, oraz na strategiach radzenia sobie z tymi trudnościami. Choć istnieją różne perspektywy omawiające funkcjonowanie szkoły i przedszkola, na potrzeby tego tekstu przyglądam się im jako instytucjom, w których programie obecne są zajęcia z religii i w których, w wielu wypadkach, są prowadzone praktyki religijne inne niż lekcje religii. Aby poznać te sposoby i strategie, zbadałem wypowiedzi uczestników internetowej grupy dyskusyjnej o nazwie Nasze dzieci nie chodzą na religię.

W naukach społecznych dominuje trend badań nad religią i religijnością jako społecznymi fenomenami, dotyczy on badań nad ich przemianami, odmianami, uwarunkowaniami etc. W zdecydowanie w mniejszym stopniu są prowadzone badania społeczne, w tym

pedagogiczne, dotyczące osób bądź grup niereligijnych (Tyrała 2014). Warto więc tę lukę systematycznie wypełniać, by poznać możliwie szeroki obraz społeczeństwa i edukacji. Realizując ten cel, najpierw rozpatrzyłem niereligijność jako problem społeczny oraz kontekst prawny obecności lekcji religii w szkole, po czym przeszedłem do opisu metodologii przeprowadzonych badań i opisałem wyniki badań dotyczące trudności, z którymi mierzą się niereligijni rodzice, i sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami.

Choć współcześnie nadal trwają gorące spory filozofów, teologów i badaczy społecznych o określenie tego, czym jest religia (np. Hervieu-Léger 2007), należy uznać ją za fakt społeczny. Oznacza to, że pełni ona znaczącą funkcję zarówno w życiu jednostkowym, jak i społecznym, ponieważ dostarcza rozpoznawalnego uniwersum symbolicznego przedstawicielom danej kultury. W miarę instytucjonalizowania się sposobów wyrażania połączeń między *sacrum* i *profanum* (Eliade 2000) w wielu społeczeństwach tradycyjnych (o ile nie we wszystkich) religia stała się „świętym baldachimem”, czyli podstawowym wymiarem wyjaśniania i usprawiedliwiania porządków społecznych, który może obejmować wszystkie subsystemy życia społecznego. Natomiast wraz z nadejściem nowoczesności nastąpiła pluralizacja wyjaśnień i uzasadnień życia społecznego i religia utraciła swoją oczywistą moc eksplanacyjną – to przyczyniło się z jednej strony do „prywatyzacji” wyjaśnień (np. przez naukę), z drugiej zaś do „prywatyzacji” samej religii (Berger 2005).

Wydaje się jednak, że nadal, przynajmniej w Polsce, dominującym sposobem określania relacji człowieka względem religii jest ujmowanie go jako istoty ze swej „natury” wierzącej, doświadczającej *sacrum* – co jest istotą religii (Wach 1961: 44) – czy po prostu religijnej: *homo religiosus* (Eliade 1997: 1). Co więcej, przekonanie to na gruncie polskim jest pozytywnie skorelowane z obowiązującą tożsamością narodową, więc zwrot „Polak-katolik” jest nagminnie używane jako określenie wcale nie stereotypowe, lecz jako termin rzekomo oddający ogólne tendencje religijne społeczeństwa (Obirek 2015: 247–320).

Pomimo dokonujących się również w społeczeństwie polskim procesów sekularyzacji (Grabowska 2018) dominuje przekonanie, które określam jako imperatyw wiary. Oznacza to, że społeczne postrzeganie i wyobrażanie drugiego człowieka milcząco zakłada, że jest on człowiekiem wierzącym i regulującym swoje praktyki życiowe podług wymagań religijnego credo, sama religia zaś jawi się jako najbardziej oczywista przestrzeń definiowania i określania własnej tożsamości, tak też jest przedstawiana przez jej przedstawicieli. Trawestując słowa Petera Ludwiga Bergera, „święty baldachim” religii okrywa rzeczywistość polską tak szczelnie, że niemal nic innego nie można spod niego zobaczyć. Dlatego też dostrzeżenie, że w społeczeństwie polskim osoby niereligijne, w tym ateści i agnostycy, są zwykłymi uczestnikami życia społecznego, nastęrcza ich przeciwnikom (np. Sochoń 1999: 198; Zwoliński 2018: 18) niemałych trudności poznawczych i etycznych. Tymczasem osoby niereligijne biorą udział we wszystkich tych samych obszarach społecznych doświadczeń i sytuacji społecznych, w jakich są obecne osoby religijne (Blackford, Schüklenk 2014), z tą różnicą, że religia bądź religijność nie ma dla nich żadnego znaczenia poza tym, które jest im oferowane lub narzucane. Jeśli więc w jakimś

obszarze życia społecznego przypisuje się religii ważne znaczenie¹, to należy zapytać, co z ludźmi, którzy tych przekonań nie podzielają, i jak to się ma do zasady równości i poszanowania godności. Jednym z takich obszarów jest szkoła i obecne w niej różnorodne praktyki religijne.

Na mocy instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z 30 sierpnia 1990 r. do publicznych przedszkoli i szkół został wprowadzony przedmiot o nazwie religia. Przedmiot ten ma charakter konfesyjny (wyznaniowy), a nie religioznawczy, co oznacza, że każdy przedszkolak i uczeń uczestniczący w tych zajęciach poznaje zasady własnej religii, a przede wszystkim przedmiot ten ma „budzić” wiarę i nawiązywać więź z danym Kościołem, co w odniesieniu do polskich warunków oznacza dominację przekazu zasad religii rzymskokatolickiej.

Znaczącą cechą opisanego imperatywu wiary jest również to, że wiele aktów prawnych reguluje życie społeczne i indywidualne w jego religijnym wymiarze. W interesującym mnie kontekście są to przede wszystkim: Konstytucja RP z 1997 r., Konkordat między Stolicą Apostolską a i Rzeczpospolitą Polską z 1993 r. oraz Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (z późniejszymi zmianami w postaci rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej). Szkoła publiczna z jednej strony nie jest nigdzie określona jako instytucja świecka, ponieważ konstytucja nie wprowadza zasady świeckości państwa, lecz zasadę neutralności światopoglądowej, z drugiej zaś szkoły nie są zależne od kościołów i związków wyznaniowych, a jednocześnie powinny być otwarte i przyjazne w stosunku do każdego ucznia bez względu na jego wyznanie czy światopogląd. Z kolei konkordat, który wskazuje na zasadę niezależności i autonomii Kościoła i państwa (a zatem rozdział Kościoła od państwa), jednocześnie zobowiązuje państwo, zatem odpowiednio: przedszkola i szkoły publiczne, do umożliwienia kościołom i związkom wyznaniowym o uregulowanej sytuacji prawnej nauczania religii pod postacią przedmiotu szkolnego, jeśli zostanie zgłoszona taka prośba przez rodziców bądź ucznia. Zasady te znajdują swoje zastosowanie i rozwinięcie w obowiązującym prawie oświatowym, które reguluje szczegółowe zapisy w kwestii m.in. uczestnictwa w lekcjach religii lub w nich nieuczestniczenia. Zajęcia te mają zatem charakter nadobowiązkowy w stosunku do pozostałych zajęć szkolnych i mają – przynajmniej w założeniu – podobny status jak jakiegokolwiek funkcjonujące w szkole kółko zainteresowań. Obecność lekcji religii i innych wydarzeń o religijnym charakterze w polskiej szkole nie jest jednak kwestią niebudzącą kontrowersji i wątpliwości. Jedną z grup, które wyrażają swój sprzeciw wobec przyjęcia takich rozwiązań, są niereligijni rodzice.

Anna Babicka-Wirkus zauważa, że: „Rodzice stanowią ważny element rzeczywistości szkolnej, który jest często pomijany w jej opisach, stwarzając tym samym pozór nieistnienia lub marginalnego funkcjonowania rodziców w tej przestrzeni. Tymczasem rodzice odgrywają ważną rolę w tworzeniu kultury szkoły, która w dużej mierze zależy od rodzaju i jakości zaangażowania się dorosłych w formalny proces kształcenia ich dzieci” (Babicka-Wirkus 2019: 221–222). Nieuwzględnianie rodziców jako ważnej i osobnej kategorii

¹ Na temat znaczenia religii w życiu Polaków zob. np. Boguszewski (2012).

może prowadzić do powstawania zubożonego, a tym samym fałszywego obrazu funkcjonowania podmiotów okołoszkolnych. W tym kontekście należy zatem uznać rodziców za ważnych aktorów okołoszkolnych, którzy z różnych powodów mogą odczuwać dyskomfort wobec działań realizowanych w szkole i jej otoczeniu (społecznym, ekonomicznym, politycznym czy ideologicznym), a także to poczucie dyskomfortu zamieniać na realne działania przez uczestnictwo w życiu szkoły lub jeśli nie jest to możliwe – przez inne ośrodki, w tym media i Internet, i przez reagowanie na dziejące się w szkole wydarzenia (Mendel 2000).

Prezentowane tutaj dane są poświęcone sposobom opisywania doświadczeń rodziców w kontakcie z instytucją szkoły jako przestrzenią praktyk religijnych, do których zalicza się zarówno lekcje religii, jak i inne formy religijnych rytuałów, odbywające się w szkole jako przestrzeni publicznej. Podstawową techniką zastosowaną w celu analizy tego problemu jest jakościowa analiza treści wypowiedzi umieszczonych w postach internetowych. Oznacza to, że analizie poddano tylko treść postów, bez uwzględniania ich dodatkowej zawartości (np. wielkości liter, materiałów wizualnych, treści odnośników) oraz komentarzy do postów. Założono, że dodatkowa zawartość współgra z treścią posta i najwyżej wzmacnia funkcję poznawczą i ekspresyjną wypowiedzi; komentarze natomiast mają charakter wtórny wobec podstawowej wypowiedzi i są przez nią wywołane.

Jednostką analizy uczyniono treść poszczególnego posta (wpisu). Ponieważ celem analizy jest ukazanie problemów w relacji niereligijnych rodziców do szkoły, ujawniających się w ich wypowiedziach, zasadne wydaje się, by w celu utworzenia listy takich tematów tę właśnie jednostkę potraktować jako zasadniczy tekst, do którego odnosi się analiza, tym bardziej że badania jakościowe dążą do uchwycenia sensów wytwarzanych przez aktorów społecznych, a zrozumienie sensu zakłada całościowe spojrzenie na badany tekst. W tym kontekście Tomasz Piekot (2006) pisze, że aby odpowiedzieć sobie na pytanie: o czym są te teksty?, badacz powinien założyć możliwość uchwycenia „sensu globalnego”, czyli tekstu jako całości. Zatem redukcja jednostki do poszczególnych słów kluczy (jak czyni się to w ilościowej analizie treści) nie przyniosłaby pożądanego rezultatu. Tym samym klucz kategoryzacyjny jest w badaniach jakościowych efektem wielokrotnego czytania tekstów, w tym wypadku postów, aby wyłonić powtarzalność określonych przez materiał empiryczny kategorii tematycznych przy zachowaniu ich różnorodności. Jest to postępowanie indukcyjne, które zakłada rozwój wiedzy badacza w trakcie prowadzenia postępowania badawczego.

Autorami badanych przeze mnie wypowiedzi są rodzice, którzy należą do grupy Nasze dzieci nie chodzą na religię. Jest to grupa zamknięta, skupiająca użytkowników Facebooka (6436 członków, stan na 31.03.2019 r.). Członkowie tej grupy to rodzice, „których dzieci nie chodzą na religię i dla zwolenników świeckiej szkoły”, choć umieszczane są także posty o tematyce okołoszkolnej. Zasięg tej grupy jest zatem bardzo szeroki (ogólnopolski, ale zdarzają się również posty i komentarze osób z zagranicy). Do badania wybrałem wypowiedzi rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola i szkoły podstawowej. W sumie zebrałem 231 postów w okresie między 1 września a 30 listopada 2018 r.,

które włączyłem do dalszej analizy. Początek badania i analizy wyznaczył początek roku szkolnego, wtedy też następuje intensyfikacja umieszczania postów opisujących problemy niereligijnych rodziców, jego zaś zakończenie nastąpiło w momencie zauważalnej powtarzalności pojawiających się wątków tematycznych. Po zakończonych badaniach zwróciłem się do wybranych rodziców o możliwość umieszczenia ich wypowiedzi w tym opracowaniu jako egzemplarycznych dla danej kategorii.

W swoich badaniach starałem się, po pierwsze, określić, jakie najczęściej trudności lub grupy trudności opisują rodzice, którzy nie są zainteresowani uczestnictwem ich dzieci na lekcjach religii, oraz czy ich wypowiedzi wskazują na uporczywość tych trudności czy raczej na ich przejściowy charakter. Drugie pytanie badawcze dotyczyło sposobów (strategii) radzenia sobie z napotykanymi trudnościami oraz roli, jaką odgrywa grupa, na której są umieszczane analizowane posty. Odpowiadając na pierwsze pytanie badawcze, wyodrębniłem sześć kategorii, które określają wypowiedzi o trudnościach rodziców z religią w placówkach edukacyjnych ich dzieci.

Kategoria pierwsza: **hegemonia religijna ponad prawem**. Kategoria ta opisuje wypowiedzi zwracające uwagę na nagminne łamanie przepisów przez dyrektorów szkół i podległych im nauczycieli w sprawie deklaracji uczestnictwa dzieci w lekcjach religii. Obowiązujące przepisy wyraźnie wskazują, że rodzice dzieci niepełnoletnich składają deklarację o uczęszczaniu na lekcję religii lub etyki. Tymczasem rodzice w badanych wypowiedziach ujawniają, że dyrekcja i nauczyciele postępują odwrotnie – żąda się deklaracji nieuczenia od rodziców dzieci nieuczęszczających, a w najlepszym wypadku taką deklarację rozdaje się do wypełnienia wszystkim rodzicom, co sprawia, że przedmiot, który jest nieobowiązkowy (według prawa ma taki sam status jak kółko szachowe lub sportowe), zyskuje inny – specjalny, wyższy – status. Plan lekcji, który jest ogłaszany we wrześniu, obejmuje wszystkie dzieci, zarówno te, które będą, jak i te, które nie będą uczęszczały na lekcje religii – istnieje zatem domniemanie, że nie znajdują się dzieci z tej drugiej kategorii, nie będzie „odstępców”. Stosowana jest tu silna forma presji społecznej. Oto przykłady:

„Dzień dobry. Proszę o **pisemną deklarację rezygnacji z uczęszczania córki na religię**. Prawdopodobnie w zeszłym roku szkolnym taka deklaracja była przekazana księdzu ale w tej chwili przejąłem klasę i nie mam kontaktu z księdzem dlatego proszę o dostarczenie takiego pisma przez dziecko do mnie lub wychowawcy klasy”. Taki liścik dostałam na librusie. **Dzięki Wam, droga Grupo, ręce nie opadły mi aż do podłogi**² (R, 1,1).

I kolejny wkurw dzisiejszego dnia. Starszy przyniósł deklaracje na rele i etyke. Nie oddajemy nic. Czekam na wezwanie (R, 1,5).

Kategoria druga: **w poszukiwaniu przechowalni dla dzieci**. Kolejnym opisywanym w badanych wypowiedziach rodziców problemem jest zapewnienie sposobu spędzania czasu przez ich dzieci w trakcie trwania lekcji religii (głównie w przedszkolu i w szkole

² Zachowuję pisownię oryginalną we wszystkich analizowanych wypowiedziach.

podstawowej). Według przepisów prawa lekcje religii (dwie godziny tygodniowo w szkole podstawowej) powinny być pierwszą lub ostatnią lekcją w danym dniu. Często jednak tak nie jest. Wówczas dziecko, które nie uczestniczy w takich lekcjach, spędza czas na korytarzu, przebywa w świetlicy, bibliotece, jest oddawane pod opiekę sekretarki, bywa wysyłane do innej klasy, niekoniecznie równoległej wiekowo, a nawet pozostaje w klasie w czasie lekcji religii, aby mogło odrabiać zadania domowe. W analizowanych wypowiedziach zaznacza się, że jest to wyraźny sygnał do rodziców ze strony szkoły, że ich dziecko nie mieści się w „ogólnie przyjętej” normie, co może prowadzić do stygmatyzacji społecznej, np.:

Mój młodszy syn chodzi do 6 klasy. **Religię mają w środku.** Wybieram się w tej sprawie do szkoły bo **on siedzi na korytarzu.** Wychowawczyni tłumaczy się że **nie ma sali. Szukam podstawy prawnej** wg której mają jemu zapewnić podczas tej godziny opiekę, dołączyć do innej klasy lub zmienić plan przesuując religię na krańcowe godziny lekcyjne (R, 2,6).

Moje 4letnie dziecię też nie chodzi na religię... ale jak wczoraj się dowiedziałam mimo iż jest podpisana deklaracja nieuczestniczenia na religię, **J. w czasie przeznaczonym na ten przedmiot przebywa w tym samym pomieszczeniu. Z różnicą taką że dzieci na dywanie z katechetką a ona (+ jeszcze jedno dziecko) przy stoliku.** Wychowawczyni powiedziała że nie może jej w tym czasie przekazać do grupy obok – ponieważ ma je pod swoją opieką, jest za nie odpowiedzialna... **byłam w szoku. Jutro idę do dyrektorki załatwić to** (R, 2,9).

Moja córka dzisiaj mi powiedziała, że **na religii ksiądz powiedział do klasy, że skoro moja córka nie chodzi na religię to nie znajdzie sobie męża, bo nikt nie będzie jej chciał.** Dzieciaki jej to powtórzyły. Mojej córki to w sumie specjalnie nie obeszło, ale czuję, że nie powinnam tego tak zostawiać (R, 2,12).

Kategoria trzecia: **obecny nieobecny.** Innym trudnym problemem zauważonym w analizowanych postach są kwestie organizacyjne – dziennik elektroniczny i nieobecności. Okazuje się, że brak deklaracji nieuczestniczenia (tej niezgodnej z prawem) może skutkować naliczaniem nieusprawiedliwionych nieobecności, które następnie wpływają na ocenę z zachowania. Z kolei dziennik elektroniczny, czyli *de facto* zbiór danych osobowych, jest udostępniany katechetom również w wypadku dzieci nieuczestniczących na religię – tu w wypowiedziach ujawniają się duże obawy o bezpieczeństwo tych danych i sposób ich wykorzystania do np. społecznego napiętnowania:

Taką odpowiedź dostałam od nauczycielki w sprawie nieobecności na religii:
„Dzień dobry, odpowiedź od pani dyrektor: **Jakiegolwiek oznaczenie musi być – gdyż dziecko w czasie pobytu w szkole jest zaopiekowane.** W bibliotece znajduje się lista dzieci, które nie uczęszczają na religię i nauczyciel bibliotekarz oznacza ich obecność. **Nie może być inaczej,** gdyż dziecko nie może opuścić budynku szkoły w trakcie zajęć. Uczeń może być zwolniony do domu z ostatniej (lub pierwszej) godziny, na której jest religia – za piśmenną zgodą rodziców. **Nie ma jednak możliwości dostosowania planu tak, aby religia**

zawsze była na pierwszej lub ostatniej godzinie lekcyjnej. W razie wątpliwości proszę o kontakt z panią dyrektorką”.

I co Wy na to?... czuję, że jak sama coś naskrobię, to będzie to niemiłe... (R, 3,8).

Witam, Dzisiaj w Librusie pojawiły mi się nieobecności u moich dzieci za wczorajszy dzień. Dzieci mi powiedziały że **muszę im napisać usprawiedliwienie, mimo tego że była msza potem akademia a lekcje się NIE odbyły** (R, 3,10).

Kategoria czwarta: **czy to matematyka czy religia?** Kolejny pojawiający się wątek, który wyłania się z analizowanych wypowiedzi, to zastępstwa na lekcjach obowiązkowych wykonywane przez katechetów lub osoby duchowne, którzy na danej lekcji przeprowadzają katechezę. Według obowiązujących przepisów nauczyciel religii, o ile nie jest również nauczycielem innego przedmiotu i nie ma ku temu odpowiedniego przygotowania pedagogicznego, nie może być przez dyrektora skierowany na zastępstwo na lekcję obowiązkową. Tymczasem opisywana w postach rzeczywistość szkolna jest inna niż ta określona przepisami prawa:

Klasa mojej córki (5 klasa) ma dziś religię, po której powinien być w-f, niestety pan się rozchorował i **będzie zastępstwo w postaci religii, dodatkowo katecheta zabiera podobno dzieci na różaniec** – chyba do kościoła – córka nie jest pewna... **proszę utwierdzić mnie w przekonaniu** zanim napiszę pismo – nie mają prawa organizować religii w formie zastępstwa? (R, 4,2).

Wczoraj **na zastępstwo na matematykę przyszedł ksiądz** i puścił dzieciom film „Bóg nie umarł”. Chyba nie muszę pisać, że **jestem wściekła. Co mogę zrobić** w tej sytuacji? Czy ksiądz może mieć zastępstwa na innych lekcjach? (R, 4,6).

Kategoria piąta: **wszystko, co szkolne, może być religijne.** Jeszcze innym drażliwym tematem, który pojawia się w wypowiedziach, są wydarzenia szkolne, które mają aspekty religijne, takie jak jasełka, uroczyste apele, obchody uroczystości szkolnych, pasowanie na ucznia w trakcie mszy – to tylko część z przytaczanych przykładów. W niektórych postach pojawiają się wypowiedzi, w których rodzice akceptują takie praktyki, ponieważ są one uznane za część kultury polskiego społeczeństwa, przeważa jednak pogląd, że jest to dalszy etap indoktrynacji religijnej:

Czy taki zapis w statucie szkoły nie narusza Konstytucji?

„2. Do najważniejszych uroczystości tworzących ceremonial szkolny zaliczamy: (...) 6) uroczyste msze św.” (R, 5,8).

Kurczę, **myślałam, że szkoła mojego Młodego z tych normalnych**, w klasach nie ma krzyży, a gazetka religijna jest ale niewielka i to na 1 piętrze – ujdzie w tłoku. A jednak... W piątek 8 czerwca szkoła obchodzi 60-cio lecie. I taką właśnie wiadomość dostałam:

„Drodzy uczniowie. W najbliższy czwartek 7 czerwca do szkoły przychodzimy ubrani w strój galowy, ponieważ **na trzeciej lekcji wychodzimy do kościoła na msze z okazji 60-lecia szkoły. W tym czasie uczniowie, którzy nie uczęszczają na religie, przebywają w świetlicy.** Piątek 8 czerwca jest dniem wolnym, czyli uczniowie nie przychodzą do szkoły”.

No krew mnie załala. Nie wiem czy pisać z interwencją. Wiem, że niczego nie odkręcę. Młody oczywiście zostanie w domu. **I jakoś czuję potrzebę, żeby zaznaczyć że ta msza to nie na miejscu jest. I że pachnie wykluczeniem uczniów niechodzących na religię z obchodów 60-cio lecia szkoły** (R, 5,9).

Kategoria szósta: **szkoła jako miejsce *sacrum***. Ostatnim tu omawianym wątkiem pojawiającym się w wypowiedziach badanych rodziców są wydarzenia religijne, które formalnie są organizowane przez wspólnotę religijną, ale w praktyce w ich organizację zaangażowana jest szkoła, co jest zgodne z wytycznymi *Dyrektorium Katechetycznego* (2001) zalecającymi, aby proboszczowie rozwijali współpracę szkoły i parafii. Do wydarzeń tych należą m.in. spowiedź na sali gimnastycznej z okazji rekolekcji, adwentu, wielkiego postu, organizacja pielgrzymek szkolnych oraz wyjazdów do miejsc kultu. Budynek szkoły staje się wówczas miejscem, w którym nie tylko naucza się religii, lecz wręcz sam staje się świątynią. Wówczas dzieci niereligijnych rodziców stają się dla szkoły „kłopotem”, z którym nie wiadomo, co począć, np. dzieci są zwalniane z lekcji, ale także zdarza się, że ani one, ani ich rodzice nie są pytani o zgodę na zabranie do kościoła:

Wklejam link do pisma, jakie wysłałam do szkoły, gdy kazano mi usprawiedliwić nieobecność córki na peregrynacji obrazu w Kościele. To był dzień, kiedy zamiast lekcji, cała szkoła musiała iść na specjalną mszę do Kościoła. **Może będzie dla kogoś inspiracją** (R, 6,2).

„20.12 (czwartek) o godz. 13.30 odbędzie się spotkanie wigilijne w naszej klasie. **Dzieci, które nie uczęszczają na religie będą mogły w tym czasie przejść do sąsiedniej klasy.** Prosimy Państwa o pomoc w zorganizowaniu poczęstunku. Pozdrawiamy serdecznie, Wychowawczynie 0a”

Czy ktoś wystosował pismo do dyrekcji w takiej sprawie? (R, 6,12).

U nas hit! Relikwie św. St. Kostki w szkole! Na godziny podzielona adoracja. Nawet przedszkola nie ominęli! (R, 6,13).

Szkolno-religijne praktyki realizowane przez dyrektorów i nauczycieli przy współpracy kapłanów i katechetów są przez niereligijnych rodziców traktowane jako antywolnościowe, dyskryminujące, stygmatyzujące, niezgodne z prawem, a czasem wręcz sprzeczne ze zdrowym rozsądkiem. Najbardziej jednak widocznym w analizowanych wypowiedziach doświadczeniem jest zdziwienie tym, że edukacja, która powinna być oraz postulatycznie jest centralnym miejscem kształtowania się porządku egalitarnego w kwestiach światopoglądowych, staje się przestrzenią dla postaw oraz języka, które z tak rozumianą

równością nie mają wiele lub zgoła nic wspólnego, a raczej jest przykładem braku szacunku dla odmienności oraz dyskryminacji dzieci z rodzin niereligijnych. Tym bardziej że wskazywane trudności mają charakter powtarzalny i uporczywy, choć mogą przebiegać nieco inaczej w konkretnym kontekście. Pokazuje to, moim zdaniem, pewien automatyzm polskiej szkoły w myśleniu o odmienności, który zdradza „nawykową nietolerancję” wobec osób, które nie należą do grupy dominującej.

Odpowiadając na drugie pytanie badawcze, na podstawie wypowiedzi należy wskazać, że badani rodzice nie chcą być wyłącznie ofiarą takiej sytuacji. Najpowszechniejszą strategią radzenia sobie przez rodziców z niesprawiedliwymi i przykrymi dla nich przypadkami dyskryminacji (w kontakcie z instytucją) oraz stygmatyzacji (w kontakcie ich samych oraz ich dzieci z konkretnymi nauczycielami) jest aktywna chęć przezwyciężenia doświadczanych problemów. Badane wypowiedzi dosyć jasno wskazują na chęć zmiany przez rodziców tych niewygodnych dla nich i ich dzieci okoliczności, a w tym celu czerpią oni często z potencjału, którym dysponuje grupa. Na jakie więc strategie radzenia sobie ze szkolnymi praktykami określanymi jako nieprzyjazne wskazują badane wypowiedzi? Po pierwsze posty są rodzajem wymiany w grupie i służą problematyzacji rzeczywistości (**refleksyjności**) w celu określenia przez autora siebie podmiotem praw – odczucie dyskomfortu i niewłaściwości opisywanych sytuacji (problemów) skłania do podjęcia rozważań na temat własnych interesów i możliwości ich realizacji, odsłania różnice w obrębie pola społecznego, który jest wspólny w innych obszarach (zrozumienie własnej inności, odmienności, opatrzonej jednocześnie etykietą „gorszości”). Refleksyjność badanych rodziców oznacza umiejętność rozpoznania zachodzących zdarzeń i racjonalizację własnego działania w swoim, często niepowtarzalnym kontekście, co pozwala odpowiedzieć na pytanie: czego chcę (Giddens 2003: 17).

Drugą wyróżnioną przeze mnie strategią jest **mówienie prawdy**, rozumiane jako odwoływanie się do stanu faktycznego, do tego, jak jest. Służy temu przede wszystkim wymiana informacji między członkami grupy na temat aktualnego stanu prawnego (w postaci linków do określonych informacji, plików ze wzorami pism, aktów prawnych regulujących status lekcji religii w szkołach). Wymiana taka ma przeciwdziałać przyjmowaniu statusu *homo religiosus* jako domyślnej kondycji człowieka, a w sferze codziennych kontaktów z instytucją oznacza wymuszenie respektowania faktycznego stanu prawnego poprzez uzbrajanie się w narzędzia do osiągnięcia celów. Nieodzowną częścią strategii mówienia prawdy są porady, jak wykorzystać dostępne narzędzia, a także opisy indywidualnych przypadków jako przykładów niepoddawania się wszechobecnemu konformizmowi. W konsekwencji nabycie umiejętności zarządzania stanem faktycznym (prawdą) oznacza dla wielu badanych rodziców emancypację, czyli wyjście z pozycji podporządkowanej ku podmiotowej (Foucault 1997: 295–296).

Trzecią strategią, którą udało mi się zidentyfikować w badanych wypowiedziach, jest **wsparcie** rozumiane jako grupowe działanie pomocowe mające na celu dalszą stymulację refleksyjności oraz troskę o siebie i innych (Sęk, Cieślak 2006). Oprócz omówionego wsparcia merytorycznego badana grupa oferuje swoim członkom zarówno wsparcie

emocjonalne, jak i aksjologiczne. To pierwsze polega przede wszystkim na podkreślaniu wspólności problemów w chwilach zwątpienia w sens własnych działań. Takie wyrażenia-reakcje, jak „nie jesteś sama”, „trzymamy kciuki”, „dasz radę”, mimo że z pozoru banalne i nadużywane, budują atmosferę zaufania we własne siły i słuszność wyznaczonych celów oraz są dowodem troski – sprawiają, że indywidualne działania rodzica znajdują oparcie w doświadczeniach innych osób. Jednocześnie wsparcie takie pozwala ostudzić silne negatywne emocje niejednokrotnie pojawiające się w przytaczanych wypowiedziach. Z kolei wsparcie aksjologiczne oznacza podkreślanie w sytuacjach kryzysu, że indywidualne działania przeciw dyskryminacji lub stygmatyzacji są warte tego, aby je podejmować, ponieważ same w sobie są ważne i cenne nie tylko z perspektywy podmiotu stawiającego opór, lecz również z perspektywy „sprawy”, czyli większego dobra (Foucault 2013).

Podsumowując, należy podkreślić, że mimo deklarowanego w przepisach polskiego prawa rozdziału Kościoła od państwa publiczna instytucja polskiej szkoły w wielu wypadkach nie respektuje tego rozdziału. Badane wypowiedzi wskazują na silne powiązania między instytucjami religijnymi a strukturami szkoły. Wskazują także, że ciągle dla szkoły domyślną postawą wobec religii są postawa *homo religiosus* i imperatyw wiary. Wyłoniłone kategorie pokazują, na jak wielu obszarach funkcjonowania szkoły powiązania te są obecne. To zaś prowadzi do ujawniania się w wypowiedziach różnych niepokojów i lęków o sytuację dziecka, swoją jako rodzica, a także szkoły. Poczynione analizy uwidaczniają jednocześnie, że dla badanych religia jest arbitralnie narzuconą ideologią, której – jako osoby niereligijne – powinny się przeciwstawić właśnie ze względu na dobro dziecka i dobro szkoły jako instytucji kształcącej i wychowującej. Rzadko bowiem w wypowiedziach zdarzają się strategie ucieczkowe (np. przeniesienie do innej szkoły), dominuje raczej bunt jako forma ekspresji niezadowolenia z obecnej sytuacji. Jest to tym trudniejsze, ponieważ są to sytuacje codzienne, gdyż rzadko zdarza się, że wywalczone rozwiązanie jest respektowane przez kolejnych funkcjonariuszy szkoły lub religii albo w kolejnych latach edukacji dzieci. Choć badane posty często wskazują na samodzielne zmagania rodziców z napotkanymi trudnościami, widoczne jest jednak szeroko rozumiane wsparcie ze strony innych użytkowników grupy. Zapewnia ono pomoc i zasoby, które sprzyjają radzeniu sobie z tą trudną dla niereligijnych rodziców sytuacją.

Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Berger P.L. (2005), *Święty baldachim: elementy socjologicznej teorii religii*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Blackford R., Schüklenk U. (2014), *50 mitów o ateizmie*. Stare Groszki, Wydawnictwo CiS.
- Boguszewski R. (2012), *Religijność i moralność w społeczeństwie polskim: zależność czy autonomia? Studium socjologiczne*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Comte-Sponville A. (2011), *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca.

- Dyrektorium Katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* (2001). Warszawa, Konferencja Episkopatu Polski.
- Eliade M. (1997), *Historia wierzeń i idei religijnych*. T. 1. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Eliade M. (2000), *Traktat o historii religii*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Foucault M. (1997), *Ethics. Subjectivity and Truth*. New York, The New York Press.
- Foucault M. (2013), *Etyka troski o siebie jako praktyka wolności*. W: B. Blesznowski, K.M. Jaksender, K. Matuszewski (red.), *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Kraków, Wydawnictwo Eperons-Ostrogi.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Grabowska M. (2018), *Bóg a sprawa polska: poza granicami teorii sekularyzacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hervieu-Léger D. (2007), *Religia jako pamięć*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Majcherek J.A. (2015), *Bóg bez znaczenia*. Stare Groszki, Wydawnictwo CiS.
- Marzęcki J. (1999), *Systemy religijno-filozoficzne Wschodu: historia – metafizyka – etyka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły, gminy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Obirek S. (2015), *Polak katolik?* Stare Groszki, Wydawnictwo CiS.
- Piekot T. (2006), *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Sęk H., Cieślak R. (2006), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sochoń J. (1999), *Kościół wobec ateizmu (kilka uogólnień)*. „Warszawskie Studia Teologiczne”, 12.
- Szczepański J. (1971), *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Tyrała R. (2014), *Bez Boga na co dzień: socjologia ateizmu i niewiary*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Wach J. (1961), *Socjologia religii*. Warszawa, PWN.
- Zwoliński A. (2018), *Ateizm i jego współczesne oblicza*. Poznań, Wydawnictwo Monumen.

Malgorzata Pilecka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.11>

ORCID:0000-0002-4815-294

Ateneum-University in Gdańsk

pilecka.malgorzata.barbara@gmail.com

Propaganda¹ image of the social world in Polish children's songs

Summary

The aim of this paper is to present results of critical analyses of Polish children's songs. Having analysed the lyrics of more than eighty Polish children's songs, the author couched main categories construing the image of the social world presented in them. The qualitative research revealed propaganda role of the language used in children's songs: the features of social world (i.e. people, places, relationships, behaviours and values) that are presented in these songs often transmit strongly stereotypical and oversimplified vision of the social reality. In this sense, social education is based on manipulation in which lyrics are the main tool of symbolic violence.

Keywords: children's social knowledge, children's songs, cultural offer for children, propaganda means of language, symbolic violence

Słowa kluczowe: społeczna wiedza dzieci, piosenki dziecięce, oferta kulturalna dla dzieci, język propagandy, przemoc symboliczna

Introduction

Singing children's songs seems to be one of inseparable elements of childhood. From a young age one learns songs from family members and nursery teachers in order to fully participate in various social situations (e.g.: games, plays, scout meetings) and, therefore, to have a sense of belonging and cohesiveness, which appears in literature as a primal role of group singing (Blacking 1973; Jordania 2006). What is more, being contentful texts, children's songs tell stories: realistic or fantastic ones, so they may also serve as sources of knowledge about the world. Therefore, it is worth asking, what kind of knowledge they contain (and generate) – especially if we pay attention to the fact that children's songs' lyrics are mostly written by adults. Jerzy Cieślikowski, the Polish researcher of children's folklore, distinguishes three types of child lore products referring to their authors: 1) prepared by adults for children; 2) created by children themselves and 3) acquired by children from the adults' folklore (Cieślikowski 1975: 75–76). This research project focuses only

¹ At the initial phase of this research project the author focused in her analyses on the general image of the social world presented in Polish children's songs. The final title that stresses the strongly manipulative function of the songs was formulated after a wide-ranging pilot study.

on the first group of songs, because they primarily make up the cultural offer for children, popularised via Internet, CD's, songbooks, handbooks and other sources. This paper is meant to reveal the hidden messages referring to various social issues in ostensibly innocent and ideologically neutral texts of children's songs.

The meanings given to children's songs

Children's songs are present in many educational theories and practices. First of all, a children song is well recognised as a glue that binds members inside a group. Referring to works from the area of children's folklore (Cieślowski 1975; Opie, Opie 1985), one may receive much information about its integration and group-building potential, as well as about its entertaining function (Huizinga 1985). Subsequently, while singing the songs, children can learn new vocabulary, exercise their memory, polish their musical skills, motility and physical coordination, as songs consist of three elements: lyrics, musical setting and (usually) gestures (Przychodzińska 1989; Kołodziejcki 2012; Kang Shin 2017). For these reasons, children's songs are often used in educational institutions like preschools or primary schools as tools of linguistic, musical and physical development.

In Poland children's songs provide downright an integral part of early education: their contents have to correspond with, or more precisely: 'reflect' current topic of the lesson. In 1999, the Polish government enacted a school reform that assumed substituting the subject-based programme of the early education with so called 'integrated teaching'. It was supposed to provide a deep, holistic knowledge; nevertheless, lack of clarification of the term 'integration' effected in various teaching misconceptions, reflected well by contents of then handbooks and activity books. Instead of knowledge integration, the pupils were only offered a plain topic associations, with absurd like counting votive candles on graves on the occasion of All Saints' Day (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 195). The children's songs also had to thematically suit the lesson. In spite of the fact that the next school reforms abolished the obligation of the 'integrated teaching', the general shape of the early education has not yet changed much.

It seems that children's songs play only beneficial roles in early education; nonetheless, an in-depth insight into the lyrics of the children's songs imposes more critical reflection. Considering those songs source of children's knowledge, one should take into account the theories of linguistic images of the world that emphasise a close connection between the language used and the ways of perceiving the reality (Sapir 1978; Whorf 1982; Bartmiński 2007). Thus, it is useful to focus on children's songs lyrics from the perspective of linguistic means of manipulation (Reboul 1980; Stern 1980; Bralczyk 2001) and analyse them paying special attention to hidden messages (Bourdieu, Passeron 1990: 60–61). Being a part of cultural offer for children, children's songs do not belong in children's hands directly – first they are written by grown-up authors and then chosen by parents or teachers for children to sing and play.

In that sense one may speak of doubled role of adult intermediaries and, therefore, of doubled control of information flow. That may arouse suspicion that children's songs, apart from being factors of childhood and early education, play a strong political role and can become tools of symbolic violence or even **propaganda**, defined after M. Szulczewski as "an intentional, persuasive influence on community, directed through forming human attitudes, towards provoking the wanted behaviours" (Szulczewski 1971: 5). According to the Kohlberg's theory of stages of moral development (Kohlberg 1981), the preschool children are incapable of deciding single-handedly what is right and what is wrong, which makes them particularly vulnerable to suggestions. The lyrics of children's songs, taught by the adults and frequently learnt by heart, may suggest a certain world-view and attitude towards other people.

The concept of the research project

The presented research project belongs to critical analyses of cultural offer for children, which is a wide area of pedagogical, sociological and intercultural reflections. The aim of such investigations is to describe the artistic, linguistic and functional quality of texts of culture prepared for children by adult people such as: picture-books (Nikolajeva, Scott 2006; Cackowska 2009), toys (Delamont 1996), films (Waller Hastings 2008), handbooks or school curricula (Chmura-Rutkowska 2002; Klus-Stańska 2002; Zalewska 2013). Simultaneously, the researchers concentrate on (hidden) messages (Rapley 2010: 26) that these various items transmit towards children: what they say about the world and about the people, which is an important source of children's social knowledge. Treating children's song equally – as an element of cultural offer for children and, therefore, as an agent of socialisation, one receives tools to reconstruct the social meanings they supply and to recognise the image of the social world they create.

The main subject matter of the presented qualitative research is: **What pictures of the social world do children's songs generate?** In order to fully refer to this complex issue, I decided to formulate the following auxiliary questions:

1. **What elements do the pictures of the social world consist of?** – focus on presence and absence of various motives.
2. **How are those pictures presented in children's songs?** – focus on the linguistic and artistic means of communication.

These two specific questions give direction to describe the quality of the examined children's songs in terms of contents and form. And the result of the detailed analyses became helpful while trying to answer the last question, a kind of meta-question, which is:

3. **What are the characteristics of an ideal recipient of those songs?** – focus on the underlying concepts of children and childhood.

What is important, the paper presents only chosen results and reflections on the research as it is a section of wider scientific project.

The survey sample consists of more than eighty texts of Polish lyrics, chosen on purpose from CD's, websites (such as Youtube), songbooks and handbooks dedicated to children. There were two main criteria of the choice that embraced: 1) the presence of social content and 2) being counted among the children's music, as far as a music genre is concerned. Additionally, I paid attention to the category of 'popularity', interpreted in this place as 'ease of access', which refers in the first place to songs available on the Internet and included in various rankings (page views, high ratings etc.), and in the second place to songs recommended by the authors of school and pre-school handbooks and guidelines for teachers. This criterion seems to be important because the so called 'popular' songs are very likely to be presented and taught to children at home or in educational facilities. However, in order to see a fuller picture of the social world presented in Polish children's songs, I also focused on those texts of lyrics that are less well-known or can even be perceived as niche (special artistic projects, religious music etc.).

The results of the analysis

The analyses of the Polish children's songs were multistage and were conducted in accordance with the contemporary rules of discourse analyses (Rapley 2010; Flick 2011). At the initial phase I classified the collected lyrics into authorial four-element typology of the children's songs that embraces four various types of communication with children (from frontal transmission in 'laudatory songs' to interactive 'action songs'). The next step was to write down the words, phrases and statements that directly refer to the image of the social world (according to the list of auxiliary research problems). Among them were nouns, verbs, adjectives, adverbs, collocations, idioms, as well as particles and onomatopoeias (if occurred). I also paid attention to contexts in which the phrases are located in songs' lyrics, and to emotional resonance of them. Having organised the obtained data thematically, I was capable of naming the main categories of description that revealed themselves. Basing on the most saturated categories, I made an attempt to reconstruct the general vision of the social world presented in Polish children's songs. In this chapter one finds more detailed information about each stage of the research.

Classification of the children's songs

While listening to various children's songs and reading their lyrics, I noticed a repeating manner of speaking about the social world and decided to classify them at the early stage of the research. The differentiation factor taken into account was the type of message/communication that the examined songs represent. The focus on linguistic measures, as well as on sender-to-receiver relationship, resulted in constructing the following classification of the children's songs:

1. **Laudatory songs** – the lyrics providing detailed descriptions of people (characters) and behaviours that fully face up to generalised social expectations. Their

personalities and actions are presented as desired and set for good examples to follow. The main function of such songs is to be performed by the children to celebrate Mother's Day, Teacher's Day, and similar occasions. The phrases used in those songs have a descriptive nature (present tense) and, despite being opinions, they are used as indisputable facts, for example:

- *Our teacher is so beloved, she has always time for us;*
- *Our kindergarten is a family;*
- *We adore our mothers.*

2. **Instruction songs** – the lyrics providing direct clues how to act and behave (properly) in various social situations, e.g.: by the table, while crossing the street, while washing oneself. They also warn about (sometimes very severe!) consequences of non-conformism. The language used here is full of phrases that express duty, especially the imperatives (*do/don't*) and the modal verbs (*should, must, have to*), for example:

- *How to cross the street? Every student knows! This is very simple, do remember that: you look left, then you look right, then you look left and, when the street is empty, you can easily go!*
- *I brush my teeth because I know well: who doesn't do that, they have troubles!*
- *Who lies to mother, he hurts her heart. Who lies to father, he gets spanking.*
- *We all know the moral from this song: you should always listen to your mummy!*

3. **Song stories** – the lyrics that tell a story or a fairy tale. The characters and situations presented in these songs are fictional and, what is significant, these songs do not necessarily have to teach a lesson (in contradiction to the two above-mentioned types of children's songs). The images of the world resemble the children's 'upside-down stories' (Wasilewska 2013); their main role is to provide amusement, to provoke and to develop the imagination. The language used in these songs is full of artistic means, such as metaphors, oxymorons or nontrivial comparisons, for example:

- *Welcome to our fairy tale: an elephant will play the pipe, Pinocchio will sing for us, we'll dance around the trees.*
- *One day I thought to myself: I'll go far away and employ myself in a cave as a freebooters' cook. For forty thieves I'll cook plenty of pancakes and a huge cauldron of milk-soup.*

4. **Action songs** – the lyrics that are inseparably connected to movement (gestures). Singing and making gestures takes place simultaneously. The motor illustration of the content may be either literal (e.g.: *Head, shoulders, knees and toes*), or symbolic (basing on associations, e.g.: *There sail the banana-boats*). This kind of children's songs play a crucial role in (foreign) language development, especially in early education. What is more, they might be used to improve children's attention span and motor coordination.

The above-presented classification of the examined children's songs is just a draft. It plays, however, a very important, adjuvant role while reconstructing the image of the social world, because the four types of songs are prepared for two different kinds of recipients: 'laudatory' and 'instruction' songs are directed to young people, who need guidelines in almost every part of their social life. They are looked down on by adults who always "know better". One may say that these songs are strongly didactic. On the contrary, 'story-songs' and 'action-songs' treat children more partner-like, their authors leave space for individual interpretation and amusement (instead of scholastic learning). The language used in them appears to be inspired by original children's ways of speaking.

A five-element image of the social world

It may appear that every children's song is unique; nevertheless, the in-depth analyses of the lyrics revealed many similarities, as far as the constituents of the image of the social world is concerned. Basing on them, I managed to distinguish five main groups of elements that compose the general vision of the social world, which are:

1. **Image of people (characters)** – the list of characters (people or creatures representing people) that occur in children's songs: *mother, father, grandmother, grandfather, adults, child (children), friends, teachers, preschool teachers, policeman, firefighters, boys, girls*.
2. **Image of places** – the list of places that provide background of numerous social acts, e.g.: *home, school, preschool, street*. What is important, however, these places themselves have a specific climax/character that determines the behaviour of the people spending time in there.
3. **Image of behaviours** – the descriptions of behaviours of the above-mentioned characters, which bases on the following contradistinctions: *good – bad, obedient – disobedient, calm – frisky, well-mannered – naughty*.
4. **Image of relationships** – the image of emotional relations between people or groups of people. These may be classified in terms of: *partnership vs. submission, kindness vs. hostility, respect vs. contempt*.
5. **Image of values** – the hierarchy of values that the children's songs transmit and generate. The transmission takes place either literally – by explicit approbation or disapproval of some demeanours and behaviours, or contextually – by, for example, presenting only one ("perfect") vision of some elements of the social world (family, school-life, being a mother etc.), and omitting the others.

The above-mentioned list of constituents of the vision of the social world is focused in the first place on presence and absence of various motives in children's songs; nonetheless, the crucial matter of this research project is to describe and reconstruct, how these elements are characterised, considering linguistic and artistic measures.

The vision of the social world: a bucolic tale or a blatant propaganda?

Listening to children's songs, one may have an impression that image of the world presented in them fully meets the terms of happy, carefree childhood. However, what draws my attention in the ways of describing the social world, is the tendency to oversimplify the complexity of the social reality: the lyrics are full of **clichés**, defined by Josef Peter Stern as "masking oversimplification of features of description" (Stern 1980: 282) that offers **a fake vision** of people, places, behaviours, relationships and values. The abovementioned author explains: „[Taking about clichés] we are allowed to use the word 'fakery' because it refers to simplification that makes a described matters not only much more clear, but thanks to this clearness, it becomes something completely different than it originally was. It becomes namely acceptable, although in its initial form we found it absolutely unacceptable or acceptable only to some extend" (Stern 1980: 283).

Stanisław Kwiatkowski said: "The aim of every propaganda transmission is to deliver some ideological and theoretical information, which serves not only as a starting point to deeper reflection, but also as a background for **emotional experience** that is necessary to trigger permanent beliefs in people" (Kwiatkowski 1977: 9–10). That is why all of characters presented in songs are one-dimensional, either good, or bad, and their behaviours and demeanours are strongly connected to social roles they fulfil, which is particularly apparent as far as gender issues are concerned. Therefore, we find only loving, cooking and house-keeping mothers; big, strong and hard-working fathers; ever-smiling, pretty (pre)school teachers; obedient and sensible girls; naughty and frisky boys. The lyrics propagate stereotypes and may become a source of prejudices like sexism or ageism.

Children's songs are supposed to be sung – individually or in choir, but under control of the teacher. Every child has to sing the same, even if they do not agree with the contents. In this sense they remind much of **slogan**, the well-recognised propaganda mean, described by Olivier Reboul as follows: "A real slogan does not give opponents any chance of reply, it excludes any possibility of answer, any dialogue, and puts to face the only alternative: **keep silent or repeat it**. This is [slogan's] basic 'phatic' function: not only to draw attention, but just to end up communication, to prevent any interference" (Reboul 1980: 309). In contrast, social life is based on negotiating the meanings; people interact in order to broaden their perspective and to understand each other. Slogan-based children's songs exclude the existence of various viewpoints, offering only one, 'safe' – but still unreal – vision of the social matters. One may suspect that such a transmission has to infantilise the potential recipients, devalue their personal knowledge, feelings and experience, in order to turn them into unaware, narrow-minded mass. And it all under the cover of sweet and romantic illustrations. Needless to mention that both clichés and slogans are **well recognised means of linguistic propaganda** (Kwiatkowski 1977; Bralczyk 2001).

Conclusions

The critical reflection on the Polish children's songs revealed ideological and political entanglement of the presented visions of the social world. The lyrics demarcate the children's horizons of interpretation (Hirsch 2013) by offering a cut-and-dried image of the social world. Basing on belief that the contents should be "close to children"², the authors of the children's songs offer a very simple, black-and-white vision of the social reality, which indeed is extremely complex and depends on many conditions. The lyrics namely construct the non-existing, utopian world. This world, however, is very poor, because it consists of only few elements that are believed to be appropriate for children (taboo issues like suffering, social inequalities, violence etc. are avoided), and there is no room for reflecting on and discussing the social meanings. The ideal recipients of these songs is someone naïve, unaware of social controversies and problems, and blindly following the rules given; a so-called *tabula rasa* devoid of personal experiences and emotions.

That is why it seems very important for teachers to pay attention to social contents presented in children's songs' lyrics, and to leave some place for children's personal reflection. It may turn out that their personal experience is much wealthier than the text of mediocre song.

References

- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bjorn M. (2000), *Synchronous chorusing and human origins*. In: N. Wallin, B. Merker, S. Brown (eds.), *The origins of music*. Cambridge, Massachusetts, MIT.
- Blacking J. (1973), *How musical is Man?* Seattle, University of Washington Press.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bralczyk J. (2001), *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych*. Warszawa, Wydawnictwo TRIO.
- Cackowska M. (2009), *Książka obrazkowa dla dzieci*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy – Problemy – Rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Chmura-Rutkowska I. (2002), „Fartuchowce” i strażacy – czyli pleć w elementarzu. „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Cieślakowski J. (1975), *Dziecięca literatura i subkultura*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

² The refers to Vygotsky's 'zone of proximal development' (ZPD) (Vygotsky 1980: 86), which describes the difference between the current abilities of a learner and the tasks that (s)he cannot do without help. In these terms, the contents of children's songs could become agents of development; nonetheless, if being 'close to children' is understood only colloquially, it may mean: 'childish', 'infantile', 'naive'.

- Delamont S. (1996), *A Woman's Place in Education: Historical and Sociological Perspectives on Gender and Education (Cardiff Papers in Qualitative Research)*. Avebury, Routledge.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hirsch J.B. (2013), *Meaning and the Horizon of Interpretation*. In: J.A. Hicks, C. Routledge (eds.), *The Experience of Meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies*. Springer Science + Business Media, Dordrecht.
- Huizinga J. (1985), „*Homo ludens*”: *Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Czytelnik.
- Jordania J. (2006), *Who Asked the First Question? Origins of Human Choral Singing, Intelligence, Language and Speech*. Tbilisi, Logos.
- Kang Shin J. (2017), *Get Up and Sing! Get Up and Move! Using Songs and Movement with Young Learners of English*. „English Teaching Forum”, 2(55).
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kohlberg L. (1981), *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA, Harper & Row.
- Kołdziejski M. (2012), *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Częstochowa, Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie.
- Kwiatkowski S. (1977), *Słowo i emocje w propagandzie*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Nikolajewa M., Scott C. (2006), *How Picturebooks Work. Children's Literature and Culture*. New York, Routledge.
- Opie I., Opie P. (1985), *The Singing Game*. Oxford, Oxford University Press.
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reboul O. (1980), *Kiedy słowo jest bronią [1975]*. In: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa, Czytelnik.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość*. Warszawa, PIW.
- Stern J.P. (1980), *Manipulacja za pośrednictwem cliché [1972]*. In: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa, Czytelnik.
- Szulczewski M. (1971), *Propaganda polityczna: zarys problematyki teoretycznej*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Waller Hastings A. (2008), *Moral Simplification in Disney's „The Little Mermaid” [1983]*. In: A. Schwenke, T. Rosenberg (eds.), *Considering Children's Literature. A Reader*. Canada, Broadview Press.
- Wasilewska A. (2013), *Archetypy świata dziecięcego: światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Whorf B.L. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, PIW.
- Wygotsky L. (1980), *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Boston, Harvard University Press.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas podstawowych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Dagmara Dobosz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.12>

ORCID: 0000-0003-2230-3208

Uniwersytet Śląski

dagmara.dobosz@us.edu.pl

Seksualizacja dzieciństwa. Wybrane aspekty

Summary

Sexualisation of childhood. Selected aspects

This paper presents an overview of issues related to the problem of child sexualisation in the context of exposing children to sexualised images of teenagers and adults, especially in the context of promoting feminine beauty ideals as well as styling young girls as adults and giving them an erotic character. As a framework the definition of sexualisation developed by the APA was used. Possible consequences of sexualisation were discussed based on a review of previously published studies.

Keywords: sexualisation, media, childhood, beauty ideals, popular culture

Słowa kluczowe: seksualizacja, media, dzieciństwo, wzorce atrakcyjności, kultura popularna

Wprowadzenie

Jak zauważa Jessica Clark, seksualność i dzieciństwo we współczesnych kulturach mają podobny status, rzekomo są naturalne, ale równocześnie wymagają ciągłej społecznej kontroli. Wiedza na temat seksualności jest postrzegana jako swoisty łącznik między światami dorosłych i dzieci, co uwidacznia się w debatach na temat edukacji seksualnej. Niejednokrotnie seksualność jest ujmowana jako opozycyjna wobec dzieciństwa, w tej perspektywie w dyskusjach na temat seksualizacji są wyrażane niepokoje społeczne związane z utratą lub erozją dzieciństwa (Clark 2014: 174–175). Ostatnio podobne obawy dotyczące seksualizacji dzieciństwa podniesiono w naszym kraju w ramach szeroko zakrojonej dyskusji związanej z publikacją „Standardów edukacji seksualnej w Europie” opracowanych przez Światową Organizację Zdrowia (WHO – World Health Organization). W debacie publicznej termin „seksualizacja” najczęściej jest sprowadzany do przedwczesnego wprowadzania wiedzy na temat seksualności oraz podważania roli rodziców w edukacji seksualnej. Artykuł ma na celu przybliżenie definicji seksualizacji, która jest bardzo złożonym i wieloaspektowym zjawiskiem, oraz omówienie możliwych konsekwencji z niej wynikających na podstawie analizy literatury i wyników badań.

Seksualizacja – ustalenia definicyjne

Termin „seksualizacja” może być rozumiany na kilka sposobów:

- jako nasycanie kultury popularnej motywami seksualnymi (Coy, Garner 2012);
- jako trendy charakterystyczne dla współczesnej produkcji i konsumpcji, których wspólnym mianownikiem jest określanie wartości przedmiotów i osób na podstawie ich seksualnych atrybutów (Papadopoulos 2010: 24–25);
- jako nadawanie obiektom seksualnego charakteru, zwłaszcza w odniesieniu do kobiet (Speno, Stevens Aubrey 2018: 627).

Najogólniej rzecz ujmując, seksualizacja kultury to intensywne rozprzestrzenianie się dyskursów o seksie i seksualności we wszystkich typach mediów oraz (coraz częściej) erotyczna prezentacja ciał dziewcząt, kobiet i (w mniejszym stopniu) mężczyzn w przestrzeni publicznej (Gill 2007: 151). Jest zatem procesem, w którego toku wartościowanie siebie i innych jest dokonywane na podstawie atrakcyjności seksualnej. Warto zwrócić uwagę na fakt, że bardzo często w dyskusjach skoncentrowanych wokół terminu „przedwczesna seksualizacja” zseksualizowana kultura popularna nie jest postrzegana jako problem sam w sobie. Kontrowersje budzi natomiast zjawisko angażowania w nią dzieci i młodzieży (Coy 2013).

Konsumenci mediów, zarówno płci żeńskiej, jak i męskiej, doświadczają psychologicznych skutków kontaktu z seksualizowanymi treściami. Im większa ekspozycja na takie treści, tym większe ryzyko zwiększonej koncentracji na ciele, a tym samym większe ryzyko uprzedmiotowienia niezależnie od płci. Konsekwencje seksualizacji są jednak szczególnie widoczne u kobiet. Ta różnica wynikająca z płci jest istotna i podnoszona jako ważny aspekt w badaniach. Seksualizacja każdej z płci łączy się bowiem z odmiennym wartościowaniem (Davis 2018). W wypadku mężczyzn ekspozycja ciała i jego atrakcyjności łączy się z siłą, dominacją i niezależnością, natomiast atrakcyjne ciało kobiece wiąże się z takimi cechami jak uprzedmiotowienie, wstyd czy zależność. Media generują zatem względną wartość płci za pośrednictwem obrazów i różnych praktyk (Ringrose, Harvey 2015: 205–217).

W odniesieniu do jednostek najczęściej przytaczaną definicją seksualizacji jest definicja opracowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA – American Psychological Association), według której seksualizacja zawiera kilka składników niewchodzących w skład tzw. zdrowej seksualności. Zdrowa seksualność stanowi podstawę zdrowia fizycznego i psychicznego, jest oparta na więziach międzyosobowych i bliskości, zakłada odczuwanie przyjemności przez obu partnerów, jest związana z wzajemnym szacunkiem i akceptacją (*Odebrana niewinność...* 2013: 12). Seksualizacja stoi w opozycji do tak pojętej zdrowej seksualności i można w niej wyróżnić cztery główne komponenty (*Odebrana niewinność...* 2013: 12):

- wąskie normy atrakcyjności fizycznej, sprowadzające się do bycia seksownym;
- wartość osoby ograniczona do atrakcyjności seksualnej, często przy pominięciu innych jej cech;

- uprzedmiotowienie seksualne osoby;
- narzucanie seksualności jednostkom w niewłaściwy sposób.

Każdy z wymienionych elementów jest przejawem seksualizacji, jednak nie muszą one występować jednocześnie, np. niewłaściwe narzucenie seksualności będzie dotyczyło w szczególności dzieci. Przytoczone komponenty wiążą się m.in. z promowaniem, głównie przez media, idealnego, szczupłego/muskularnego, białego ciała, presją na dostosowanie się jednostek do narzuconych kulturowo standardów piękna, promowaniem w przekazach medialnych lub środowisku stereotypowo męskich cech oraz postrzeganiem dziewcząt i kobiet wyłącznie w kategoriach istot seksualnych. Wymienione zjawiska mogą prowadzić do takich zagrożeń jak (*Odebrana niewinność...* 2013: 13):

- myślenie o swoim ciele i traktowanie go jako przedmiotu pożądania innych osób;
- odczuwanie wstydu z powodu własnego ciała, niższe poczucie własnej wartości i ogólnie gorsze samopoczucie na skutek niemożności dostosowania się do promowanego ideału;
- nieumiejętność wchodzenia w interakcje inne niż seksualne lub podejmowanie przedwczesnych czy nieodpowiednich zachowań seksualnych.

Jak pisze Aleksandra Żyłkowska, seksualizacja „destrukcyjnie wpływa na zdrowie psychiczne i fizyczne, a także postawy i przekonania (...). Najbardziej podstępą konsekwencją samouprzedmiotowienia jest dezintegracja świadomości (...) myślenie o ciele: zastanawianie się, czy wygląda dobrze i stosownie, porównywanie go do zseksualizowanych ideałów kulturowych” (Żyłkowska 2019), co sprawia, że uwaga jednostki jest odwracana od innych wartości i możliwości.

Katarzyna Waszyńska i Monika Zielona-Jenek dokonały wnikliwej analizy terminu „seksualizacja” w odniesieniu do czynników społecznych, kulturowych i indywidualnych. W prowadzonych rozważaniach dotyczących seksualizacji w edukacji i wychowaniu autorki przyjęły, że seksualizacja to „nieadekwatne społecznie i kulturowo nadawanie znaczenia seksualnego bodźcom, osobom, sytuacjom, które w danej kulturze takiego znaczenia nie mają albo ich znaczenie jest bardziej złożone (seksualizacja polega w tym przypadku na przydawaniu nadmiernej uwagi jednemu ze znaczeń – seksualnemu)” (Waszyńska, Zielona-Jenek 2016: 361).

W dalszej części tekstu odnosić się będę do stanowiska APA, zgodnie z którym problem seksualizacji dzieciństwa jest szczególnie istotny, ponieważ dziecku przypisuje się cechy seksualne właściwe osobom na wyższym poziomie rozwoju seksualnego.

Konsekwencje seksualizacji dzieciństwa

Dzieci płacą ogromną cenę za seksualizację. Są stale narażone na wiadomości i obrazy o podtekście seksualnym, które mogą być dla nich niezrozumiałe, zawstydzające lub straszne. Obrazy te prezentują role płciowe jako sztywne i spolaryzowane. Wąskie definicje kobiecości zachęcają dziewczęta do skupienia się w dużym stopniu na wyglądzie i atrakcyjności seksualnej, chłopców zaś przekonują, że męskość przejawia się w postaci

niewrażliwego macho. Reklamy czy programy telewizyjne prezentują rzeczywistość, w której należy kupować pewne produkty, by być seksownym, a co za tym idzie – odnieść sukces. Obie płcie uczą się z mediów, że seks może być pozbawiony emocji, bliskości czy konsekwencji, dowiadują się też, że seks często wiąże się z przemocą. Wszystko to kształtuje ich tożsamość płciową, postawy seksualne i wartości oraz ich zdolność do budowania relacji w dorosłym życiu (Levin, Kilbourne 2009: 6).

W niniejszym artykule zostały scharakteryzowane konsekwencje seksualizacji związane z dwoma wymiarami: z internalizacją przez dzieci ściśle zdefiniowanego ideału kobiecej i męskiej atrakcyjności oraz ze stylizowaniem dziewczynek na dorosłe kobiety i z nadawaniem im erotycznego wymiaru.

Internalizacja wąsko zdefiniowanego ideału kobiecej i męskiej atrakcyjności

Jak już wspomniano, jednym z komponentów seksualizacji jest promowanie wąskich norm atrakcyjności fizycznej. Sama świadomość istnienia pewnych pożądaných wizerunków nie wpływa na rozwój patologii i niezadowolonia z ciała, natomiast internalizacja tych ideałów, uznanie ich za własne standardy stanowią czynnik ryzyka (Thompson, Stice 2001: 181–183). Niestety badania pokazują, że znaczna część małych dzieci ma dobrze zinternalizowane przekonania społeczne dotyczące idealnego kształtu ciała. Prowadzona jeszcze w latach 90. XX w. analiza postaw dzieci w wieku przedszkolnym wskazywała na preferowanie przez dzieci sylwetek przeciętnych i przypisywanie neutralnych bądź negatywnych cech sylwetkom szczupłym, a negatywnych – puszystym (Brylinsky, Moore 1994: 170–181; Latner, Stunkard 2003: 452–456). Badania prowadzone po 2000 r. wskazują na wyraźne przesunięcie preferencji dzieci w stronę sylwetek szczupłych i nasilenie się uprzedzeń w stosunku do osób z nadwagą i otyłych (Witek i in. 2012: 276–280; Sagonne, Caroli 2013: 177–183; Kryska 2014: 193–201). Co ciekawe, dzieci z nadwagą wykazują silniejsze uprzedzenia niż dzieci o innych typach sylwetek (Cramer, Steinwert 1998: 429–451). Rośnie też u dzieci świadomość znaczenia diety jako środka do osiągnięcia ideału szczupłego ciała (Lowes, Tiggemann 2003: 135–147; Holub i in. 2005: 91–93).

Na przykład w badaniu podłużnym prowadzonym przez Jennifer Harriger i współpracowników analizowano internalizację ideału szczupłej sylwetki u 55 dziewczynek w wieku 3–5 lat. W tym celu zaprojektowano dostosowane do fazy rozwojowej specjalne zadania z wykorzystaniem figurek sylwetek kobiet: szczupłej, przeciętnej i z nadwagą. W pierwszym zadaniu dziewczynki zostały poproszone o wskazanie figurki, która ich zdaniem najlepiej pasuje do jednego z (czytanych kolejno) 12 przymiotników. Połowa przymiotników miała charakter pozytywny (ładna, inteligentna, przyjacielska, schludna itd.), połowa negatywny (głupia, nieprzyjazna, niechlujna, brzydka itd.). Badane dziewczynki proszono również o wybranie postaci, z którą chciałyby się przyjaźnić. Szczupłe figurki były częściej wybierane i częściej również przypisywano im pozytywne przymiotniki. Dodatkowo dziewczynki w wieku przedszkolnym chętniej wybierały szczupłą postać jako potencjalnego towarzysza czy przyjaciela. W drugim zadaniu dziewczynki grały z bada-

czem w gry planszowe. Dziewczynki miały wybrać postać (jedną z trzech z opisanych typów sylwetek), którą chciałyby być w grze. Następnie badacz sugerował rozważenie wybrania innej figurki, a reakcje dzieci na tę prośbę były rejestrowane i kodowane. Tylko sześć dziewczynek wybrało postać z nadwagą. Badane, które wybrały szczupłą figurkę i którym zasugerowano rozważenie wyboru figurki z nadwagą, w większości reagowały zawahaniem, odmawiały, a nawet reagowały złością: *Nie chcę być nią. Jest tłusta i brzydka* lub *Nienawidzę jej, bo ma gruby brzuch* (Harriger i in. 2010: 609–620). Analogiczne wyniki, związane z preferowaniem szczupłej sylwetki, uzyskano również w badaniu dziewczynek 4–6-letnich (Musher-Eizenman i in. 2004).

W wypadku chłopców zauważono podobne tendencje. Chłopcy w wieku przedszkolnym badani przez Elizabeth Collins jako idealną dla siebie wskazywali sylwetkę nieco szczuplejszą niż posiadana (Collins 1991). David Birbeck i Murray Drummond przeprowadzali wywiady z 5- i 6-letnimi chłopcami. Celem badania było poznanie, w jaki sposób konstruują oni pojęcie ciała. Podobnie jak w badaniu Collins, chłopcy wykazywali tendencję do posiadania szczuplejszej sylwetki niż aktualna. Co ciekawe, zdaniem badanych dzieci osoba szczuplejsza wydaje się wyższa, a dla wielu chłopców bycie wysokim, dużym i silnym stanowiło ideał sylwetki. Duży rozmiar ciała w ich narracjach był silnie związany z wydolnością fizyczną oraz niezależnością (Birbeck, Drummond 2006). Ponieważ chłopcy w wieku szkolnym mają już dobrze przyswojone socjokulturowe standardy męskiej atrakcyjności, ich uwaga zostaje przesunięta na mięśnie i sportowe umiejętności, a preferowany przez nich typ sylwetki zmierza w kierunku większego i cięższego ciała niż posiadane (Jung, Peterson 2007). Według Harrisona Pope’a, Katharine Philips i Roberto Olivardia jest to efekt stykania się chłopców od najmłodszych lat życia z przerysowanym, muskularnym ideałem sylwetki męskiej. Widzą go w zabawkach, komiksach, telewizji i filmach. Badacze przeanalizowali sylwetki figurek superbohaterów, w tym produkowanej od 1964 r. popularnej w Stanach Zjednoczonych zabawki przedstawiającej amerykańskiego żołnierza G.I. Joe. W ciągu kilkunastu lat wygląd figurki ewoluował, systematycznie zmniejszono mu talię a powiększono klatkę piersiową i bicepsy. W latach 70. lalka zyskała tzw. „sześciopak” na brzuchu, a jej wygląd zaczął odbiegać od tego, co przeciętny człowiek może osiągnąć bez pomocy sterydów. W latach 90. muskulatura G.I. Joe była już ekstremalna, a rozmiar bicepsu był równy obwodowi jego tali. Podobne metamorfozy przeszły figurki Hana Solo, Luke’a Skywalkera, Batmana czy Supermana (Pope i in. 2000: 40–42).

Dowody empiryczne sugerują, że początek odmiennego postrzegania sylwetek i oczekiwań dotyczących muskulatury u chłopców i szczupłości u dziewcząt następuje już w wieku 6–7 lat. Medialna i społeczna presja związana ze szczupłością i atrakcyjnością wzbudza poczucie niezadowolenia z własnego ciała już nie tylko u nastolatków i dorosłych, ale także u małych dzieci, nawet poniżej 6. roku życia. W przeglądzie badań dokonany przez Gemme Tatangelo wraz z zespołem odsetek dzieci doświadczających niezadowolenia wahał się – w zależności od metody – między 20% a 70% (Tatangelo i in. 2016). Marita McCabe i współpracownicy dowiedli, że stosunek matek do własnego ciała oraz komunikaty kierowane do dziecka, odnoszące się do jego wyglądu, znacząco przyczyniają się do powstania

u dziecka „strachu przed tłuszczem” oraz budzenia potrzeby kontroli wagi u dziewcząt (McCabe i in. 2007; Hillard i in. 2016) i muskulatury u chłopców (McCabe i in. 2016). Komunikaty te mogą także generować niezadowolenie z własnego ciała i prowadzić do zaburzeń odżywiania. Robyn Silverman zauważa, że w kulturze zachodu dziewczynki od najmłodszych lat są uczone tzw. kodeksu wagi. Wiele matek niezadowolonych (aktualnie lub w młodości) ze swojego wyglądu ściśle kontroluje jadłospis i wygląd dzieci (zakazują niektórych potraw, liczą kalorie, wprowadzają diety). Ich zachowanie wywołuje u dzieci poczucie wstydu, winy, strachu i frustracji. Postawa matek jest kluczowym czynnikiem wzmacniającym kulturowy ideał szczupłości (Silverman, Santorelli 2010: 44–50). Natomiast rola ojca, długo marginalizowana w badaniach nad przewidywaniem obrazu ciała u córek, ma większe znaczenie dla postrzegania przez dziewczynkę atrakcyjności własnego ciała w kontekście podobania się płci przeciwnej. Negatywne postawy ojca lub jego labilność mogą skutkować ambiwalentnym lub negatywnym stosunkiem do własnego ciała, bezwarunkowa akceptacja i podziw dla córki zaś budują jej poczucie własnej wartości (Kobierecka 2012: 392). Co ciekawe, także stosunek nauczycieli do swojego ciała ma pośredni wpływ na postrzeganie własnej cielesności przez dzieci w klasie (McCabe i in. 2016).

Oczywiście preferowanie przez dzieci szczupłych sylwetek/muskulatury nie musi koniecznie wynikać z procesu seksualizacji, lecz także z promowanego obecnie zdrowego stylu życia. Z perspektywy problemu seksualizacji należy rozróżnić zwykłą świadomość kulturowych ideałów ciała a internalizację tych ideałów, uznanie ich za osobiste standardy. Świadomość dotycząca preferowania w społeczeństwie szczupłych typów sylwetek jest bowiem prekursorem internalizacji (Harriger i in. 2010). Jak już wskazywałam, promowane w popkulturze wzorce, do których dzieci mogą aspirować, stają się coraz bardziej nierealistyczne – jak w wypadku Barbie czy wspomnianego już G.I. Joe. Ponadto w społeczeństwach zachodnich to właśnie szczupłość jest kreowana na najważniejszą cechę atrakcyjności. Równocześnie dzieci od najmłodszych lat są narażone na treści, które wzmacniają znaczenie wyglądu i bycia seksownym, promujące obraz świata, w którym piękno (fizyczne) jest najważniejsze (a nie zdrowie czy sprawność). W efekcie, zwłaszcza dziewczęta, uczone są przywiązywania większej wagi do wyglądu oraz angażowania się w zarządzanie wyglądem i przyjmowanie perspektywy obserwatora po to, by mogły dostosować się do ideałów piękna. Badania pokazały, że treści (zabawki, obrazki, bajki) zachęcające dziewczynki do koncentracji na zewnętrznym wyglądzie fizycznym wpływają na ograniczenie ich aspiracji zawodowych oraz zwiększają niezadowolenie z ciała (Dittmar i in. 2006; Slater i in. 2017).

Stylizowanie dziewczynek na dorosłe kobiety oraz nadawanie im erotycznego wymiaru

Oprócz problematyki internalizacji ściśle zdefiniowanego ideału kobiecej i męskiej atrakcyjności warto podnieść, również w wypadku dzieci, problem seksualnego uprzedmiotawiania. Na początku nowego tysiąclecia zaobserwowano tendencję w kierunku seksu-

alizacji coraz młodszych dziewcząt, co Meenakshi Durham nazwała „efektem Lolity”. Chodzi tu o prezentowanie w mediach seksownych dziewczynek, nienaturalnie zmysłowych i skąpo ubranych, głównie w teledyskach, na okładkach magazynów i w programach telewizyjnych (Durham 2008: 22). Wcześniej seksualizacja dzieci miała charakter pośredni, następowała przede wszystkim poprzez kontakt z nacechowanymi seksualnie wizerunkami nastolatków i dorosłych obecnymi w kulturze popularnej, szczególnie w reklamie. Bezpośrednia seksualizacja polegająca na tym, że dzieci są przedstawiane w sposób wzorowany na seksownych dorosłych modelach, jest zjawiskiem stosunkowo nowym, zapoczątkowanym m.in. przez sesje z udziałem 6–10-letnich dziewczynek dla magazynu Vogue. Presję na przyjęcie przez dziewczynki występujące w reklamach seksualnego wyglądu i zachowania, m.in. noszenia makijażu, ubrania czy seksownego pozowania w taki sam sposób jak w wypadku dorosłych modelek, Emma Rush i Andrea La Nauze nazywają „zbiorową pedofilią”. Według badaczek określenie to ma wskazywać wprost, że seksualizacja dzieci w reklamie i marketingu stanowi nadużycie zarówno samych dzieci, jak i moralności publicznej (Rush, La Nauze 2006).

Zseksualizowane wizerunki dziewczynek i kobiet są obecne nie tylko w przekazach skierowanych do dorosłych. Analiza programów adresowanych do odbiorców w wieku 6–11 lat wykazała, że w każdym z losowo wybranych 32 odcinków z dziesięciu najbardziej popularnych seriali występowały co najmniej trzy zseksualizowane zachowania (np. noszenie odzieży, która odsłania lub ekspozuje części ciała, traktowanie bohaterów jak przedmioty, a nie osoby, niechciane dotykanie, całowanie, przytulanie oraz komentarze dotyczące wagi, sylwetki, nadwagi itp.). W analizowanym przez Elizabeth McDade-Montez i współpracowników materiale znaleziono łącznie 770 tego typu zachowań. Postacie kobiece częściej były przedstawiane w seksualizowany sposób niż męskie i były seksualizowane w 72% przypadków. Chociaż seksowne ubrania i ostry makijaż były najczęstszą formą seksualizacji w programach dla dzieci, pojawił się też szeroki wachlarz treści seksualnych (od seksownego mruczenia po molestowanie) (McDade-Montez i in. 2017).

Efekty ekspozycji na zseksualizowane wizerunki dziewczynek i kobiet w kulturze pokazały badania Christine Starr i Gail Ferguson. Autorki, korzystając z papierowych lalek, badały samoseksualizację wśród dziewczynek w wieku 6–9 lat pochodzących z południa Stanów Zjednoczonych. Zadaniem badanych był wybór jednej lalki z pary. Lalki posiadały takie same twarze, fryzury i sylwetki, różniły się tylko strojem. Jedna z lalek była ubrana w sweter/bluzę z długim rękawem, spodnie i trampki, druga w gorset, mini i w buty na obcasie (w innej wersji w krótką bluzkę odsłaniającą brzuch i szorty). W badaniu analizowano także potencjalne czynniki ryzyka, takie jak m.in.: czas korzystania z mediów, preferowane programy telewizyjne oraz tendencje do samouprzedmiotowania u matki. Badane dziewczynki przeważnie wybierały lalki w seksownych strojach zarówno w sytuacji, kiedy miały wskazać lalkę, do której chciałyby być podobne, jak i w sytuacji, kiedy miały wskazać postać, która ich zdaniem jest bardziej popularna wśród rówieśników. Wyniki pokazały, że ilość czasu poświęcanego na korzystanie z mediów przez dziewczęta (głównie na oglądanie telewizji i filmów) nie była tak istotna jak cechy matki. Wyższy

poziom religijności matek i/lub omawianie i wyjaśnianie przez nie dziecku oglądanych w TV treści było czynnikiem chroniącym. Natomiast dzieci, których matki wykazywały wyższy poziom samouprzedmiotowienia, charakteryzowały się zwiększoną tendencją do samoseksualizacji (Starr, Ferguson 2012: 463–476). Istnieją również dowody empiryczne wiążące zjawisko seksualizacji młodzieży z przemocą, zwiększeniem skali molestowania seksualnego dzieci i normalizacji przemocy wobec kobiet (Chisolm 2006: 74–89; Pearce 2013: 61–62).

Podsumowanie

Seksualizacja dzieci jest szczególnym zagrożeniem, zachodzi bowiem bez świadomości dziecka, które uczy się zachowań seksualnych lub nadaje swemu wyglądowi cechy charakterystyczne dla dorosłej seksualności, nie rozumiejąc w pełni ich seksualnego charakteru. Efektem tego może być postrzeganie dziecka przez dorosłych jako obiektu seksualnego (Beisert, Szumski 2010: 220; Papadopoulos 2010: 97) lub w kolejnych etapach rozwoju jednostki – uprzedmiotowienie seksualne, które może prowadzić do depresji, niskiej samooceny, zaburzeń odżywiania i mniejszej zdolności do tworzenia zdrowych seksualnych relacji. Należy zatem zwiększać świadomość rodziców i nauczycieli co do ich roli w budowaniu pozytywnych postaw dzieci wobec ciała, płci i seksualności.

Literatura

- Beisert M., Szumski F. (2010), *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania przestępstw przeciwko wolności seksualnej małoletniego*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 4.
- Birbeck D., Drummond M. (2006), *Understanding Boys' Bodies and Masculinity in Early Childhood*. „International Journal of Men's Health”, 5(3).
- Brylinsky J.A., Moore J.C. (1994), *The Identification of Body Build Stereotypes in Young Children*. „Journal of Research in Personality”, 28(2).
- Chisolm J.F. (2006), *Cyberspace violence against girls and adolescent females*. „Annals of the New York Academy of Science”, 1087.
- Clark J. (2014), *Sexualisation and the Discursive Figure of the Child*. „Sociological Studies of Children and Youth”, 18.
- Collins E. (1991), *Body figure perceptions and preferences among preadolescent children*. „Eating Disorders”, 10(2).
- Coy M. (2013), *Children, Childhood and Sexualised Popular Culture*. W: J. Wild (ed.), *Exploiting Childhood: How Fast Food, Material Obsession and Porn Culture are Creating New Forms of Child Abuse*. London, Jessica Kingsley.
- Coy M., Garner M. (2012), *Definitions, discourses and dilemmas: policy and academic engagement with the sexualisation of popular culture*. „Gender and Education”, 24(3).
- Cramer P., Steinwert T. (1998), *Thin is good, fat is bad: How early does it begin?* „Journal of Applied Developmental Psychology”, 19(3).

- Davis S.E. (2018), *Objectification, Sexualization, and Misrepresentation: Social Media and the College Experience*. „Social Media + Society”, 4.
- Dittmar H., Halliwell E., Ive S. (2006), *Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5- to 8-year-old girls*. „Developmental Psychology”, 42(2).
- Durham M.G. (2008), *The Lolita effect: Why the media sexualize young girls and what we can do about it*. Woodstock & New York, The Overlook Press.
- Gill R. (2007), *Postfeminist media culture: Elements of a sensibility*. „European Journal of Cultural Studies”, 10(2).
- Harriger J.A., Calogero R.M., Witherington D.C., Smith J.E. (2010), *Body Size Stereotyping and Internalization of the Thin Ideal in Preschool Girls*. „Sex Roles”, 63.
- Hillard E., Gondoli D., Corning A., Morrissey R. (2016), *In it together: Mother talk of weight concerns moderates negative outcomes of encouragement to lose weight on daughter body dissatisfaction and disordered eating*. „Body Image”, 16.
- Holub S.C., Musher-Eizenman D.R., Persson A.V., Edwards-Leeper L.A., Goldstein S.E., Miller A.B. (2005), *Do preschool children understand what it means to “diet,” and do they do it?* „International Journal of Eating Disorders”, 38(1).
- Jung J., Peterson M. (2007), *Body Dissatisfaction and Patterns of Media Use Among Preadolescent Children*. „Family and Consumer Sciences”, 36(1).
- Kobierecka A. (2012), *Emocjonalny aspekt obrazu ciała a ocena relacji z rodzicami u młodych kobiet*. „Przegląd Psychologiczny”, 55(4).
- Kryśka S. (2014), *Stygmatyzacja dzieci otyłych jako przykład braku akceptacji rówieśniczej*. „Studia i Prace Pedagogiczne”, 1.
- Latner J.D., Stunkard A.J. (2003), *Getting worse: The stigmatization of obese children*. „Obesity Research”, 11.
- Levin D., Kilbourne J. (2009), *So Sexy So Soon: The New Sexualized Childhood and What Parents Can Do to Protect Their Kids*. New York, Ballantine Books.
- Lowes J., Tiggemann M. (2003), *Body dissatisfaction, dieting awareness and the impact of parental influence in young children*. „British Journal of Health Psychology”, 8.
- McCabe M.P., Mellor D., Mealey A. (2016), *An educational programme for parents on the body image of preschool-aged boys*. „Journal of Health Psychology”, 21(7).
- McCabe M.P., Ricciardelli L.A., Stanford J. (2007), *Where is all the pressure coming from? Messages from mothers and teachers about preschool children's appearance, diet and exercise*. „European Eating Disorders Review”, 15.
- McDade-Montez E., Wallander J., Cameron L. (2017), *Sexualization in U.S. Latina and White Girls' Preferred Children's Television Programs*. „Sex Roles”, 77.
- Musher-Eizenman D.R., Holub S.C., Barnhart Miller A., Goldstein S.E., Edwards-Leeper L. (2004), *Body Size Stigmatization in Preschool Children: The Role of Control Attributions*. „Journal of Pediatric Psychology”, 29(8).
- Odebrana niewinność. Raporty o seksualizacji kobiet i dziewcząt we współczesnej kulturze* (2013). Warszawa, Stowarzyszenie Twoja Sprawa.
- Papadopoulos L. (2010), *Sexualisation of Young People Review*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/http://www.homeoffice.gov.uk/documents/sexualisation-of-young-people.pdf>, 8.10.2019.

- Pearce J. (2013), *A Social Model of 'Abused Consent'*. W: M. Melrose, J. Pearce (ed.), *Critical Perspectives on Child Sexual Exploitation and Related Trafficking*. London, Palgrave Macmillan.
- Pope H., Philips K.A., Olivardia R. (2000), *Adonis Complex. The Secret Crisis of Male Body Obsession*. New York, The Free Press.
- Ringrose J., Harvey L. (2015), *Boobs, back-off, six packs and bits: Mediated body parts, gendered reward, and sexual shame in teens' sexting images*. „Continuum”, 29.
- Rush E., LaNauze A. (2006), *Corporate Paedophilia: The Serialization of Children in Australia*. Canberra, The Australia Institute.
- Sagone E., De Caroli M.E. (2013), *Anti-fat or Anti-thin Attitudes Toward Peers? Stereotyped Beliefs and Weight Prejudice in Italian Children*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 93.
- Silverman R., Santorelli D. (2010), *Good Girls Don't Get Fat: How Weight Obsession Is Messing Up Our Girls and How We Can Help Them Thrive Despite It*. Ontario, Harlequin, A Stonesong Press Book.
- Slater A., Halliwell E., Jarman H., Gaskin E. (2017). *More than just child's play?: An experimental investigation of the impact of an appearance-focused Internet game on body image and career aspirations of young girls*. „Journal of Youth and Adolescence”, 46(9).
- Speno A.G., Stevens Aubrey J.L. (2018), *Sexualization, Youthification, and Adulthood: A Content Analysis of Images of Girls and Women in Popular Magazines*. „Journalism and Mass Communication Quarterly”, 95(3).
- Starr R.Ch., Ferguson G.M. (2012), *Sexy Dolls, Sexy Grade-Schoolers? Media & Maternal Influences on Young Girls' Self-Sexualization*. „Sex Roles”, 67(7–8).
- Tatangelo G., McCabe M., Mellor D., Mealey A. (2016), *A systematic review of body dissatisfaction and sociocultural messages related to the body among preschool children*. „Body Image”, 18.
- Thompson J.K., Stice E. (2010), *Thin-Ideal Internalization: Mounting Evidence for a New Risk Factor for Body-Image Disturbance and Eating Pathology*. „Current Directions in Psychological Science”, 10.
- Waszyńska K., Zielona-Jenek M. (2016), *Zjawisko seksualizacji jako wyzwanie dla współczesnej edukacji*. „Studia Edukacyjne”, 39.
- Witek A., Lewandowska-Kidoń T., Pawluk-Skrzypek A. (2012), *Percepcja otyłego rówieśnika a przekonania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, 18(4).
- Zurbriggen E.L., Collins R.L., Lamb S., Roberts T., Tolman D.L., Ward L.M., Blake J. (2013), *Raport Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego na temat seksualizacji dziewcząt*. W: *Odebrana niewinność. Raporty o seksualizacji kobiet i dziewcząt we współczesnej kulturze*. Warszawa, Stowarzyszenie Twoja Sprawa.
- Żyłkowska A. (2019), *Granica między seksualnością a seksualizacją*. <https://www.swps.pl/strefa-psyche/blog/16888-seksualnosc-a-seksualizacja-gdzie-lezy-granica>, 20.06.19.

Iga Kisa-Bogorodź

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.13>

ORCID: 0000-0002-4297-7229

Zespół Szkół Handlowych w Sopocie

igakisa@wp.pl

Dyskursywność klapsa w świetle rodzicielskich narracji

Summary

The discursiveness of spanking in the context of parental narration

In Poland there has been a ban on the use of corporal punishment of children since 2010. However, the results of the research presented in 2018 by The Ombudsman for Children of that time show that more than half of Polish parents use spanking in upbringing. In this paper I would like to find the reason why parents beat children, how they justify including corporal punishment or eliminating it from upbringing and how they perceive the child in mutual relations. A small part of the research presented by me is the result of the research process during which I conducted semi-structured interviews with parents. The material collected as the result of them was subjected to a phenomenographic analysis with the use of elements of the grounded theory and, as a result, three concepts of spanking which will be shown in the text appeared. The results of the research presented indicate that a spank is a discursive phenomenon which is perceived by some people as violence, harm and an unacceptable method in the educational process, and by others it is considered as a valuable, positive and needed element of mutual relations with the child. In the text I do not make an attempt to evaluate parental conceptions of spanking, but only to show the multiplicity of understanding it.

Keywords: child, discursiveness, spanking, violence, upbringing

Słowa kluczowe: dziecko, dyskursywność, klaps, przemoc, wychowanie

Stosunki rodzinne i panujący w rodzinie układ ról są ważnym czynnikiem kształtującym osobowość dziecka, jego poczucie własnej wartości, odczuwanie, kim jest, co mu wolno, a co nie należy do jego kompetencji. W domu rodzinnym zdobywamy pierwsze doświadczenia społeczne, emocjonalne i poznawcze, które wpływają na nasze późniejsze życie. Każda rodzina realizuje określony sposób swojego funkcjonowania, z którego wynika preferowany przez rodziców model wychowania. Bogusław Śliwerski, za szwedzkim pedagogiem Hansem Sanerem, opisuje trzy modele wychowania (Śliwerski 2007: 104–108). W pierwszym dziecko jest niepełną osobą, oznacza to, że nie jest na tyle mądre i dojrzałe, aby mogło decydować o sobie i o świecie. Model ten można odnieść do jednego z wyróżnionych przez Dorotę Klus-Stańską dyskursów dziecka uczącego się, nazywanego Dyskursem Systemu z Deficytami, w którym jest ono postrzegane jako niekompetentne, słabe, wymagające nieustannej kontroli (Klus-Stańska 2007: 94), jak również do układu kultury

postfiguratywnej Margaret Mead, w której jedynymi autorytetami są rodzice i dziadkowie, będący dla dziecka źródłem wiedzy (Mead 2000: 23). W drugim modelu dziecko jest takim samym człowiekiem jak dorosły, a relacje opierają się na wzajemnej wymienności wiedzy i doświadczeń. Tej koncepcji odpowiada wyróżniony przez Klus-Stańską Dyskurs Demiurga/Konstruktora, w którym oddziaływanie w toku wychowania polega na prowadzeniu z dzieckiem negocjacji. Stosunki cechuje partnerstwo i zaufanie do możliwości dziecka, do jego mądrości (Klus-Stańska 2007: 100–101). Możemy go również odnieść do układu kultury kofiguratywnej Mead, w którym to rówieśnicy stanowią źródło wiedzy, co oznacza, że dzieci cechują takie same kompetencje jak dorosłych (Mead 2000: 46). Ostatni jest model autonomiczny, określany jako samowychowanie i autosocjalizacja. Dziecko jest autorytetem we własnych sprawach. Przedstawia go również krytyczno-emancypacyjny „Dyskurs Kontestatora” Klus-Stańskiej i układ kultury prefiguratywnej Mead, w którym dziecko jest głównym źródłem wiedzy (Mead 2000: 86).

Każdy z tych modeli wskazuje na odmienny sposób postępowania z dzieckiem. Inaczej bowiem kształtują się stosunki i układ sił w rodzinie, w której jest ono uznawane za jednostkę kompetentną i zdolną do samostanowienia, niż w rodzinie, w której konserwatywne wartości określają przywódczą rolę rodzica i posłuszeństwo dziecka, często osiąganym przez system kar i nagród, a rodzicielski klaps stanowi w nich podstawę oddziaływań wychowawczych. Klaps jest kontrowersyjną kwestią szeroko dyskutowaną w przestrzeni prywatnej i publicznej. W Norwegii przemoc wobec dzieci, w tym również stosowanie klapsów, jest surowo i bezdyskusyjnie karana. W Polsce klaps jest zjawiskiem dyskursywnym, przez jednych uznawanym za przemoc i bicie, przez innych wykluczonym poza jej obszar i traktowanym jako pomoc w realizowaniu władzy rodzicielskiej. Na definiowanie klapsa wpływają: wartości i ideologia wychowania, która wyznacza pozycję dziecka, i klimat wychowawczy w rodzinie, ale również polityka danego państwa i jego regulacje prawne. W Polsce od 2010 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy zakazuje stosowania kar cielesnych, jednak przeprowadzone w 2018 r. przez ówczesnego Rzecznika Praw Dziecka, Marka Michałaka, badania pokazały, że prawie połowa polskich rodziców stosuje klapsy i uznaje je za dobry i pożądany element wychowania (zob. Jarosz 2018).

Metodologia badań własnych

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia niewielkiego wycinka badań własnych¹ ukazującego, w jaki sposób rodzice mówią o klapsach. Głównym problemem badawczym artykułu jest pytanie: Jakie są rodzicielskie koncepcje klapsów? Sformułowane problemy szczegółowe, które pomogą w zrekonstruowaniu rodzicielskich koncepcji klapsów, to pytania: Jak rodzice definiują klapsy? Jak rodzice argumentują zasadność

¹ Badania prowadziłam na potrzeby rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Prywatne dyskursy władzy rodzicielskiej*. Zgromadzony materiał badawczy posłużył mi do zbudowania zaprezentowanych w artykule rodzicielskich koncepcji klapsa, które nie znajdują się jednak w przywołanej rozprawie doktorskiej.

i słusność ich stosowania bądź wykluczania z procesu wychowania? Jak rodzice określają pozycję dziecka we wzajemnych relacjach?

Przedstawiony w prezentowanym tekście fragment badań jest wynikiem analizy wywiadów przeprowadzonych z rodzicami. W moich badaniach wzięło udział 27 osób – 19 kobiet i 8 mężczyzn w wieku 23–45 lat. Dobór osób do rozmów opierał się na metodzie kuli śnieżnej. Początkowo prowadziłam wywiady z rodzicami, których znałam, a moi rozmówcy wskazywali mi potencjalnie chętne osoby do wzięcia udziału w badaniu. W wyborze metody doboru próby kierowałam się zamiarem uzyskania jak najbardziej różnorodnej grupy badawczej. W związku z tym starałam się, aby wybrane osoby pochodziły z różnych środowisk (miasto, wieś), miały różne wykształcenie (zawodowe, średnie, wyższe), miały dzieci w różnym wieku, były osobami wychowującymi dzieci w pełnych, niepełnych czy zrekonstruowanych rodzinach, a także miały różne poglądy religijne. Oczywiście mam świadomość, że bazowanie na paradygmacie jakościowym oznacza skupienie się na niewielkiej liczbie osób, moim celem jednak było poznanie osobistych opinii rodziców, a nie generalizowanie wyników w odniesieniu do szerszej populacji.

Zaprezentowane w artykule koncepcje klapsa zostały zrekonstruowane na podstawie uzyskanego w wywiadach materiału, który został poddany postępowaniu badawczemu opartemu na założeniach fenomenografii i z wykorzystaniem elementów teorii ugruntowanej. Fenomenografia stanowi empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów doświadczania, postrzegania, pojmowania, rozumienia, określania zjawisk i aspektów otaczającego świata. Celem analizy fenomenograficznej jest opisywanie sposobów nadawania znaczeń zjawisku stanowiącemu przedmiot zainteresowania badacza (Marton 1994: 44–45). Z założeń fenomenografii zaczerpnęłam takie obszary, jak: całościowe zapoznawanie się z tekstem, kondensacja, porządkowanie i grupowanie materiału pod względem podobieństw i różnic, artykulacja oraz kontrastowanie wyróżnionych kategorii opisu.

Klasyczną metodologię teorii ugruntowanej (uznaną przez niektórych badaczy za pozytywistyczną) opracowali Anselm L. Strauss i Barney G. Glaser (zob. Glaser, Strauss 2009). Alternatywna dla niej jest proponowana przez Kathy Charmaz wersja konstruktywistyczna, w której wiedza o świecie nie jest zdobywana pasywnie, ale przez aktywne zaangażowanie w badaną rzeczywistość. Znaczenia nie znajdują się „na zewnątrz”, ale są wytwarzane przez jednostki (Charmaz 2009: 18). W badaniach z teorii ugruntowanej zaczerpnęłam elementy kodowania wstępnego oraz możliwie maksymalne ograniczanie przedzałożeń, czyli mojej wiedzy, tak aby uzyskane wyniki były koncepcjami rodziców, a nie moimi.

Jak już wspomniałam, badania opierały się na kilku następujących po sobie etapach. Pierwszym z nich było gromadzenie danych. Zgodnie z założeniami fenomenografii odbywało się to przy zastosowaniu wywiadu semistrukturalizowanego, nazywanego również wywiadem półporządkowanym (Kvale 2004: 132), półstandardowym (Konarzewski 2000: 117) czy częściowo ukierunkowanym (Kaufmann 2010: 33). Częściowa strukturyzacja oznaczała, że moje wywiady nie były całkowicie ustrukturyzowane, ale nie były też

całkowicie „nieukierunkowane”. Przyjęcie takiego typu wywiadu umożliwiło mi otwartość w postępowaniu, co oznaczało, że w trakcie rozmowy miałam możliwość zmiany kolejności pytań czy zakresów tematycznych. Po przeprowadzeniu rozmów dokonałam ich transkrypcji. Następnie, zgodnie z założeniami fenomenografii, dwukrotnie zapoznałam się z całością tekstu. Kolejnym podjętym krokiem była kondensacja. Wyselekcjonowałam z tekstu fragmenty odnoszące się do interesującego mnie zjawiska, które poddałam kodowaniu wstępnemu, zaczerpniętemu z teorii ugruntowanej, nadając wypowiedziom etykiety. Po zakończeniu kodowania wstępnego, korzystając z założeń jakościowej analizy danych, przeszłam do kodowania tematycznego – bardziej skondensowanego i precyzyjnego określania, o czym mówili badani. Po zakończeniu tematyzowania, opierając się na zasadach analizy fenomenograficznej, porównywałam ze sobą skondensowane wypowiedzi, szukając podobieństw i różnic. Na podstawie analizy podobieństw i różnic zebrany materiał podzieliłam na kilka grup, które kolejno poddałam fenomenograficznej artykulacji, prowadzącej do identyfikacji odrębnych koncepcji zjawiska ujawniających się w uzyskanym materiale (Męczykowska 2003: 87). Następnie nazwałam i opisałam koncepcje wyłonione w toku grupowania i artykulacji. W wyniku analizy wyodrębniłam trzy koncepcje klapsów:

- A. klaps jako przywołanie do posłuszeństwa;
- B. klaps jako wyraz rodzicielskiej troski;
- C. klaps jako nieobecny i szkodliwy element wychowania.

A. Klaps jako przywołanie do posłuszeństwa

W pierwszej wyłonionej koncepcji klaps jest definiowany jako skuteczna metoda modelowania i osiągnięcia wymaganego zachowania dziecka, jego podporządkowania i sprowadzania na „właściwy” tor. W omawianej koncepcji klaps nie jest uważany za bicie, lecz jedynie za wzmocnienie, które pozwala rodzicowi na osiągnięcie posłuszeństwa i skorygowanie dziecięcych reakcji. Jest używany w sytuacji nieposłuszeństwa i oporu dziecka wobec decyzji rodzica. Klaps nie jest sytuowany w obszarze przemocy, określa się go jako coś, co nie boli i nie ma negatywnych konsekwencji. Rodzice oddzielają klaps od bicia, od fizycznego krzywdzenia, argumentując, że przecież nie katuja dziecka, co jest dla nich niedopuszczalne. Klaps nie jest więc czymś, co szkodzi dziecku, jest metodą stosowaną od pokoleń, mieści się ona w następującej retoryce: przecież każdy dostawał klapsy i nie widać żadnych negatywnych konsekwencji ich stosowania w życiu dorosłym.

Dla mnie, **jak dziecko jest nieposłuszne, to skuteczną, tak, to ja daję klapsa (...), to jej nie boli**, to yyy..., nie wiem, yyy... mmm, nie, no nie uważam tego (...), że tutaj robię coś z jej ciałem, co, co, czego mogłabym, czego mogłaby nie życzyć sobie (...) (Karolina, 28 l.).

Ja uważam, że dziecku należy dać klapsa, jak jest nieposłuszne, jeden klaps w tyłek, wiadomo, że to nie zaboli jakoś tam bardziej, no, ale na pewno nie bicie, tak (...), ale wtedy

zbystrzeje, tak, jakby dostał jakiegoś olśnienia, że robi coś złego i **już robi to, co trzeba** (Alicja, 30 l.).

Jak jest nieposłuszna, daję jej klapsa, taki jeden klaps, taki na otrzeźwienie czasami jest dobry, ale **to musi być klaps, a nie, nie wiem, jakieś, jakieś już bicie** powodujące już duży ból czy coś w tym guście, to musi być takie jak szturchnięcie, żeby, **żeby do dziecka dotarło**, ale mówię, nie, nie na tyle, żeby zostały jakieś tam siniaki (...) (Krzysztof, 36 l.).

Klaps jest najlepszą metodą, jak dziecko jest nieposłuszne, nie słucha się (...) **nie uważam stosowania jakichś tam kar cielesnych**, ale taki klaps, że tak powiem, delikatny. (...) Uważam, że **klaps nie jest czymś złym**, po prostu takim jakby impulsem, żeby się, żeby się dziecko ocknęło, (...) **bo nie ma porównania do dania klapsa, a na przykład do człowieka, który katuje swoje dziecko** (...) (Marek, 33 l.).

Wie Pani, no, jak ona nie chce, no, nie może, w ogóle nie słucha, nie reaguje na moje zdanie, **to dam jej klapsa** i no, po chwili przechodzi, dziecko się uspokaja naprawdę, **jest posłuszne**, ale **klaps, nie bicie dziecka, nie**, tylko klaps (Paweł, 28 l.).

W moim przypadku na syna działają klapsy, jak się nie słucha. Jak **ja mu przyleję, to od razu jest poprawa, a taki klaps też nie zaszkodzi, wiadomo, nie jest tłuczone** (...) takiemu dziecku to **się krzywdą nie stanie** (...) ja **nie mówię tutaj o katowaniu czy przykładaniu pasem** (...) klapsy były od zawsze, (...) wszyscy dostawali klapsy (...) **dla mnie to jest nieszkodliwe** (...) **bo dziecko robi się spokojne, posłuszne** (Grażyna, 30 l.).

Wypowiedzi rodziców pokazują, że definiują oni klapsy jako skuteczną metodę osiągnięcia posłuszeństwa u dziecka i korygowania jego niewłaściwych zachowań. Argumentacja, jakiej używają do uzasadniania stosowania klapsów, opiera się na przekonaniu o braku ich negatywnych konsekwencji dla dziecka, klaps nie jest czymś, co powoduje ból, nie jest przemocą, od której rodzice zdecydowanie się odcinają. Jest metodą wychowawczą stosowaną od pokoleń, łagodnym środkiem, który pozwala osiągać zachowanie zgodne z oczekiwaniami dorosłego. W opisywanej koncepcji dziecko jest bierną jednostką, która zajmuje pozycję niesymetryczną względem dorosłego. Jego zadaniem jest stosowanie się do zaleceń rodzica i bezdyskusyjne podporządkowywanie jego decyzjom.

B. Klaps jako wyraz rodzicielskiej troski

W drugiej koncepcji klaps, oprócz funkcji egzekwującej posłuszeństwo, jest określany jako zjawisko niosące pozytywne doświadczenia dziecku, jako wyraz rodzicielskiej troski i działalność terapeutyczna. Takie rozumienie kar fizycznych można odnaleźć m.in. u Stanisława Sławińskiego, który twierdzi, że klaps, oprócz osiągnięcia uległości, niesie za sobą „pozytywne dla dziecka przeżycie bliskości fizycznej z osobą wychowującą” (Sławiński 1991: 103). Podobnie swoje przekonania formułuje James Dobson, pisząc, że klapsy, które dziecko rozumie i docenia, są wyrazem miłości rodzica, a nie nienawiści

(Dobson 1992: 29). Klaps w omawianej koncepcji jest uznawany za skuteczny i niezbędny element dyscyplinowania dziecka oraz bardzo potrzebny składnik wzajemnych relacji. Nie jest przemocą, ale metodą stosowaną przy poszanowaniu godności dziecka. Oprócz funkcji dyscyplinującej jest wyrazem zaangażowania rodzica, jego miłości i wsparcia. Chroni dziecko i zapobiega negatywnym dla niego konsekwencjom w przyszłości, dlatego nie jest przez nie odbierany negatywnie, ale jako wyraz rodzicielskiej troski o jego dobro i przyszłość. Rodzice uznają, że klaps daje poczucie bezpieczeństwa. Twierdzą, że dzieci w pewnych sytuacjach wręcz domagają się klapsa, który umożliwi powrót do równowagi emocjonalnej.

Ja uważam, że **brak karcenia dzieci jest zły**, tylko trzeba pamiętać, że **klapsa daje się w odpowiedni sposób**, żeby w normalny sposób, yyy... (...) **przy poszanowaniu godności dziecka**, klaps ma uczyć dziecko bycia posłusznym, (...) **klaps ma nieść dla dziecka dobre rzeczy**, (...) pokazuje dziecku, że musisz być mi posłuszny, **że zależy mi na tobie** (...) (Piotr, 33 l.).

(...) yyy... klaps też **pokazuje właśnie to, że zależy mi na tym dziecku tak**, że słuchaj, wołę teraz dać ci klapsa, niż masz potem wpaść później pod samochód na przykład, tak, yyy... czy że potem masz zostać na przykład złodziejem czy coś w tym stylu, tak, (...) tym bardziej że **to są, to są klapsy, to nie jest jakies tam, nie wiem, jak to piszą fizyczne znęcanie się czy coś takiego** (Marta, 31 l.).

Też znajoma mi kiedyś opowiadała, że dziecko było niegrzeczne (...) i w momencie, kiedy **dostała ta dziewczynka klapsa (...) to poprawiła się, natychmiast**, od razu przestała tam jęczeć, narzekać, cokolwiek to było to zachowanie, **powiedziała, a teraz wiem, że mnie kochasz, tak**, to było takie: teraz wiem, że ci na mnie zależy, (...) i rzeczywiście dziecko chyba czasami potrzebuje takiego wzmocnienia (...) (Ewelina, 33 l.).

Przy tym najstarszym dziecku to rzeczywiście czasem właśnie było tak, że, że to chodziło o klapsa, tak, **trzeba było się zatrzymać gdzieś, dać klapsa, przytulić się i wtedy już było wszystko super i fajnie, i radocha, i wracanie do domu w podskokach, prawda** (...) (Marta, 33 l.).

(...) **czasami rzeczywiście jest tak, że dziecko wręcz prosi się o to lanie**, w sensie takim, że **potrzebuje tego, żeby się uspokoić** nawet, tak, yyy... i to pomaga, i **to pomaga, już zachowuje się normalnie** (Marta, 31 l.).

Wiesz (...) ja miałam czasami naprawdę wrażenie, że, że **to moje dziecko, mimo że dostało ode mnie klapsa**, to w jakimś sensie, nie wiem, wdzięczne to jest za duże słowo, ale **w jakimś sensie przynosiło mu to ulgę**, bo on sobie nie mógł z taką sytuacją (...) i **potem było wszystko dobrze, on tak nawet potrafił odetchnąć i powiedzieć „dobrze”** (...) (Jolanta, 36 l.).

Prezentowane narracje pokazują, że rodzice, oprócz dyscyplinującej funkcji klapsa, widzą w nim źródło pozytywnych doświadczeń dziecka i funkcję profilaktyczną.

Podobnie jak w pierwszej koncepcji, również tutaj wychowanek zajmuje pozycję podrzędną wobec rodzica. Jest jednostką, która nie ma możliwości bycia sobą, ponieważ jego zachowanie musi być zgodne z oczekiwaniami dorosłego. Uzasadnianie używania klapsów jest argumentowane dobrem dziecka, dbaniem i troską o jego przyszłość, rodzicielską miłością.

Dwie przedstawione koncepcje klapsa wpisują się w nurt wychowania konserwatywnego. W tej koncepcji dziecko jest uznawane za jednostkę niekompetentną, której zachowanie należy modelować zgodnie z oczekiwaniami obdarzonego autorytetem rodzica. We wzajemnych relacjach podstawą jest posłuszeństwo, przymus jest często stosowanym środkiem, a karność to główny czynnik wychowawczy (Zubelewicz 2002: 38). Wychowanie autorytarne – jak zauważa Alina Wróbel – zmierza do tego, by dziecko było osobowością przystosowaną do narzucanych przez wychowującego norm, celów, wartości (Wróbel 2006: 129).

C. Klaps jako nieobecny i szkodliwy element wychowania

W trzeciej koncepcji klapsa rodzic jest partnerem dziecka. Tutaj dziecko jako pełnowartościowy człowiek ma prawo do autentyczności w wyrażaniu swoich zachowań. Klaps jest uznawany za metodę, która niesie za sobą jedynie negatywne konsekwencje. Jest upokorzeniem dziecka, wyrazem frustracji dorosłego, przemocą, której nie powinien doświadczać żaden człowiek. Jest naruszeniem nietykalności cielesnej, przykrością, która na długo lub na zawsze pozostaje w pamięci dziecka. Klaps nie jest metodą, która eliminuje negatywne zachowania, lecz jedynie krzywdą dziecka, która burzy jego poczucie własnej wartości, godności, uczy rozwiązywania konfliktów przemocą.

(...) **Dawanie klapsów nie powinno mieć miejsca. (...) Dziecko jest człowiekiem takim samym jak dorosły. Skoro nie biję nikogo, jak mogłabym uderzyć dziecko.** (...) Wiesz, jak bijesz dziecko, to ono myśli, że bicie rozwiązuje sytuację, a to nie jest moim zdaniem rozwiązaniem, tylko **upokorzenie siebie i dziecka** (Emilia, 30 l.).

Ja nie jestem za biciem dzieci, klapsy nie wchodzi w grę, **dziecko jest moim partnerem, dorosłych nie biję, więc jak mogę bić dziecko**, i uważam, że to jest tylko i wyłącznie uzewnętrznienie emocji rodziców. (...) Sama, będąc bita przez moich rodziców, że klapsy dostawałam, (...) nigdy bym nie chciała, żeby Lila dostawała, **to jest takie upokorzenie**, (...) ja myślę, że ja nie pamiętam tego lania, tylko to, **jak się czulam, taka w ogóle przykrość** (...) (Jana, 23 l.).

Ja jestem przeciwna biciu dzieci, **moje dzieci są dla mnie tak samo ważnymi osobami jak mój mąż, którego nie biję, prawda.** (...) jakby **przemoc jest przemocą**, jakby niezależnie od tego, do kogo jest skierowana, (...) bo **dziecko jest zawsze na słabszej pozycji**, a **dziecko to taki sam człowiek jak my**, ja powiem pani szczerze, **doświadczenie przemocy to jest taki wstyd i poniżenie** i wiele dzieci się nie przyznaje do tego, wstydzą się (Monika, 41 l.).

Ja nie uznaję bicia, klapsów, bo bicie to jest tak, że już innych argumentów nie mamy (...) **to jest wykorzystywanie tego, że jesteśmy silniejsi, więksi (...) a to jest tak naprawdę słabość**, bo (...) **dlaczego nie uderzysz dorosłego, bo jest duży, tak**, bo sobie na to nie pozwoli, dlaczego z dorosłym rozmawiasz, a nie rozmawiasz z dzieckiem, tylko je bijesz, bo masz przewagę właśnie, (...) to jest słabość (...) **moje dziecko jest takim samym człowiekiem jak dorosły**, ja sobie nie wyobrażam jej bicia, bo nikogo nie biję (Dorota, 36 l.).

W trzeciej koncepcji klaps jest definiowany jedynie w pejoratywnym kontekście. Jest przemocą, wykorzystywaniem przewagi dorosłego, brakiem umiejętności radzenia sobie z zachowaniem dziecka. Niestosowanie klapsów rodzice argumentują partnerską relacją z dzieckiem, które jest dla nich takim samym człowiekiem jak dorosły, w związku z czym zasługuje na traktowanie z równym szacunkiem. Takie podejście do procesu wychowania wpisuje się w nurt wychowania liberalnego, w którym relacje są symetryczne. Dziecko jest aktywnym podmiotem rozwijanym od wewnątrz, a nie formowanym zewnątrz. W procesie wychowania ma możliwość wyrażania siebie. Wzajemne relacje charakteryzuje demokratyczny, a nie hierarchiczny układ stosunków. Jego podstawą jest wolność, która oznacza konieczność traktowania wszystkich, bez względu na wiek, z równą troską i szacunkiem (Kelly 2007: 93).

Zrekonstruowane koncepcje klapsa pokazują, jak odmiennie jest on definiowany przez rodziców, jak różnorodnej argumentacji używają do uzasadnienia jego stosowania bądź wykluczenia w procesie wychowania. Można zauważyć, w jak sprzeczny sposób kształtują się wzajemne relacje i wynikające z nich pozycje dziecka i rodzica. Syntetyczne ujęcie prezentowanych koncepcji przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Koncepcje klapsa – ujęcie syntetyczne

Koncepcja	Definiowanie	Argumentacja	Dziecko	Rodzic
klaps jako przywołanie do posłuszeństwa	metoda osiągnięcia posłuszeństwa, łagodny środek wychowawczy	brak negatywnych konsekwencji, stosowany od pokoleń	posłuszne, podporządkowane, bierne	przywódca, autorytet
klaps jako wyraz rodzicielskiej troski	środek dyscyplinujący, wyraz rodzicielskiej miłości i troski	dbanie o dobro dziecka, troska o jego przyszłość	uległe, posłuszne	przywódca dbający o przyszłość dziecka
klaps jako nieobecny i szkodliwy element wychowania	przemoc, wyraz frustracji, słabość rodzica	krzywdzenie dziecka	partner, autorytet, autentyczne	partner

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Podsumowując niniejsze rozważania, można wskazać, że klapsy, mimo że są niedopuszczalne i od prawie dziesięciu lat zakazane w naszym porządku prawnym, nadal pozostają elementem dyscyplinowania dzieci w polskich rodzinach. Kategoria klapsów, o czym świadczą wyniki badań, jest przedmiotem dyskursu – różnorodnie rozumianym i definiowanym. Jedni rodzice uznają klapsy za skuteczny i właściwy środek oddziaływania i kształtowania zachowania dziecka, za pozytywne wzmocnienie, które pomaga osiągać posłuszeństwo. Nie sytuują ich w obszarze przemocy wobec dziecka, uznają, że klaps nie boli. Część z dorosłych wskazuje na pozytywne doświadczenia dziecka, wynikające ze stosowania kar cielesnych, takie jak rodzicielska miłość i troska, a także zaangażowanie w życie dziecka. Inni rodzice definiują klapsy jako przemoc i nie wyobrażają sobie ich używania wobec dziecka, które jest dla nich pełnowartościowym człowiekiem. Klapsy traktują jedynie w kategoriach negatywnych. Takie zróżnicowane rozumienie kar fizycznych pokazuje, jak odmiennie podchodzimy do kwestii bicia dzieci. Dla jednych klapsy są niewyobrażalną krzywdą wyrządzaną dziecku, dla innych – wyrazem troski i miłości.

Jak zauważa Klus-Stańska, na przestrzeni ostatnich lat „Polska znajduje się w polu krzyżujących się ideologii, często skrajnie odmiennych. (...) Konserwatywnym, uniwersalizującym wizjom dziecka (...) towarzyszą w dyskursach publicznych liberalne postulaty wolnościowe i postmodernistyczna fragmentaryzacja świata; tęsknota za tradycyjną dyscypliną (...) współwystępuje z oczekiwaniem edukacji wyzwalającej niepokorność intelektualną i samodzielność etyczną; interwencyjno-perswazyjne klimaty polskiej kultury pedagogicznej zderzają się z myśleniem o dziecięcej mądrości” (Klus-Stańska 2009: 38). Ostatnio możemy obserwować spowolnienie tych zmian i zwrot ku tradycyjnym wartościom, czemu podwaliny daje obecna polityka państwa, w której dominują konserwatywne poglądy na wychowanie oraz role dziecka i rodziny. Z jednej strony udało się osiągnąć zaostrzenie prawa w zakresie stosowania przemocy wobec dzieci, z drugiej zaś niepokojące jest to, że osoby mające stać po stronie dzieci i dbać o ich dobro nie traktują klapsa jako przemocy/bicia, co więcej, z estymą wspominają klapsy otrzymywane w dzieciństwie.

Literatura

- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobson J. (1992), *Uparte dziecko. Od narodzin do wieku młodzieńczego*. Warszawa, Alfa-Omega.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Jarosz E. (2018), *Postawy wobec przemocy w wychowaniu – czy dobra zmiana? Raport Rzecznika Praw Dziecka 2018*, https://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_2018.pdf, 23.10.2019.
- Kaufmann J.-C. (2010), *Wywiad rozumiejący*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Kelly P. (2007), *Liberalizm*. Warszawa, Wydawnictwo Sic!

- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1/2.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Kvale S. (2004), *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok, Trans Humana.
- Marton F. (1994), *Phenomenography*. W: T. Husén, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 8. Postlethwaite, Pergamon.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Męczykowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3(189).
- Sławiński S. (1991), *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*. Warszawa, Agencja Wydawnicza TFD.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wróbel A. (2006), *Wychowanie a manipulacja*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zubelewicz J. (2002), *Filozofia wychowania aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Autorzy/Authors

Anna Babicka-Wirkus – dr hab., Akademia Pomorska w Słupsku, Poland

Anna Dąbrowska – dr, Uniwersytet Jagielloński, Poland

Dagmara Dobosz – mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

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

Alina Kalinowska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Iga Kisa-Bogorodź – dr, Zespół Szkół Handlowych w Sopocie, Poland

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

Justyna Kuształ – prof. UJ dr hab., Uniwersytet Jagielloński, Poland

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

Małgorzata Pilecka – mgr, Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku, Poland

Grażyna Szyling – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Łukasz Wirkus – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Monika Wiśniewska-Kin – prof. UŁ dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

Kamila Zdanowicz-Kucharczyk – dr, Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Poland

Sylwester Zielka – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Lista recenzentów w 2019 roku/ List of Reviewers in 2019
(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)**

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

Jolanta Baran – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)

Urszula Bartnikowska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Małgorzata Bereznička – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)

Elżbieta Bielecka – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Małgorzata Cackowska – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Ewa Czaplewska – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

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

Tadeusz Danilewicz – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku/ WSB Universities in Gdańsk (Poland)

Szymon Dąbrowski – Akademia Pomorska w Słupsku/ Pomeranian University in Słupsk (Poland)

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

Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

Tomasz Gmerek – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Bogusława D. Gołębniak – Collegium Da Vinci, Poznań (Poland)

Hanna Gosk – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Eleni Griva – University of Western Macedonia (Greece)

Maria Groenwald – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

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

- Justyna Gulczyńska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Ewa Jarosz** – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
- Alicja Jurgiel-Aleksander** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Anna Kamińska-Malandain** – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Ewa Kantowicz** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Małgorzata Karwowska-Struczyk** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Hanna Kędzierska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Ewa Kochanowska** – Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej/ University of Bielsko-Biala (Poland)
- Lucyna Kopiciewicz** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Marta Korendo** – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Amadeusz Krause** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Hanna Krauze-Sikorska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Jolanta Kruk** – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku/ WSB Universities in Gdańsk (Poland)
- Justyna Kuształ** – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie/ Jagiellonian University in Kraków (Poland)
- Hanna Liberska** – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)
- Wiesława Limont** – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)
- Katarzyna M. Markiewicz** – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)
- Urszula Markowska-Manista** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Astrid Męczkowska-Christiansen** – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy (Poland)
- Renata Michalak** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

- Grzegorz Michalski** – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
- Danuta Michalowska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Bogusław Milerski** – Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie/ Christian Theological Academy in Warsaw (Poland)
- Barbara Murawska** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Maciej Muskała** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Jerzy Nikitorowicz** – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok (Poland)
- Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA)
- Agnieszka Olczak** – Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra (Poland)
- Joanna Ostrouch-Kamińska** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Helena Ostrowicka** – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)
- Leah O’Toole** – Maynooth University, Maynooth (Ireland)
- Barbara Pasamonik** – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)
- Slawomir Pasikowski** – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
- Slawomir Przybyliński** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Joanna Rokita-Jaśków** – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow (Poland)
- Justyna Siemionow** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Barbara Smolińska-Theiss** – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)
- Barbara Surma** – Akademia Ignatianum w Krakowie/ Jesuit University Ignatianum in Krakow (Poland)
- Maria Szczepska-Pustkowska** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Tomasz Szukdlarek** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Bogusław Śliwerski** – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
- Magdalena Ślusarczyk** – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie/ Jagiellonian University in Krakow (Poland)
- Adam Tarnowski** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
- Lucyna Telka** – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
- Danuta Urbaniak-Zajac** – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)

Janina Uszyńska-Jarmoc – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok (Poland)

Danuta Wajsprych – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku/ WSB Universities in Gdańsk (Poland)

Anna Wasilewska – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy (Poland)

Katarzyna Waszyńska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Agnieszka Weiner – Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie/ University of Economics and Innovation in Lublin (Poland)

Dorota Werbińska – Akademia Pomorska w Słupsku/ Pomeranian University in Słupsk (Poland)

Monika Wiśniewska-Kin – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)

Teresa Wojcik – Villanova University (USA)

Jolanta Zwiernik – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Informacje dla Autorów

Przesyłanie tekstów

Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem

Autorzy są proszeni o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria:

- nie był dotąd nigdzie opublikowany ani nie jest przedmiotem postępowania w innym czasopiśmie,
- spełnia wymogi opisane w wytycznych dla Autorów,
- jest zapisany w formacie Microsoft Word.

Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

Wytyczne dla Autorów

Autorzy, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, powinni **prześłać go na adres redakcji: czasopismopwe@gmail.com**. Zarówno w e-mailu z załączonym artykułem, jak i w samym artykule należy podać następujące dane o Autorze:

- imię i nazwisko Autora/Autorów oraz dla każdego z nich:
- stopień i tytuł naukowy,
- numer ORCID,
- afiliację (uczelnia, instytut, katedra),
- adres poczty elektronicznej, telefon kontaktowy.

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>). Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>.

Wymogi redakcyjne

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać 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 pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone 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.

Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018 poz. 1000), informujemy, że:

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Gdański z siedzibą w Gdańsku przy ul. Jana Bażyńskiego 8 (80-309 Gdańsk).
2. Administrator danych osobowych powołał administratora bezpieczeństwa informacji (w przyszłości inspektora ochrony danych), z którym można się skontaktować pod numerem telefonu 58 523 24 59 lub adresem e-mail: **poin@ug.edu.pl**.
3. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie **w celu realizacji procesu wydawniczego i rozpowszechnienia publikacji**.
4. Podstawą prawną do przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest art. 11 ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.
5. Podanie przez Panią/Pana danych osobowych jest niezbędne do realizacji celu określonego w punkcie 3 na podstawie przepisu prawa określonego w punkcie 4.
6. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane w imieniu administratora danych przez upoważnionych pracowników wyłącznie w celu, o którym mowa w ust. 3.
7. Pani/Pana dane osobowe będą przechowywane bezterminowo.
8. Pani/Pana dane osobowe będą udostępniane podmiotom zewnętrznym z wyjątkiem wypadków przewidzianych przepisami prawa.
9. Na zasadach określonych przepisami RODO przysługuje Pani/Panu:
 - prawo dostępu do treści swoich danych,
 - prawo do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym,
 - prawo do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem,
 - prawo do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych,
 - prawo do wniesienia skargi do organu nadzorczego – Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, gdy uzna Pani/Pan, że przetwarzanie Pani/Pana danych osobowych narusza przepisy o ochronie danych osobowych.

Information for Authors

Submissions

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The text has not been published or submitted to any other journal.
- The text saved in Microsoft Word.
- If available, the URL for references should be provided.

Author Guidelines

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article 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.

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 at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**.

Editorial requirements

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). 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. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).

- 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.

Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.

2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poin@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
 - the right to access the content of your data,
 - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
 - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
 - the right to object to the processing of data,
 - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

**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/aspx/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 e-mailowo, pisząc 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 wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru 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