

CHOWANNA

TOM 1 (34)

DZIECIŃSTWO — WITRAŻ BOLESNY

pod redakcją Ewy Jarosz

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

Redaktor naczelny
Dr hab. Zbigniew Spendel

Recenzenci

Prof. dr hab. Jerzy Modrzewski, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński
Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
Prof. dr hab. Kazimierz Denek
Prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak
Prof. dr hab. Adam Frączek
Prof. dr hab. Stanisław Juszczak
Prof. dr hab. Stanisław Kawula
Prof. dr hab. Wojciech Kojs
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski
Prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski
Prof. dr hab. Czesław Nosal
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Wincenty Okoń
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. dr hab. Karol Poznański
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki
Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski
Prof. dr hab. Janina Wyczesany

Kolegium Redakcyjne

Prof. UŚ dr hab. Małgorzata Górnik-Dürose
Dr hab. Ewa Jarosz
Prof. dr hab. Barbara Kożusznik
Prof. UŚ dr hab. Anna Nowak
Prof. UŚ dr hab. Jan M. Stanik
Prof. dr hab. Adam Stankowski
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek

Sekretarz Redakcji

Dr Beata Piwała

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Adress
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (032) 258-94-82
e-mail: zbigniew.spendel@us.edu.pl

Spis treści

Wstęp (<i>Ewa Jarosz</i>)	5
---------------------------------------	---

Artykuły

BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia	13
--	----

Bolesne dzieciństwo — przeszłość, teraźniejszość, a czy przyszłość?

JADWIGA BIŃCZYCKA Korczakowski witraż dziecięcy	27
--	----

TADEUSZ PILCH „Miliard dzieci bez szczęścia”	41
---	----

JÓZEFA BRĄGIEL Historia zainteresowań przemocą wobec dzieci w odślonach	51
--	----

EWA JAROSZ Krzywdzenie dzieci — piętno społeczne?	61
--	----

Krzywdza dziecka — różne oblicza problemu

MONIKA SAJKOWSKA „Myślałam, że mi serce pęknie” — refleksje rodziców stosujących kary fizyczne wobec dzieci	79
---	----

EWA SYREK Krzywdzenie dziecka w rodzinie przez zaniedbywanie lecznicze	89
---	----

MARIA DEPTUŁA Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników	95
---	----

BEATA DYRDA Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego	109
--	-----

Ochrona wartości dziecka

- ANNA NOWAK
Prawna ochrona wartości dziecka i dzieciństwa 119
- KATARZYNA SEGIET
Dziecko i dzieciństwo jako wartość a współczesność 129
- MONIKA CZYŻEWSKA
„Efekt widza” — nieudzielanie pomocy dzieciom krzywdzonym a środowisko szkoły. 139

Pomniejszanie krzywdy

- MARTA HERZBERG
Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci odrzucanych przez rówieśników 153
- WIOLETTA JUNIK
„Na przekór przeciwnościom losu” — jak wzmacniać reziliencję dzieci z rodzin z problemem alkoholowym 163

Recenzje

- Roy Howarth, Pam Fisher: *Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży*. [Przeł. Rafał Lisowski] Warszawa, Wydawnictwo K.E. Liber 2005 (*Beata Pitula*) 179
- Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*. Red. Teresa Rostowska, Aleksandra Peplińska. Warszawa, Wydawnictwo Difin 2010 (*Beata Pitula*) 183
- Janusz Gajda: *Antropologia kulturowa. Kultura obyczajowa początku XXI wieku*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008 (*Teresa Wilk*) . 187

Wstęp

Krzywdzenie dzieci stanowi obecnie jeden z „gorących” tematów zarówno naukowych, jak i społecznych, ale także politycznych. Choć od kilkudziesięciu już lat problem krzywdzenia dzieci przebija się w Europie, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, Australii, krajach Dalekiego Wschodu, ale także w Afryce na czoło najważniejszych problemów społecznych, to jednak dopiero opublikowanie po 2000 roku światowych raportów przez WHO oraz ONZ (WHO, 2002; Pinheiro, 2006), ukazujących to zjawisko spowodowało dość radykalne nasilenie zainteresowania się nim przez różne gremia i podmioty. Zrealizowane niedawno globalne badania nad przemocą wobec dzieci ukazały ogrom i różnorodność krzywd, jakich doświadczają współczesne dzieci na całym świecie. Badania, których wyniki przedstawiono w 2006 roku w postaci tzw. Raportu Pinheiro, uderzyły społeczność międzynarodową zakresem i formami przemocy oraz zaniedbywania, którym podlegają dzieci w wielu regionach świata.

Od kilku lat obserwujemy podejmowanie licznych inicjatyw mających na celu ograniczanie występowania zachowań, sytuacji i warunków, które uznawane są za krzywdzenie dzieci. Spotykamy wypowiedzi polityków oraz osób przewodzących działalności międzynarodowych organizacji i politycznych korporacji, otrzymujemy rekomendacje wskazujące na działania, jakie państwa powinny podejmować na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem, opracowywane są rekomendacje polityczno-prawne w tym zakresie, którym powinny się podporządkować państwa członkowskie tych organizacji i korporacji, oraz swoiste przewodniki tematu dla

parlamentarzystów (UNICEF 2004; UNICEF 2007). Także specjaliści — badacze i praktycy, na podstawie analiz skuteczności różnych programów i działań na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem oraz współczesnego stanu wiedzy na temat istoty zjawiska i jego uwarunkowań przedstawiają opracowania, które strukturalizują ten obszar do celów aplikacyjnych¹. Ustanawiane są także specjalne podmioty, które mają koordynować i nadzorować działania na rzecz ochrony dzieci, takie jak Rzecznik Praw Dzieci czy stanowisko Specjalnego Reprezentanta ONZ ds. Przemocy wobec Dzieci — którego utworzenie było jedną z podstawowych rekomendacji wynikających ze światowego raportu o przemocy wobec dzieci P.S. Pinheiro².

Intensyfikacja działań na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem, jaką obserwujemy po opublikowaniu Raportu Pinheiro, wynika także — jak się wydaje — z odkrycia i uświadomienia dewastujących konsekwencji, jakie doznawanie przez dzieci przemocy powoduje. Poza zidentyfikowanymi wcześniej różnymi negatywnymi następstwami w sferze społecznej, emocjonalnej, poznawczej badacze ustalili związek pomiędzy doświadczeniem krzywdzenia w dzieciństwie a występowaniem wielu problemów zdrowotnych w postaci chorób i dolegliwości w późniejszym okresie. Co więcej, zdobycze technologii medycznej umożliwiły prowadzenie badań nad neurofizjologicznymi konsekwencjami chronicznej traumy u dzieci. Badania zaowocowały odkryciem zmian w budowie i funkcjonowaniu mózgu dzieci krzywdzonych. W rezultacie uznano, iż problem przemocy wobec dzieci jest niezwykle znaczący, ale także pilny, „palący”, wymagający zdecydowanych rozwiązań i natychmiastowych działań. Trafnie ujął to w swym raporcie Paulo Sergio Pinheiro, pisząc: „Dzieci mają już dość mówienia, iż są przyszłością, one chcą cieszyć się swoim dzieciństwem wolnym od przemocy teraz!” (Pinheiro, 2006, s. 4 — tłum. własne).

Na podstawie kilkudziesięcioletnich już badań nad zjawiskiem krzywdzenia dzieci zbudowano dość rozległą wiedzę o formach jego występowania, uwarunkowaniach oraz ich konsekwencjach. W świetle współczesnej wiedzy oraz wspomnianych raportów na temat zjawiska przemocy wobec dzieci szczególnie powszechną jego formą okazuje się przemoc, jakiej dzieci doświadczają w rodzinie. Jednocześnie podkreśla się, iż dziecku krzywdzonemu właśnie w rodzinie najtrudniej jest pomóc. W większości krajów to właśnie przemoc wobec dzieci w rodzinie

¹ Przykładem takiego opracowania jest wydany przez WHO i ISPCAN *Preventing child maltreatment. A guide to taking action and generating evidence*, 2006.

² 1 maja 2009 roku ustanowiono przy ONZ stanowisko Specjalnego Reprezentanta ds. Przemocy wobec Dzieci i powołano na nie Martę Santos Pais — dotychczasowego dyrektora UNICEF Innocenti Research Center.

stanowi problem zarówno epidemiologiczny, jak i interwencyjny. Wysiłki badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe ukierunkowane są na określanie czynników i warunków, które determinują istnienie i nasilenie się tego rodzaju zachowań. Współcześnie szczególnie podkreśla się potrzebę prowadzenia badań, które dostarczyłyby wyraźnych „dowodów” skuteczności wszelkich działań, jakie wobec problemu krzywdzenia dzieci są podejmowane w różnych warunkach społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

Przedstawione uwagi odnoszą się do globalnej wiedzy o problemie przemocy wobec dzieci. Czy w Polsce zjawisko to zostało wystarczająco dobrze rozpoznane i opisane? Tradycja badań nad krzywdzeniem dzieci sięga w Polsce pierwszej połowy XX wieku, ale w kategorii współczesnego rozumienia zjawiska można mówić zaledwie o dwóch dekadach badań nad nim. Swój udział zaznaczają przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: medycyny, socjologii, psychologii, prawa, pedagogiki. Od kilkunastu lat prowadzone są badania nad występowaniem zjawiska i jego społeczną reprezentacją. Stale jednak można odnieść wrażenie, iż dziecko krzywdzone jest raczej niechcianym dzieckiem w polskiej rzeczywistości naukowej. Przyczyn tego można by upatrywać w wielu czynnikach i z pewnością taka analiza byłaby niezwykle użyteczna. Przed nią jednak zarysowuje się w polskiej literaturze potrzeba ukazania zjawiska krzywdzenia dzieci jako problemu o wielu obliczach, potrzeba przełamania społecznego stereotypu, w świetle którego przemoc wobec dzieci to przede wszystkim problem kryminalny, prawny, a także problem występujący w ograniczonych postaciach zachowań i sytuacji oraz w ograniczonych społecznie przestrzeniach. Na to zapotrzebowanie starali się odpowiedzieć autorzy niniejszego tomu. W zaprezentowanych tu tekstach zjawisko krzywdzenia dzieci potraktowane zostało wielowymiarowo i opisane w przeróżnych perspektywach. Czytając poszczególne opracowania, udajemy się zarówno w podróż w przeszłość, jak i w podróż dookoła świata, zaglądamy do rodzin, ale również do szkoły, wszędzie spotykając dziecko krzywdzone.

Całość tomu rozpoczyna niezwykle ważny tekst Barbary Smolińskiej-Theiss, ukazujący perspektywy i transformacje naukowego zainteresowania dzieckiem i dzieciństwem, w którym autorka wytycza zasadnicze przełomy w percepcji dziecka i dzieciństwa, jakie zarysowały się w analizach naukowych. Jak należy oczekiwać, tekst ten, podobnie jak i inne opracowania autorki, stanie się na wiele następnych lat podstawą odwołań autorów piszących o obrazie dzieciństwa i analizujących różne jego wymiary oraz meandry. Rozważaniom na temat dziecka i dzieciństwa bolesnego i trudnego przewodzi tekst Jadwigi Bińczyckiej, przypominający wrażliwość na krzywdę dziecka, którą charakteryzował się Janusz

Korczak, azaż najwybitniejszy polski pedagog. Ten *collage* stworzony z Korczakowskich opisów trudnych sytuacji życiowych i przygnębiających zdarzeń, jakie spotykały dzieci, opatrzony został pytaniem autorki: „O ile poprawiła się kondycja dzieciństwa w czasach obecnych?” Poniekąd odpowiedzią na nie jest kolejny tekst, napisany przez Tadeusza Pilcha, o wymownym tytule „*Miliard dzieci bez szczęścia*”, w którym liczby i refleksje autora nie pozostawiają złudzenia co do oceny sytuacji, w jakiej wyrastają ogromne rzesze dzieci we współczesnym świecie. Jak doszło do tego, iż dorośli, badacze zaczęli interesować się trudnym problemem krzywdzenia dzieci, opisuje w kolejnym tekście Józefa Bągiel. W następnym z tekstów autorka Ewa Jarosz przekrojowo analizując sytuację dzieci w dziejach społecznych, stara się zidentyfikować główne czynniki, które wpłynęły na poprawę sytuacji dzieci, na złagodzenie sposobów traktowania ich i lepszą nad nimi opiekę oraz doprowadziły z czasem do sytuacji określenia praw dzieci, w tym praw ochrony przed krzywdzeniem. Nietuzinkowe spojrzenie na krzywdzenie dzieci przedstawiają kolejne opracowania. Monika Sajkowska zarysowuje problem krzywdzenia dziecka jako dramat rodziców, ukazując w ten sposób zjawisko w absolutnie niekonwencjonalnym świetle. Ewa Syrek podkreśla w swoim tekście znaczenie postaw rodziców wobec dzieci chorych, ujawniając zaniedbania lecznicze w kontekście krzywdy dziecka. Maria Deptuła rozwija analizę zaburzeń w relacjach pomiędzy rodzicami a dzieckiem w kontekście teorii przywiązania Bowlby’ego oraz porusza kwestie negatywnych praktyk wychowawczych, umiejscawiając owe problemy w perspektywie rozwoju społecznego dzieci. Beata Dyrda ukazuje los dziecka zdolnego jako tego, którego dzieciństwo jest niejednokrotnie trudne i najeżone sytuacjami krzywdzenia.

Jakie są możliwości i kierunki poprawy jakości dzieciństwa, uczyńnięcia go mniej bolesnym? Autorzy kolejnych tekstów koncentrują się na różnych aspektach polepszania losu i warunków życiowych dzieci krzywdzonych. Anna Nowak przedstawia możliwości, jakie w tym względzie kreuje prawo polskie, Katarzyna Segiet zaś rozważa wątki aksjologiczne towarzyszące kategorii dzieciństwa, zderzając wartość dziecka ze współczesnymi przemianami i zjawiskami cywilizacyjnymi. Monika Czyżewska podjęła trudny temat odpowiedzialności za reakcje na sytuacje krzywdzenia dzieci. Pokazując nauczycieli jako „wizjów” występowania zjawiska, zastanawia się nad czynnikami powodującymi brak udzielania pomocy przez szkolny personel dzieciom krzywdzonym. Praktycznymi aspektami pomocy udzielanej dzieciom doświadczającym bolesnego dzieciństwa zajęły się Marta Herzberg i Wioletta Junik, opisując, pierwsza — założenia programu wspierania rozwoju emocjonalnego dzieci odrzucanych przez rówieśników, druga — działania wzmocnienia reziliencji u dzieci z rodzin alkoholowych.

Przedstawione w tym tomie teksty powstały dzięki uprzejmości osób, które zostały poproszone o udział w stworzeniu witrażu bolesnego dzieciństwa. Dziękuję im serdecznie za dodanie swoich „kawałków”, z których powstał ten obraz. Z pewnością takich witraży można zbudować dużo, bardzo dużo, z pewnością wiele jeszcze ich powstanie, czemu będą towarzyszyły przeróżne intencje.

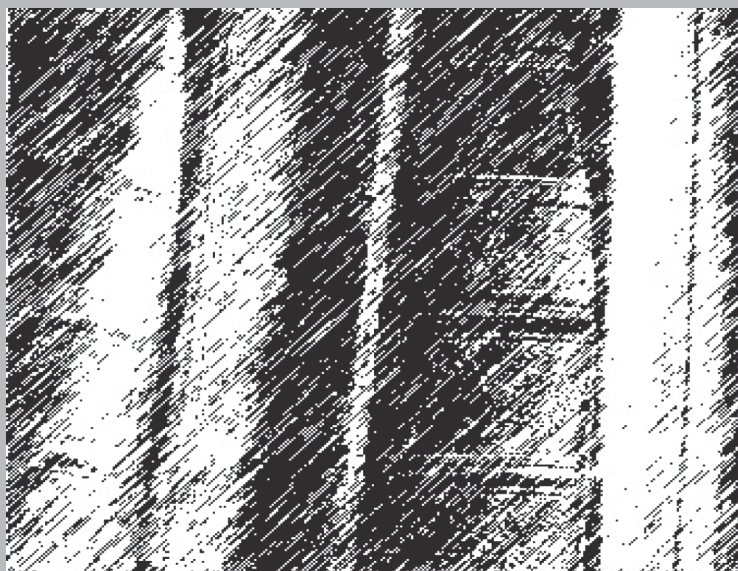
Pomiędzy tekstami poszczególnych autorów zamieszczone zostały fragmenty autobiograficznej książki osoby, której dzieciństwo było koszmarem, maltretowanej, wykorzystywanej seksualnie i zaniedbywanej — Dorosłego Krzywdzonego Dziecka. Jej wspomnienia zatytułowane *Kato-tata. Nie-pamiętnik* niech grają w tym tomie rolę głosu dziecka krzywdzonego — jego świadectwa cierpienia, strachu i widzenia świata. Za zgodę na publikację tych fragmentów serdecznie dziękuję autorce Halszce Opfer oraz Wydawnictwu Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

Witrażem bolesnego dzieciństwa, który my — wszyscy autorzy — namalowaliśmy i przedstawiamy Czytelnikowi w niniejszym tomie, chcieliśmy ukazać, jak różne kształty i odcienie ma problem krzywdzenia dzieci oraz jak szeroki horyzont poznawczy i emocjonalny musi towarzyszyć rozważaniom nad nim, a także „przemysliwaniom” na temat sposobów poprawy jakości dzieciństwa.

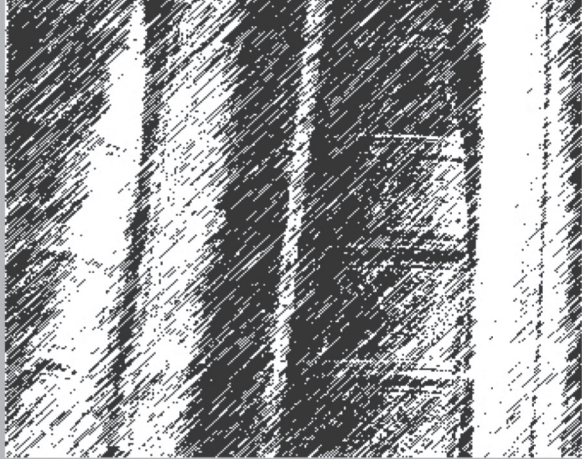
Bibliografia

- Pinheiro, P.S. 2006: *Violence against children*. Lisboa; www.violencestudy.int.
WHO, 2002: *World report on violence and health*. Geneva.
UNICEF, 2004: *Child protection. A handbook for parliamentarians*.
UNICEF, 2007: *Eliminating violence against children. Handbook for parliamentarians*.

Ewa Jarosz
nomen omen Dzień Dziecka 1 czerwca 2009 r.



Artykuły



BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS

Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia

Research on childhood development — turning points and transitions

Abstract: The paper presents development of childhood research. There are perspectives of studying child situation described as the first. Than three turning points in child perspective that exist in research are analyzing; the first — child as a star and a hope, the second — emancipated child, child as a subject and the third — child as a citizen and childhood as multidimensionality. Finally, future fields of childhood study are drawn at the end of the paper.

Key words: childhood, research.

Czy potrzebne są studia nad rozwojem badań o dziecku i dzieciństwie?

W dzisiejszych warunkach otwartego dostępu do bibliotek zagranicznych i polskich, możliwości szerokich studiów nad dzieciństwem stają się praktycznie nieograniczone. Skutkują one często różnymi pracami zawierającymi bardzo szczegółową dokumentację stanu badań nad wybranym zagadnieniem bez odpowiednich typologii, syntez i wniosków. Trudno się zorientować, czemu służy taka analiza, jaką tezę potwierdza, jakie pytania z niej wynikają. Tego typu praktyka badawcza budzi opór środowiska pedagogicznego. Badania nad dzieciństwem są bardzo obszerne, rozległe, wielowątkowe. To wielki międzydyscyplinarny dorobek obrazujący różne zagadnienia, różne stanowiska teoretyczne, różne związki. Jednak badania nad dzieciństwem mają swoją dynamikę, wyrastają z określonych kontekstów społecznych i kulturowych, tworzą różne nurty poszukiwań.

Jak odnieść się do dotychczasowych prac traktujących o dziecku i dzieciństwie? Jak uniknąć — z jednej strony, błędu ignorancji, niedostrzegania dotychczasowych osiągnięć, a z drugiej — jak nie dać się porwać „urokowi” przesadnej detalicznej, niekończącej się dokumentacji dotychczasowych prac?

Rysują się tutaj dwa podstawowe rozwiązania. Można przyjąć analizę strukturalną, która pozwoli objąć cały rozległy obszar badań, uporządkować go według przyjętych kategorii analitycznych. Można też podjąć analizę dynamiczną, skupioną na rozwoju tych badań. Pierwsze rozwiązanie przyjął w swoich badaniach Bogusław Śliwerski. Praca tego autora *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu* (2007) jest szczególną książką. Studium to niejako wypełnia dotychczasowe badania nad dzieciństwem. Autor pokazał, czym były te dociekania, w jakich głównych kontekstach teoretycznych i metodologicznych wystąpiły, jakie jest ich miejsce w pedagogice, co wniosły do pedagogiki, jaka była ich recepcja. To analiza bardzo obszerna, sięgająca do różnych odniesień i uzasadnień, prowadzona w języku współczesnej pedagogiki humanistycznej, otwartej. *Pedagogika dziecka* to publikacja wyjątkowa nie tylko dlatego, że cechują ją wnikliwość, erudycja, pluralizm i wielowymiarowość analiz skoncentrowanych wokół kategorii „pajdocentryzm”. To książka syntetyczna, zamykająca dotychczasowe badania nad dzieckiem i dzieciństwem. Można powiedzieć, że ta praca wypełnia całą przestrzeń badań, porządkuje ją i jeszcze wpisuje w dyskurs współczesnej pedagogiki.

Podobny, całościowy, syntetyczny charakter ma opracowanie Ewy Jaroż *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna* (2008). Ta praca także wyczerpuje i zamyka temat badań. Ani *Pedagogiki dziecka* ani *Ochrony dzieci przed krzywdzeniem* nie da się już rozwinąć, znacząco uzupełnić, zachowując strukturalny model analizy. Po tych lekturach dalsze rozpoznania badań nad dzieciństwem, nad mocą wobec dzieci wymagają zastosowania innych kategorii analitycznych, innych kodów, innych rozwiązań metodologicznych

Dla pedagoga społecznego szczególnie bliskie są analizy sięgające do kontekstów społecznych. Są to pytania nie tyle o strukturę badań, ale o ich rozwój. Z jakich źródeł, z jakich przemian społeczno-kulturowych wpływają badania nad dzieciństwem? Na jakie zapotrzebowanie odpowiadają? Jak są przyjmowane? Jaka rolę odgrywają? Jakie siły społeczne kreują, wspierają i legitymizują owe badania? Za takimi pytaniami kryje się określona metateoria na temat roli nauki i sposobu jej uprawiania.

W ogólnym założeniu jest to stwierdzenie, iż nauka stanowi strukturę dynamiczną i społeczną (Ziman, 1972). Rozwija się dzięki siłom wewnętrznym związanym z teorią i epistemologią oraz siłom zewnętrznym dającym się sprowadzić do różnorodnych uzasadnień socjologicznych bądź psychologicznych. Rozwój nauki nie jest ani liniowy, ani kumulatywny. Jest to zmiana skokowa, przejście graniczne, jak określa Michał Haller (2009). W badaniach pojawiają się nowe założenia, reinterpretacje pojęć, inne pytania i inne odpowiedzi. Stare teorie, stanowiska nie tyle odchodzą w przeszłość, ile raczej są wchłaniane przez nowe interpretacje. Metodą kuli śnieżnej następuje akumulacja wyników badań, które w jakiś sposób korespondując z sobą, wyznaczają kierunek postępu. Ta zmiana może być także niespodziewana, nieprzewidywalna, emergentna.

Przejścia graniczne oznaczają nowe paradygmaty rozumiane, jak podaje Thomas S. Kuhn, jako społecznie akceptowane, podzielane wzory uprawiania nauki obejmujące określone teorie, prawa, pojęcia. Można się ich dopatrzeć — może nie w postaci rewolucji naukowej, ale jako miękkiej zmiany — także w badaniach nad dzieciństwem.

Badania nad dzieciństwem wyrastają z określonego typu myślenia o dziecku, dzieciństwie, o ich roli społecznej. Nakłada się na to określona wizja pedagogiki i psychologii, a także wiara w narzędzia poznania i moc naukowego dotarcia do tajemnic rozwoju dziecka. Najważniejsza jednak dla tych badań jest sama praktyka społeczna i wychowawcza. Dziecko i dzieciństwo są odkrywane, nazywane, a jednocześnie jednak w najnowszej historii pojawiają się wydarzenia, które tworzą odpowiedni klimat do wyartykułowania badań nad dzieciństwem i jego rozwoju.

Pedagog, polityk społeczny powie, że dziecko i dzieciństwo w odpowiedniej sytuacji i klimacie stają się problemem społecznym i badaw-

czym. Są one stanowione, wynoszone przez odpowiednie warunki, zdarzenia, interesy. O tym procesie M. Heller, astrofizyk i filozof, powie: „[...] nauka jest bardziej Wielką Grą niż poznawaniem Prawdy o świecie” (Heller, 2009, s. 77). Ta wielka gra społecznych, kulturowych uwarunkowań, akademickich możliwości, ambicji i kapitałów ujawnia się w kolejnych przejściach, w których ustala się linia badań nad dzieciństwem. Widać w nich, jak konstytuuje się przedmiot badań, gdzie kładzie się główne akcenty tematyczne, jakie pytania się stawia, jak się je analizuje i interpretuje.

Pierwsze przejście — dziecko gwiazda, dziecko nadzieja

Zainteresowanie dzieckiem i dzieciństwem ma swoją długą historię. Dopiero jednak Nowe Wychowanie wyraźnie pozwoliło odkryć wielkie zasoby i możliwości dziecka. Zgodnie z tym, co twierdziła Ellen Key, dziecko miało w XX wieku zbawić świat, wyzwolić ludzkość od zła wojen, okrucieństwa przemocy, zbudować raj na ziemi. Kluczem do tego mitycznego świata miała być nauka. Uczone grono psychologów i pedagogów zgromadzone w laboratoriach Genewy, Brukseli z wielką wiarą i naiwnością mierzyło, ważyło, badało rozwój dziecka. Uczonym wydawało się, że potrafią wyrwać Panu Bogu tajemnice rozwoju małego człowieka i dzięki naukowym metodom pielęgnacji i wychowania zbudują dziecięcy twór wolny od wszelkiego zła i ludzkich słabości.

Dziecko znalazło się w centrum zainteresowania. Wyszło z ukrycia, z niebytu, stało się widoczne i cenne. Budziło nadzieję. To było już inne, realne dziecko. Ono rosło, myślało, działało, tworzyło. Jak powiedział Korczak: „[...] raptem tego dziecka zrobiło się pełno”. Dziecko nie tylko zostało zauważone, ale Nowe Wychowanie umieściło je w centrum całego procesu wychowania i rozwoju. Dziecko stało się „słońcem”, wokół którego kręciły się różne podmioty i instytucje, dziecko stało się ceną świecąca gwiazdą, o którą dorośli dbali i zabiegali.

Ta zmiana, potocznie nazywana przewrotem kopernikańskim, wprowadziła dziecko i badania nad dzieciństwem na pierwszy plan zainteresowań naukowych. Już nie tyle powinności, dyscyplina, karność, plany, obowiązki dziecka, ucznia, ile przede wszystkim rozwój dziecka, dziecięce myślenie, twórczość dziecka przyciągały uwagę uczonych, rodziców, nauczycieli. Dziecko stało się coraz wyraźniej osobą, badaczem, filozofem.

Nowe Wychowanie odkrywało dziecko, badało prawidłowości jego rozwoju, szukało psychologicznego klucza do poznania i kierowania człowiekiem. Dostrzeżono dziecięce człowieczeństwo i ludzkie dzieciństwo. Dziecko stało się ważne. Zyskało prawo by być tym, kim jest, prawo do szacunku dla jego trudów biologicznego rozwoju, wysiłków poznawania świata. Dziecko przestało być wartością odłożoną, zadatkami na przyszłe, dorosłe życie. Dzieciństwo nie było już okresem terminowania do dorosłości. Stało się istotne tu i teraz. Nabrało realnych kształtów, wypełniło się treściami dziecięcych pytań, zdziwień, wątpliwości, ale także zwykłych codziennych zachowań: sprzeczek, bójek, różnych nieudanych prób. Dziecko zaistniało w przestrzeni publicznej wraz z różnymi atrybutami dziecięcego świata: kapslami, sznurówkami, muszelkami.

Dziecko zyskało człowieczeństwo. Nie ma dziecka, jest człowiek — dowodził Janusz Korczak. O to człowieczeństwo w każdym dziecku — polskim i żydowskim, chorym, biednym, po swojemu przebiegłym, cwany — walczył Korczak. To człowieczeństwo odkrywał jako lekarz, wychowawca w Domu Sierot, jako pisarz dla dzieci, przyjaciel dziecka, adwokat dziecka, trybun dziecięcych spraw.

Ruch Nowego Wychowania, jak i całe grono działaczy okresu międzywojnia: Janusz Korczak, Stefania Sempołowska, Józefa Joteyko, Maria Librachowa, Maria Grzegorzewska, Helena Radlińska, zrobili wiele, aby świat dorosłych dostrzegł dziecko, szanował dziecko i akceptował je wraz ze wszystkimi dziecięcymi siłami i słabościami. Dziecko miało zyskać godność, szacunek i prawa. Postawione w centrum życia rodzinnego i społecznego, miało nie tylko oświeślać codzienność, ale dawać nadzieję na zbudowanie lepszego świata przez nie i wokół niego. To pierwsze przejście w badaniach nad dzieciństwem ufundowane było na naiwnym scjentyzmie. Proste narzędzia diagnozy, pomiaru rozwoju myślenia i mowy miały odkryć tajemne, ukryte prawidłowości rozwoju dziecka. Behawioryzm, nowa psychologia rozwojowa budziły fascynacje i nadzieje na naukowe metody wychowania.

Wiara w naukę mieszała się z różnymi mitami o dziecku, matce, rodzinie. Wyraźnie przeceniano znaczenie czynników biologicznych i psychologicznych dziecka. Rozwojowi dziecka nadawano przesadny dynamizm i elastyczność. Wydawało się wtedy, że za pomocą odpowiednich metod uda się tak pokierować rozwojem dziecka, aby docelowo wyeliminować ludzkie słabości.

Nurt Nowego Wychowania czerpał także z różnych ideologii wychowawczych. Jego przedstawiciele nie doceniali jednak znaczenia czynników środowiskowych, wypaczali rolę sfery duchowej i wychowania religijnego dzieci. Nowe Wychowanie odkrywało dziecko i dzieciństwo. Dziecko było człowiekiem, było gwiazdą, ale to była samotna gwiazda. W nurcie

tym bardzo mało uwagi poświęcano rodzinie, matce, nauczycielowi. Założenia tego nurtu z jednej strony były bardzo pragmatyczne, metodyczne, z drugiej — nie uchroniły się przed myśleniem życzeniowym, nieuzasadnionymi oczekiwaniami i wizjami. Pajdocentryzm doceniał, ale i przeceniał możliwości, rolę i znaczenie dziecka, budował nieuzasadnione mity i wizje. Najpierw kryzys gospodarczy lat trzydziestych XX wieku, potem II wojna światowa boleśnie zweryfikowały te mity dziecięce. Dziecko nie stanowiło centrum zainteresowania, nie świeciło na wojennej mapie Europy, nie było bohaterem tej wojny. Stało się w pierwszej kolejności sierotą, ofiarą głodu, ponieważ, sposobem na eksterminację całych narodów.

Drugie przejście — dziecko wyemancypowane, dziecko podmiot

Po raz drugi sprawy dziecka i dzieciństwa pojawiły się w kontekście ruchu studenckiego i lewackiej rewolty studenckiej, która przetoczyła się przez zachodnie uniwersytety pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku. Była ona także atakiem na skostniałe tradycyjne instytucje: szkołę, Kościół, rodzinę. W ogniu krytyki znalazła się pedagogika, a zwłaszcza zachodnia pedagogika społeczna. Alternatywnym rozwiązaniem dla tych zdominowanych przez władze i establishment instytucji edukacyjnych była emancypacja grup społecznie zniewolonych, mniejszości społecznych. Zaliczono do nich m.in. kobiety i dzieci.

Dziecko znowu stało się nadzieją krytycznych pedagogów, krytycznych rodziców, alternatywnych dziennikarzy. Po raz wtóry ożywiły się różne ośrodki i podmioty, którym marzyło się uporządkować świat według nowych emancypacyjnych reguł. Zmiana emancypacyjna zasadniczo wpłynęła na obraz uniwersytetu, studiów społecznych i samej pedagogiki. Odrzucono formalizm dydaktyczny, zanegowano dominację statystycznych badań weryfikacyjnych. Do nauki wprowadzono kategorię *praxis* i społeczne zaangażowanie. Spójne z ową zmianą emancypacyjną stały się — z jednej strony wspólnotowość i kolektywizm, z drugiej strony — personalizm i podmiotowość.

Dziecko, które ponownie znalazło się w centrum zainteresowania jako najważniejszy podmiot, trzeba było przede wszystkim emancypować i chronić przed przemocą rodziny, szkoły i państwa. Badania nad dzieckiem na powrót zajęły bardzo istotne miejsce w pedagogice. Towarzyszyły

im wielkie programy międzynarodowe (badania porównawcze w Europie i w Ameryce, w Chinach, w kibucach izraelskich). Tematyka dzieciństwa zanurzona w społeczno-politycznym i kulturowym kontekście kusiła wieloma nowymi zagadnieniami. Była atrakcyjna i nowatorska.

Te idee nie znajdowały jednak zainteresowania w Polsce. Polska pedagogika — z jednej strony względnie otwarta i komunikująca się z uniwersytetami zachodnimi, z drugiej strony ściśle kontrolująca, co się bada, jak się bada i jakie wyniki się otrzymuje — wąsko i tradycyjnie traktowała problemy dziecka i dzieciństwa. Nieliczne prace z tego zakresu (m.in. Janiny Komorowskiej, Janiny Koblewskiej, Ireny Lepalczyk, Ewy Marynowicz-Hetki) były w dużej mierze kontynuacją wcześniejszych badań nad rozpoznawaniem środowiska, w którym wychowywały się dzieci. Docierały do nas wprawdzie zachodnie idee pedagogiczne, ale były niezbyt czytelne, wręcz niezrozumiałe. Należały do innego obszaru teorii społecznych, reprezentowały inny paradygmat metodologiczny.

Rzecz w tym, że rewolta młodzieżowa zbiegała się z krytyką dotychczasowej, empirycznej pedagogiki. Tradycyjnym badaniom statystycznym zarzucano małą użyteczność praktyczną, służenie interesom establishmentu, a nawet powielanie obcych wzorów. Alternatywnym rozwiązaniem dla pedagogiki empirycznej stawały się pedagogika emancypacyjna i teoria codzienności. Oba te nurty składały się na tzw. przełom antypozytywistyczny. Zarówno pedagogika emancypacyjna, jak i teoria codzienności, potoczności, przenikały do polskiej pedagogiki w sposób niekompletny, okrojony. Pedagogikę emancypacyjną pokazywano w perspektywie akademickiej, bez jej naturalnego kontekstu, którym był społeczny ruch emancypacyjny alternatywnych profesorów, nauczycieli, rodziców, dziennikarzy i artystów. Jeszcze większy problem był z recepcją teorii codzienności (potoczności — *Alltagstheorie*) w polskiej pedagogice. Pionierskie prace z tego zakresu Z. Krasnodębskiego (1989), E. Zakrzewskiej-Manterys (1998) nie znalazły zainteresowania wśród pedagogów. Teoria codzienności z interpretacjami interakcjonistycznymi, fenomenologicznymi, a przede wszystkim z analizą hermeneutyczną i etnologiczną traktowana była incydentalnie. Pojawiła się jako efemeryda i szybko zniknęła z pola zainteresowania.

Tymczasem bez tych odniesień do emancypacji i potoczności nie da się odczytać renesansu badań nad dzieciństwem, który dokonał się w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku w pedagogice zachodniej, zwłaszcza niemieckiej. Badania te wyrosły z ruchu społecznego skoncentrowanego na problemach dziecka. Znalazły oparcie w teoriach i stanowiskach adekwatnych do głoszonych idei i oczekiwań społecznych. Fundamentalną kategorią stał się tutaj dziecięcy świat społeczny (*Lebenswelt*). Badania nad dzieckiem zwróciły się w stronę fenomenologii. Miała ona przywró-

cić tym pracom walory praktyczności, potoczności, nastawienia naturalistycznego oraz związać je z życiem.

Splot różnych uwarunkowań społecznych, przełomów metodologicznych i zmiany paradygmatu doprowadził do wyłonienia się nowej kategorii analitycznej, którą było dzieciństwo. Tym razem straciło ono swoje odniesienia psychologiczne charakterystyczne dla Nowego Wychowania. Na plan pierwszy wysunęły się analizy społeczno-kulturowe i historyczne. Nie było to również dziełem przypadku. Dzieciństwo stało się dobrym tematem dla francuskiej szkoły socjologii historycznej. Zgodnie z tradycją tej szkoły sięgnięto do średniowiecza jako historycznej kolebki współczesnego społeczeństwa. Czy w średniowieczu były dzieci? — takie pozornie absurdalne pytanie postawił w swojej pracy Philippe Aries. Jego książka *Historia dzieciństwa* (1993) — tłumaczona na wiele języków — należy dzisiaj do klasyki badań i kanonu lektur studentów pedagogiki w większości uniwersytetów europejskich. Nie mogła jednak przez lata przebić się na polski rynek¹.

W wieku XVIII odkryto dziecko (Postman, 2001). W wieku XIX przypisano dziecko do rodziny i szkoły. W XX wieku, jak by powiedział Korczak, „tego dziecka raptem zrobiło się pełno”. Konkluzją badań Ariesa jest stwierdzenie, że to nie dziecko się zmieniało. Zmieniał się kulturowy obraz dziecka i jego miejsce w rodzinie, w Kościele, w szkole, w społeczeństwie. Bardzo ważnym elementem tej zmiany okazało się upowszechnienie oświaty i połączenie dzieciństwa ze szkołą.

Dzieciństwo stanowi twór kultury. To zmieniająca się kultura odkryła i wykreowała obraz dziecka. Dzieciństwo wpisane jest w czas. Jest to czas historyczny i biograficzny. Dzieciństwo wpisane jest w przestrzeń: domu, szkoły, miasta, społeczeństwa. Dzieciństwo ma swoje ramy, ale jest jednocześnie kategorią dynamiczną, zmienną, tworzoną przez same dzieci. Jest światem społecznym dziecka, przez nie naznaczonym i wykreowanym dziecięcym myśleniem, działaniem, doświadczeniem.

W tych określeniach widać bardzo wyraźnie kontekst teoretyczny dzieciństwa, jego związki z fenomenologią oraz odniesienia do pedagogiki emancypacyjnej i teorii potoczności. Dziecko stanowi podmiot czynnie kreujący swój świat społeczny. Aktywnie zakorzenia się w przestrzeni domu, podwórka, szkoły. Naznacza tę przestrzeń swoim działaniem. Buduje swoją biografie, wypełnia czas historyczny.

Ten etap nowej narracji nad dzieciństwem zbiega się z ruchem społecznym na rzecz emancypacji dziecka. Towarzyszy mu krytyka rodziny, szkoły, innych instytucji oświatowych i samego procesu wychowania. Główną osią tej krytyki staje się kategoria „przemoc”. Pojawiają się różne

¹ Ostatecznie ukazała się w 1993 roku w wersji prawie albumowej. Zob. Aries, 1993.

alternatywne pomysły na edukację dziecka. Praktyka społeczna znacznie ściślej spleta się z nauką, która nie tylko diagnozuje i opisuje zmiany. Środowiska akademickie włączają się w kreowanie zmiany społecznej, wspierają ruchy dziecięce, inicjują różne akcje praktyczne i programy badawcze. W badaniach nad dzieciństwem ujawnia się kategoria *praxis*, która łączy praktykę z nauką, uogólnia działanie społeczne i poddaje je refleksji.

Jakie było znaczenie tego etapu rozwoju badań nad dzieciństwem? Pownownie upomniano się o wartość, godność dziecka, jego człowieczeństwo. Po raz drugi wyartykułowane zostały korczakowskie prawa dziecka do szacunku i do tego, aby dziecko było tym, kim jest. Ten etap badań pokazał wyraźnie negatywne strony dziecięcego losu, przemoc, wykorzystanie seksualne, zniewolenie. Pokazał brak wolności dziecka i zabiegi o dziecięcą partycypację w życiu społecznym. Wyemancypowane dziecko stało się aktywnym podmiotem. Tworzyło swój dziecięcy świat, naznaczało go własnymi doświadczeniami. Budowało kulturę dziecięcą.

Dziecko wkraczało w przestrzeń publiczną. Pytało o politykę, religię, ekonomię. Po swojemu interpretowało życie społeczne.

Trzecie przejście — zróżnicowane dzieciństwo, dziecko obywatel

W rozwoju badań rzadko wyodrębnia się cezury czasowe. Zmiany są procesem, mają charakter wielowymiarowy. Różne tendencje na ogół nakładają się na siebie, uzupełniają. Zmiana jest powolna, a kolejne paradygmaty wymagają społecznego uznania. Wydaje się jednak, iż znaczącym przełomowym okresem dla badań nad dzieciństwem był obrachunek ze stuleciem dziecka. Światowy Szczyt Dziecka, wielkie konferencje naukowe stanowiły okazję do podsumowania różnych działań i badań związanych z nim i jego dzieciństwem.

Wyartykułowane zostały wyraźne podstawy tych badań opierające się na czterech głównych założeniach. Przyjęto, iż:

1. Dzieciństwo jest kategorią społeczną.
2. Dzieciństwo jest ważnym czynnikiem różnicującym analizy społeczne.
3. Różne relacje i światy społeczne dziecka mają swoje specyficzne kształty i wymagają specjalnego podejścia metodologicznego.
4. Dzieci są aktywne w konstruowaniu i rozumieniu swojej biografii (Quorstrup, 1993, s. 121).

Jens Quortrup mówi o paradygmatach, które weszły do praktyki badawczej i znalazły odzwierciedlenie w podstawowych typach badań nad dzieciństwem. Na pierwszym miejscu wymienia się tutaj badania porównawcze. Pokazują one dzieciństwo w różnych perspektywach czasowych i przestrzennych. Są wśród nich bardzo rozwinięte, zwłaszcza na zachodzie, badania nad historią dzieciństwa oraz różnorodne analizy etnograficzne pokazujące wychowanie dziecka w różnych krajach, kulturach i cywilizacjach.

Do drugiego typu należą badania nad biografią i socjalizacją dziecka i dorosłego. Ten nurt badań ma wyraźne odniesienia teoretyczne. Sięga zarówno do psychologicznych teorii rozwoju całożyciowego człowieka, w którym nakładają się na siebie doświadczenia dzieciństwa i dorosłości, jak i elementów socjologii dzieciństwa i oświaty dorosłych. Analizuje związki między biografią szkolną dziecka a przyszłymi rolami zawodowymi i społecznymi.

W innej perspektywie badania biograficzne odwołują się także do ekologicznych teorii rozwoju dziecka. Model Urie Bronfenbrennera znajduje uniwersalne i powszechne zastosowanie w różnych badaniach. Pokazuje socjalizację dziecka całościowo, holistycznie. Przenikają się w nim i wzajemnie uzupełniają oddziaływania różnych systemów — rodziny, szkoły, instytucji lokalnych i ponadlokalnych, z kulturą, religią i polityką łącznie.

Rozwinięta perspektywa biograficzna pozwala pójść jeszcze dalej. Łączy analizy ekologiczne i socjalizacyjne. Życie ludzkie sytuuje na przecięciu wertykalnej osi biograficznej i horyzontalnej osi charakteryzującej środowisko życia czy niszę ekologiczną. Jest to ujęcie strukturalne i dynamiczne. W biografii dziecka i dorosłego poszukuje się przede wszystkim faz, etapów, szczególnych doświadczeń edukacyjnych i społecznych, które wykorzystywane są w pokonywaniu trudności i projektowaniu życia, uwzględnia się zawsze kategorie przestrzeni i czasu, i to zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Czas biograficzny miesza się tu z czasem historycznym. Przestrzeń życia naznaczona jest indywidualnym działaniem i uniwersalnym wpływem kultury, religii, polityki.

Trzeci wreszcie typ badań nad dzieciństwem — obok analiz historycznych i biograficznych — lokuje się na pograniczu pedagogiki, pracy socjalnej i polityki społecznej. Są to różne diagnozy, raporty, lokalne i międzynarodowe opracowania obrazujące sytuację socjalną dziecka, warunki jego życia, zmiany prawne. Odsłaniają one rozwiązania systemowe i indywidualne wybory. Mają postać stałego monitoringu, ewaluacji wybranych problemów czy też węższych diagnoz społecznych.

W badaniach z tego zakresu powstają pytania właściwe polityce społecznej. Szuka się wskaźników i miar sytuacji socjalnej dziecka. W pierw-

szej kolejności wymieniane są międzynarodowe miary odpowiednie dla badań porównawczych (HDI — Human Development Index, różne wskaźniki skolarzacyjne przyjmowane przez OECD i Eurostat). W dalszej kolejności podaje się różnorodne dane na temat warunków, potrzeb, a przede wszystkim możliwości i kompetencji w pokonywaniu trudności i szukaniu racjonalnych wyborów przez dzieci i dorosłych w trudnej sytuacji społecznej. Politycy społeczni czy pracownicy socjalni szukają w tych badaniach modeli instytucjonalnych powiązań, modeli pokazujących, jak pracować z dzieckiem i rodziną, jak kierować indywidualnym przypadkiem.

Pedagodzy koncentrują się przede wszystkim na interpretacjach związanych z rozumieniem istoty wychowania. Bogusław Śliwerski wymienia trzy modele określające relacje między koncepcją dziecka a zadaniami wychowania. Jest to — po pierwsze — model deficytów akcentujący przede wszystkim to, czego dziecku brakuje, czego ono jeszcze nie ma, co pojawia się w sferze jego oczekiwań. Po drugie — może to być model równości, wspólnoty, partnerstwa i dialogu dorosłego z dzieckiem. Ta równość jest jednocześnie wzajemną wymianą uczuć, wiedzy, doświadczeń między dziećmi i dorosłymi. Trudno mówić o symetrii tej relacji, ale każdy jest w niej podmiotem, ma do zaoferowania określone zasoby, kapitały. Trzeci model odrywa się od świata dorosłych. Dziecko jest autonomiczne. Jego rozwój to konsekwencja własnych planów wyborów i działań. Śliwerski określa to mianem samowychowania lub samosocjalizacji (Śliwerski, 2007, s. 102—110).

Pedagodzy społeczni zwracają z kolei uwagę na powiązanie zmiany społecznej z indywidualnym rozwojem. Na plan pierwszy wysuwa się krytyczna analiza nierówności i różnicowań społecznych, ale w centrum uwagi staje pytanie nie tylko o warunki życia, ale o indywidualne strategie rozwiązywania problemów, z którymi zmagają się dziecko i rodzina. Zmiany w tej sferze mają przede wszystkim charakter praktyczny. Ich celem jest usprawnienie i racjonalizacja pomocy oraz pracy socjalnej. Towarzyszy im także inna perspektywa teoretyczna i interpretacyjna skierowana na indywidualizację pracy socjalnej i aktywizację dzieci oraz dorosłych w pokonywaniu swoich trudności.

Co dalej?

Zmienia się model dziecka i dzieciństwa, zmieniają się idee i style wychowania. Zmienia się praktyka wychowawcza, badania i różne narracje

dzieciństwa. Jaki jest kierunek tych zmian? Co nowego pojawia się i zapaowiada w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem?

1. Zmienia się sam podmiot badań. To już nie tylko dziecko — człowiek, osoba ludzka widziana w perspektywie filozoficznej, teologicznej czy psychologicznej. Nie tylko twórcza, aktywna istota, o której prawa upominał się Korczak. To także nie tylko ogólna społeczno-kulturowa kategoria „dzieciństwo”. Współczesne badania orientują się raczej na dzieci jako grupę społeczną, mniejszość społeczną. To z jednej strony generacja charakteryzująca się w miarę wspólnymi doświadczeniami i wartościami. Nie można jej jednak rozpatrywać *en block*. Dzieci, tak jak i dorośli, są zróżnicowaną grupą społeczną (Betz, 2006). Nie ma abstrakcyjnych dzieci. Są chłopcy, dziewczynki, dzieci biedne, bogate, zdrowe, chore, uczące się, dzieci wiejskie, miejskie, uzdolnione, dzieci cudzoziemcy, migranci, żołnierze, żebracy, prostytutki etc. Każda z tych grup żyje w innych warunkach, boryka się z innymi problemami. Inaczej buduje swoją codzienność, inaczej planuje przyszłość. Ma inne perspektywy życiowe i zawodowe.

2. Dzieciństwo traci swój mitologiczny urok. Dzieci coraz bardziej tracą ochronę i przywileje. Dzieciństwo przestaje być okresem terminowania, moratorium do dorosłości. Dzieci wtapiają się w strukturę społeczną i mają w niej określone zadania. Budują własną biografię, korzystając z różnych zasobów rodziny i środowiska. Poznają konsekwencje własnych wyborów, uczą się odpowiedzialności za własne działania. Są nośnikami zmiany społecznej. Coraz mniej w nich dzieciństwa, coraz więcej obywatelstwa.

3. Zmienia się przestrzeń i czas dzieciństwa. Współczesne dziecko widziane jest już nie tylko w domu, rodzinie, w objęciach matki. Dziecko wkroczyło w przestrzeń publiczną. Pojawiło się w polityce, ekonomii, religii, w kulturze. Porusza się w różnych instytucjach. Jest w markecie, w banku, w restauracji. Z jednej strony ta przestrzeń publiczna otworzyła się na dziecko, w jakiś sposób dała mu miejsce. Badacze dzieciństwa zwracają uwagę, że w tej otwartej przestrzeni dziecko porusza się prawie jak dorosły konsument, prawie dorosły odbiorca, prawie dorosły pasażer, prawie dorosły obywatel.

4. Istnieje specjalna dziecięca przestrzeń publiczna, oddzielona od świata dorosłych. Jest to przestrzeń zbudowana dla dzieci, w której obowiązują reguły i normy skierowane do dzieci. Taką instytucją jest szkoła (Bois-Reymond, Krüger, Sünker, 2001). Współczesne dzieciństwo przesuwa się wyraźnie z obszaru rodziny w obszar szkoły. Szkoła na ogół jest instytucją tradycyjną, raczej konserwatywną, nieskorą do szybkich zmian podstawowych funkcji i cech. Ten konserwatyzm może być także odczytywany jako siła szkoły. Dzięki niemu szkoła zachowuje swój typ-

wy charakter, klimat, hierarchiczne relacje społeczne właściwe uczniom i nauczycielom. Szkoła kultywuje tradycyjny charakter dzieciństwa, staje się jego fundamentem lub reliktem. Szkoła jest obok rodziny, bardzo ważną przestrzenią i instytucją pielęgnującą dzieciństwo i wymuszającą zachowania na miarę dziecka.

5. Zmienia się czas dziecka i dzieciństwa. Dotyczy to zarówno czasu historycznego, jak i realnego. Abstrakcyjne globalne dziecko żyje w świecie nieograniczonych możliwości. Nowe media, wizualizacja przekazów pozwalają mu niemal dowolnie przesuwając wektory czasu. Jednak konkretne dziecko należy do określonej kultury i określonego czasu, jest dzieckiem okresu wojny, czasów kryzysu, konsumpcji. Nie sposób zrozumieć dzieciństwa w oderwaniu od tego temporalnego kontekstu i wyznacznika.

6. Zmienia się czas biograficzny dziecka. Tradycyjnie dzieciństwo określane było w kategoriach psychologicznych. Odnoszono je do etapów rozwoju dziecka. Okres adolescencji oznaczał w zasadzie koniec dzieciństwa. Po nim następował etap młodości. W badaniach pedagogicznych pojawiała się także kategoria tzw. wieku społecznego (9—11 lat) określająca etap wchodzenia dziecka w życie społeczne. Na tym okresie przez wiele lat koncentrowały się badania nad dzieciństwem.

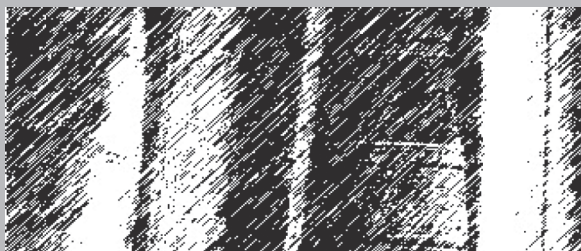
7. W dzisiejszych programach europejskich, w działaniach Rady Europy, UNESCO, UNICEF nakierowanych na politykę społeczną wobec dziecka zwraca się uwagę na przeciwległe punkty wyznaczające granice dzieciństwa. Akcentowane jest najwcześniejsze dzieciństwo związane z okresem płodowym i pierwszymi miesiącami życia, a także późne dzieciństwo na granicy dorosłości. W tym drugim przypadku dzieciństwo jest traktowane jako status społeczny osób, które są zależne od rodziny. Oba te okresy, najwcześniejszy i najpóźniejszy, przyciągają dzisiaj uwagę badaczy. Pierwszy z nich nawiązuje do europejskich programów pozytywnego rodzicielstwa. W drugim z kolei odbijają się najważniejsze cechy współczesnego dzieciństwa. Widać w nim autonomię dzieci, ich projekty, plany składające się na różne wizje przyszłości indywidualnej i zbiorowej. Późne dzieciństwo stanowi wyraz efektów socjalizacyjnych rodziny, pokazuje zasoby, z których młody człowiek buduje swoją biografię i w efekcie wnosi indywidualny i zbiorowy wkład w zmianę społeczną.

Można się zastanawiać, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, te kolejne przełomy i zmiany odzwierciedlają społeczną *praxis* związaną z obecnością dzieci w życiu społecznym, z ich partycypacją w różnych decyzjach i działaniach podejmowanych dla dzieci, z dziećmi, w imię ochrony ich praw. Można także stawiać pytania o uzewnętrznianie się tych tendencji w warsztatach badawczych i akademickim dyskursie dzieciństwa. Najtrudniej jest rozstrzygnąć, w jakim stopniu te przełomy, tendencje

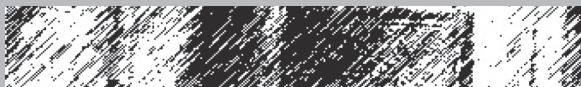
i zmiany odnoszą się do tego wybranego obszaru badań, w jakim zaś odzwierciedlają i pokazują ogólne prawidłowości rozwoju nauk społecznych oraz zmieniające się paradygmaty w pedagogice.

Bibliografia

- Aries Ph., 1993: *Historia dzieciństwa*. Przeł. M. Ochab. Warszawa.
- Betz T., 2006: *Ungleiche Kindheit, Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung, No. 1.
- Bois-Reymond du M., Sünker H., Krüger H.-H., 2001: *Childhood research, the politics of childhood, and children's lives in Europe: An introduction*. In: *Childhood in Europe. Approaches — trends — finding*. Hrsg. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.-H. Krüger. New York—Washington.
- Krasnodębski Z., red., 1989: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*. Warszawa.
- Heller M., 2009: *Filozofia nauki. Wprowadzenie*. Kraków.
- Postman N., 2001: *W stronę XVIII stulecia*. Przeł. R. Fraç. Warszawa.
- Quortrup J., 1993: *Soziale Definition der Kindheit*. In: *Handbuch der Kindheitsforschung*. Hrsg. M. Markewka, B. Nauck. Luchterhand.
- Śliwerski B., 2007: *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk.
- Zakrzewska-Manterys E., 1998: *Hermeneutyczne inspiracje*. Warszawa.
- Ziman J., 1972: *Spoteczeństwo nauki*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa.



Bolesne dzieciństwo – przeszłość, terażniejszość, a czy przyszłość?



JADWIGA BIŃCZYCKA

Korczakowski witraż dziecięcy

Korczak's childhood collage

Abstract: The article, in the face of some reflections on various forms of harm still experiencing by contemporary children despite some regulations and law protection. The author says that a lot of forms of a child harm can be found in the past — they are changing in their context, intensity, and places of occurring, but not their nature and their damaging consequences on child development. Janusz Korczak is reminded — his interest of a child and his sensitivity to difficult situations of children living in his time. There are some of Korczak's and other authors texts quoted, in which child harm is described; examples of inhuman child work and violent discipline. The author emphasis Korczak's genius of listening to children and painting a painfull pictures of child life.

Showing the picture of a childhood from the beginning of XX century, the authors asks the question: does the picture fit to a child from the beginning of XXI century?! When can we write a book "childhood — a happy picture"?

Key words: Janusz Korczak, childhood, child harm, child rights.

Dzieciństwo — witraż bolesny. Nie jest trudno dzisiaj dobrać ciemne kolory do tego witrażu. Wystarczy sięgnąć do statystyk, do badań, do sprawozdań z działalności pozarządowych organizacji, do świadectwa newsów medialnych. Media czerpią siłę (zyski z oglądalności) z podawania informacji o dzieciach, które zmarły w szpitalu po zakatowaniu ich przez konkubenta matki, o dzieciach — ofiarach ojcowskiego molestowania, o dzieciach porzuconych przez rodziców, którzy korzystając z otwartych granic, pognali za mirażem kariery i pieniądza, zapominając o obowiązkach rodzicielskich, o dzieciach głodnych, niedożywionych, bo ich opiekunowie — często uzależnieni od alkoholu — nie są zdolni do stworzenia im warunków godnego życia, normalnego rozwoju. Takie newsy rozchodzą się bardzo szybko, zapadają w pamięć bardzo wielu odbiorców. Taka ich codzienna dawka może zaowocować... zobojętnieniem bądź postawą niedowierzania, skłonnością do uogólniania: „dawniej tak się nie działo”, „za moich czasów to było nie do wyobrażenia”. Taka idealizacja przeszłości nie jest uprawniona. Bez większego trudu można w przeszłości znaleźć przykłady krzywdy dziecięcej. Wiele z tych krzywd ma długi, historyczny rodowód, wiele form przemocy wobec dzieci pojawia się współcześnie, czasami zmieniając środowisko, miejsce na mapie świata. Czasami krzywda dziecięca zmienia swój kształt, nasilenie, ale ciągle trwa... I nie pomaga odwoływanie się do faktów uchwalania deklaracji o prawach dziecka. Paradoksalnie, pojawianie się wzniosłych deklaracji praw dziecka do życia bez przemocy — istnienie tej przemocy i krzywdy potwierdza.

Ogłaszanie deklaracji miłości do dziecka, zapewnień, że szanujemy jego prawo do życia i podmiotowości, występuje po okresach szczególnego nasilenia aktów łamania tych praw. I tak Genewska Deklaracja Praw Dziecka powstała po I wojnie światowej, jej ONZ-etowska poprawka — po II wojnie światowej. W czasie tych wojen miliony dzieci umierały, skazywane były na koszmarną egzystencję. Uchwalona 20 lat temu Konwencja o Prawach Dziecka wyrosła z przekonania, że nie można poprzestać na papierowych deklaracjach, że trzeba ludzi z wiązać umową, zobowiązaniem, że zapisanych praw będą przestrzegać.

Jaka jednak jest moc wykonawcza powołanego przez Konwencję [art. 43] Komitetu Praw Dziecka? Jaka jest wartość składanych przez państwa — strony „sprawozdań odnośnie środków, stosowanych przez nie dla realizacji praw zawartych w Konwencji oraz postępów w korzystaniu tych praw” [art. 44]? Ile w tych sprawozdaniach subiektywizmu, przekłamań, fałszerstw? Nie podejmując próby odpowiedzi na te pytania, chcę pójść drogą wydobywania z przeszłości obrazów krzywdy dziecięcej, krzywdy — która do dzisiaj trwa i nic nie wskazuje na to, by sytuacja w najbliższym czasie miała się zmienić na lepsze. Myślę o krzywdzie

bitego, katowanego dziecka, o krzywdzie zmuszania go do pracy ponad dziecięce — ludzkie siły. Chcę operować obrazami, a nie danymi statystycznymi. Obraz jest bardziej wymowny, silniej przemawia do odbiorcy. Na operowanie obrazem — słowem malowanym pozwala też poetyka tytułu całej naszej publikacji *Dzieciństwo — witraż bolesny*. Dobieram obrazy malowane oryginalnym, dziecięcym językiem, bo one charakteryzują się autentyzmem. Taki charakter mają spisane przez Marynę Rogowską-Falską — współpracownicę Korczaka, założycielkę Naszego Domu na Bielanych — *Wspomnienia z maleńkości*. Do tych *Wspomnień...* Korczak napisał taki tekst:

Zamiast wstępu —

Przypadł mi w udziale zaszczyt niezasłużony.

Podpisuję się pod dokumentem znaczenia historycznego.

Dziecko-artysta przemówiło językiem własnym.

Rewolucyjny tomik!

Kto sam nie zrozumie, temu długi wstęp, tłumaczenie — nie pomogą (Rogowska-Falska, 1959, s. 77).

Z tego tomiku wydobywam dwa teksty *Opowiada Janek* i *Opowiada Wacek*. Teksty te obrazują warunki, w jakich „wypoczywały” i pracowały nastolatki (Janek ma lat 11, Wacek 13) na początku XX wieku w Polsce. Bohaterowie tych opowiadań byli „zachęcani do pracy” biciem. Bicie jako metoda uczenia cnoty uczciwości wystąpi w cytowanym tekście Janusza Korczaka *Tomek — bityś*. Tu przeżycia bitego, katowanego dziecka opowiedziane są jego językiem. Chyba żaden opis świadka nie byłby w stanie przedstawić całej tragedii sytuacji. I na koniec tekst *Idą* — zbiorowa fotografia masy dzieci zdążających do szkoły. Opowiada sam Korczak. Ileż on w tej masie widzi bogactwa typów, losów dziecięcych — jak wyraziście maluje witraż dziecięcy z pierwszych lat XX wieku! Jak ten obraz przystaje do pierwszych lat XXI wieku?

Opowiada Janek

Jak nas tata zaprowadził tam na Smolną, to tam czekaliśmy z godzinę, tam stali ludzie z dziećmi za ogonkiem. I tam było napisane ogłoszenie „Zapis dzieci na wieś do chłopów”. Ale nie było napisane „paść krowy” — bo by nikt nie zaprowadził. Bo myślałby każdy: Jak ja będę umierać z głodu, to i ty przy mnie, już wszyscy razem, a do pastwiska by nie dał. Ale że nabujali to co? Powiedzieli, że na letniaki, że będą sobie latać, a tu tymczasem nie tak. I zapisaliśmy się tam, przebyliśmy tam na Smolnej — tydzień, w brudzie, bielizny

nam nie zmieniali. W jadalni puszczała koła, to podłoga była zupełnie jak bruk. Ściany poodrapywane, a śniadanie to składało się z gotowanej wody i kawałeczka chleba, to jeden drugiemu te kawałeczki chleba sprzedawał. A wody — ile kto chciał. Sama przegotowana, nic w niej nie było. A na obiad to znowu zrobaczywiały groch i kapusta szarniała, to wszyscy jedli, tylko krzyczeli: dużo, dużo. Tam był taki stary dziad, to go nazywali „starym dziadem”, on ciągle tylko chodził z fajką i ze swoją laską, jak który co złego zrobił, to lu-lu go zaraz przez plecy lachą, taką miał grubą, sękatą laską. A przy obiedzie, jak wszyscy jedli, to przechadzał się, podchodził i próbował z misek. A przy dolewce, to stał i pokazywał swoją laską, któremu dolewki dać, a któremu nie dać. To kucharka chciała, żeby po kolei wszyscy dostawali. Nie! On jeszcze na kucharkę wsiadł i po swojemu robił. I myśmy czekali tego wyjazdu na wieś jak zbawienia. Bo nam źle było. Sypialnie zamykali na noc, dopiero rano otwierali i krzyczeli — wsta-a-wać. A jak który nie wstał, to brali za nogi i ciągali. I robili to starsi chłopcy, którzy dawniej byli, oni się tak przyzwyczaili i tak zdziczeli w tym schronisku (Rogowska-Falska, 1959, s. 110).

Janek pojechał na wieś krowy paść — tak jak jego kolega Wacek.

Opowiada Wacek

Jak ja byłem na wsi, to mi kazali wszystko robić, wciaż kazali robić, gotować dla krów, dla świń, dla kur, królom dać jeść. Takie garnki były duże, że jak nie mogłem uradzić, to na brzuchu tak opierałem. Raz dla cielaka wystawiałem garczki z jedzeniem i tak sam oparłem o brzuch, a garczki się wymknały, bo był strasznie gorący i on wyleciał na ziemię i wylałem wszystko. Gospodyni zaczęła bardzo krzyżeć i musiałem drugi raz gotować. Krzyżała na mnie, ja aż się popłakałem z tego wszystkiego. I jeść mi się chciało, bo wpiersz gotowali dla zwierząt, a potem dla nas. — To mi się jeść chciało, to wziąłem kartofel, co dla krów, ostrugałem i jadłem. Dopiero jak dałem wszystkim jeść, to wtenczas kazali mi iść do piwnicy po kartofle i obierać. — Krów z początku miałem 3, bo jedna była na wychowaniu u jednego gospodarza, co miał duże pastwisko, a potem było cztery i cielak. To w lato mi się ten cielak gził — uciekał w żyto lub kartofle, w szkodę. To ja za nim lecę, a wtedy te stare krowy lecały w groch i ja nie wiem, co robić, czy krowy wyganiać, czy cielaka. Aż siadłem i zacząłem płakać. Zły byłem na nich, zacząłem przeklinać rozmaicie na nich. I tak siedzę, przeklinam, a patrzę, że one coraz dalej idą w szkodę. Chwyciłem kamienia — takiego, że ledwie

objąłem ręką i w róg — krowę. Aż łbem zakręciła. Ja na południe nie przyganiałem krów, tylko mi przynosili jeść. I raz usnąłem tak przed obiadem, bo mi się spać chciało, bo gospodarstwo było duże, trzeba było o 2 wstawać, bo za czym się uprzątnie, co...

Jak się wieczorem uprzątneło z krowami, ze wszystkim, wszystkiemu dane było żyć, to wtedy gotowałem dla nas...

I raz wieczorem myśmy ugotowali dla świń i taka była straszna zawierucha, że aż wyspy nawiało tego śniegu; jak stodoła była, to na większe pół stodoły nasypało tego śniegu. I myśmy nieśli z tym chłopakiem jedno koryto ze żarciem dla krów, a gospodarz drugie — dla konia. Ale my tak idziem. A tu taki straszny wiatr, w usta nabrałem powietrza, ani w tą, ani w tą stronę odetchnąć nie mogę: krzyczę do tego chłopaka: „Zaczekaj, zaczekaj, bo powietrza nie mogę złapać.” A ten gospodarz jak nie krzyknie: „Ja wam tu zaczekam; chodźta prędzej”.

No jak my już wszystko zrobiliśmy, położyliśmy się spać i ja śpię, ale obudzam się w nocy, co mi taka mokra głowa. A to mi chłopak wymiotował na głowę, taką miałem kostropatą. Obudziłem się (Rogowska-Falska, 1959, s. 78—90).

Takie były „letniaki”, warunki pracy i wypoczynku małych chłopców z Warszawy. Ich rówieśnicy z Anglii — kilkadziesiąt lat wcześniej — mieli jeszcze trudniejsze doświadczenia. Ich losy opisuje Karol Marks w *Kapitale*. Parę dziecięcych wypowiedzi z tego czasu (połowa XIX wieku) i regionu. J. Murray, chłopiec dwunastoletni, zeznaje:

I run moulds and turn jigger (obracam koło). Przychodzę o 6 rano, czasem nawet o 4-tej. Pracowałem przez całą zeszłą noc do dziś rana do 6 godziny. Nie kładłem się spać od onegdaj. Oprócz mnie przez całą ostatnią noc pracowało jeszcze 8 lub 9 chłopców. Oprócz jednego, wszyscy przyszli dzisiaj rano znowu. Otrzymuję tygodniowo 3 szylingi 6 pensów. Za pracę całonocną nie dostaję nic więcej. W ostatnim tygodniu pracowałem przez dwie noce (Marks, 1968, s. 284).

O pracy w fabryce tapet mówi J. Lightbourne:

Mam lat 13. Poprzedniej zimy pracowaliśmy do 9 wieczorem, a zimą rok przedtem do 10. Poprzedniej zimy prawie co wieczór krzyczałem z bólu, który mi sprawiały pokaleczone nogi (Marks, 1968, s. 284).

G. Aspden: Tego mojego malca, gdy miał 7 lat, nosiłem zwykle na plecach przez śnieg w jedną i w drugą stronę, a pracował zwykle po

16 godzin! Nieraz klękałem, żeby go nakarmić, kiedy stał przy maszynie, gdyż nie wolno mu było ani odejść od niej, ani jej zatrzymać (Marks, 1968, s. 287).

O sytuacji w manufakturze zapalczanej K. Marks pisze tak:

Jest to manufaktura tak zniesławiona z powodu niezdrowych i wstrętnych warunków, że tylko najbardziej wynędzniała część klasy robotniczej, tylko na pół zagłodzone wdowy itp. oddają tam swoje dzieci — dzieci obszarpane, na pół zagłodzone, zupełnie opuszczone i pozbawione wszelkiego wychowania. Spośród świadków, przesłuchanych przez członka komisji White'a (1863), 270 osób miało mniej niż 18 lat, 40 mniej niż 10 lat, 10 miało tylko 8 lat, a 5 zaledwie 6 lat. Dzień roboczy trwający 12, 14 i 15 godzin na dobę, praca nocna, przerwy na posiłek nieregularne i spędzane przeważnie w samych warsztatach zapowietrzonych fosforem. Dante przekonałby się, że manufaktura ta przewyższa jego najstraszliwsze fantazje o piekło (Marks, 1968, s. 286).

Podobne przykłady krzywdy dziecięcej opisane w licznych raportach, na które powołuje się Marks, można by mnożyć. Ale po co? Nie jest moim celem prezentowanie obiektywnego obrazu przeszłości, statystyczna poprawność oceny zjawiska. Takiego celu nie potrafiłabym zrealizować. Chcę tylko wydobywać z przeszłości przykłady tej krzywdy — tym wymowniejsze, gdy opowiedziane językiem dziecka. Niestety, ten rodzaj krzywdy występował nie tylko w przeszłości — on występuje także współcześnie — tylko przeniósł się w inne rejony naszego świata — gdzieś na Daleki Wschód, do dalekiej Afryki. Ale w naszym globalnym świecie przy nieograniczonych możliwościach przekazu informacji — niewiele już można ukryć.

Inny rodzaj krzywdy znanej z przeszłości, ale również spotykanej dzisiaj — to bicie dzieci. Praktyka bicia, która została już przez wielu odrzucona, ma nadal swoich zwolenników i swoje współczesne dziecięce ofiary. Niezakończona została jeszcze dyskusja nad „bić albo nie bić — oto jest pytanie” (trawestacja T. Kotarbińskiego). Do tej dyskusji warto dorzucić głos bitego dziecka. Głos ten dochodzi do nas za sprawą Janusza Korczaka, który w *Dziecku salonu* tak opowieść bitego Tomka wspomina:

Tomek — bityś

Opowieść Tomka była bezładna. Nikt myśli nie numerował, nie pętał powijakiem gramatyki. Nie umie opowiadać, jak w ogóle ludzie, którym słowa nic w życiu nie dają.

Wikłał fakty, przeskakiwał z tematu na temat, wyjaśniał błahe wypadki, po kilkakroć powtarzał myśl lub zwrot, czepiając się go pijacko. To nużył rozciągłością; to nagle rzucił porównaniem świetnym, zaczerpniętym z samego życia. Czasem urwał opowieść na połowie zdania i bacznie się nam przyglądał: czy nie powiedział za wiele?

Popijał piwo. Męczyła go czkawka...

I nagle w oczach Tomka odmalował się przestרח i zaczął opowiadać jeden drobny na pozór szczegół ze swego dzieciństwa. Epizod ten z życia bitego chłopaka nabrał w jego opowiadaniu kształtów prawie potwornych. Była to nieudana wyprawa do cudzego ogrodu na jabłko. — Stróż czy ogrodnik był czujny. Dokuczyły mu snadź kradzieże i zemścił się na jedenastoletnim chłopcu po swojemu brutalnie.

Wicek wlaź pierwszy, a potem my znowu na parkan. Ledwo my wskoczyli do ogrodu — parkan był niewysoki — a on już Staśka trzyma. Stał przyczajony, ścierwo. Ja jego z tyłu w plecy; ale co taki rak ma za siłę; złapał mnie za rękę, oni wszyscy, szczeniaki, uciekli, i Stasiak także. Ani mi nie pogroził, ani uderzył — nic, nawet nie trzymał mocno, tylko leciutko. „Chodź powiada, dam ci jabłko za to że mnie chciałeś bić”. Poszliśmy głęboko w ogród, gdzie miał swój niby dom. Jak zamknął drzwi na klucz, tak ja już więcej nie oddychałem. Potem znowu okno zamknął. Kazał mi usiąść na stołku, bo się — powiada — zmęczyłem, jakem przez parkan przełaził, a on tymczasem poszuka jabłek. I zaczął zdejmować ze stołu, co tam leżały nasiona różne, i układał na ziemi. A wszystko, drań, tak powoli, że mu tylko na ręce patrzałem.

Tomek drgnął. Potem wyjął z kąta wicie i zaczął wybierać co grubsze. Potem moczył w wiadrze każdą osobno i próbował w powietrzu, aż świszczą. Potem zaczął mnie sam powoli rozbierać, aż do naga. A ja nic: ani drgnę. Potem wziął mnie na ręce i położył na stole, i powiada: „Leż sobie teraz spokojnie; a wygodnie ci”? — I zaczął lać. Wcale nie trzymał, tylko lał. Jak tu krew, to on dalej bije, ale powoli. Posiekał mi skórę na karku, na nogach; a potem przekreślił i bił w brzuch i w piersi — aż do samej szyi. Co się jedna wić połamie, to bierze drugą. Już myślałem, że zabije. Ja ani krzyknąłem, tylko mi zęby latały i takem drżał. — Potem usiadł i sapał. A ja leżałem i ani się ruszyłem. Potem obejrzał mnie i powiada: „dobrze”. I wylał na mnie wiadro. Potem znów usiadł i kazał mi odpocząć. A potem ubrał mnie i wyprowadził z ogrodu, a już przy furtce, to dał mi jabłko i mówi:

„A jak znowu będziesz chciał, to znowu przyjdź”. I jak nie lunie mnie w pysk, aż mi jabłko wyleciało z ręki, i nie podnosiłem go nawet. Stoję ja przed parkanem i ani się ruszę. A tu był dalej plac, gdzie wywozili gruz i śmiecie. Stoję tak, a tu patrzę: coś się rusza. Ciem-

no, ale zobaczyłem kota: w śmieciach grzebie. Tak ja przykucnąłem cichutko i za cegłą. Kot spojrział na mnie i ślepia mu się świecą — ścierwie. Ja się czaję i on się czai. Tak mnie rozirytował, że i o bólu całym zapomniałem, tylko patrzę co on robi. Dopiero jak on skoczył i w nogi, tak ja za nim cegłą. Przetrąciłem mu, draniowi, łapy. Jeszcze chciał uciekać, a ja go za ogon. On drapie, a ja go łbem tak o kamienie, o ziemię, o ziemię. Aż go zamęczyłem na śmierć.

Na drugi dzień wyrysowali mnie na parkanie ze spuchniętą gębą. Rozgniewali się, że im mówić nic nie chciałem, jeszcze drażnią: „Tomek! bityś”. I ten Stasiak drań także. Zapłaciłem mu za to. A od tego bicia dostałem ospy (Korczak, 1992, s. 392—393).

Korczak nie tylko wysłuchiwał opowieści Janków, Wacków, Tomków — on również wnikliwie obserwował i interpretował sceny z życia, w których bohaterem było dziecko. W tekście *Wiosna i dziecko* z 1927 roku — znajdujemy taki oto opis korczakowskich obserwacji:

A teraz epizod z ostatnich dni:

W Utracie pociąg przystaje na minutę. Wsiada towarzystwo: on, dwie one i pięcioletnie dziecko. — Tłok — pośpiech.

— Wsiadaj — nie ma miejsca — prędzej — dziękuję.

Zdobyli — śmieją się.

— Stój przy mnie — słyszysz?

— Czego ona się maże?

— Bo pociąg nadchodzi, a ona mi nagle znika.

— Ja chciałam do cioci.

— No to nie chciej.

Więcej nie pamiętam. — Dziecko ociera chusteczką skrwawioną wargę, mama uderzyła ją w twarz.

— I dalej wesoła rozmowa.

Zapytuję, co by było, gdyby nie dziecko, ale dorosły, mniej wrażliwy, żyty z życiem, tysiąc razy z zewnątrz i z wewnątrz obity, schamiałe — zapytuję, co za alarm wszcząłby się, gdyby w zamieszaniu niesprawiedliwie w pysk dostał człowiek dorosły? Oto tajemnica, dlaczego już w dziesięcioletnim człowieku dopiero pod całym śmietniskiem krzywd i policzków można dokopać się jego ludzkich odczuć.

Oto dlaczego powiadam mocno, że trzeba skończyć z fikcją naszego tkliwego i ckliwego dobrodziejskiego stosunku do dziecka, a trzeba zapytać do czego ono ma prawo (Korczak, 1983, s. 73—74).

Czy taka scena jak w *Utracie* nie mogłaby się wydarzyć dzisiaj? Czy wiele się zmieniło? Niech za odpowiedź na to pytanie posłużą słowa profesora Janusza Tazbira, który na zakończenie referatu *Stosunek do dziecka w okresie staropolskim* (konferencja pt. *Bici biją*, 2000 r.) powiedział, nawiązując do współczesności: „Kiedy słyszę kobietę, która zirytowanym i podniesionym głosem łaje kogoś na ulicy, to muszę się obejrzeć, aby stwierdzić, czy chodzi tu o psa, czy też o dziecko...” (Tazbir, 2001, s. 33).

Wiele można przytoczyć przykładów obojętności otoczenia, obojętności na to, co się dzieje z dziećmi sąsiadów zza ściany, obojętności, która czasami kończy się śmiercią bitego dziecka. Istnienie takich postaw skłoniło Fundację „Dzieci Niczyje”, by rozpocząć kampanię „Zobacz — usłysz — powiedz”. W tych trzech słowach-hasłach kryją się apele: nie bądź ślepy, głuchy, obojętny na krzywdę dziecka, wyostrz wzrok, słuch, gotowość do działania, do walki ze złem, stawiaj nie tylko na inteligencję rozumu, ale również na inteligencję serca, pamiętaj o inteligencji emocjonalnej. Bardzo żywy oddźwięk na projekt „Zobacz — usłysz — powiedz” (m.in. w środowisku korczakowców) — to z jednej strony potwierdzenie, że zjawisko przemocy wobec dzieci jest aktualne i nie takie marginalne, jakby chcieli niektórzy, a z drugiej strony to dowód, że zachodzą pozytywne zmiany w postawach społecznych.

I na koniec obraz, który nasuwa skojarzenie ze starą fotografią, z filmem, z masą dziecięcych bohaterów. Film może nosić tytuł *Idą*. Narratorem jest Korczak.

Idą

Ulica Marszałkowska. Ponury ranek jesienny. Skończyło się panowanie prostytutek — nocą; dzieci idą do szkół.

Idą.

Idą pojedynczo, po dwoje, po troje — chłopcy i dziewczęta — starsze, młodsze, najmłodsze — w nowych lub zrudziałych tornistrach — i ledwie od ziemi odrosłe — W szubkach lub szynelach na wyrost.

A nad dziećmi wąski pas kirem zasnutego nieba, na które nie patrzą, a pod stopami wilgotne błotem kamienie.

Idą drobnymi, szybkimi krokami — młodsze, i poważnie, ociężale — z klas wyższych. Mijają się, krzyżują, prześcigają, spotykają — witają podaniem ręki — chłopcy, lub pocałunkiem dziewczęta, i idą razem, mówiąc o lekcjach dzisiejszych, klasowym zadaniu lub ostatnim w tym kwartale dyktandzie.

Idą — objęte wspólnym mianem „młodzieży szkolnej”, która ma ulgi w tramwajach. W czapkach z rozmaitymi znaczkami, w kapturkach i kapeluszach, przybranych wstążką, piórkiem, puszkiem, w kalo-

szach lub bez kaloszy, zapięte na wszystkie guziki lub tak tylko sobie — byle z domu prędzej wyprawić.

Idą do szkół — ...do pierwszo- lub drugorzędnych, do renomowanych i mało lub wcale nieznanymi. A każde ma kogoś, kto mu do tornistra włożył bułkę lub dwie bułki, z wędliną lub pieczenią od wczoraj, kto wpis opłaca i w domu pyta o stopnie — i mówi: „ucz się”.

Idą — o włosach jasnych i ciemnych, ładne i brzydkie; podobne do mamy lub taty, takie, które „nos szpeci lub oczy zdobia, usta mają za szerokie lub gryzą paznokcie”. Idą dzieci paralityków, głupców, suchotników, ideowców, kokot salonowych, rozpustników, lichwiarzy, fabrykantów. Idą — których lekarz nie pozwolił forsować, idą za wcześniej lub za późno oddane do szkoły, pierwszo- i drugoroczne, które trzeba prosić, aby jadły, które tran piją, które stanowią całą, pół lub ćwierć pociechy rodziców — i półsieroty — i sieroty...

Wiedzą, że za dwa dni niedziela, że w przyszłym tygodniu nie ma święta — za dwa tygodnie — galówka, za sześć dopiero miesięcy — wakacje...

Idą — dobrze lub źle wychowane, psute przez mamę ojca, dziadków, lub za surowo chowane — którym idzie łatwo, łatwiej, najłatwiej — trudno, trudniej, najtrudniej — które „cudem przechodzą” lub pół nocy siedzą nad książką, książkę pod poduszkę kładą i rano wstają, żeby powtórzyć. I te, które piszą wypracowania „dla całej klasy”, ale ściągają zadania; które zaraz zasypiają, gdy się położą, lub długo mają oczy otwarte, bo chcą wiedzieć jak się zasypia, albo myślą o różnych, różnych rzeczach, albo w ogóle zasnąć nie mogą. Leniwe i kowale, które z byle czego lub rzadko się śmieją, uległe lub uparte jak kozieł. Lubiane lub nie lubiane przez klasę; które ze wszystkiego się zawsze wykręca — i mogą lekcji nie umieć, a piątkę dostać — śmiało i lekliwie, radykalni i ugodowcy szkolni — kłamcy i prawdomówne — które chcą i nie chcą, dobrze lub źle podpowiadają — królewieta i kopciuchy szkoły i kinderbalów — które „chlubę lub wstyd rodzicom przynoszą”.

Idą dzieci małżeństw z rachunku, przypadku, miłości, litości lub obowiązku — małżeństw dobranych lub niedobrych, niby szczęśliwych i nieszczęśliwych — zawartych za zgodą lub bez zgody rodziców — gdzie ojciec wziął lub nie wziął posagu, lub stracił posag, lub tylko mu obiecano. Dzieci małżeństw, gdzie ojciec karcciarz, kobieciarz — a mama go kocha i płacze po nocach, lub mama gości przyjmuje, a ojciec myśli o wszystkim; gdzie mama lub ojciec chory albo zniechęcony, albo nerwowy — gdzie rodzice się kłóca, jedno skąpe a drugie rozrzutne; gdzie starsza siostra akurat się zaręczyła lub wczoraj urodził się braciszek; dzieci długo oczekiwane i z rado-

ścią witane, lub witane niechętnie, przez nieostrożność poczęte — a później nic zrobić już się nie udało.

Idą i obliczają, z czego dziś na pewno i może odpowiadać będą, czy będą wyrwane na poprawkę, czy chory nauczyciel już zdrow i przyjdzie i w jakim będzie humorze. Idą i mówią o nauczycielach, o ostrych i łagodnych, sprawiedliwych i niesprawiedliwych, takich, co dużo lub sami nic nie umieją.

Idą dzieci, kształcone z wysiłkiem lub z nałogu. Idą — które mają lub nie mają własnego pokoju, które uczą się w stołowym, sypialni, same lub z rodzeństwem, którym pomaga „rutynowany i energiczny” korepetytor lub same radzić sobie muszą; które uczą się grać na fortepianie i „języków” lub drżą, że przełożona znów się o wpis upomni; gdzie jest lub nie ma salonu, jest lokaj lub „do wszystkiego”, lub wcale nie ma służącej; które za piątkę rubla dostają lub za dwójkę baty od ojca. Które marzą o kucu lub sławie, o nowej sukience — lub — niezależności kobiet...

Taki wielki tłum dzieci, taki długi sznur ludzi; taki nieskończony szereg przyszłych lekarzy, techników, ładacznic balowych, kucharek i działaczek, księży, adwokatów, głów szalonych, kamieniczników i wykolejeńców, wodzirejów, marzycieli, plotkarek o kurzych mózgach, filantropiek na gumach, karierowiczów w najrozmaitszych zawodach i szubrawców. I tyle łez, i tyle istnień zmarnowanych.

Idą — które bez pardonu roztrącać będą — i takie, które pierwsza złamie zawada; które przejdą przez życie jak przez froterowaną posadzkę salonu, lub które wzrok zatopiają, głębiej — jeszcze i jeszcze głębiej — i w górę wzrok wzniosą, i gwiazdy ujrzą. I ku gwiazdzie wzlecieć zapragną — ale zawrócą, bo im wyżej, tym mroczniej i chłodniej, a w chlewiku ciepło, choć duszno — i te, które się nie cofną z pół drogi (Korczak, 1992, s. 292—294).

Tak widział Korczak dziecięcą masę i jej pojedynczych przedstawicieli na początku XX wieku. Czy mógł wtedy przewidzieć, że tak wiele z tych dzieci pochłona kataklizmy wojenne, obozy zagłady, nieludzkie czasy? Czy przeczuwał już wtedy, że wiek XX nie będzie — jak chciała tego Ellen Key — „wiekiem dziecka”? A czy początek XXI wieku taki czas zapowiada? Kiedy będzie można zbierać materiały do książki *Dzieciństwo — witraż radosny?*

Bibliografia

- Bińczycka J., red., 2001: *Bici biją*. Warszawa.
- Falkowska M., 1983: *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*. Warszawa.
- Korczak J., 1992: *Dzieła*. T. 1. Warszawa.
- Rogowska-Falska M., 1959: *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Wspomnienia z młodości*. Warszawa.
- Marx K., 1968: *Kapitał*. W: K. Marx, F. Engels: *Dzieła*. T. 23. Przeł. J. Dewitz, K. Błeszczyński. Warszawa.
- Tazbir J., 2001: *Stosunek do dziecka w okresie staropolskim*. W: *Bici biją*. Red. J. Bińczycka. Warszawa.

Dzieciństwo w moim pojęciu trwało bardzo długo. O wiele za długo. Często marzyłam i widziałam siebie jako osobę już dorosłą. Nie chciałam być już małym, niezaradnym dzieckiem. Wydawało mi się, że dorośli nie przechodzą tego co dzieci. Nawet bajki były koszmarem, przez nie bałam się jeszcze bardziej.

Leżeliśmy wszyscy w łóżku gotowi do snu. Mama kładła się obok nas i zaczynała swoją opowieść na dobranoc:

„W ciemnym, czarnym lesie, stał sobie wielki, czarny dom. A w tym czarnym, czarnym domu wszystkie pokoje były puste. Nikt tam nie mieszkał. Wszędzie wokół było pełno wielkich pajęczyn z olbrzymimi włochatymi pajakami...”

Bardzo dokładnie potrafiłam to sobie wyobrazić. Kurczowo chwyciłam się mamy, drżąc przyłgnęłam do niej, a serce waliło mi jak oszalałe. Ciało pokrywała gęsia skórka i nic nie oderwałoby mnie już od mamy. Mama tymczasem dalej ciągnęła swoją opowieść: „A w tych czarnych, czarnych pokojach stała sobie wielka hebanowa trumna przyozdobiona czarnymi falbankami...”

W tym momencie mój strach sięgnął zenitu. Nie mogłam już tego słuchać i chciałam, aby mama natychmiast przerwała, jednak odjęło mi mowę i byłam zmuszona wysłuchać opowieści do końca.

„Była ciemna, ciemna noc i właśnie na zegarze głośno wybiła godzina dwunasta... I wtedy nastąpiło coś niesamowitego: bo oto ta czarna, wielka trumna poruszyła się. Coś się w niej szamotało, jakby ktoś próbował otworzyć ją od środka. Pokój dudnił od hałasu i nagle

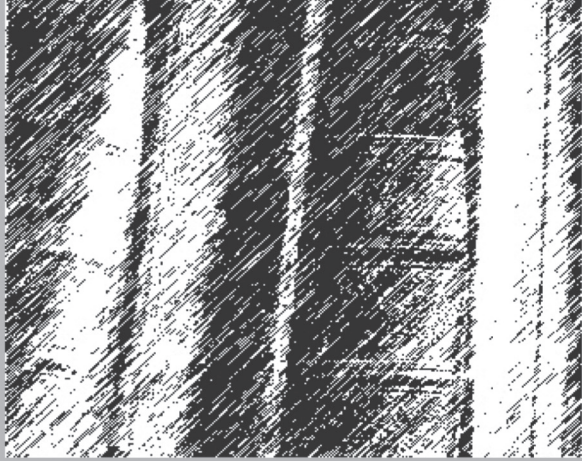
(tu wszyscy dosłownie zamieraliśmy ze strachu) wieko trumny zaczęło się powoli otwierać. Kiedy się już otworzyło — ktoś bardzo powoli zaczął z niej wychodzić i kiedy wstał, okazało się, że jest to... (w tym momencie mieliśmy już pełne gacie) straszny, wielki, z dziurami zamiast oczu — czarny trup!!!”

Kiedy mama wypowiadała ostatnie słowa bajki, najpierw zniżała głos prawie do szeptu by następnie słowa „czarny trup” wykrzyknąć z całej siły.

W domu panowała przejmująca cisza. Byłam spocona ze strachu, serce miałam w gardle, bałam się poruszyć, a nawet odezwać. Nie było mowy, abyśmy zasnęli przy zgaszonym świetle a mama — szczęśliwa, że tak wspólnie udało się jej nas przestraszyć — śmiała się do rozpuku.

Do dzisiaj boję się ciemności, dużych starych domów, unikam jak ognia widoku nieboszczyków i paraliżuje mnie strach, kiedy widzę trumnę na wystawie w zakładzie pogrzebowym.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



TADEUSZ PILCH

„Miliard dzieci bez szczęścia”¹

„A billion children without happiness”

Abstract: The article presents a global situation of children. All over the world millions of children do not have fulfilled they basic needs (food, drinking water, medical treatment), work heavily, fight in military conflicts, do not learn in school, live in the streets. What is the future for children what can we do to improve they developmental possibilities — these are questions asked in the paper.

Key words: children in a global world, street children.

¹ Określenie użyte przez Carol Belamie — Dyrektor Generalną UNICEF i tytuł jej raportu z roku 2000 *La situation des Enfants dans le Monde*. New York 2000.

„Miliard dzieci bez szczęścia”. W taki sposób alarmuje organizacja — Fundusz Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom (UNICEF) opinię publiczną świata o sytuacji dzieci na świecie. Tytuł ów nie odpowiada zresztą treściom zawartym w raporcie Funduszu. Raport przepełniony jest informacjami i danymi statystycznymi, które wypełniają znamiona bardziej adekwatnego tytułu: niedole i tragedie miliarda dzieci na świecie. Raport witał nowe tysiąclecie informacją, że na świecie, który po II wojnie światowej w ciągu 40 lat zwiększył globalny dochód ośmiokrotnie — jednocześnie co 2 lata przybywa 1% populacji żyjących na pograniczu minimum biologicznego. 1/5 ludzkości cierpi głód lub niedożywienie. Ponad 1 miliard ludzi na świecie nie ma dostępu do opieki lekarskiej, edukacji, wody pitnej. Około 1,5 miliarda ludzi naszej planety żyje za 1 dolara dziennie. W tych wielkościach co najmniej 1/3 stanowią dzieci.

Sytuację dzieci raport rysuje przejmująco. 640 mln dzieci na świecie nie ma bezpiecznego dachu nad głową. 500 mln nie ma elementarnych warunków higieny. 400 mln nie ma dostępu do czystej wody. 250 mln dzieci pracuje, w tym ok. 10 mln pracuje niewolniczo. 140 mln dzieci nie chodzi do szkoły. Ta wielkość często zwielokrotnia się, kiedy pewne regiony świata dotyka kryzys gospodarczy lub kiedy w krajach czy całych regionach wybuchają konflikty. Blisko 100 mln dzieci cierpi codzienny głód. W sumie, zdaniem Carol Belamie, ok. 1 mld dzieci w przedziale wieku 0—15 lat dotyka co najmniej jeden z wymienionych dramatów. Dyrektor Generalna UNICEF oskarża wiele rządów na świecie o to, że świadomie nie usuwają przyczyn owych nieszczęść lub świadomie konserwują patologiczny stan rzeczy, uważając szczęśliwe dzieciństwo za kaprys bezproblemowego świata zamożnego Zachodu. Oskarżają jednocześnie kraje tzw. bogatej triady (Europy Zachodniej, Ameryki Północnej i tzw. tygrysy azjatyckie) o niedostrzeganie rzeczywistych dramatów krajów Trzeciego Świata, za które ponoszą historyczną odpowiedzialność. Trudno ocenić, czy przedstawione szacunki i wzajemne oskarżenia są ścisłe i w pełni prawdziwe. Wszak opierają się nie na wiarygodnych badaniach, bo takie są niemożliwe, lecz na przybliżonych szacunkach. Znaczna część zjawisk, o których tu mowa, dotkniętych jest syndromem ciemnej liczby z przyczyn niedomogów statystyki lub kryminalnego charakteru niektórych zjawisk, jak choćby pracy niewolniczej, seksbiznesu czy zjawiska dzieci żołnierzy.

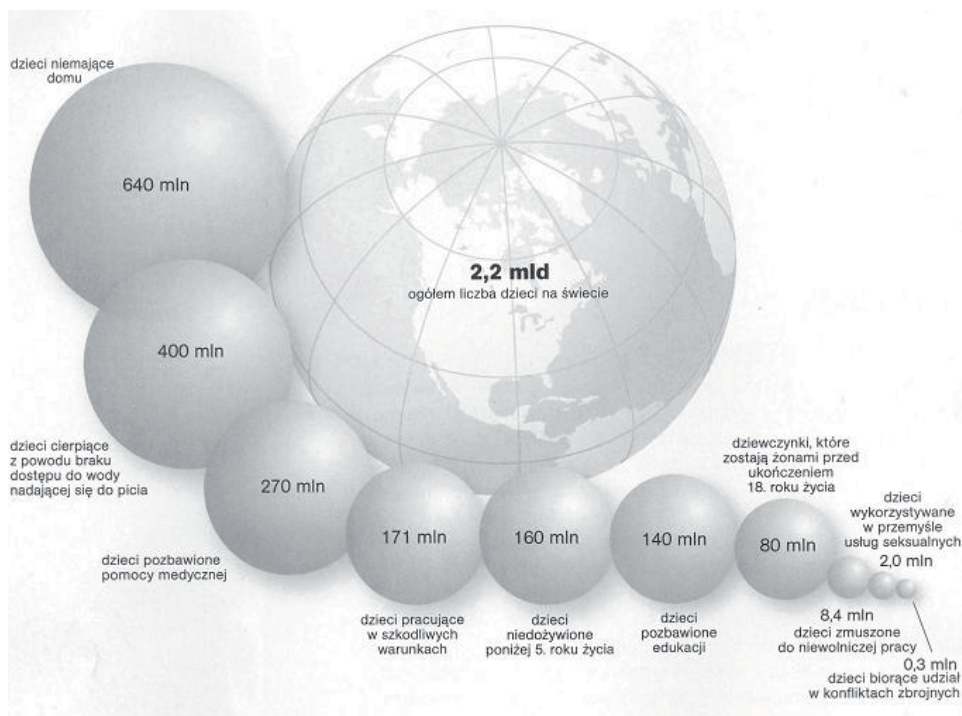
Trudno zresztą oczekiwać transparentności tych zjawisk na obszarach ustawicznych konfliktów Afryki i Azji, skoro w Polsce mamy kłopoty ze ścisłym określeniem rozmiarów i tendencji niektórych patologii w świecie dziecięcym. Musi budzić jednak niepokój okoliczność, iż mimo notowanego od kilkadziesiąt lat dynamicznego rozwoju gospodarki i wyraźnego wzrostu dobrobytu społeczeństwa nie towarzyszy temu jednoczesne rozwiązywanie dramatów i patologii dotyczących dzieci ubo-

gie, środowiska naznaczone różnymi patologiami. Narastają i na świecie i w naszym kraju obszary ubóstwa, wykluczenia, upośledzenia społecznego. Polska to kraj znacznego sukcesu gospodarczego. Jednocześnie ok. 26% dzieci do 15. roku życia zagrożonych jest ubóstwem. To kwalifikacja nieostra, ale w takich kategoriach stanowi rekord Europy. Wśród ogółu ludzi ubogich w naszym kraju 1/3 stanowią dzieci (34%). W 2006 roku wg szacunków Instytutu Matki i Dziecka 16% uczniów ze wsi (294 tys.) i 14% uczniów z miasta (96 tys.) nie jada pierwszego śniadania, co oznacza 390 tys. dzieci bez śniadania. I Polska od kilkudziesięciu lat nie jest w stanie systemowo zorganizować tzw. szklanki mleka, podczas gdy Finlandia zrobiła to w 2 lata!

Skrajne ubóstwo i dysfunkcjonalność rodziny są głównym źródłem sytuacji, które stanowią dramat Trzeciego Świata i hańbę świata zachodniego. O ile bowiem rządy krajów afrykańskich i wielu innych w biednych regionach świata są bezradne wobec dramatów dzieci wykluczonych — o tyle rządy krajów Europy bez wysiłku stać na ratownictwo i profilaktykę. Jeśli więc sytuację dziecka w Rosji definiuje reportaż *Dzieci-śmieci* — to za tym kryje się specyficzny dla Rosji patologiczny rozwój gospodarczy, charakteryzujący się groteskowym rozwarstwieniem na oligarchiczne bogactwo i bezmierną nędzę słabych. Jeśli w Polsce w roku 2006 przeznaczano na dożywianie dzieci w szkole 7 mln zł, a w tym samym czasie wypłacało się odchodzącemu prezesowi „Orlenu” ponad 6 mln zł „odprawy” — to mamy do czynienia ze specyficzną filozofią rządu i rozwoju w wykonaniu *nomen omen* partii nazywającej się Prawem i Sprawiedliwością. Natrętnie przekonuje się opinię publiczną, że idea państwa opiekuńczego wyklucza wzrost ekonomiczny. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce głośzono alarmistyczne wieści o krachu i demontażu systemów socjalnych opiekuńczych państw skandynawskich. Naszą dewizą była idea neoliberalnego wzrostu gospodarczego bez rozwoju społecznego. Tymczasem opiekuńcze kraje skandynawskie według najnowszego europejskiego raportu rozwoju gospodarczego zajmują we wszystkich kategoriach i wskaźnikach tego rozwoju pierwsze miejsca i nie wychodzą w żadnej klasyfikacji poza pierwszą piątkę. Natomiast kraje ukąszone ideą neoliberalnego wolnego rynku okupują ostatnie miejsca w hierarchii społecznego rozwoju wspomnianego raportu.

Problem tkwi więc w przeświadczeniach ideologicznych i wyborze strategii rozwoju, jaką przyjmują poszczególne kraje, regiony, kontynenty. Dopóki Afryka nie przekona się, że droga do rozwoju wiedzie przez edukację — dopóty będzie pariasem świata. Dopóki Polska nie zrozumie, że utrzymywanie na najniższym poziomie w Europie nakładów na edukację i naukę (od c. 30 lat niezmiennie) i konsekwentne oszczędzanie na tej

dziedzinie — dopóty będzie pariasem Europy. Że może być inaczej, dowodzi przykład Finlandii, wcześniej Singapuru, jeszcze wcześniej Japonii. Te kraje cierpiące na wiele ograniczeń historyczno-geograficznych stały się potęgami ekonomicznymi dzięki determinizmowi w zakresie bezprecedensowych nakładów na szkolnictwo. Od przedszkola poczynając.



Rys. 1. Los dziecka w skali świata na progu XXI wieku — ujęcie statystyczne

Źródło: „National Geographic — Polska” 2008, nr 10 (109).

Wspomniałem, że ok. 250 mln dzieci między 5. a 10. rokiem życia pracuje, w tym ok. 10 mln pracuje niewolniczo, a ok. 300 tys. dzieci walczy na pierwszej linii frontu. Dzieci żołnierze to zupełnie nowe zjawisko w naszej cywilizacji. Jest ono obce kulturze i praktyce europejskiej, ale stanowi codzienność w krajach afrykańskich, Ameryki Południowej i Azji. W tym rejestrze negatywnych przykładów należy wymienić jeszcze 2 mln dzieci rocznie zasilających sektor usług seksualnych, z których korzysta głównie świat zachodni.

Według szacunków Unii Europejskiej, we wspomnianym na początku mojego doniesienia miliardzie dzieci pozbawionych szczęśliwego dzieciństwa jest ok. 100 mln dzieci ulicy. To jest skrajna postać nieprzystosowania dziecka odrzuconego, zmarginalizowanego przez opisane okoliczno-

ści. To dzieci, które utraciły wiarę, że świat, w którym przyszło im żyć, ma jakiegokolwiek ludzkie oblicze. Dzieci ulicy to obecnie zjawisko globalne obejmujące wszystkie kontynenty i kraje. Spotkamy je w Nowym Jorku, Rio de Janeiro, Zurychu, Moskwie, Paryżu i Warszawie. Dostrzegła ten problem Rada Europy, która w 1994 roku uwzględniła zwalczanie tego patologicznego zjawiska w swoim programie społecznym.

Kim są dzieci ulicy? Według definicji Rady Europy są to dzieci poniżej 18. roku życia, żyjące przez jakiś czas w środowisku ulicznym, przenoszące się z miejsca na miejsce, nawiązujące kontakty z grupą rówieśniczą lub innymi grupami na ulicy, choć ich oficjalnym adresem jest adres rodziców lub jakiejś instytucji socjalnej. Znamienne jest to, że do osób dorosłych, rodziców, przedstawicieli szkół i instytucji pomocy młodzieży czy służb socjalnych dzieci te nie mają zaufania i unikają z nimi kontaktu.

W pojęciu „dzieci ulicy” zawiera się nie tyle konotacja przestrzenno-terytorialna, ile raczej obyczajowo-kulturowa i dlatego można dopracować drugi człon definicji będący charakterystyką pedagogiczną tego zjawiska. Dzieci ulicy nie są jednoznacznie definiowane w sensie wiekowym, bo np. według prawa niemieckiego dzieckiem podlegającym interwencji opiekuńczej jest człowiek do 27. roku życia, a według prawa duńskiego — do 26. roku życia. Mamy więc do czynienia z bardzo zróżnicowanym sposobem analizowania i interpretacji tego zjawiska. Gdyby podjąć się pedagogicznego opisu dzieci ulicy, należałoby powiedzieć, że są to dzieci, które w grupach i bandach ulicznych znajdują namiastkę rodzin, zaspokojenia potrzeb, czego brak gorzko odczuwały w swoich domach, fizyczne i psychiczne miejsce ucieczki, a nawet swoiste poczucie bezpieczeństwa. Dzieci ulicy żyją same lub łączą się w bandy i gangi, często są niedożywione lub wręcz głodne i w złej kondycji zdrowotnej. Brak im aprobaty otoczenia, poczucia bezpieczeństwa, właściwego wychowania i wykształcenia, a nade wszystko miłości.

W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na kwestię niedożywienia dzieci, które może się nam wydawać zjawiskiem egzotycznym, ale niestety takim nie jest. Według badań i szacunków Instytutu Matki i Dziecka niedożywione jest co 10. polskie dziecko. Około 680 tys. dzieci nie jada drugich śniadań, a przecież jest to dla nich konieczność rozwojowa. Czy poprawa tej zawstydzającej sytuacji nie leży w zasięgu naszego społecznego działania? Trzy lata temu Rada Warszawy określiła żywieniową stawkę dzienną dla wychowanka domu dziecka na 3,50 zł. W tym samym czasie gazety podały, że przy tej stawce pensja starosty warszawskiego pozwoliłaby na utrzymanie ogniska wychowawczego dla 10 dzieci przez pół roku! Inne informacje donoszą, że za 2 tygodnie pracy ktoś otrzyma 6 mln zł. Gdyby podzielić to wynagrodzenie na liczbę stawek żywieniowych dla dzieci, otrzymałoby się ogromną liczbę 571 428. Podobnie

zenujących przykładów jest więcej i są one powszechnie znane. Mimo to elity rządzące przez pół roku koncentrują się na walce o zniesienie tzw. ograniczeń kominowych, nie dostrzegając, że w ciągu 1 roku przybyło 150 tys. Polaków żyjących na poziomie minimum biologicznego za 360 zł miesięcznie. Te i podobne fakty pokazują, że w zarządzaniu państwem występuje zachwianie nie tylko racjonalnych, ale i moralnych proporcji, że żyjemy w państwie rządzonym przez wyobrazeniowe iluzje, jakie towarzyszą osobom sprawującym publiczne funkcje.

Wracając jednak do zagadnienia roli pedagogiki społecznej w odniesieniu do zjawiska dzieci ulicy, chciałbym zwrócić uwagę na jego następujące aspekty. Pierwszy z nich zawiera ocenę i potępienie tego zjawiska. Zjawisko dzieci ulicy, w znacznym stopniu rozpoznane i wyjaśnione, nie może być aprobowane w cywilizowanym społeczeństwie. Nie ma i nie może być przyzwolenia na tworzenie państwowych, społecznych, samorządowych mechanizmów wyzwalających z jednej strony sytuacje krzywdy społecznej i z drugiej strony nieuzasadnionych przywilejów materialnych. Drugi aspekt zagadnienia obejmuje diagnozę i rozpoznawanie zjawiska dzieci ulicy oraz poszukiwanie mechanizmów służących leczeniu i usuwaniu tego, co trzeba określić jako dramat współczesności i zachwianie społecznego ładu moralnego.

U źródeł powstawania i narastania zjawiska dzieci ulicy znajdują się ubóstwo i dysfunkcjonalność rodziny. W przypadku rodzin dysfunkcyjnych te dwie cechy są tożsame, aczkolwiek znawca tematyki dzieci ulicy Szwajcar Rudi von Fischer wprowadza podział na rodziny konfliktowe i deficytowe. Opiera ten podział na danych pochodzących od Rosjanki profesor Iwanowej, która zajmuje się badaniem zjawiska dzieci ulicy w Rosji. Z badań tych wynika, że 40—50% rodzin rosyjskich to rodziny konfliktowe. Nasilenie konfliktów w rodzinach wynika z wieloletnich niedobrych tradycji i zamierzonej polityki społecznej państwa radzieckiego, w którym walka z instytucją rodziny jako wartością ogólnoludzką, dążenie do jej deprecjacji, były przez 60 lat konsekwentnie realizowane. W efekcie dominującym typem rodziny rosyjskiej stała się rodzina konfliktowa. Obecnie jednak Rosja dość radykalnie od tego modelu odchodzi. Inaczej jest w Szwajcarii czy Danii, gdzie dominują rodziny deficytowe. W Danii działa ok. 16 służb specjalistycznych, które do każdego konfliktu wewnątrz rodziny są w stanie podejść interwencyjnie, wspomagająco i terapeutycznie. Dla porównania: w Polsce i innych krajach wschodniej Europy, według naszych szacunków, 1/4 stanowią rodziny konfliktowe, w których panujące napięcia i wynikający z nich zły klimat powodują, że dzieci z takiego środowiska uciekają.

Rodziny deficytowe są charakterystyczne dla zachodniej cywilizacji, a ich dominującą cechą stanowi chłód emocjonalny. Są to rodziny zdez-

organizowane, zrekonstruowane, kontraktowe, w których uczestnictwo dziecka jest obwarowane czymś w rodzaju umowy społecznej. Powstaje pytanie: Czy miłość, poczucie bezpieczeństwa i przyjaźni można opierać na umowach? Osobiście jestem zdania, że klimaty emocjonalne wszelkiego typu mogą się opierać tylko na więziach. W rodzinach deficytowych nie ma więzi, nie tworzą one klimatu aprobaty i przynależności; jest natomiast chłód emocjonalny, od którego dzieci uciekają. Źródłem dramatu dzieci w Moskwie jest konflikt w rodzinie, w Kopenhadze zaś czy Zurychu jest nim chłód emocjonalny. Ale mimo różnych przyczyn, na dwóch krańcach inaczej metodologicznie postrzeganej rzeczywistości występuje to samo zjawisko z podobnymi skutkami: tu i tam alternatywnym rozwiązaniem jest ulica, narkotyki, dysfunkcjonalność osobista i życiowa. W Polsce jesteśmy w połowie drogi między Wschodem a Zachodem. Obok wspomnianej 1/4 rodzin konfliktowych jest coraz więcej takich, które charakteryzuje chłód emocjonalny, deficyt klimatu radosnego współuczestnictwa we wspólnocie rodzinnej.

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest brak umiejętności pełnienia roli małżonków i rodziców. Z badań wynika, że co najmniej 30% kandydatów na małżonków i rodziców cechuje analfabetyzm w sztuce życia rodzinno-mażeńskiego i wychowania dzieci. Nikt ich nie wyposażył w odpowiednie dyspozycje emocjonalne, psychiczne, socjotechniczne; nikt ich nie nauczył, jak tworzyć klimat miłości (oczywiście poza porywami namiętności, które nie wymagają żadnej socjotechniki, natomiast tam, gdzie te porywy się kończą, tam zaczyna się dramat konfliktu, odrzucenia, ewentualnego deficytu uczuć — w zależności od wyposażenia kulturowego kandydatów). I właśnie brak umiejętności tworzenia klimatu przyjaźni i miłości wewnątrz rodziny jest jednym z podstawowych czynników pojawiania się zjawiska dzieci ulicy. Ucieczka od rodziny w iluzję wolności wyrasta po prostu z poczucia odrzucenia, braku przynależności, deficytu miłości, które w sumie są dla dziecka ważniejsze niż wspomniane drugie śniadanie.

Trzeba także wspomnieć o próbach wyjaśnienia omawianego problemu zorientowanych na zjawiska społeczno-strukturalne. Chodzi tu o zablokowane aspiracje młodego pokolenia, co jest jednoznaczne z brakiem perspektyw na przyszłość, brakiem ufności w możliwość osiągnięcia powodzenia życiowego i zrealizowania założonych celów. Badania wykonane w 2006 roku pokazują, że z tych powodów 40% absolwentów z dyplomami wyższych uczelni jest gotowych do opuszczenia kraju. Blokada aspiracji, w różnym stopniu, jest obecna również w świadomości dziecka, które pragnąc od niej uciec, szuka miejsca w grupach i bandach ulicznych, gdzie znajduje rzekome poczucie realizowania przynajmniej potrzeby przynależności, wsparcia, miłości.

Na koniec należy jeszcze powiedzieć o skutkach zaniedbań oraz braku zainteresowania i opieki dla dzieci ulicy. Skutki te mają różny charakter i objawiają się w rozmaity sposób. W badaniach szwajcarskich i fińskich wymienia się tutaj, jako skutek bycia dzieckiem ulicy, brak samodzielności, oziębłość uczuciową, agresywność zachowań wobec osób trzecich, autoagresję, chwiejność emocjonalną, brak dystansu w kontaktach z innymi ludźmi i do poleceń, lęki wewnętrzne, wagarowanie, włóczęgostwo, stosowanie używek, odchylenia w zachowaniach seksualnych. Na podstawie tych badań sformułowano koncepcję, w myśl której w przypadku dziecka ulicy zachodzi potrzeba uruchomienia szerokiej gamy działań klinicznych, od ratowniczych, lekarskich, po bardzo subtelne działania psychoterapeutyczne. Dopiero wtedy powstałaby możliwość powrotu z ulicy pomyślana jako rozwój osoby i włączenie w uczestnictwo społeczne.

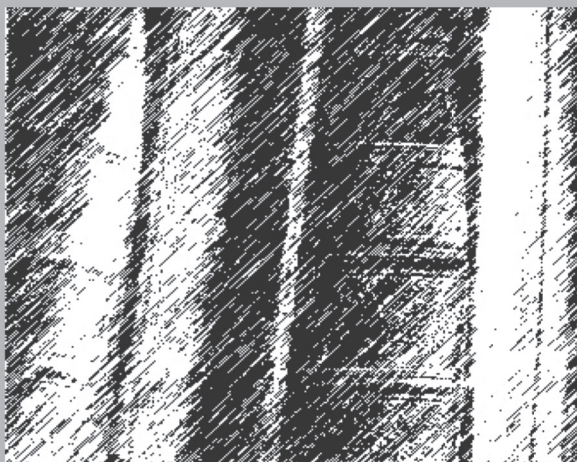
Podsumowując: nie sposób uwolnić się od gorzkich refleksji nad egoizmem i krótkowzrocznością elit ekonomiczno-politycznych, dla których 20% wykluczonych to normalne koszty rozwoju ekonomicznego i oczywisty element struktury społecznej. Myślenie, które obezwładniło umysły ludzkie w ciągu niemal 100 lat, dominuje wciąż we wszelkich politycznych i ekonomicznych elitach. Jeśli nie porusza ich wyobraźni zwykły humanitaryzm, to warto przytoczyć słowa Ortegi y Gasset, który pisał, że ludzie wykluczeni, a takimi są dzieci ulicy, to przyszli buntownicy i aktorzy destruktywnego uczestnictwa. Z kolei wspomniany już Rudi von Fischer podkreśla, że każda ręka podana dziecku ulicy oznacza rękę, która nie zawiśnie nad nami w ciemnym zaułku. Zatem humanitarny stosunek do grupy wykluczonych, organizowanie pomocy jest pewnego rodzaju koniecznością, leży w interesie społecznym i nas wszystkich. Na przywracanie szans dzieciom ulicy patrzmy więc nie jak na gest oświeconej elity intelektualnej, lecz jak na wybór alternatywy: ład i spokój społeczny lub rozprawa wykluczonych z sytą i pozbawioną wyobraźni postmodernistyczną elitą każdego z tych krajów, w których ten problem występuje.

Zaczynają mnie prześladować niesamowite myśli związane z tatą. Chcę go zabić. Boję się jednak, że jak to wyjdzie na jaw, to pójdę do więzienia. Planuję że nazbieram trujących grzybów, drobno je pokroję i wrzucę mu do zupy. Zrobię to tak, aby nikt nie zauważył i skończą się moje cierpienia. Wyobrażałam sobie, jak ze smakiem zajada zupę i nagle pada na podłogę. Wije się z bólu, rzezi, charczy, patrzy na mnie błagalnym wzrokiem, żebym mu pomogła, ale ja ze spokojem przyglądam się jego agonii. Z wykrzywionych ust wypadają resztki trującej zupy i nastaje upragniona cisza... Nareszcie cisza! Nigdy więcej nie będzie na nas wrzeszczał. Nigdy więcej nie będzie nas poniżał i bił. Nigdy więcej nie będzie robił ze mną tych świństw. Grzybowa zupa stała się na wiele lat moją obsesją.

Niestety nigdy nie wystarczyło mi odwagi. Wierzyłam w Boga i wiedziałam, że nie wolno mi tego zrobić. Bałam się, że będę potępiona i Bóg przestanie mnie kochać. Doszłam do wniosku, że lepiej już cierpieć, niż żeby ktoś musiał cierpieć z mojego powodu.

Znoszę więc cierpliwie codzienne tortury. Z czasem się do nich przyzwyczajam. Już nawet nie wymiotuję. Tłumaczę sobie, że muszę przez to przejść i mój bunt na nic się nie zda. Staram się tylko, aby nie brudził mi rąk.”...

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



JÓZEFA BRĄGIEL

Historia zainteresowań przemocą wobec dzieci w odślonach

The history of interests of child abuse — in scenes

Abstract: Article presents both some forms of child abuse that exists in social history and first forms of protection of child abuse. The development of the social interest of child maltreatment is also described. The third mainstream of the article is the development of scientific research of the problem; since the first description of the phenomenon of Ambroise Tardieu, through discoveries of medicans of mid XX century (Caffey and Kempe) till the beginning of undertaking the problem by polish researchers.

Key words: violence against children, history of child abuse, social interest of child abuse, development of research of child abuse.

Władza rodzicielska źródłem dobra i krzywdy dziecka

Władza rodzicielska rozumiana współcześnie jako ogół uprawnień przyznawanych rodzicom przez ustawę w stosunku do osoby i majątku dziecka, w celu należytego wypełniania ogółu nałożonych przez ustawę obowiązków, zakresowo obejmuje prawo i obowiązek rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka [art. 95 § k.r.o.]. Rodzice zobowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotować je należycie do pracy i dla społeczeństwa (Romaniuk, 2008). Władza rodzicielska ma być sprawowana dla dobra dziecka i w jego interesie oraz szeroko rozumianym interesie społecznym. Obowiązek przestrzegania zasady dobra dziecka podkreślono w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku. W art. 72, ust. 1. Ustawodawca wyraźnie formułuje, że Rzeczpospolita Polska ma obowiązek zapewnić ochronę praw dziecka, a każdy może żądać od organu władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. W sytuacji, gdy rodzice nie zapewniają dziecku prawidłowej opieki w procesie wychowawczo-rozwojowym zgodnej z jego dobrem, sąd może ingerować we władzę rodzicielską w różny sposób — od udzielenia rodzicom określonych form pomocy, poprzez ograniczenie tej władzy, aż do pozbawienia ich władzy rodzicielskiej.

Współcześnie ukształtowana władza rodzicielska nie daje rodzicom nieograniczonej władzy nad dzieckiem. Dziś prawo bierze je w obronę i pozwala interweniować, gdy dowody wyrządzonej krzywdy są niezaprzeczalne. To ogromne osiągnięcie na drodze walki z krzywdzeniem dziecka nie zadowala tych, którzy pragną dobrego i szczęśliwego dzieciństwa dla wszystkich dzieci. Dlatego podejmowane są nadal działania zmierzające do pełniejszej ochrony dzieci i ich praw. Historyczne analizy stosunku dorosłych, głównie rodziców, do dzieci pokazują, że dokonała się na tym odcinku ogromna rewolucja. W czasach starożytnych o zakorzenionej kulturze patriarchalnej uprawnienia ojca — głowy rodziny — były ogromne. Zgodnie z prawem rzymskim władza ojcowska (*patria potestas*) była władzą absolutną zarówno nad dziećmi, jak i innymi członkami rodziny. Ojciec miał prawo dysponowania życiem członków rodziny, a także sprzedaży dzieci (Kolańczyk, 2000). W efekcie tych uprawnień zabijanie dzieci było powszechnym zjawiskiem społecznym. Wpływ religii chrześcijańskiej i negatywne stanowisko Kościoła wobec dzieciobójstwa bardzo wolno zmieniało świadomość społeczną w tym zakresie. Jeszcze długo po zlikwidowaniu praw ojca do rozporządzania życiem dziecka dla

mas rzymskich dzieciobójstwo było wybaczalnym przewinieniem (Jarosz, 2008). Wysokie kary, jakie stosowano wobec zabójczyń, sprawiły, że powszechnie zaczęto zastępować je porzucaniem dzieci. Zjawisko to przybierało ogromne rozmiary i występowało we wszystkich okresach historycznych. Funkcjonujące w starożytności prawo ojca do sprzedawania swych dzieci sprawiło, że były one często traktowane przedmiotowo i pozbywano się ich dla korzyści materialnych. Tworzone regulacje prawne, mające na celu ograniczenie i zakaz zjawiska sprzedaży dzieci, wchodziły w życie wolno. Proceder ten występuje również współcześnie, przyjmując postać np. postać zorganizowanego handlu dziećmi w celach adopcji, prostytucji czy handlu narządami (Jarosz, 2008, s. 79).

Rodzice wykorzystywali władzę rodzicielską w wychowaniu dziecka, stosując surowe metody oddziaływania, w tym częste kary fizyczne. Czyniąc tak, wierzyli, że służy to dobru dziecka i pozwoli uczynić z niego dobrego obywatela. Wszak autorytety publiczne i moralne zalecały stosowanie kar cielesnych wobec dzieci, a bicie dzieci było niezaprzeczalnym prawem rodziców i przez setki lat stanowiło najbardziej popularną metodę wychowania. Dopiero prowadzone w XX wieku badania nad skutkami stosowania kar fizycznych powoli zmieniały stosunek rodziców do dziecka i negowały sens stosowania kar fizycznych. Współcześnie pedagodzy i psychologowie wypowiadają się zdecydowanie przeciwko biciu dzieci, a politycy wielu krajów dążą do wprowadzenia prawnego zakazu bicia dzieci przez rodziców. W obronie dzieci staje dziś prawo zapisane w kodeksach rodzinnych każdego kraju, ale przede wszystkim międzynarodowy dokument formułujący prawa dzieci w wymiarze globalnym, tj. Konwencja o Prawach Dziecka, dostrzegająca w dziecku obywatela, któremu przysługuje ochrona przed łamaniem jego praw.

Spółeczne inicjatywy na rzecz dziecka krzywdzonego

Zanim ochrona dzieci przed krzywdzeniem stała się obszarem działalności państwa, w obronie dzieci występowały stowarzyszenia dobroczynności i filantropijne. Ich sieć w XX-wiecznej Europie była gęsta. Krzywdzone dzieci nie wstrząsały jednak opinią społeczną, co najwyżej bardziej wrażliwi liderzy społeczni intensywniej angażowali się w organizację różnych form opieki w celu ograniczenia zjawiska demoralizacji,

jakiemu ulegały dzieci. Dopiero szokowanie opinii publicznej nagłośnionymi przypadkami krzywdzonych dzieci, 9-letniej Mary Ellen Wilson i 7-letniej Charlotte Deconick wyzwołyły inicjatywy społeczne na rzecz obrony dzieci przed krzywdzeniem.

Pierwszym ruchem społecznym zorganizowanym w celu ochrony dziecka przed maltretowaniem w rodzinie było nowojorskie Towarzystwo na rzecz Ochrony Dzieci przed Okrucieństwem (Society for the Prevention of Cruelty to Children — SPCC), które powstało w 1875 roku jako bezpośredni efekt wysiłków zmierzających do ochrony 9-letniej Mary Ellen Wilson przed codziennym katowaniem jej przez przybraną matkę. Ponieważ nie istniały wówczas jeszcze podstawy prawne do interwencji i ochrony prawnej dziecka, w celu zorganizowania ochrony dziewczynki zwrócono się o pomoc do Henry'ego Bergha, prezesa nowojorskiego Towarzystwa na rzecz Ochrony Zwierząt przed Okrucieństwem, który w tej sprawie złożył petycję do Sądu Najwyższego USA. W wyniku wytoczonego opiekunce procesu skazano ją na rok więzienia, a dziewczynce zapewniono ochronę (Brągiel, 1996). Podobny przypadek wstrząsnął w 1897 roku Belgią. Policja w Gandawie odkryła, że 7-letnia Charlotte Deconick była poważnie zaniedbywana i maltretowana. Sprawę nagłośniła prasa, a fotografie dziewczynki znalazły się w szerokim obiegu, wywołując oburzenie wobec sprawców i gotowość walki z tym zjawiskiem. Ostatecznie udzieleniem pomocy zajęło się założone 2 lata wcześniej stowarzyszenie Société Protectrice des Enfants Martyrs (Baartman, 1999).

Wspomniane przypadki były na tyle drastycznie pokazywane, że wzbudzały nie tylko współczucie dla dziewczynek, ale wywoływały również szerszy niepokój o los dziecka w ogóle. Artykuły opisujące w szczególności maltretowanie i zaniedbanie dziewczynek oraz puszczenie w obieg fotografii pokazujących wyraziście ich cierpienie i niemoc stały się impulsem do utworzenia ruchu stawiającego sobie za cel ochronę krzywdzonych, mimo że zaniedbywanie dzieci nie było zjawiskiem nowym. Dopiero jednak wydobyte na jaw przez reporterów i nagłośnione przez ówczesne media wywołały tak silne wrażenie, że zaczęto propagować ideę ratowania przed skutkami postępowania maltretujących osób nie tylko dzieci, ale również społeczeństwo. Obawiano się bowiem, że demoralizacja tocząca rodziny patologiczne może przeniknąć do zdrowych komórek społeczeństwa, tj. do zdrowych i dobrze funkcjonujących rodzin, i w konsekwencji spowodować moralny upadek całego społeczeństwa lub znaczącej jego części. Głoszono, że dzieci wychowywane w takich rodzinach nasiąkają patologią rodziców i szybko stają się zdeprawowane i również wkraczają na drogę przestępczości. Jeszcze jako dzieci wchodzą w kolizję z prawem i popełniają liczne przestępstwa, a gdy dorosną, tworzą tę grupę, z której rekrutują się rzesze kryminalistów.

W celu ochrony dzieci przed demoralizacją płynącą z domu rodzinnego proponowano ich izolację od rodziców, a w celu ochrony społeczeństwa przed zalewem patologii propagowano różne środki walki z tym zjawiskiem. Przyjęto, że dobrym sposobem zwalczania tego zagrożenia społecznego będzie propaganda antyalkoholowa i propagowanie korzystania ze środków higieny. Dlatego ruch na rzecz ochrony dziecka łączył się z walką z alkoholizmem i społeczną degradacją ubogich klas pracujących. Alkoholizm był zagrożeniem dla porządku społecznego i walka z nim stała się też walką przeciw przemocy wobec dziecka.

Próba ochrony społeczeństwa przed przenikaniem w nie demoralizacji rodzin z marginesu społecznego były również propozycje usunięcia całych rodzin ze społeczeństwa. Baartman wspomina, że w Holandii takie rodziny z marginesu umieszczano w specjalnie do tego celu zbudowanych osiedlach, zwanych czasami społecznymi sanatoriami, i próbowano tam uczyć ich zasad moralnych (Baartman, 1999). Współcześnie w rozwiązywaniu problemu krzywdzenia dzieci preferowane są różnorodne formy pomocy, wsparcie i edukacji dziecka i rodziny. Wobec sprawców przemocy postuluje się inne niż kryminalne metody rehabilitacji (Jarosz, 2008, s. 161).

Badania nad przemocą dorosłych — wstępem do zainteresowania się przemocą wobec dziecka

Zainteresowania naukowe problematyką przemocy wobec dziecka poprzedzały, w pewnym stopniu, badania zjawiska przemocy w świecie ludzi dorosłych. Należy tu wspomnieć przede wszystkim o badaniach Z. Freuda nad etiologią nerwic. Jego książka zatytułowana *Etiologia hysterii* oparta na leczeniu 18 przypadków osób chorych na nerwicę ukazywała, że źródłem hysterii było pojedyncze lub wielokrotne doświadczenie seksualne, które miało miejsce w dzieciństwie. Z. Freud pod wpływem ostrej krytyki środowiska zawodowego i obaw o utratę dobrze płatnych pacjentów, których takie wyjaśnienia również oburzały, wycofał się z głoszenia urazowej teorii hysterii. Po wielu latach podjęto badania nad objawami nerwicy, którą obserwowano u żołnierzy walczących na froncie I wojny światowej. Zapadali na nią żołnierze o wysokim poziomie moralnym, którzy uczestnicząc ciągle w bitwach, byli narażeni nieprzerwanie na niebezpieczeństwo własnej zagłady i byli świadkami kalectwa i śmierci swoich frontowych towarzyszy. Prowadzone przez psychiatrów wojennych

badania w czasie II wojny światowej pokazały, że żołnierze załamują się proporcjonalnie do wielkości niebezpieczeństwa i czasu jego trwania, a pobyt na froncie pozostawia w ich umyśle trwałe ślady i dokonuje tak radykalnej zmiany, jak każde dramatyczne doświadczenie życiowe (Herman, 1998, s. 36). Systematycznie prowadzone badania psychiatryczne nad żołnierzami wojny w Wietnamie pozwoliły opisać syndrom wstrząsu pourazowego i pokazać, że jest on efektem udziału w walkach na froncie wojennym. Syndrom ten został zakwalifikowany jako jednostka chorobowa i w 1980 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne włączyło go do oficjalnego podręcznika diagnostycznego pod nazwą „pourazowy zespół stresu” (*post-traumatic stress disorder*). Jego objawy są różnorodne, ale wśród nich można wyróżnić trzy główne kategorie:

- nadmierne pobudzenie przejawiające się przygotowaniem ciała na niebezpieczeństwo, czujną uwagą na jawie i w czasie snu, wzmożoną wrażliwością na każdy szelest,
- wtargnięcie, tj. powracanie zarówno na jawie, jak i we śnie, przeżytego dramatycznego wydarzenia z odległej przeszłości z taką siłą i intensywnością, jakby powtarzało się ono w rzeczywistości, często towarzyszy temu przymus odgrywania dramatycznego momentu w formie dosłownej lub zamaskowanej,
- zawężenie czy odrętwienie polega na zmianie własnego stanu świadomości, w rezultacie którego człowiekowi wydaje się, że wszystko przydarza się komuś innemu, lub że jest to sen, przy tym jednostkę cechuje bierność i absolutne poddanie się i częsta niepamięć zdarzenia.

Zaburzenia spowodowane przez uraz mogą utrzymywać się długo, uniemożliwiając jednostce normalne funkcjonowanie. Wiele osób czuje, że straciło jakąś część siebie, najsilniej poszkodowani żałują, że nie umarli (Herman, 1998, s. 35). Badania nad przemocą w świecie dorosłych, szczególnie nad napaścią seksualną wobec kobiet, prowadziły feministki amerykańskie. Dzięki nim udokumentowano i dowiedziono, że gwałt (przemoc seksualna) jest czynem pełnym okrucieństwa, jest aktem przemocy ze wszystkimi jego negatywnymi konsekwencjami, a nie aktem seksualnym. Takie ujęcie gwałtu pozwoliło przeciwstawić się dość powszechnemu pogładowi, że jest on aktem seksualnym spełniającym ukryte pragnienia kobiece; w konsekwencji dało to podstawy do działania w obronie gwałconych kobiet. Zaczęto tworzyć centra kryzysowe dla ofiar przemocy, które oferowały pokrzywdzonym wsparcie prawne, emocjonalne i socjalne. Dzięki systematycznie prowadzonym wywiadam z ofiarami gwałtu, obserwacjom i towarzyszeniu zgwałconym kobietom w szpitalu, sądzie, na policji opisano wzorzec reakcji psychicznych, który nazwano „syndromem gwałtu”. Przejawia się on w tym, że kobiety przeżywają gwałt jako wydarzenie zagrażające życiu, gdyż w czasie napaści

boją się o swoje zdrowie i życie. Po przeżyciu gwałtu poszkodowane cierpią na bezsenność, prześladują je koszmary senne, są nadpobudliwe lub odrętwiałe (Herman, 1998, s. 41).

Po bliższym porównaniu syndromu gwałtu z objawami nerwicy frontowej okazało się, że syndrom obserwowany u ofiar gwałtu i przemocy w rodzinie jest tym samym, co zaburzenia występujące u byłych żołnierzy, zakwalifikowano go więc do pourazowego zespołu stresu. Badania nad przemocą w świecie dorosłych pokazały, że zjawisko to jest rozległe i dotyka również dzieci.

Badania nad przemocą wobec dziecka

Jak już wspomnieliśmy, zjawisko przemocy wobec dziecka nie jest problemem tylko współczesnym. Od strony naukowej interesowano się nim znacznie wcześniej. Baartman podaje, że Ambroise Tardieu, profesor medycyny sądowej na Sorbonie, w 1857 roku opublikował pracę o seksualnym wykorzystaniu dziecka pt. *Studium sądowo-lekarskie nad obrazą obyczajowości publicznej*, a w 1860 roku pracę o fizycznej przemocy wobec dziecka pt. *Studium sądowo-lekarskie nad okrucieństwem i złym traktowaniem dzieci* (Baartman, 1999, s. 48). W latach 1900—1940 w Niemczech przemoc fizyczna była przedmiotem 20 doktoratów — głównie z zakresu medycyny sądowej. Naukowe odkrycie i opisanie tego zjawiska nastąpiło dopiero w XX wieku. Amerykański radiolog John Caffey w roku 1946 opublikował w „American Journal of Roentgenology” doniesienie na temat wielokrotnych złamań kości u niemowląt ze współwystępującymi wylewami podczaszkowymi, wskazując na ich niejasną etiologię, którą uznał za efekt krzywdy celowo zadawanej dzieciom przez ich opiekunów. Dogłębne badanie zjawiska pokazało, że zmiany te zostały spowodowane fizyczną agresją rodziców. Dlatego John Caffey w 1956 roku w wykładzie podczas Kongresu Brytyjskiego Instytutu Radiologii w Londynie mówił już otwarcie o złamaniach u dzieci jako o rozpoznanych przypadkach znęcania się rodziców nad dziećmi i potrzebie ratowania ich życia (Jarosz, 2008, s. 115).

Przełomowym dla badań nad przemocą wobec dziecka był rok 1962. Wówczas na Zjeździe Amerykańskich Pediatrów w Los Angeles, Ch. Kampe użył terminu *battaread child syndrom*, u nas tłumaczonego jako „zespół bitego dziecka” lub „zespół maltretowanego dziecka”. Rozumiano przez niego stan kliniczny małego dziecka, które doznało poważnego fizycznego obrażenia, stanowiącego przyczynę śmierci lub trwałych uszkodzeń

ciała. Wówczas odkryte objawy pozwalające rozpoznać syndrom dziecka maltretowanego odnoszono tylko do obrażeń fizycznych, dopiero później opisano inne formy przemocy. Publikacja Kempego okazała się bardzo ważna dla naukowego zainteresowania krzywdą dziecka, gdyż, jak pisze Ewa Jarosz, „pomogła problematyce dziecka maltretowanego osiągnąć status ważnego problemu naukowego i publicznego i zainicjowała prawdziwe i konsekwentnie rozwijające się zainteresowania świata nauki tym trudnym problemem” (Jarosz, 2008, s. 116).

W Polsce problematyką tą zaczęto interesować się już w latach siedemdziesiątych minionego stulecia. Pierwsze artykuły z tego zakresu ukazywały się w czasopismach medycznych, jednak wśród badaczy problemów społecznych zagadnienie to pojawiała się w latach osiemdziesiątych epizodycznie. Z kolei w latach dziewięćdziesiątych ukazało się już wiele prac nad dziejami dzieciństwa i różnymi przejawami przemocy wobec dziecka. Liczne analizy empiryczne, w które włączają się również stowarzyszenia i organizacje pozarządowe, wskazywały na coraz większe rozmiary zjawiska krzywdzenia dzieci i potrzebę ich ochrony. Ciągłe jednak złe traktowanie dziecka przez dorosłych, rodziców nie osiąga ważnego statusu problemu społecznego. Być może jedną z istotnych przyczyn tej sytuacji jest obawa obywateli przed nasileniem kontroli społecznej nad rodziną i możliwość jeszcze większej ingerencji w jej życie. Idzie o to, aby ochrony dziecka nie doprowadzić do absurdu poprzez danie nieograniczonej możliwości ingerowania pewnych organizacji lub instytucji w życie rodzinne.

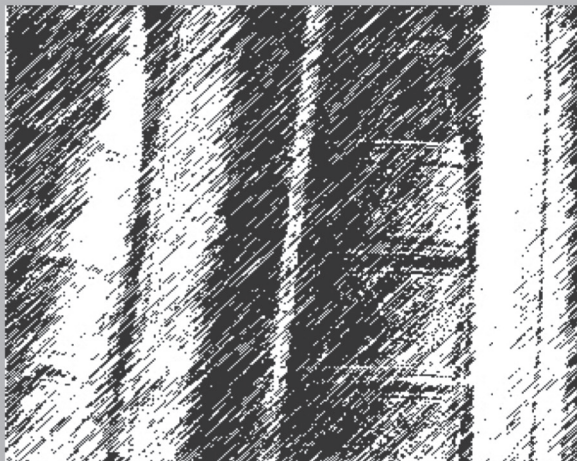
Bibliografia

- Baartman H.E.M., 1999: *Przemoc wobec dziecka, zmiany w społecznej ocenie zjawiska*. W: *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem*. Red. Z.W. Stelmaszuk. Warszawa.
- Brağiel J., 1997: *Syndrom dziecka maltretowanego*. W: *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji ustrojowej*. Red. H. Górecka. Olsztyn.
- Brağiel J., 1996: *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*. Opole.
- Herman J.L., 1998: *Przemoc: uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Przeł. A. i M. Kacmąjor. Gdańsk.
- Jarosz E., 2008: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice.
- Kolańczyk K., 2000: *Prawo rzymskie*. Warszawa.
- Matyjas B., 2008: *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa.
- Meyer M., 1999: *Wykorzystanie seksualne kobiet i dzieci w Niemczech*. W: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*. Red. B. Smolińska-Theiss. Warszawa.

-
- Mossakowska B., 1993: *Zespół maltretowanego dziecka (z doświadczeń lekarza)*. W: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*. Red. J. Bińczycka. Warszawa.
- Obuchowska I., 1989: *Przemoc w wychowaniu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4.
- Piekarska A., 1991: *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dzieci. Przejawy i psychologiczne uwarunkowania*. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- Pilch T., 1995: *Agresja i nietolerancja jako mechanizmy zagrożenia i ładu społecznego*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Lepalczyk. Warszawa.
- Romaniuk A., 2008: *Ograniczenie władzy rodzicielskiej*. W: *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*. Red. A. Kwak. Warszawa.
- Sauk J., 1969: *Granice obowiązków i praw rodziców wobec dzieci i społeczeństwa*. *Studium prawno-równoznaczne*. Toruń.
- Smyczyński T., 2003: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa.
- Szwab N., 1991: *Dziecko maltretowane i zaniedbywane*. „Lider”, nr 2.

Odkocznia od świata, w którym musiałam żyć, był świat bajek. Uwielbiałam je czytać i oglądać. Najbardziej kochałam Kopciuszka — nieszczęśliwą dziewczynkę, która była wykorzystywana przez okrutną macochę i dwie przyrodnie siostry. Byłam trochę do niej podobna, byłam nieszczęśliwa razem z nią. Cieszyłam się, że miała swoją wróżkę — opiekunkę, która w cudowny sposób pomagała jej w kłopotach. Zimą wysypywałam ptaszkom ziarenka na parapecie, przesiadywałam przy oknie i przyglądałam się im, wierząc, że kiedyś mi się za to odwdzięczą i pomogą jak ptaszki Kopciuszkowi. Wierzyłam, że pewnego dnia szczęście uśmiechnie się także do mnie i przyjdzie do mnie wróżka. Modliłam się do niej i błagałam, aby się w końcu zjawiała. Ona jednak nie przychodziła. Wielokrotnie ponawiałam moje błagania, szczególnie wtedy, kiedy tatuś zabierał mnie do łóżka. Na próżno. Z czasem zrozumiałam, że nie doczekam się żadnej pomocy. Bardzo szybko dotarło do mnie, że bajki to jedno wielkie kłamstwo — wróżki nie istnieją i muszę liczyć tylko na siebie.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



EWA JAROSZ

Krzywdzenie dzieci — piętno społeczne?

Child abuse — social stigma?

Abstract: The article is an attempt to find, through the analysis of history of child abuse and the history of social activities against this phenomenon, the crucial factors that stand behind the change of situation of children in modern world and their better treatment. Through ages child was seen as an object that can be scarify in the name of adult, community, state welfare. The situation of a child changed mainly in XIX century, what was supported by various processes, among which the development of social philosophy of equality, democracy and human right seems to be the most fundamental.

Key words: infanticide, child abuse, childhood, history of abuse, democracy, child rights.

Chociaż wielu badaczy analizowało sposób traktowania dzieci na przestrzeni dziejów społecznych, nieliczni tylko podejmowali próby metaanalitycznego oraz metahistorycznego podejścia do tematu, dzięki któremu można by pokusić się o odpowiedzi na pytanie: Co właściwie „kryje się” za zjawiskami krzywdzenia dzieci? Sądzę, iż warto w tym miejscu spróbować przeprowadzić rekonstrukcję dziejów krzywdzenia dzieci oraz dziejów zmiany w nasilaniu się i przejawach zjawiska, dzięki której możliwe będzie ukazanie zasadniczego tła jego występowania. Tego typu „lekcja historii” może mieć dla nas cenną wartość — uzmysłowienia sobie, jakie procesy cywilizacyjne determinują poprawę sytuacji dzieci i o rozwój jakich procesów należy wobec tego dbać, aby ograniczać krzywdę dziecka.

Jeśli chcemy przyrzeć się zjawiskom krzywdzenia dzieci, jakie miały miejsce w społecznej przeszłości, należy na wstępie postawić sobie pytania: Czym jest właściwe rodzicielstwo? Jaki rodzaj zachowań składa się na jego obraz? Zastanowienie się bowiem nad tymi pytaniami oznacza jednocześnie dociekanie, jakie zachowania i sytuacje oznaczają niewłaściwe pełnienie roli rodzica, jakie uznawane są za niestosowne czy szkodliwe. Okazuje się jednak, że udzielenie jednoznacznej odpowiedzi jest niemożliwe. Co prawda, istnieje pewne „minimalne uniwersum” w tej mierze, które wskazuje jako wymiar rodzicielstwa realizację przez rodziców pewnych wspólnych dla całej ludzkości celów takich, jak: dbałość o fizyczne przetrwanie dziecka, o jego zdrowie, jego stopniowe usamodzielnianie oraz przekazywanie mu podstawowych wartości (Bartholdson, 2003), zasadniczo jednak można powiedzieć, iż rozumienie, „czym jest rodzicielstwo”, oraz określanie, „jakie nie powinno ono być”, zależą od czasu i kultury, na których gruncie rozważamy te kwestie. Badacze dość zgodnie wskazują na to, iż najbardziej fundamentalnym, choć nie jedynym, czynnikiem determinującym postawy rodziców wobec dzieci, jest kultura. Uznaje się, że rodzicielstwo stanowi w mniejszym stopniu pochodną instynktu i determinantów biologicznych, a bardziej tego, jak rodzice rozumieją swoje obowiązki i jak spostrzegają swoje rodzicielstwo — a to w gruncie rzeczy wynika z charakteru danej kultury, społecznych oczekiwań i wartości. Wychodząc od ogólniejszej tezy sformułowanej przez Margaret Mead, iż to kultura w podstawowy sposób wpływa na zachowanie ludzi, różni autorzy dostrzegają w cechach kulturowych główne podłoże warunkujące sposoby traktowania dzieci przez rodziców oraz ogólniej — przez dorosłych. Z takim założeniem wielu badaczy pograżało się niejednokrotnie w odmętach historii, poszukując tam wzorów zachowań wobec dzieci i związków tych wzorów z cechami owych czasów i kultur. Badaczom owym zawdzięczamy liczne analizy na temat rozumienia dzieciństwa i sposobów traktowania dzieci w różnych epokach i społeczeństwach. Z rezultatów tych badań można odtworzyć obraz

zjawisk krzywdzenia dzieci w różnych epokach oraz ich kulturowe uwarunkowania.

Rozważania na temat występowania krzywdzenia dzieci w różnych czasach i warunkach kulturowych wolno odnieść właściwie do dwóch zasadniczych aspektów: szans na przetrwanie, jakie były tworzone dzieciom przez dorosłych, oraz sposobów kształtowania dzieci i wpływania na nie tak, aby funkcjonowały zgodnie z pewnymi oczekiwaniami.

Możliwości przetrwania dzieci w świecie należącym do dorosłych

Najbardziej spektakularnym zachowaniem dorosłych determinującym możliwości przetrwania dzieci jest gwarantowanie im prawa do życia. Z tego powodu można uznać, iż zachowania mające na celu pozbawienie dziecka życia są najbardziej wyrazistymi formami przemocy. Zabijanie dzieci jest ekstremalną formą ich krzywdzenia, tak więc analiza występowania tych zachowań oraz motywów je powodujących, jak też społeczny stosunek do tych zachowań, doskonale obrazują to, jak w różnych kulturach traktowano dzieci oraz w jakim stopniu zachowania, które dziś nazywamy krzywdzeniem dzieci i okrucieństwem wobec dzieci, były społecznie akceptowane.

Zabijanie dzieci w różnych przejawach i formach występowało powszechnie bądź mniej często w wielu kulturach. Wynikało z pobudek indywidualnych, było też rezultatem swoistej polityki grupowej. Szanse dziecka na przeżycie wskutek działania różnych czynników ryzyka jego zabicia były niejednokrotnie tak niskie, iż w różnych kulturach uzyskiwanie przez nie tożsamości dokonywało się dopiero po osiągnięciu pewnego wieku. Wówczas dopiero bądź to nadawano dziecku imię, bądź organizowano ceremonię przyjęcia go do społeczności (Sumner, 1995; Mauss, 2001; Ghiglieri, 2001).

Badacze wskazują na różne motywy zabijania dzieci (Korbin, 1977; Zenz, 1979; Eisenberg, 1981; Bakan, 1971; Gromska, 1993; Sumner, 1995). Zachowania te były: sposobem kontrolowania liczby posiadane go potomstwa (zwyczajowe zabijanie dziecka, jeśli było którymś z kolei w rodzinie), środkiem ograniczania widma niedostatku, głodu lub nadmiernych trudności w zdobywaniu pożywienia i miejsca do życia (zabijanie przez niektóre ludy nomadyczne nowo narodzonych dzieci, jeśli starsze nie potrafiły się jeszcze samodzielnie poruszać), sposobem na

zapewnienie przetrwania innym dzieciom, których wartość była wyższa (np. starszych dzieci, dzieci z wyższych warstw społecznych), sposobem na posiadanie potomstwa o określonych pożądanych cechach, np. płci, zdrowotnych czy innych, bądź środkiem zachowania porządku moralnego (zabijanie dzieci z „nieprawego łoża”). Wspólnym tłem, które można dostrzec w wymienionych motywach zabijania dzieci, okazuje się „dobro wspólnoty” — rodziny, plemienia czy całego społeczeństwa. Dla tych wartości dzieci były składane w ofierze i poświęcane w imię pomyślności plonów, pogody, trwałości jakichś dzieł, przebłagania bóstw, były eliminowane z powodu nadmiaru członków grupy, selekcyonowane ze względu na pożądane przez wspólnotę cechy, były też likwidowane jako dowód występku ich rodziców przeciw wartościom i normom etycznym.

Sięgając do koncepcji socjobiologicznych, odnaleźć można jeszcze inne motywy zabijania dzieci, które również w gruncie rzeczy można powiązać z „dbałością o dobro społeczności czy wspólnoty”. Jak twierdzą przedstawiciele tego nurtu, zabijanie dzieci tak na prawdę charakteryzuje te wspólnoty i tych rodziców, którzy w rzeczywistości w dłuższej perspektywie dążą do posiadania i wychowania większej liczby potomstwa (Baudler, 1995; Ghiglieri, 2001; Buss, 2007). Zdaniem socjobiologów, dzieciobójstwo często było (i nadal jest) uwarunkowane szacowanymi przez rodziców zasobami „inwestycji rodzicielskiej”, czyli spostrzeganymi własnymi możliwościami poświęcania dziecku pożywienia i innych środków, uwagi oraz względów. Jeśli własne możliwości opieki i wychowania dziecka są spostrzegane jako słabe, niekorzystne, a dodatkowo rodzina (lub rodzic) funkcjonuje w warunkach niesprzyjających przetrwaniu dzieci (ogólnych socjoekonomicznych czy zdrowotnych samego dziecka), wówczas ryzyko podejmowania zachowań mających na celu pozbycie się dziecka (przez zabicie go lub porzucenie) wzrasta. Generalnie, jak tłumaczą socjobiolodzy, zabijanie dzieci służyło przetrwaniu (grupy, wspólnoty) oraz w istocie „maksymalizowaniu sukcesu reprodukcyjnego i zachowania gatunku”, tj. posiadania potomstwa nawet licznego, lecz mającego większe szanse na przeżycie, gdyż wychowującego się w lepszych warunkach społeczno-ekonomicznych, w pełnej dyspozycji matki do wykarmienia i opieki, lub pochodzącego z oficjalnego związku, wychowującego się w pełnej prawowitej rodzinie, silniejszego czy zdrowszego itp.

Podobne zabijaniu dzieci motywy przyświecały również ich porzuceniu. Dzieci porzucano więc z powodu chęci ograniczenia liczebności rodziny, z powodu trudnych warunków życia, ze „względów moralnych” lub z braku chęci i zdolności do zajmowania się dzieckiem. Większość autorów uważa, iż porzucanie było pośrednią formą ich zabijania, generalnie bowiem chodziło o pozbycie się dziecka. Porzucanie dzieci stanowiło powszechną praktykę właściwie od zarania dziejów i stanowiło

rozwiązanie wielu problemów (Kolankiewicz, 2002; Kolankiewicz, 2006, s. 6—35), a nasilanie się tych zachowań odnotowywane jest przez badaczy zwłaszcza od momentu, kiedy w danej społeczności zabijanie dzieci stało się prawnie i moralnie zakazane. Jako forma pozbywania się dzieci porzucanie było też bardziej społecznie tolerowane oraz spostrzegane jako mniej niemoralne niż dzieciobójstwo (Badinter, 1998). Pozbywanie się dzieci przez ich porzucanie charakteryzowało głównie biedniejsze warstwy społeczeństw, choć również zamożniejsi nie stronili od tego środka, chcąc skoncentrować wysiłki opieki i wychowania na mniejszej liczbie dzieci bądź ukryć nielegalne pochodzenie dziecka (zob. Veyne, 2005). Badacze ustalili też, iż występujące w historii i w różnych kulturach różnice w natężeniu zjawiska porzucania dzieci zależały od sytuacji ekonomicznej, od występowania kataklizmów i klęsk żywiołowych, pory roku, typu środowiska i stopnia jego zorganizowania (w miastach tych przypadków było więcej, co tłumaczy się m.in. istnieniem lepszych ku temu możliwości, tj. instytucji, które przyjmowały podzulków (Kolankiewicz, 2002). Porzucanie dzieci miało zabijanie, pomimo że dawało dziecku jakieś szanse na przeżycie, w istocie — przynajmniej we wczesnych epokach — jedynie minimalnie zwiększało możliwość przetrwania. Instytucje, które przyjmowały podzulków (klasztory, szpitale, przytulki itp.), często nie zapewniały im odpowiednich do przeżycia warunków. Odnotowywana jest niezwykle wysoka śmiertelność wśród podopiecznych takich miejsc wskutek fatalnych warunków, w jakich żyli (Sumner, 1995).

Badacze ukazują ponadto inne jeszcze formy pozbywania się dzieci i ciężaru sprawowania nad nimi opieki, takie jak: oddawanie ich mamkom, oddawanie na służbę czy sprzedaż. Zachowania te możemy w historycznej perspektywie interpretować nie tylko jako pozbywanie się dziecka, ale także poświęcanie go lub wykorzystywanie w imię jakichś korzyści, nierzadko ekonomicznych. Podkreślić można, iż zachowania tego typu zwiększały ryzyko śmierci dziecka, niejednokrotnie bowiem, jak pokazują historycy, dzieci oddawane mamkom w większości umierały, tak samo jak te, które sprzedawano do pracy lub oddawano na służbę. Można też zauważyć, iż wśród obcych oddane, sprzedane czy porzucone dzieci poddawane były różnym, często okrutnym, praktykom. W gruncie rzeczy więc ich szanse na przetrwanie i poprawny rozwój były znikome.

Stosunek społeczeństw do zjawisk takich, jak zabijanie dzieci, porzucanie ich, oddawanie lub sprzedaż zmieniał się wraz z tym, jak ogólnie poprawiały się warunki życia. Najwcześniej, najbardziej wyraźny sprzeciw społeczny dotyczył zjawisk dzieciobójstwa. Widoczny jest on już w niektórych kulturach starożytnych, jednak zdecydowaną postać przybrał dopiero wraz z rozwojem chrześcijaństwa. W 374 roku w Imperium

Romanum uznano dzieciobójstwo za zbrodnię, którą karano śmiercią (Łukasiewicz, 2007), prawnie jednak dopuszczano porzucanie i sprzedaż dzieci, co powodowało, iż te właśnie praktyki wobec dzieci zaczęły się nasilać. Coraz silniejszy wpływ religii chrześcijańskiej w wiekach średnich przyczynił się do dalszego społecznego potępienia zabijania dzieci, jednak w rzeczywistości czyny takie traktowane były jako zwykły występki, który należy ograniczać, a nie jako przestępstwo czy zbrodnię. Zaostrzenie społecznych reakcji wobec procederu zabijania dzieci miało miejsce dopiero w XVI wieku. Wówczas to ustalono okrutne kary, skazując dzieciobójczynie na hańbiącą śmierć przez np. grzebanie żywcem, grzebanie w worze ze zwierzętami lub spalenie jak czarownicy. Te straszliwe kary odstraszały, nawet dość skutecznie, od zabijania dzieci, ale nie od ich porzucania. Liczba porzuceń wzrosła w tych czasach niebotycznie, powodując powstawanie różnych instytucji sprawowania jako takiej (zwykle marnej) opieki nad dziećmi. Dopiero w XVIII wieku problem zabijania dzieci i kar wobec dzieciobójczyń poddano kontestacji, łagodząc sankcje wobec sprawczyń — znosząc karę śmierci. Z czasem zaczęto głębiej zastanawiać się nad społeczno-kulturowym kontekstem występowania problemu zabijania dzieci przez rodziców.

Jeśli dokonać analizy zjawisk pozbywania się dzieci przez ich zabicie, porzucanie czy sprzedaż, mając na względzie natężenie występowania tych praktyk i społeczno-ekonomiczny kontekst czasów i społeczeństw, można dojść do konkluzji, iż zjawiska te były nasilone wówczas, gdy odpowiadało to społecznemu interesowi; praktyki takie wtedy tolerowane, stanowiły wręcz element społecznych obyczajów. W miarę poprawy warunków życia i rozwoju kultury, zachowania te łagodniały w swych formach (zastępowanie zabijania porzucaniem czy sprzedażą dzieci), ale i spotykały się z wyraźniejszym społecznym potępieniem. Rozwój postaw humanitarnych spowodował też, iż rozwijać zaczęły się bardziej cywilizowane zachowania pozbywania się dzieci i odciążania rodziców od opieki i wychowania, czyli oddawanie dzieci innym osobom na wykarmienie, opiekę i wychowanie. Występowanie oddawania dzieci jako powszechnego w pewnych czasach procederu jest także tłumaczone względami emocjonalnymi — obroną rodziców przed nawiązywaniem więzi emocjonalnej z dzieckiem, które w wysokim stopniu wskutek niskiego jeszcze w tych czasach poziomu medycyny zagrożone było wczesną śmiercią. W pracach wielu badaczy (deMause, 1988; Aries, 1955; Badinter, 1998) można zidentyfikować wiek XVIII jako czas, w którym bardziej powszechnie rozwinęła się uczuciowość rodziców wobec dzieci, a jednocześnie czas, w którym nastąpił znaczący rozwój medycyny. Osiągnięto wtedy wyraźny sukces w walce z wieloma chorobami dziecięcymi. Od tamtej pory zauważalnie spadła śmiertelność dzieci, a rodzice nie bronili się

już przed nawiązaniem uczuć z własnym potomstwem. Oczywiście, do zmiany stosunku do dzieci przyczyniły się również w istotny sposób także i inne czynniki związane z ogólnym rozwojem społecznym, jak stopniowy — od czasu odrodzenia — rozwój idei humanizmu i poszanowania praw jednostki, który znalazł swój spektakularny wyraz w ideach głoszonych przez Rewolucję Francuską, a także prowadzone od czasu soboru trydenckiego przez Kościół nauki, w których podkreślano, iż rodzice mają wobec dzieci wyraźne obowiązki, oraz wzmiankowano, iż dzieci posiadają swoje prawa, a złe traktowanie dzieci przedstawiano jako grzech (Flandrin, 1998). Z pewnością można też zauważyć, opierając się na stanowisku Elisabeth Badinter, iż zmiana stosunku do dzieci, jaka miała miejsce w Europie w XVIII wieku, dokonywała się na tle pewnych procesów demograficznych, a mianowicie spadku liczby ludności w poprzednich stuleciach wskutek wielu klęsk, epidemii i częstych wojen. W związku z tymi zjawiskami i w ich konsekwencji zachowanie dzieci przy życiu i zapewnienie im odpowiednich warunków rozwoju, aby wyrosły na pełnoletnich obywateli, stało się interesem społecznym, interesem państw europejskich (Badinter, 1998).

Tak więc czynniki wpływające na rodziców XVIII- i XIX-wiecznych, które powodowały, iż lepiej dbali oni o swoje dzieci, otaczali je lepszą opieką, darzyli uczuciami i zapewniali dobre warunki rozwoju, były wielorakie. Wówczas to pojawiały się masowo poradniki czy inne publikacje, które promowały miłość do dzieci, dobre ich traktowanie i właściwą opiekę nad nimi. Z czasem, pod koniec XIX wieku, zaczęto krytycznie analizować sposób sprawowania opieki i traktowanie dziecka w rodzinie, pojawiła się społeczno-naukowa refleksja nad trybem postępowania rodziców z dziećmi, która wyraźnie naznaczała już pewne zachowania jako niewłaściwe i krzywdzące.

Idee i praktyki wychowawcze jako źródło krzywdy dziecka

Szczególnym obszarem, na którym licznie występowały w historii społecznej zachowania rodziców i opiekunów, jakie określamy dziś mianem przemocy wobec dziecka, jego krzywdzeniem, a wręcz znęcaniem się, były praktyki wychowawcze. Podkreślić należy, iż dzieci przez wiele stuleci spostrzegane były jako istoty niedoskonałe, niespełna rozumu, wykazujące liczne wady, braki, ułomne społecznie, z natury krnąbrne i zepsute

czy obciążone piętnem grzechu. Przez wieki całe uznawano zatem, iż zadaniem dorosłych jest ujarzmienie dzikiej i złej natury dziecka. Uważano, iż wychowanie dziecka oznacza walkę z jego złymi skłonnościami, która nie może być prowadzona w inny sposób, jak tylko poprzez strach, ból i bezwzględne panowanie nad dziećmi. Wierzono, iż dziecko staje się lepsze, gdy boi się strasznych konsekwencji swoich zachowań. Dzieci wychowywano więc głównie przez używanie surowych kar, bicie, groźby, zastraszenie, głodzenie czy ciężką pracę.

Obraz dziecka jako „złego” przez setki lat przenikał praktykę wychowawczą różnych społeczeństw, a w nich — różnych warstw społecznych. Co prawda, niejednoznacznie ustalony pod tym względem jest stosunek wychowawczy do dziecka w kulturach pierwotnych i antycznych, ale już w wiekach średnich i późniejszych jest on zdecydowanie dominującym typem w relacjach wychowawczych. Elizabeth Badinter przypisuje rozwój perspektywy postępowania dziecka jako istoty z natury złej wpływowi świętego Augustyna i jego pism (Badinter, 1998). Jego myśl ukazująca dziecko jako istotę z urodzenia zepsutą i grzeszną — zdaniem Autorki — na długo zapanowała w pedagogice. Przez stulecia celem wychowania stało się więc tępienie dziecięcych wad i wykształcanie w dzieciach dyscypliny. Dzieciństwo było spostrzegane jako niebezpieczny stan, wymagający nadzoru i korekty ze strony rodziców, dorosłych (Kehily, 2008, s. 39). Główne zadanie wychowawców stanowiło wykształcanie w dzieciach posłuszeństwa wobec dorosłych, a podstawowym sposobem, który miał to zapewniać, było karanie dzieci, najczęściej fizycznie. Chętnie więc bito dzieci oraz wymyślano inne okrutne kary, aby pomóc im wznieść się ponad własne słabości i niedoskonałości. Chociaż repertuar kar stosowanych w wychowaniu różnił się w zależności od warunków historycznych i kulturowych, a także płci dziecka oraz warstwy społecznej, w której się rozwijało, to jednak w większości kultur głównym środkiem wychowawczym były kary fizyczne (Bartholdson, 2003). Zauważa się jednak, iż istnieją pewne kultury, w których słabo zaznaczone były (są) kary cielesne (Eskimosi czy Indianie Ameryki Północnej lub niektóre plemiona Ameryki Południowej). Jak tłumaczy to Robert Altman, brak stosowania poważnych kar fizycznych wobec dzieci w tych społecznościach związany jest z filozofią równości członków owych kultur. Występowanie kar fizycznych widoczne jest jego zdaniem głównie w społeczeństwach klasowych (Altman, 1960).

Kary fizyczne wobec dzieci przybierały różne postaci w zależności od czasów i społeczeństwa. Historia stosowania kar fizycznych wobec dzieci jest wręcz fascynującą kroniką. Uznawane za główną metodę wychowawczą bicie dzieci i inne fizyczne ich karanie polecane było zarówno na drodze obyczajowego przekazu, jak i w różnych tekstach czy przez autoryte-

ty moralne, publiczne. Zdarzały się jednak stanowiska kontestujące kary fizyczne. Dające o sobie znać już w starożytności, a później nasilające się w epoce renesansu głosy niektórych myślicieli krytykowały surowe kary fizyczne, ale podważały głównie częstość lub okoliczności ich stosowania czy formę ich wymierzania, a nie sam ich sens czy pożytek wychowawczy. Na przykład w jednej z pierwszych polskich książek pedagogicznych Erazm Gliczner Skrzetuski apeluje, aby dzieci nie karać surowo, by raczej słowem karcić, a jak już, to bić bez gniewu i bez obecności obcych osób (Doliński, 1899).

Złagodzenie kar fizycznych stosowanych wobec dzieci nastąpiło dopiero na przełomie XVII i XVIII wieku. Duże znaczenie miały poglądy głoszone przez Jana Amosa Komeńskiego, niebywałego autorytetu pedagogicznego tamtych czasów, który zalecał złagodzenie praktyk wychowawczych. Na przykład polecał unikać zbyt częstej chłosty — powszechnej do tej pory metody wychowywania dzieci. Jednak bicie dzieci jako środek wychowawczy Komeński ogólnie akceptował.

Dla stosowania kar fizycznych w wychowaniu dzieci przełomowe stały się czasy i filozofia Jana Jakuba Rousseau. Podkreślał on dobrą naturę dziecka charakteryzującą je od urodzenia, wagę okazywania dziecku miłości i uznawanie jego prawa do swobody. Zapisał się jako myśliciel, który promował indywidualizm jednostki, w tym — indywidualizm dziecka (Postman, 2001). Wielu uznaje, iż to właśnie Rousseau dał początek idei społecznej emancypacji dziecka (Śliwerski, 2003; Mencwel, 2000). Zauważyć należy, iż znaczenie poglądów Rousseau dla humanizowania się praktyki pedagogicznej i poprawy pozycji społecznej dziecka nie ogranicza się jedynie do jego wskazań pedagogicznych, ale opiera się także, a być może nade wszystko, na promowaniu przez niego filozofii społecznego indywidualizmu. W praktyce wychowawczej czasów Rousseau kary fizyczne nadal jednak stanowiły integralną część wychowania dzieci, choć znacznie złagodniały w swojej formie i natężeniu.

Pedagodzy XIX-wieczni dość zgodnie już wyrażali negatywne opinie na temat kar fizycznych i ich efektywności. Występowali przeciwko opieraniu wychowania dziecka na strachu, nawołując do poszanowania dziecka, uznania jego praw, unikania nadmiernego formalizmu i surowości w wychowaniu oraz do odstąpienia od stosowania kar fizycznych.

W końcu XIX wieku działacze ze sfery opieki społecznej oraz medycyny zaczęli „odkrywać” zjawiska znęcania się nad dziećmi przez ich bezpośrednich opiekunów, a wskutek rozwoju w tym czasie prasy, w której upubliczniano przypadki okrutnego maltretowania dzieci, wybuchło swoiste społeczne moralne oburzenie wobec takich sytuacji i takich rodziców. Z czasem zjawiska znęcania się nad dziećmi w rodzinie oraz zaniedbywania ich uwidaczniały się jako o wiele bardziej powszechne, niż sądzono.

Z początkiem XX wieku działała już całkiem spora liczba instytucji i stowarzyszeń, które zajmowały się problemem maltretowania dzieci i przeciwdziałaniem mu.

Na początku XX wieku głos Ellen Key zwrócił uwagę opinii społecznej na problemy złego traktowania dzieci oraz na różne okrutne praktyki stosowane wobec nich przez dorosłych. Jej nawoływania, aby okazywać dziecku uczucie, „piastować duszę jego na rękę [...], nie narazić się nigdy na niebezpieczeństwo ujrzenia we wzroku dziecka chłodu” (Key, 2005, s. 68) były rewolucyjną dla pedagogiki ideą wychowania. Ellen Key opowiadała się za demokratyzacją stosunków dorosłych z dziećmi: „[...] przejąć się dzieckiem tak zupełnie, jak owo życie jest przejęte; zachować względem niego całą delikatność, całe zaufanie, całą oględność, jakie cechują wzajemny stosunek dorosłych ludzi [...]” (Key, 2005, s. 65—66) — pisała i ta jej nowatorska idea rozpoczęła wielką dyskusję pedagogiczną, która toczyła się właściwie przez cały XX wiek, owocując ostatecznie nowymi prądami wychowania w pedagogice oraz ukonstytuowanymi w końcu XX wieku prawami dziecka i dążeniem do ich ochrony i pełnej realizacji w wymiarze społeczno-politycznym.

Przytoczone wydarzenia miały znaczący wpływ na zmianę stosunku dorosłych do dziecka i na jego traktowanie przez najbliższych. Rodzice w sensie powszechnym stali się mniej skorzy do stosowania surowej dyscypliny i drastycznego karania dzieci (Davis, Chandler, LaRossa, 2004). Nadal jednak powszechnie uważano, iż zadaniem rodziców jest eliminowanie złych cech dziecka oraz wykształcanie posłuszeństwa, i dyscypliny. W rzeczywistości, podobnie jak we wcześniejszym stuleciu, w praktyce wychowywania dzieci w początkach XX wieku, królowała Czarna Pedagogika, opisywana m.in. przez Alice Miller (1999). Popularnymi środkami działania rodziców było nadal zastraszanie dzieci, upokarzanie ich oraz wystawianie na pośmiewisko.

Czy poglądy pedagogów oraz formalne regulacje, piętnujące kary fizyczne jako niewłaściwe, a wręcz szkodliwe środki wychowawcze, przenikały do praktyki wychowawczej XX wieku? Czy los rzeczywistych dzieci — Jasiów, Tadeuszków, Krystynek czy Weronik — faktycznie zmieniał się pod wpływem tych nawoływań? Czy rodzice, wychowawcy stawali się mniej surowi, bardziej czuli i szanujący godność dziecka? Tak..., ale był, czy raczej jest, to niezwykle powolny proces.

W XX wieku głosy na rzecz poprawy sytuacji społecznej dziecka i jakości jego wychowania oraz działania podejmowane w tym kierunku, a także spektakularne upublicznianie tragicznych skutków maltretowania dzieci, uzupełnione zostały poglądami rzeczników pełnej demokratyzacji życia społecznego. Zaczęto podkreślać, iż dzieci nie tylko zasługują na dobre traktowanie i warunki życia z tego powodu, że potrzebują ich

dla prawidłowego swego rozwoju, ale głównie dlatego, że im się to należy. Mają do tego prawo w świetle zasad równości i sprawiedliwości społecznej. Zaczyna się rozwijać perspektywa analizowania sytuacji dzieci, w której złe traktowanie, a w tym ich fizyczne karanie, łamie podstawowe prawa dzieci. Jednym z pierwszych orędowników takiej właśnie perspektywy pedagogicznej był Janusz Korczak — który jest obok Jakuba Rousseau i Johna Locka, jedną z najbardziej znaczących postaci dla ideologii dziecka i dzieciństwa (Smolińska-Theiss, 2003). Centralną myślą jego poglądów pedagogicznych było uznanie dziecka za pełnowartościową jednostkę; „[...] dzieci nie będą dopiero, ale już są ludźmi [...]” — głosił Korczak w swoich pismach (Lewin, 2000, s. 29—36). Jako pierwszy podkreślał prawa dziecka, a przy tym występował przeciw okrutnym karom w wychowaniu dzieci. Akcentował ich negatywny wpływ na psychikę dziecka, i zagrożenia, jakie kary takie dla tej psychiki stwarzają. To za Korczakiem głównie przedstawiciele nowych prądów pedagogicznych XX wieku postulowali całkowite wyłączenie kar fizycznych z wychowania dzieci. Do czasów obecnych nie udało się jednak oczyścić praktyki wychowywania dzieci z kar fizycznych oraz innych okrutnych sposobów traktowania podopiecznych. Pomimo społecznej edukacji prowadzonej na temat szkodliwości i bezprawności takich zachowań, pomimo prób prohibicji i wyznaczania granic akceptowanych metod dyscyplinowania w wielu domach krzywdzenie dzieci jest nadal obecne w praktyce wychowawczej.

Zasadnicze konteksty poprawy sytuacji dzieci — próba kategoryzacji czynników

Analizując dzieje krzywdzenia dzieci, można zauważyć, iż mimo dużego zróżnicowania wierzeń oraz przekonań na temat opieki i wychowania dzieci, jak też codziennej praktyki w tym zakresie, w każdym społeczeństwie i w każdym czasie funkcjonowała jakaś społeczna treść zadań i obowiązków rodziców wobec swojego potomstwa (Kwak, Mościskier, 2002). Obejmowała ona zazwyczaj: ochronę dziecka przed niebezpieczeństwem, śmiercią i chorobą oraz krzywdą fizyczną ze strony obcych, dostarczanie pożywienia i zabezpieczenie schronienia oraz odzieży. Innymi słowy, w podstawowym, uniwersalnym znaczeniu rodzice mieli zapewnić dzieciom warunki umożliwiające przetrwanie. Różnie jednak rozumiano sposób realizacji tych zadań oraz wiek dziecka, do którego opieka

taka była konieczna. Zróżnicowanym modelom sprawowania opieki nad dzieckiem towarzyszyły różne wzory wychowywania dzieci. Za Hansem Sanerem wyróżnić można trzy ogólne modele wychowania (Śliwerski, 2007). Pierwszy, który oparty jest na perspektywie dziecka jako tego, które jeszcze nie jest człowiekiem, a działania wychowawcze mają je do tego człowieczeństwa doprowadzić. Ten model przenika właściwie przeważającą część społecznej historii i historii wychowania. Drugi model opiera się na idei równości w relacji dorosły — dziecko. Jest on zdecydowanie rzadziej spotykany w różnych kulturach i społeczeństwach oraz poszczególnych epokach. Trzeci model wychowania stanowi opozycję dla samej kategorii wychowania rozumianej jako działania zmierzające do kształtowania „odpowiednich” cech i kompetencji — opiera się na idei autonomii dziecka i kategorii autosocjalizacji i samowychowania (por. Pitula, 2008, s. 245—257).

Przyglądając się zjawiskom krzywdzenia dzieci, jakie miały miejsce w różnych okresach historycznych i warunkach społeczno-kulturowych, zauważyć można, iż w zależności od aktualnej sytuacji ekonomicznej, demograficznej, społecznej i kulturowej w społeczeństwach dzieci traktowane były przede wszystkim w taki sposób, że realizowało to ogólne interesy społeczne, za którymi w gruncie rzeczy kryły się motywy przetrwania i rozwoju społeczności czy społeczeństwa. Zgodnie z tymi potrzebami społecznymi indukowały się przekonania na temat dzieci i relacji, w jakiej powinni z nimi pozostawać dorośli — rodzice. Zgodnie z nimi formułowały się zasady obyczajowe dotyczące traktowania dzieci i akceptowano, bądź nie, różne formy zachowań wobec nich (Por. też: Pitula, 2007, s. 97—109). Postęp cywilizacyjny i uzyskiwanie przez ludzi coraz większego wpływu na własne życie — zarówno w sensie biologicznym, jak i społecznym — wydają się zasadniczym motorem zmian społecznego stosunku do dzieci i tłem stopniowego zanikania różnych krzywdzących praktyk opiekuńczych i wychowawczych wobec nich.

Kusząca jest chęć wyłuskania na drodze rozwoju społecznego tych momentów, które miały szczególne znaczenie dla społecznej zmiany w sposobach traktowania dzieci, dla odwrótu od akceptacji ich krzywdzenia. W tym jednak przedsięwzięciu napotkać można różne stanowiska, w zależności od ogólnej orientacji naukowej. Na przykład w podejściu psychoanalitycznym, którego reprezentantem jest Lloyd deMause, zauważa się, iż stosunek do dzieci znacząco zmienił się wówczas, gdy rodzice przestali się lękać o ich przeżycie, które wcześniej było zagrożone wskutek różnych chorób i innych dolegliwości. Rodzice w obawie przed bólem straty dziecka nie wiązali się z nim emocjonalnie, a to z kolei sprzyjało stosowaniu różnych okrutnych zachowań wobec niego. W niniejszym ujęciu chodziłoby więc o ten moment w historii, który wiąże się z znaczącym postępem

medycyny, wpływającym na obniżenie śmiertelności wśród dzieci. Z kolei znany historyk francuski Philippe Aries zauważył, iż obecność dziecka w życiu społecznym i bezpośrednio w życiu rodziny odnotować można w historii społecznej dopiero wtedy, kiedy dokonała się swoista uczuciowa rewolucja, tj. kiedy rodzice zaczęli się interesować dzieckiem i sami podejmować trud opieki nad nim, a nie — jak wcześniej — gdy oddawali je pod czyjś nadzór. Z chwilą, kiedy dzieci zaczęły faktycznie rozwijać się w domu rodzinnym, przestały być „obce” dla rodziców, a codzienna ich obecność przyczyniała się do rozwoju uczuciowych więzi z nimi i zainteresowania ich sprawami. Dochodząc przyczyn tych zmian, Philippe Aries, podobnie jak i inni badacze (Lloyd deMause, Jean Louis Flandrin), uznał, iż to duża umieralność dzieci była powodem, dla którego rodzice bronili się przed nawiązywaniem uczuć z dziećmi. Zdaniem tego francuskiego historyka, częstość z jaką przed XVIII wiekiem umierały dzieci, powodowała, iż do faktu ich istnienia i do ich osoby nie przywiązywano się zbyt. To, że dziecko umierało, było czymś tak częstym, że poniekąd naturalnym, a niejednokrotnie też szybko zastępowało je kolejne dziecko, odwracając uwagę rodziców od utraty poprzedniego. W sytuacji zazwyczaj liczego potomstwa posiadanego przez rodziców skutek trudności sterowania własną płodnością strata dziecka nie zagrażała interesowi „przetwania rodu”, a czasami „była na rękę” rodzicom, którzy w ten sposób mieli mniej dzieci do wyżywienia i zaopatrzenia.

W tej perspektywie więc, to gwałtowny rozwój cywilizacyjny od XVIII i w XIX wieku (szczególnie medycyny, techniki, oraz rozwój przemysłu i miast), a w ślad za tym znacząca poprawa warunków życia ludności i wzrost szans na przeżycie dzieci spowodowały mniejsze poczucie zagrożenia utratą dziecka. Procesy te należy uznać więc za decydujące momenty w rozwoju stosunków uczuciowych i ... wychowawczych pomiędzy rodzicami i dziećmi. Wraz bowiem z pojawieniem się powszechnego zainteresowania dziećmi opartego na odczuwanej z dziećmi więzi zaczęła się rozwijać refleksja nad sposobami oddziaływania przez rodziców na dzieci. Z czasem zarysowała się też tendencja do oceniania jakości opieki nad dzieckiem sprawowanej przez rodzinę, rodziców. W drugiej połowie XIX wieku pewne sytuacje w rodzinie i zachowania zaczęto wyraźnie piętnować i określać jako znęcanie się nad dziećmi i maltretowanie ich. Zaczęły powstawać stowarzyszenia, których celem była ochrona dzieci przed okrucieństwem dorosłych (najpierw w Stanach Zjednoczonych, później także w Europie). Szybko też na tle widocznej i narastającej, w rozwijających się w tym czasie centrach przemysłowych, przestępczości i innych form patologii zaczęto wiązać zjawiska krzywdzenia dzieci w rodzinach i doświadczenie przez nie niewłaściwej opieki ze strony rodziców — z tymi problemami. Poglądy ówczesnych psychologów i psychiatrów

wyraźnie wskazywały na trudne doświadczenia dzieciństwa jako podłoże wielu problemów psychologicznych i rozwój dewiacji jednostek.

Nade wszystko jednak szczególnie istotnym czynnikiem wpływającym na nasilanie się zainteresowania sytuacją dziecka w rodzinie i doświadczeniem przez nie niewłaściwej opieki i okrucieństwa ze strony rodziców był rozwój idei wolności i równości społecznej oraz rozwój społecznej orientacji (ideologii) indywidualizmu. Choć początek tej filozofii społecznej umiejscawia się w renesansie (Perrot, 2006), to jednak dopiero od spektakularnego momentu Rewolucji Francuskiej i dalszego intensywnego rozwoju w kolejnych dziesięcioleciach idee równości społecznej zaczęły powolnie kiełkować w odniesieniu do dzieci. Równość i sprawiedliwość społeczna wyrażane były dobitnie poglądami XIX-wiecznych socjalistów i w nieodwołalny już sposób przenikać zaczęły do refleksji nad sytuacją dziecka. Tak więc wiek XIX należy wskazać jako przełomowy, jeśli idzie o pojawienie się odniesienia sytuacji dziecka do refleksji nad sprawiedliwością, równością i indywidualizmem. Od tego czasu stale już bowiem działania na rzecz poprawy sytuacji dzieci podpierane są ideami demokratyzacji życia społecznego. Ukazując znaczenie ogólnych założeń demokracji społecznej dla ochrony dzieci przed krzywdzeniem, przytoczyć trzeba wydarzenia, jakie miały miejsce w II połowie XX wieku. Należałoby je określić mianem drugiego powiewu rewolucji społeczno-ideologicznej. Były to: uchwalenie Deklaracji Praw Człowieka w 1948 roku, uchwalenie w 1959 roku Deklaracji Praw Dziecka, rewolta młodzieżowa końca lat sześćdziesiątych XX wieku, nasilenie ruchów feministycznych. Wydarzenia te uruchomiły refleksje nad ochroną dzieci i ich sytuacją w kontekście procesów demokratyzacji, której uwieńczeniem stało się uchwalenie w 1989 roku Konwencji o Prawach Dziecka oraz wielu aktów sekwencyjnych do niej (Jarosz, 2008).

Po przedstawionym w tym opracowaniu zastanowieniu nad historią krzywdzenia dzieci oraz historią przeciwdziałania złemu ich traktowaniu dochodzimy do kluczowego punktu, jakim jest zadanie sobie pytania: Czy, skoro rozwój cywilizacji stale postępuje, stale poprawiają się warunki życia i organizacja społeczeństw, możemy uznać, iż piętno krzywdzenia dzieci przestaje na nas ciążyć? Udzielenie odpowiedzi wymaga jednak kolejnej głębokiej analizy współczesnych procesów oraz współczesnych uwarunkowań zjawiska krzywdzenia dzieci, do której wypada mi Czytelników jedynie zaprosić.

Bibliografia

- Altman R., 1960: *Wychowanie u ludów pierwotnych*. Przeł. B. Wojciechowski. Warszawa.
- Aries P., 1995: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przeł. M. Ochab. Gdańsk.
- Badinter E., 1998: *Historia miłości macierzyńskiej*. Przeł. K. Choiński. Warszawa.
- Bakan D., 1971: *Slaughter of the innocents. A study of the battered child phenomenon*. San Francisco.
- Bartholdson O., 2003: *Kary fizyczne w dzieciństwie — perspektywa kulturowa*. „Dziecko Krzywdzone”, nr 3.
- Baudler G., 1995: *Bóg i kobieta. Historia przemocy, seksualizmu i religii*. Przeł. A. Baniukiewicz. Gdynia.
- Buss D.M., 2007: *Morderca za ścianą*. Przeł. A. Nowak. Gdańsk.
- Davis P.W., Chandler J.L., LaRossa R., 2004: „I've tried the switch but He laughs through the tears”: *The use and conceptualization of corporal punishment during the Machine Age, 1924—1939*. „Child Abuse and Neglect”, Vol. 28, (12), s. 1291—1310.
- DeMause L., 1988: *The history of child abuse*. „The Journal of Psychohistory”, Vol. 25. Dostępne w Internecie: www.psychohistory.com [Data dostępu: 03.03.2006].
- Doliński G., 1899: *Jak u nas chowano dzieci? Zarys dziejów pedagogiki polskiej*. Warszawa.
- Eisenberg L., 1981: *Cross-cultural and historical perspectives on child abuse and neglect*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 5, 3, s. 299—308.
- Flandrin J.L., 1998: *Historia rodziny*. Przeł. A. Kuryś. Warszawa.
- Ghiglieri M.G., 2001: *Ciemna strona człowieka*. Warszawa.
- Gromska J., 1993: *Raport o przestępczości wobec dzieci w tym seksualnej*. W: *Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość*. Red. J. Bińczycka. Kraków.
- Jarosz E., 2008: *Współczesne standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci*. Warszawa.
- Jarosz E., 2008: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice.
- Key E., 2005: *Stulecie dziecka*. Przeł. J. Moszczeńska. Warszawa.
- Kehily M.J., 2008: *Zrozumieć dzieciństwo; wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M.J. Kehily. Przeł. M. Kościelniak. Kraków.
- Kolankiewicz M., 2002: *Porzuceni i powierzeni trosce*. Katowice.
- Kolankiewicz M., 2006: *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*. „Dziecko Krzywdzone”, nr 17, s. 6—35.
- Korbin J.E., 1977: *Anthropological contributions to the study of child abuse*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 1, (1), s. 7—24.
- Kwak A., Mościskier A., 2002: *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. Warszawa.
- Lewin A., 2000: *Korczak niedosłyszany (kilka przypomnień)*. W: *Humaniści o prawach dziecka*. Red. J. Bińczycka. Kraków.
- Łukasiewicz D., 2007: *Dzieje grzechu*. „Polityka” nr 2 (2587).
- Mauss M., 2001: *Socjologia i antropologia*. Przeł. M. Król, K. Pomian, J. Szacki. Warszawa.
- Mencwel A., 2000: *Kiedy nastąpi stulecie dziecka? W: Humaniści o prawach dziecka*. Red. J. Bińczycka. Kraków, s. 49—54.

- Miller A., 1999: *Zniewolone dzieciństwo*. Przeł. B. Przybyłowska. Poznań.
- Perrot M., 2006: *Wprowadzenie*. W: *Historia życia prywatnego*. T. 4. Red. M. Perrot. Wrocław—Warszawa—Kraków.
- Pituła B., 2007: *Na marginesie uwag o sukcesie zawodowym nauczyciela*. W: *Pedagogika*. T. 6: *Kształcenie pedagogów — strategie — koncepcje — idee*. „Nauczyciel — zawód czy powołanie”. Red. J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala. Płock, s. 97—109.
- Pituła B., 2008: *Kształcenie kompetentnego nauczyciela w świetle badań pedantologicznych i własnych refleksji*. W: *Tożsamość — reminiscencje*. Red. E. Gawel-Luty, J. Kojkoł. Gdańsk s. 245—257.
- Postman N., 2001: *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Przeł. R. Frać. Warszawa.
- Smolińska-Theiss B., 2003: *Dzieciństwo*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Sumner W.G., 1995: *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie. Studium socjologicznego znaczenia praktyk życia codziennego, manier, zwyczajów, obyczajów oraz kodeksów moralnych*. Przeł. M. Kempny, K. Romaniszyn. Warszawa.
- Śliwerski B., 2003: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Śliwerski B., 2007: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk.
- Veyne P., red., 2005: *Historia życia prywatnego*. T. 1: *Od cesarstwa Rzymskiego do roku tysięcznego*. Przeł. K. Arustowicz, M. Rostworowska. Wrocław.
- Zenz G., 1979: *Kindesmisshandlung und Kindesrechte*. Frankfurt am Main.

Nad tatusiem tatusia zastanawiałam się najdłużej. Skoro mój tatuś był taki podły, to pewnie taki też musiał być jego ojciec? Coś podobnego musiał robić tatusiowi, co tatuś robi nam [...].

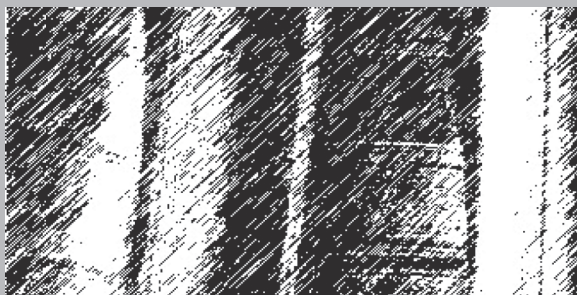
Dziadek pracował jako murarz i był bardzo szanowany we wsi. Do pracy wychodził wcześniej rano i wracał późnym wieczorem. Rodzina niewiele go interesowała a w domu wprowadzał wojskowy dryl. Był raczej od wymierzania dzieciom kary, niż od ich wychowywania. Dziećmi i domem zajmowała matka. Apodyktyczny patriarcha kazał sobie usługiwać. Pewnego razu w czasie dużego mrozu dzieci musiały iść z mamą do lasu po drzewo, kiedy on ucinał sobie poobiednią drzemkę.

Kiedyś spytałam tatusia, skąd wzięła się mu blizna na łuku brwiowym. Otóż późnym wieczorem, ojciec kazał swoim dwóm synom przynieść opał z drewni. Na dworze było ciemno, a drzewa była już końcówka. Komórka znajdowała się kilkadziesiąt metrów od domu, a chłopcy byli jeszcze mali i bali się wyjść. Przekomarzali się, który z nich ma pójść po drzewo.

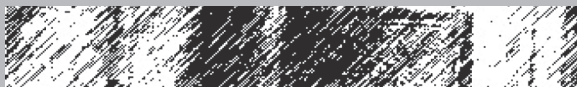
W pewnym momencie ojciec nie wytrzymał i ze złością zaczął w nich rzucać kawałkami drewna. Najpierw trafił w lampę naftową. Zapanowała ciemność. Wściekłość ich tatusia podwoiła się. Teraz rzucał z większą siłą na oślepa. Chłopcy zasłaniali się jak tylko mogli, aby uniknąć ciosów, jednak jeden z kawałków drewna uderzył w twarz młodszego synka, który darł się przeraźliwie. Mój dziadek zapalił drugą lampę naftową i okazało się, że dziecko ma całą twarz ma we krwi i rana jest bardzo głęboka. Wtedy wpadł jeszcze w większą wściekłość i zaczął okładać drugiego synka, który po biciu i tak musiał iść po drzewo.

Niedaleko pada jabłko od jabłoni.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



Krzywda dziecka — różne oblicza problemu



MONIKA SAJKOWSKA

„Myślałam, że mi serce pęknie” —
refleksje rodziców stosujących kary fizyczne
wobec dzieci

“I thought my heart would break” — reflections of parents
who use corporal punishment of children

Abstract: The paper analyzes parents' opinions about the use of corporal punishment of children. The subjects' arguments for and against beating children have been organized according to the types of justifications they have provided. The opinions expressed by these parents concern their personal experiences and relationships with their children.

Key words: parents, child, corporal punishment.

Niewielu jest rodziców, którzy nigdy nie uderzyli swojego dziecka. Wyniki badań socjologicznych, które od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku umożliwiają diagnozowanie problemu złego traktowania dzieci przez rodziców w Polsce, pokazują, że zdecydowana większość — blisko 80% — rodziców przyznaje się do stosowania różnych form przemocy fizycznej wobec swoich dzieci. Najczęściej są to klapsy i inne formy karcenia dziecka. Chociaż często próbujemy szacować skalę przemocy w polskich rodzinach, przytaczając wyniki badań ilościowych, nie możemy zapominać, iż za liczbami kryją się bardzo różne, często nieporównywalne doświadczenia dzieci. Na pytanie o stosowanie kar fizycznych wobec swojego dziecka, twierdząco odpowiadają zarówno ci rodzice, którzy wyprowadzeni z równowagi, kiedyś, raz uderzyli swoje dziecko, i choć dziś jest już dorosłe ciągle się tego wstydzą, jak i ci, którzy biją dziecko za każde przewinienie, traktując „łanie” jako najskuteczniejszą formę komunikowania swojej dezaprobaty. Czasami statystyczne wskazania nie rozróżnią szczęśliwego, kochanego dziecka, które dostało w pupę, bo z uporem zbliżało się do gorącego pieca, od dziecka, którego dzieciństwo było pełne cierpienia, strachu, bólu z powodu fizycznego maltretowania przez rodziców.

Z pewnością trzeba ostrożnie interpretować wyniki badań skali stosowania przez rodziców kar fizycznych. Spójrzmy jednak na inne ustalenia badawcze — 25% rodziców pobiło dziecko pasem lub innym przedmiotem, 5% z nich przyznaje, że zdarzyło się im pobić dziecko tak, że wynikiem tego był uraz fizyczny. Dzieci, nawet te, które są w domu ofiarami wyjątkowo surowej przemocy, nie potrafią się bronić. Czasami są po prostu zbyt małe. Starsze kochają swoich rodziców, nie chcą ich oskarżać, utracić ich miłości. Usprawiedliwiają ich, ukrywają siniaki. Oskarżają same siebie — zasłużyłem(-am) na to bicie. Co więcej — od małego uczą się świata, w którym bije się dzieci i taki świat wydaje się im normalny.

Rodzice często bezrefleksyjnie stosują wobec swoich dzieci metody dyscyplinowania, których sami doświadczali w dzieciństwie i dzięki którym „wyrośli na porządnym ludzi”. Czy zauważają, że ranią dziecko, tracą jego zaufanie. Czy bijąc dziecko, nie obawiają się, że uczą je tym samym komunikowania się za pomocą przemocy?

Ludzie najczęściej nie zastanawiają się nad tym, skąd biorą się ich przekonania, że coś jest właściwe lub konieczne. Działając w dobrej wierze, nie myślą, że czynią, co im czyniono. Nie analizują genezy przekonania, że relacja pomiędzy dzieckiem a rodzicem jest relacją władzy. Jakie są uświadomione motywacje rodziców stosowania wobec dziecka kar fizycznych?

Wywiady swobodne przeprowadzone z warszawskimi rodzicami sondowały ich opinie na temat stosowania kar fizycznych wobec dzieci: Czy,

a jeśli tak, to w jakich sytuacjach i dlaczego rodzice mogą odwołać się do takiej metody wychowawczej? Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób wiek dziecka ogranicza bicie go? Kto może karać fizycznie dziecko? Badani opowiadali też o relacjach z własnymi dziećmi i doświadczeniach uderzenia dziecka¹.

„Dlaczego to zrobiłem(-am)?” — uzasadnienia fizycznego karcenia dzieci

Analiza uzasadnień przyzwolenia na bicie dzieci, którymi posługują się rodzice, i prezentowania własnych doświadczeń jako karcącego fizycznie rodzica pokazuje, że uderzeniu dziecka przypisuje się wiele różnych znaczeń, a bliskie rodzicom wartości związane z rolą rodzicielską i praktyka wychowawcza nie zawsze są spójne. Deklaracje rodziców, zazwyczaj pełne sprzeczności, są wyrazem dysonansu — pogodzenie miłości do dziecka, dbałości o jego dobro i fizycznego karania kojarzonego z przemocą, gwałtem i upokorzeniem nie jest łatwe.

„To była moja klęska” — uzasadnienia negatywne

Wśród badanych rodziców nie było ani jednej osoby, która nigdy nie uderzyła swojego dziecka. Jednak 1/3 z nich dystansowała się od uznania kar fizycznych za dobrą metodę wychowawczą. Przytaczali argumenty przeciw karaniu fizycznemu dzieci, ale tylko 1 ojciec jednoznacznie określił się jako zdecydowany przeciwnik bicia dzieci. Pozostali z grupy „zdystansowanych” dopuszczali wyjątki, określając ograniczenia uznawanej zasady czy też deklarując się jako zdecydowani przeciwnicy kar fizycznych. Swoiście te kary definiowali — 4 „łapki” czy 2 paski to nie jest żadna kara fizyczna (13)².

¹ Wywiady przeprowadzono z 23 osobami. Wszystkie miały wyższe wykształcenie; wszystkie miały co najmniej jedno dziecko (10 — jedno, 10 — dwoje, 1 — troje, 2 — czworo); 14 osób miało dzieci młodsze (do 18. roku życia), 9 osób — dzieci dorosłe; wśród badanych było 20 kobiet i 3 mężczyzn.

² W nawiasie — liczba wskazań.

Wśród uzasadnień negatywnych wyróżnić można dwie główne kategorie zaprzeczeń przyzwoleniu na stosowanie kar fizycznych wobec dzieci — zaprzeczenia aksjologiczne i zaprzeczenia racjonalne.

Uzasadnienia z pierwszej kategorii obecne są w wypowiedziach 1/4 badanych. Dziecko to człowiek, stąd jego prawo do nietykalności i godności. Dziecko to słabszy człowiek, bicie słabszego uwłacza godności agresora.

Mój stosunek do tego wynika generalnie z tego, że człowieka trzeba jakoś tam szanować. (15)

Nie, bo kara fizyczna to jest coś co powoduje, że zadajemy gwałt samym sobie i drugiej istocie [...] (6)

Po prostu depczemy jego godność. (10)

[...] dziecko jest słabsze i to nie jest równorzędny partner. (16)

Większość negatywnych opinii na temat kar fizycznych lokuje się w drugiej kategorii uzasadnień nazwanych tu racjonalnymi. Nie jest to kategoria jednorodna. Uzasadnienia te odwołują się do oceny skuteczności, konsekwencji i zasadności oddziaływań wychowawczych. Po pierwsze więc, kary fizyczne nie gwarantują realizacji zamierzonych celów wychowawczych — bicie jest przeciwnie lub nieskuteczne.

To absolutnie nic dobrego nie daje, bo rodzi poczucie żalu, niesprawiedliwości, a potem bunt.

„Poczekaj, następnym razem to ja ci dopiero zmaluje numer i jeszcze wymyślę coś, żebyś nie mógł mnie złapać.” (19)

Kara fizyczna nic nie daje. (13)

[...] to nie wnosi niczego dla osoby karanej, raczej powoduje jej zamknięcie się, w dalszej konsekwencji znerwicowanie i nie daje to rezultatów. Po prostu problem dalej zostaje problemem, tylko zostaje zepchnięty i zatuszowany [...] (10)

Bicie dzieci jest w opinii badanych przeciwnie nie tylko w stosunku do doraźnego ograniczenia niepożądanych zachowań i wymuszenia posłuszeństwa dziecka. Ma też wymiar odległych konsekwencji związanych z rozwojem i kształtowaniem dziecka. Doświadczenie kar fizycznych przez dziecko może zakłócić ten proces, gdyż — jak podpowiada badającym ich wiedza psychologiczna — przemoc rodzi przemoc.

[...] żeby dziecko nie doświadczało tej przemocy, żeby później nie próbowało na innym wypróbować tej siły. (3)

[...] w sumie sama kara fizyczna do niczego nie prowadzi, bo uczy dziecko agresji. (16)

Trzecia subkategoria negatywnych uzasadnień racjonalnych opiera się na refleksji, iż matką lub ojcem stosującym kary cielesne nie zawsze kieruje przemyślany zamiar ukarania dziecka. Bicie dziecka jest uświadomionym, zazwyczaj *ex post*, przejawem bezsilności rodzica, swoistym *katharsis* związanym z potrzebą odreagowania stresu i poczucia niemości. Te wypowiedzi rodziców odnoszą się do własnych doświadczeń sięgania po kary fizyczne. Wyczytać z nich można niezgodę na bicie dzieci i przekonanie, że bicie dziecka nie jest działaniem racjonalnym, tylko wyrazem bezradności, stresu, efektem frustracji.

Zawsze uważam, że stosowanie siły jest wyrazem bezradności rodzica. [...] wściekłość, wściekłość nieograniczona i niemożność pohamowania się i niepopelnienia takiego błędu, jak klaps. (6)

[...] to było moją niemocą, moją bezsilnością, próbą zrobienia czegoś. Jestem osobą, że tak powiem, nerwową, mało cierpliwą i to była moja klęska. (10)

I potem tylko należy powiedzieć, wstyd mi...o Jezu...no właśnie, bo to jest tylko moja frustracja, mój strach, mój lęk, mój stres moja agresja. (19)

To nie jest przemyślane działanie, tylko spontaniczna reakcja, po prostu dochodzi do takiego momentu, że jakby brakuje nam argumentów. (3)

„Bodziec przemawiający najlepiej” — uzasadnienia pozytywne

Zdecydowana większość rodziców uznaje, że w repertuarze metod wychowawczych kary fizyczne są potrzebne. Powszechność zgody na bicie dzieci nie oznacza jednak jednorodności w tej kwestii. Analiza wypowiedzi uzasadniających takie przyzwolenie pokazuje zróżnicowanie nie tylko ich treści, ale też mocy. Wydaje się, że te dwa wymiary uzasadnień wiążą się z sobą.

Najsłabszą zgodę na bicie dziecka, obwarowaną licznymi ograniczeniami („jeśli zachodzi sytuacja zagrożenia zdrowia i życia dziecka; tylko w pupę; najwyżej mały klaps”) wyrażają ci rodzice, którzy w pozytywnych uzasadnieniach konieczności stosowania kar fizycznych przywołują niemożność komunikowania się z małym dzieckiem w innej formie w sytuacjach dla niego niebezpiecznych. Uderzenie dziecka to negatywne warunkowanie, działa jak „gorący piec”.

Kiedy dziecku nie będzie na przykład można wytłumaczyć, że nie wolno mu czegoś robić, bo to grozi niebezpieczeństwem, a dziecko nie jest w stanie zrozumieć perswazji, bo na przykład jest za małe, nie zna znaczenia słów, nie potrafi jeszcze myśleć abstrakcyjnie, no i ono tego nie pojmuje i wtedy czasami jedynym momentem, który ono zapamięta, no bo to się łączy z bólem i ze stresem, będzie klaps. (19)
[...] wobec małego dziecka, ale już takiego poruszającego się, klaps, który ma ostrzec przed zagrożeniem czy niebezpieczeństwem, to tak. (16)

Najczęściej przytaczane przez rodziców argumenty na rzecz kar fizycznych mieszczą się w kategorii uzasadnień pedagogicznych. Bicie jest akceptowanym instrumentem oddziaływań pedagogicznych, pozwala dziecku odróżnić dobro od zła, wyznacza granice tego, co dozwolone, i tego, co zakazane.

Bo wtedy dziecko wie, że źle zrobiło. Czasami słowa po prostu nie przemawiają do takiego młodego człowieka. (7)
[...] czasami takie lanie [...], takie przywołujące do porządku, jest potrzebne i czasami, jeśli ojciec zastosuje je w porę, w ogóle ratuje dziecko przed jakimś tam zejściem na zupełnie złą drogę. (14)

W ramach uzasadnień pedagogicznych wyróżnia się dwie subkategorie specyficznych uwarunkowań przywołania kary fizycznej przez rodziców. Pierwsza z nich to bicie jako ostatnia szansa powodzenia zabiegów wychowawczych. Kary fizyczne są drastyczne, więc nie są włączane do podstawowego repertuaru oddziaływań wychowawczych. Są jednak skuteczne, więc w ostateczności gwarantują sukces tych oddziaływań. Co charakterystyczne, badani na ogół nie eksponują tu własnej bezradności w relacji z dzieckiem.

W przypadkach, kiedy już żadne inne metody nie skutkują, tylko ta metoda klapsa. Jest po prostu takim bodźcem przemawiającym najlepiej. (22)
[...] kiedy już wszystkie inne sposoby oddziaływania na dziecko zawodzą. No na przykład, kiedy już nie ma innego sposobu, żeby przywołać je do porządku. (21)
[...] jak już żadne inne metody nie pomogą, ale nie jakieś tam bicie straszne, tylko po prostu jakiś klaps na pupę, dla otrzeźwienia. (2)

Duża część uzasadnień zawiera interpretację motywów niepożądanego zachowania dziecka. Centralną cechą zachowań, które prowokują fizyczne

karanie, jest złośliwość. W uzasadnieniach bicia dziecka prowokacyjnie nieposłusznego pojawia się nowa nuta. Jest nią pewnego rodzaju próba sił w sytuacji, gdy negatywne zachowanie dziecka jest postrzegane jako złośliwe, z premedytacją podejmowane przeciwko rodzicielskim nakazom.

Małe dziecko po prostu patrzy, na ile może sobie pozwolić. Jeśli wiadać, że dziecko robi to złośliwie i specjalnie, to wtedy, moim zdaniem, klaps jest jak najbardziej uzasadniony. (8)

Kiedy dziecko, znając reguły gry, wiedząc, że nie powinno tego robić, robi coś świadomie, złośliwie jak gdyby. (18)

Motyw próby sił pojawia się też w czystej formie w uzasadnieniach, w których fizyczne karanie dziecka jest instrumentem zapewnienia władzy rodziców. Zasadą regulującą relacje rodzice — dziecko jest hierarchia i posłuszeństwo. Demonstracja przewagi fizycznej ma dziecku unaocznic tę zasadę.

[...] to wyznacza jakąś pozycję dziecka w hierarchii rodziny i ono wie, co mu wolno, a czego nie, jaki jest jego status w tej rodzinie, że nie ono jest tu przywódcą, tylko że jest dzieckiem. (2)

[...] to jest przypomnienie jakiegoś mojego autorytetu w tym momencie [...] zaznaczenie mojej nadrzędności. (21)

Musi czuć jakiś szacunek i respekt, i musi wiedzieć, że nie może sobie na wszystko pozwolić. I dlatego mogę zachowywać się tak, a nie inaczej. (11)

Kto może stosować kary fizyczne wobec dziecka? Większość badanych uważa, że tylko rodzice mogą uderzyć swoje dziecko. Co nie bez znaczenia, 1/4 badanych, ustosunkowując się do tej kwestii, używa słowa „przywilej”, podkreślając specyficzne uprawnienia rodziców.

To jest jakby nasz przywilej jako rodziców i bardzo pilnujemy tego, by nawet moi rodzice czy też teściowie, żeby nie bili Ani. (21)

Wyjątkowo „przywilej” ten bywa rozszerzany przez badanych na osoby upoważnione przez rodziców lub opiekujące się dzieckiem w mierze równej opiece rodzicielskiej. Jedynie pojedynczy rodzice dostrzegają brak spójności pomiędzy uzasadnieniami z kategorii „gorący piec” a odmówieniem innym osobom karania chroniącego dziecko w sytuacjach zagrożenia.

No, żeby być konsekwentna, to musiałabym dopuścić kogoś obcego, ale nie bardzo mi się to podoba. (16)

Znacząca kategoria badanych kobiet deklaruje, że ich mężowie nie biją dzieci, a „przywilej” ten przypisany jest w rodzinie do roli matki.

Nigdy nie uderzył żadnego dziecka. Zawsze na mnie to spadało. (8)

Wiek dziecka jest znaczącą zmienną warunkującą zgodę na stosowanie wobec niego kar fizycznych. Badani są na ogół zgodni, że niemowląt się nie bije (choć uzasadnieniem takiej opinii bywało i stwierdzenie, iż „przez pampersa nie poczuje”). Dolna granica wieku dziecka, które może być uderzone, to 1—4 lata. Nie należy bić także starszych dzieci. Ten etap dzieciństwa, którego początek wyznacza górną granicę wieku zagrożenia „laniem”, nie jest lokalizowany jednomyślnie. Wskazania mieszczą się w przedziale 5—15 lat. Starszych dzieci nie należy bić, bo to „głupio”, bo uczy agresji i wywołuje bunt, bo mogą oddać („po prostu w tej chwili on jest za silny”) (4), bo rodzic się kompromituje. Najczęściej formułowane są uzasadnienia mówiące o szerszym repertuarze oddziaływań wychowawczych w przypadku starszych dzieci. Kary fizyczne przestają być potrzebne, gdy można z dzieckiem porozmawiać czy odczuwalnie ukarać je w inny sposób.

„Bardziej upokorzona i zbita niż dziecko” — samoocena bijących rodziców

Brak spójności w poglądach badanych na stosowanie kar fizycznych najwyraźniej dochodzi do głosu, gdy oceniają oni własne postępowanie wobec dzieci. Mimo że wszyscy badani karali fizycznie swoje dzieci, a blisko 2/3 z nich jednoznacznie (choć formułując pewne ograniczenia) akceptuje bicie dzieci, to wspominają oni odległe bądź ciągle obecne doświadczenia z biciem własnych dzieci jako traumatyczne dla nich samych. Tylko 2 osoby w swoich deklaracjach wydały się pogodzone z agresją wobec własnego dziecka. Choć dużo je to kosztowało, jednak nie było innego wyjścia.

Myślałam, że mi serce pęknie na tysiąc kawałków, ale nie mogłam go przytulić w tym momencie [...], on płakał, a ja płakałam w drugim kącie. (2)

Pozostali rodzice bardzo krytycznie oceniają swoje zachowanie. Analizując własne emocje towarzyszące biciu dzieci, mówią o przykrości, wstydzie, poczuciu winy, niesmaku, wściekłości na siebie. Wydaje się, że

rodzice starszych dzieci do dziś rozpamiętują karanie ich we wczesnym dzieciństwie.

[...] gryzie mnie to. Ile razy sobie przypomnę dzisiaj każde danie mu w dupę, każdą taką karę cielesną, to po prostu straszliwie się wstydę, po prostu nigdy nie chciałbym tego zrobić w stosunku do żadnego dziecka. (4)

A później..., do dzisiaj czuję niesmak i żal, że dopuściłam do takiej sytuacji. (16)

Również ci, którzy przyznają, że obecnie sprawiają dzieciom lanie, nie szukają usprawiedliwień i mówią o głębokiej traumie związanej z wymierzaniem kar.

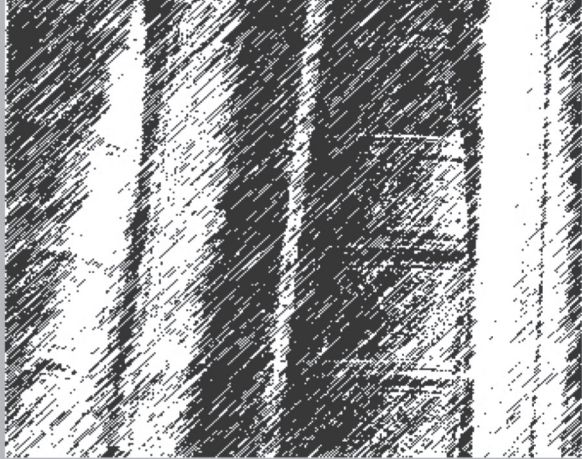
[...] wydaje mi się, że jestem bardziej upokorzona i zbita niż dziecko (9)

Bicie dzieci przez rodziców to zadziwiający społeczny fenomen — cierpią ofiary i sprawcy, jednocześnie znacząca część jednych i drugich uważa, że to, czego doświadczają, jest normalne.

Popularną metodą wymierzania kary było bicie kantem linijki po zewnętrznej stronie rąk. Delikwent musiał bez sprzeciwu wystawić ręce i dostawał linijką po kościach. Nie wolno było płakać, ani też cofać rąk. W przeciwnym razie ilość uderzeń zwiększała się. Trzeba było zaciskać zęby i odważnie znosić bicie. Pani była szczególnie usatysfakcjonowana, kiedy winowajca mógł liczyć uderzenia razem z nią. Nie wszystkie dzieci tak potrafiły, ale z czasem można się było tego nauczyć. Wtedy były bardzo dumne, że potrafią wraz z panią liczyć na głos mocne uderzenia linijki.

Pewnego razu o mały włos spotkałoby mnie to samo. Pani zawołała nas do łazienki. Nie wiedzieliśmy dlaczego pokazała nam półeczkę, na której stały kubeczki do mycia zębów. W kubkach stała pasta i szczoteczki. Każde dziecko miało podejść i wziąć do ręki swój kubek wraz ze szczotką. Mój kubek był pusty, a szczoteczka leżała na podłodze. Na podłodze leżało o wiele więcej szczoteczek. Pani podzieliła nas na dwie grupy — ci których szczoteczki były w kubkach i ci, których szczoteczki leżały na podłodze. Ze złośliwym uśmiechem kazała pozbierać szczoteczki i stanąć w odpowiednim szeregu. Czułam, że coś jest nie tak i niezauważona dyskretnie podniosłam moją szczoteczkę i jak gdyby nigdy nic stanęłam w bezpiecznym szeregu, chociaż nie wiedziałam co będzie się działo dalej. Dziewczynki z drugiego szeregu musiały wyciągnąć swoje chude rączki zewnętrzną stroną do góry. Po zewnętrznej stronie bicie boli o wiele mocniej i pojawiają się sine plamy. Panie chciały, żeby był lepszy efekt. Małe rączki, po każdym uderzeniu zachowywały się tak jakby chciały uciec, ale strach przed jeszcze większym biciem był większy. Nikomu nie wolno było głośno zapłakać, ani zaprotestować. Wtedy bicie zaczynało się od początku. Po wykręconych z bólu twarzach było poznać, że trudno to wytrzymać. Pomimo to starały się być dzielne. Łzy płynęły im strumieniami. Było mi ich żal, ale z drugiej strony byłam szczęśliwa, że udało mi się przechytryć kata! Po egzekucji pani z zadowoleniem stwierdziła, że teraz już na pewno, żadne szczoteczki nie będą walały się po podłodze. Poszła sobie i wreszcie zostawiła nas samych. Dzieci powoli dochodziły do siebie. Przestawały płakać. Z czułością głaskały swoje obolałe, sino-czerwone i spuchnięte rączki [...].

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



EWA SYREK

Krzywdzenie dziecka w rodzinie przez zaniedbywanie lecznicze

sensem życia ludzkiego jest dążenie do zmniejszania
cierpień innych

J. Szczepański: *Sprawy ludzkie*

Child abuse in a family through a neglect of health care

Abstract: Child that suffers from illness is in a difficult situation. His special needs must be met by parents, he is completely dependent on them on various ways. Parents attitudes toward an ill child are different, coming from cultural and social context. Neglect of health care by parents is a phenomenon that depends on some factors, which are described in the article.

Key words: ill child, family, neglect.

We współczesnych warunkach rozwoju cywilizacyjnego XXI wieku i rozwoju nauk medycznych, osiągnięć w zakresie diagnostyki chorób i ich leczeniu człowiek wciąż pozostaje bezradny w wielu przypadkach ograniczonych możliwości ratowania życia, zwłaszcza w chorobach nowotworowych. Choroby przewlekłe i terminalne dotyczą ludzi w każdym wieku, a więc także i dzieci. Przeżywanie choroby w sensie emocjonalnym jest zróżnicowane indywidualnie i rodzinie. Ta sama choroba sygnalizuje swoje objawy i przebieg inaczej u osoby dorosłej, a inaczej u dziecka, inne są też często rokowania związane z powrotem do zdrowia. Magdalena Sokołowska (1981) już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia zwracała uwagę na grupy zależne, do których zaliczała ludzi starych, przewlekłe chorych, niepełnosprawnych, umysłowo chorych itd. Grupy zależne — osoby chore/niepełnosprawne nie są zdolne do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, a zaspokojenie ich potrzeb zależy od innych ludzi lub instytucji.

Dziecko dotknięte chorobą przewlekłą lub terminalną jest narażone na zaburzenia funkcji różnych organów, którym towarzyszą nieodwracalne zmiany patologiczne w całym organizmie. Dziecko cierpi ze względu na ból, osłabienie lub ograniczenie sprawności fizycznej, brak kontaktu z rówieśnikami, a często z powodu odrzucenia przez tych najbliższych — rodziców, o których zwykliśmy myśleć, że są wypełnieni miłością pełną poświęcenia dla swojego dziecka. Ból ma charakter cielesny, cierpienie odnosi się raczej do stanu psychicznego człowieka i niekoniecznie musi być związany z bólem fizycznym. Pięknie o cierpieniu pisze Jan Szczępański w *Sprawach ludzkich* (1980), podkreślając jego znaczenie egzystencjalne, filozoficzne i religijne i zwracając uwagę na cierpienie jako elementu rozwoju człowieka. Kiedy jednak człowiek dorosły może w różnych formach wyrażać swoje cierpienie, to dziecko ma w tym względzie ograniczone możliwości głównie ze względu na wiek; jakże często pozostaje mu tylko płacz.

Choroba jest procesem, który często znacznie ogranicza pełny rozwój dziecka, ale i przynosi wiele cierpień, smutku i żalu, wobec których dziecko jest całkowicie bezradne. W sytuacji choroby dziecko potrzebuje długotrwałej opieki medycznej, rehabilitacji i przystosowania/organizowania rodziny do nowej sytuacji związanej z opieką i udzielaniem wsparcia emocjonalnego. Całkowita zależność dziecka od rodziców/opiekunów jest konsekwencją bezradności egzystencjalnej wynikającej z wieku i choroby. Oznacza to, że dziecko, by zaspokoić swoje dziecięce i wynikające z choroby potrzeby, jest w pełni zdane na rodziców/opiekunów. Zależność ta jest wielowymiarowa i dotyczy sfery fizycznej (w przypadku niezdolności do samodzielnego poruszania się), psychicznej (związanej m.in. z wzajemnymi relacjami uczuciowymi łączącymi dziecko z rodzicami/opiekunami,

zdolnością rodziców do empatii), społecznej (związanej z możliwościami kontaktowania się dziecka chorego z innymi niż rodzice członkami rodziny czy też rówieśnikami) oraz opiekuńczej wyrażającej się m.in. w pielęgnacji dziecka chorego, spełnianiem wymogów wynikających z rygorów rehabilitacji i terapii medycznej, a także zmiany stylu życia jako elementu mającego znaczenie dla jakości życia dziecka chorego.

Postawy rodziców wobec dziecka chorego są zróżnicowane w sensie wzorów kulturowych i środowiskowych, mogą też ulegać zmianie w trakcie trwania choroby. W tych rodzinach, gdzie rodzice zdobywają wiedzę o chorobie dziecka, mają empatyczne nastawienie do dziecka, organizują życie rodziny tak, by polepszyć jakość życia dziecka. Tworzą warunki sprzyjające swoistemu dla danej choroby „dobrostanowi” dziecka. Wielu rodziców ma trudności w odnalezieniu się w nowej sytuacji, towarzyszy im żal i rozgoryczenie, bywa, że i poczucie winy. Są to dla rodziców trudne przeżycia często paraliżujące działanie i zabierające nadzieję zwłaszcza w pierwszym etapie choroby, wkrótce po usłyszeniu diagnozy. Ale w konsekwencji otrzymywania wsparcia ci rodzice podejmują wszelkie możliwe działania, aby ulżyć dziecku w bólu, zapewniając mu odpowiednie leczenie, opiekę i wsparcie oraz towarzyszenie w chorobie. Poczucie wrażliwości i odpowiedzialności społecznej nakazuje zainteresowanie się dzieckiem chorym, opuszczonym przez rodziców/opiekunów w sensie uczuciowo-emocjonalnym i opiekuńczo-pielęgnacyjnym. Patologia społeczna w rodzinie (alkoholizm, narkomania, przemoc, krzywdzenie dziecka, przestępczość, prostytutka) i łączący się z nią brak odpowiedzialności za dziecko to zagrożenia bezpieczeństwa egzystencjalnego uniemożliwiające zaspokajanie podstawowych potrzeb, w tym psychospołecznych. Sytuacja taka może stanowić ryzyko pogłębienia się choroby dziecka i narazić je na inne pozazdrowotne niebezpieczeństwa i w wyniku różnych zaniedbań prowadzić do zagrożeń życia, a nawet do śmierci. Zaniedbywanie dziecka jest jedną z form przemocy, mającą zróżnicowane przyczyny społeczno-kulturowe i różną społeczną ocenę. Często bywa zdeterminowana środowiskową reprodukcją kulturową w zakresie dominujących wzorów opieki i zachowań wobec dziecka, realizacji ról rodzicielskich oraz świadomości indywidualnej i zbiorowej.

Zaniedbywanie lecznicze rodziców/opiekunów w stosunku do dziecka chorego związane jest z brakiem dbałości o dziecko już w okresie prenatalnym (bywa bowiem, że interwencja medyczna w tym okresie dobrze rokuje, jeśli idzie o zdrowie dziecka), lekceważeniem i nieudzielaniem pomocy dziecku w przypadku złego samopoczucia psychofizycznego, objawów choroby lub wypadku, ignorowaniem skarg dziecka dotyczących zdrowia, niezapewnieniem dziecku specjalistycznej opieki zdrowotnej w chorobie/niepełnosprawności, zaniechaniem szczepień, opieki dentystrycznej i pe-

diatrycznej stosownie do wieku dziecka, nieprawidłową opieką nad dzieckiem przewlekle chorym lub niepełnosprawnym, brakiem utrzymywania codziennej higieny dziecka, niestosowaniem się do zaleceń medycznych i rehabilitacyjnych, podejmowaniem takich działań „lecniczych”, które są zagrożeniem zdrowia i życia dziecka, pozostawieniem dziecka chorego bez opieki, opuszczeniem dziecka w sensie fizycznym i/ lub emocjonalnym. Zaniedbanie lecznicze wobec dziecka powoduje często nieodwracalne skutki zdrowotne i rozwojowe, stanowi barierę w uczestnictwie społecznym, jest okrutnym krzywdzeniem dziecka pod każdym względem. Zamknięte często w czterech ścianach mieszkania nie ma możliwości „wołania” o pomoc i bardzo często jej nie otrzymuje. Bywa też, że pomoc przychodzi zbyt późno.

Traktując dziecko chore jako osobę zależną w wymiarze funkcjonowania w chorobie, należałoby zwrócić uwagę na szczególnie ważne wyznaczniki środowiska rodzinnego mające znaczenie dla jakości życia dziecka chorego.

Rodzaj choroby, problemu zdrowotnego czy niepełnosprawności. Ważna jest prawidłowa diagnoza, rokowanie wyzdrowienia oraz dostępność służby zdrowia, w tym badań specjalistycznych, dostępność zabiegów leczniczych, terapii, rehabilitacji i edukacji dziecka, a w razie konieczności — zaopatrzenie w odpowiedni sprzęt rehabilitacyjny i kompensacyjny.

Umożliwienie zaspokojenia potrzeb egzystencjalnych (np. odpowiednia dieta w określonej chorobie, warunki mieszkaniowe zabezpieczające dobre warunki funkcjonowania dziecka chorego w domu, ubranie odpowiednie do pór roku i problemu zdrowotnego) jest związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Bieda i bezradność egzystencjalna rodziców, liczne bariery społecznej pomocy pogłębiają trudną sytuację dziecka chorego, krzywdzonego przez najbliższych, i wpływają na jego jakość życia. Status społeczno-ekonomiczny pozostaje we współzależności z wykształceniem i zawodem rodziców. Bezrobocie, bieda, marginalizacja, które stanowią duże zagrożenie współczesnej rodziny, w przypadku choroby dziecka ograniczają, a w wielu wypadkach wręcz uniemożliwiają podjęcie przez rodziców wielu optymalnych działań na rzecz zdrowienia dziecka chorego.

Atmosfera życia rodzinnego, tzn. klimat emocjonalny i rodzaj więzi w rodzinie sprzyjający integracji jej członków w podejmowaniu opieki nad chorym i walki z chorobą dziecka, wyrażający się m.in. w preferowanych postawach rodzicielskich i udzielaniu wsparcia społecznego w sytuacji szczególnie trudnej, jaką jest choroba dziecka.

Preferowany system wartości i wzorów postępowania, społecznie akceptowany, związany m.in. z wieloma uznanymi kulturowo powin-

nościami wobec chorych i potrzebujących odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za jakość życia dziecka w chorobie.

Stan zdrowia rodziców/opiekunów, który nie ogranicza bądź nie uniemożliwia pełnienia ról rodzicielskich, funkcji pielęgnacyjno-opiekuńczych i aktywności zawodowej stanowi podstawę wykonywania wielu codziennych czynności w zaspokajaniu potrzeb dziecka.

Sposób i zakres pełnienia ról rodzicielskich związany z umiejętnością modyfikacji ról ze względu na chorobę dziecka jest modyfikatorem jakości życia dziecka chorego w rodzinie. W wielu przypadkach bowiem matki chorych/niepełnosprawnych dzieci rezygnują z aktywności zawodowej na rzecz opieki nad dzieckiem.

Świadomość zdrowotna rodziców wiążąca się ze stosowaniem się do zaleceń lekarskich, zdobywaniem wiedzy o chorobie dziecka, wiedzą i umiejętnościami zaspokajania potrzeb dziecka w określonej niedomodze, współpracą w terapii i rehabilitacji z personelem medycznym.

Rodzice, ze względu na stan zdrowia dziecka, zmuszeni są często do zmiany stylu życia, np. w zakresie odżywiania, wypoczynku, do zmiany organizacji życia w rodzinie, radzenia sobie ze stresem, poszukiwaniem wsparcia społecznego, wykorzystywaniem zasobów indywidualnych i rodzinnych, umiejętności komunikacji i rozwiązywania konfliktów. Warto zaznaczyć, iż w rodzinie pełnej obowiązki związane z reorganizacją życia rodziny z dzieckiem chorym są podzielone między poszczególnych członków. W zdecydowanie trudniejszej sytuacji są matki i ojcowie wychowujący dzieci samotnie/samodzielnie. A zatem struktura rodziny jest także ważna m.in. w podziale obowiązków związanych z leczeniem i rehabilitacją dziecka chorego.

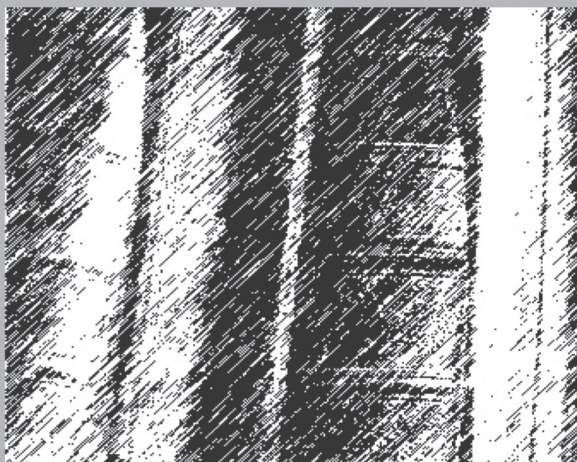
Zaniedbywanie lecznicze dzieci wiąże się najczęściej z niewypełnieniem podstawowych funkcji rodziny. Przyczyny i konsekwencje krzywdzenia dzieci przez zaniedbywanie lecznicze są wyjątkowo złożone, dziecko staje się najbardziej poszkodowaną ofiarą nieodpowiedzialnych rodziców często uwikłanych w różne niepowodzenia życiowe, którzy mentalnie nie są zdolni do przekroczenia prymitywnego rozumienia swojej roli w życiu dziecka.

Bibliografia

- Sokołowska M., 1981: *Odpowiedzialność społeczna za grupy zależne*. „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- Szczepański J., 1980: *Sprawy ludzkie*. Warszawa.

Jak tylko sięgam pamięcią, zawsze mieliśmy owsiki. To małe robaki, które umiejscawiają się w odbycie. To był prawdziwy horror. Najgorzej było, gdy zbliżała się noc. Wtedy wychodziły na zewnątrz, co powodowało niemiłosiernie swędzenie. Nie mogłam siedzieć, spać — ciągle czułam ich istnienie. Wrzynały mi się do wnętrza ciała i pęcherza moczowego, który piekł, jakby ktoś dźgał mnie igłą. Myślałam, że oszaleję. Próbowałam się ratować na różne sposoby, a ponieważ byłam tylko małym dzieckiem, więc radziłam sobie tak jak umiałam. Główną metodą było wyciąganie ich i zabijanie. Na niewiele się to jednak zdawało, bo na miejsce jednego pojawiały się następne i trwało to godzinami — dopóki wyczerpana nie zasnęłam. Musiały się szybko rozmnażać, bo dokuczały również w ciągu dnia. W dzień gorzej było z nimi walczyć, bo przecież nie mogłam sobie w publicznym miejscu grzebać w majtkach! Myślałam, że zeżrą mnie żywcem! Staralam się ze wszystkich sił zaciskać zęby i znosić to. Mówiłam mamie o robakach. Jeżeli próbowała coś zrobić, to bardzo nieudolnie, skoro je miałam od zawsze i trwało to przez wiele lat, dopóki sama nie wyczytałam w gazecie, że trzeba w odstępach dwutygodniowych zrobić sobie lewatywę z ziół piołunu. Szkoda, że mama nie wpadła na ten pomysł.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



MARIA DEPTUŁA

Piętno samotnego dzieciństwa Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników

Attachment and parental practices as a reasons for rejecting a child by its peers

Abstract: Among children rejected by their peers there is a large group that is characterized by externalization problems. They are resulted from parental practices and the care of children in the first years of their life, both of which make impossible for them to create safe attachment. Relations, between children emotional and social development disorders and conditions of the development in family environment, are discussed in this article. It has been pointed out that there is a necessity to prevent rejection of a child by its peers, by supporting parents in fulfilling their educational and caring functions.

Key words: attachment, parental practises, rejection by peers, externalization disorders.

W każdej grupie przedszkolnej i w każdej klasie szkolnej jest pewna grupa dzieci odrzucanych przez rówieśników. W ten sposób określa się dzieci, które są pomijane w zabawach lub jawnie odtrącane przez rówieśników, niezapraszane do wspólnego wykonywania zleczanych przez nauczyciela zadań lub zmuszone słuchać protestów rówieśników, jeśli zostają do jakiejś grupy przydzielone przez nauczyciela. Doświadczanie ignorowania przez grupę lub jawnie okazywanej niechęci jest dla tych dzieci źródłem ogromnej frustracji. Nie mają one możliwości zaspokojenia w tych grupach potrzeby bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego — dwóch fundamentalnych potrzeb człowieka. Można przyjąć, że to właśnie na skutek emocji przeżywanych przez nie z powodu odrzucenia przez rówieśników dzieci te częściej wagarują i częściej porzucają szkołę niż dzieci mające poważne trudności w nauce, ale przez rówieśników akceptowane (zob. m.in. Asher, Rose, 1999). Celem, jaki autorka stawia sobie w tym artykule, jest zwrócenie uwagi na wybrane uwarunkowania rodzinne specyficznego funkcjonowania dzieci odrzucanych.

Specyficzne zachowania i cechy dzieci odrzucanych

Z badań wynika, że rówieśnicy mają uzasadnione powody niechęci do wspólnych zabaw i działań z tą grupą dzieci. Dzieci odrzucane są bowiem często wrogo lub nieprzychylnie do nich nastawione. Niektóre unikają kontaktów i nie przejawiają inicjatywy w interakcjach z rówieśnikami. Inne są nadmiernie aktywne i gadatliwie, zabiegają o kontakt z rówieśnikami i odgrywanie wiodącej roli w grupie (John, 1987; Deptuła, 2006, s. 189—207; Schaffer, 1992). Niestety ich zabiegi zwykle kończą się niepowodzeniem, cechuje bowiem je niski poziom społecznienia, w tym zwłaszcza obniżona zdolność do zdawania sobie sprawy z cudzych potrzeb, uczuć i intencji. Są to dzieci, które częściej niż inne nie przestrzegają norm obowiązujących w grupie, wyróżniają się w grupie z powodu niskiego poziomu zdolności do samokontroli emocjonalnej i wysokiego poziomu agresji fizycznej i werbalnej (John, 1987; Deptuła, 2006, s. 189—207; Schaffer, 1992; Brzezińska, 2004, s. 192—231; Bee, 2005; Begin, 1986, s. 431—444; Ekiert-Grabowska, 1982; Gagon, 1988, s. 117—149). Podjęto wiele badań nad uwarunkowaniami tak specyficznego funkcjonowania tej grupy dzieci. Ich wynikiem jest m.in. wyróżnienie dwóch podgrup dzieci odrzucanych. Pierwsza grupa

to dzieci, u których stwierdza się problemy eksternalizacyjne, takie jak „wrogość w kontaktach interpersonalnych, brak umiejętności kontroli impulsów, wysoki poziom rozproszenia uwagi” (Schaffer, 2006, s. 358—365), opisywane często jako agresywne. Druga grupa to dzieci odrzucane (lub izolowane) wycofujące się z interakcji społecznych, unikające kontaktów, charakteryzujące się lękliwością, niepokojem. O tej grupie dzieci pisze się, że wykazują one problemy internalizacyjne (Schaffer, 2006, s. 363—364). Chociaż przyczyny obydwu grup problemów mają też podłoże neurobiologiczne, to jednak ogromną rolę w ich powstawaniu odgrywa środowisko rodzinne, zwłaszcza opieka nad dzieckiem w pierwszych latach życia i praktyki wychowawcze rodziców. Przyczyny te w odniesieniu do dzieci odrzucanych z powodu problemów eksternalizacyjnych zostaną tu omówione kolejno.

Opieka nad dzieckiem w pierwszych latach życia jako przyczyna zaburzeń w rozwoju społecznym dzieci

W analizach znaczenia warunków życia niemowląt i małych dzieci dla ich rozwoju zwraca się szczególną uwagę na powstawanie bezpiecznego przywiązania sprzyjającego rozwojowi kompetencji emocjonalnych i społecznych, mającego szczególne znaczenie dla pozytywnych relacji z rówieśnikami (Schaffer, 1992).

Przywiązanie jest rodzajem więzi uczuciowej (Bee, 2005) kształtującej się w ciągu pierwszych 3 lat życia dziecka. Pierwsze wyraźne oznaki przywiązania pojawiają się około 6—8 miesiąca życia, a ich wskaźnikiem jest protest przeciwko rozstaniu z matką, płacz w przypadku rozstania, szukanie matki przez dziecko, nieufność wobec obcych (Brzezińska, Wojarnik, 2003, s. 29—53). Wiąż uczuciowa według M. Ainsworth to „stosunkowo długotrwały związek, w którym partner jest ważny ze względu na to, że jest jednostką niepowtarzalną i niezastąpioną” (Ainsworth za: Bee, 2005). Charakterystyczne dla niej jest pragnienie pozostawania w bliskości partnera. H.R. Schaffer zwraca uwagę na to, że zdolność dziecka do nawiązania takiej więzi zapewnia mu opiekę i poczucie bezpieczeństwa, a przywiązanie spełnia w ten sposób funkcję biologiczną i psychologiczną (1992). Pierwsze powstaje przywiązanie do głównego opiekuna — matki lub osoby pełniącej jej rolę, następnie do figur zastępczych. Jakość przywiązania dziecka do pierwszego opiekuna

warunkuje jakość przywiązania dziecka do innych osób (Brzezińska, Wojarnik, 2003, s. 29—53), a w dalszej perspektywie wpływa na relacje dziecka z innymi ludźmi przez całe jego życie (Cartron, Winnykamen, 2006)¹.

Dzięki badaniom M. Ainsworth wyodrębniono trzy główne wzorce przywiązania: wzorec B — niemowlęta bezpiecznie przywiązane do matki, wzorec A — niemowlęta lękowo przywiązane do matki i unikające, stanowią około 20% w większości badanych prób, wzorec C — niemowlęta lękowo przywiązane do matki i oporujące, które stanowią około 10% (Bowlby, 2007). Wzorce A i C nazywane są przywiązaniem niedającym poczucia bezpieczeństwa (Czub, 2003, s. 55—70; Cartron, Winnykamen, 2006).

Bezpieczne przywiązanie już w okresie poniemowlęcym (18. miesiąc życia) i przedszkolnym dodatnio koreluje ze zdolnością do inicjowania i podtrzymywania interakcji z rówieśnikami, odpowiadania na inicjatywy partnera i skłaniania go do uwzględniania próśb dziecka. Dzieci bezpiecznie przywiązane uzewnętrzniają mniej negatywnych stanów emocjonalnych wobec rówieśników niż dzieci o przywiązaniu niedającym poczucia bezpieczeństwa, są też dla nich bardziej atrakcyjne jako partnerzy do zabawy, chętniej odpowiadają na zaproszenie rówieśnika i częściej odgrywają rolę lidera. W sytuacjach konfliktowych częściej podejmują negocjacje z rówieśnikiem i wybierają nieagresywne rozwiązania. W wieku szkolnym przejawiają większe zaufanie do siebie i są przekonane, że inni też dobrze o nich myślą. Ich samooceny są realistyczne. Chociaż dostrzegają w sobie cechy negatywne, to nie narusza to ich zaufania do siebie i innych ludzi. Pozytywnie oceniają również swoje kompetencje społeczne (Cartron, Winnykamen, 2006). F. Bowen, N. Desbiens, N. Rondeau i I. Ouimet podkreślają, że „bezpieczne przywiązanie dziecka w odniesieniu do swojej matki przyczynia się do powstania uczucia zaufania wobec niej, jak i zaufania do siebie samego, do swej skuteczności i poczucia własnej wartości [...]. Te pozytywne uczucia pozwalają dziecku przybliżyć się emocjonalnie do drugiego człowieka, zatroszczyć się o innych i przyjąć od innych pomoc, uczucie i uznanie” (2003, s. 169—229, s. 173).

Twórca teorii przywiązania J. Bowlby pisze, że „konkretny wzorec, w jaki formuje się zachowanie przywiązaniowe dziecka, zależy po części od wstępnych skłonności, które do swojego związku partnerskiego wnoszą dziecko i matka, po części zaś od tego, w jaki sposób każde z nich wpływa na drugie w czasie jego trwania” (Bowlby, 2007, s. 374).

¹ Autorki tej pracy oraz autorzy prac przeglądowych w języku francuskim cytowani w dalszej części tego artykułu przytaczają wiele prac w języku angielskim i francuskim. Z uwagi na ich liczbę i ograniczone ramy tego tekstu nie będą one tu wymieniane i zamieszczane w przypisach.

Z analizy przyczyn zaburzeń eksternalizacyjnych przedstawionych przez C. Gagnon i F. Vitaro wynika, że w ich powstawaniu pewną rolę odgrywa tzw. trudny temperament dziecka. Jego przejawem w okresie niemowlęcym jest łatwe wpadanie w irytację, płaczliwość, trudności podczas karmienia, kłopoty ze snem, niestabilność zachowań. Przyczyna tych kłopotliwych dla rodzica/opiekuna zachowań ma podłoże neurobiologiczne opisywane jako dominacja systemu pobudzenia nad systemem hamowania. Jej następstwem są zachowania impulsywne, lekkomyślne, nieposłuszeństwo, poszukiwanie natychmiastowej satysfakcji, które są typowymi zachowaniami dzieci nadpobudliwych i agresywnych (Gagnon, Vitaro, 2003, s. 231–240).

Bowlby przytaczając wyniki badań nad relacjami z rodzicami (opiekunami) chłopców, którzy zwykle śpią mniej niż dziewczęta i częściej płaczą, dzięki czemu otrzymują więcej uwagi społecznej i więcej kontaktu ze strony matek niż dziewczynki, oraz opisy relacji z opiekunami, jakie miały dzieci mniej i bardziej aktywne, zwraca uwagę na to, że niemowlęta w znacznym stopniu determinują swoje środowisko. Jednak opieka sprawowana przez matkę w pewnym tylko stopniu zależy od „wyjściowych cech dziecka”. To, „co matka wnosi do tej sytuacji, jest daleko bardziej złożone, wypływa bowiem nie tylko z jej wrodzonego wyposażenia, lecz także z długiej historii relacji interpersonalnych panujących w jej rodzinie pochodzenia (a być może także w ramach innych rodzin), jak również z długotrwałego przyswajania wartości i praktyk typowych dla jej kultury” (Bowlby, 2007, s. 377).

Jak pisze Bowlby, wiele danych wskazuje na to, że bez względu na przyczyny, z powodu których matka zachowuje się wobec niemowlęcia w taki czy inny sposób, to jednak jej zachowanie „odgrywa wiodącą rolę w determinowaniu wzorca przywiązania, jaki się w końcu rozwinie” (2007, s. 379). A. Cartron i F. Winnykamen przytaczają wnioski z badań prowadzonych przez L.A. Sroufe potwierdzające ten pogląd. W przypadku dziecka bardzo drażliwego matka dobrze przystosowana do zaspokajania potrzeb dziecka potrafiła w znaczącym stopniu zmniejszyć objawy drażliwości, choć nie zlikwidowała ich całkowicie. Natomiast matka źle przystosowana miała tendencję do takich zachowań, które sprawiały, że przejawy drażliwości pozostawały bardzo częste i intensywne (Cartron, Winnykamen, 2006). Wyniki badań L.J. Yarrow nad niemowlętami wychowywanymi przez pierwszych 6 miesięcy życia w rodzinie zastępczej lub adopcyjnej prezentowane przez J. Bowlby’ego wskazują, że możliwość radzenia sobie przez nie z frustracją i stresem (będąca pochodną wzorca przywiązania — M.D.) w wieku 6 miesięcy wiązała się z takimi zachowaniami macierzyńskimi jak:

— zakres kontaktu fizycznego, jakim matka obdarza swoje niemowlę;

- zakres dopasowania przez matkę sposobu postępowania z dzieckiem do jego cech charakterystycznych i rytmów;
- zakres efektywności matczynych technik uspokajania;
- zakres matczynej stymulacji i zachęt do reakcji społecznych, do wyrażania potrzeb, do postępów rozwojowych;
- zakres dostosowania do indywidualnych zdolności dziecka proponowanych mu materiałów oraz doświadczeń;
- częstotliwość i intensywność pozytywnych odczuć wyrażanych wobec dziecka przez matkę, ojca i inne osoby (Bowlby, 2007, s. 379).

Dodatnie korelacje w każdym wypadku wynosiły co najmniej 0,50², a najwyższe były dla wskaźników dopasowania matki do rytmów dziecka i poziomu jego rozwoju (Bowlby, 2007). Także R.H. Schaffer podkreśla, że o jakości interakcji opiekuna z dzieckiem decyduje przede wszystkim zapewnienie dziecku radości i stymulacji w toku zabawy oraz wrażliwe reagowanie na wysyłane przez nie sygnały (Schaffer, 2006).

Przywiązanie niedające poczucia bezpieczeństwa powstaje m.in. wtedy, kiedy opieka nad dzieckiem w pierwszych latach jego życia sprawowana jest nieprawidłowo: opiekun przejawia małą gotowość do reagowania na potrzeby dziecka, ma trudności z odczytywaniem intencji dziecka, pozostawia je często samo, nie reaguje na podejmowane przez nie próby nawiązania kontaktu lub reaguje zbyt późno, gdy dziecko już bardzo płacze, kontakty fizyczne z dzieckiem są nieadekwatne do jego potrzeb, nieprzyjemne dla niego (Brzezińska, 2000).

Obraz skomplikowanej sieci wzajemnych powiązań między dzieckiem i jego środowiskiem rodzinnym uzupełniają twierdzenia mówiące o tym, że „wyjściowe cechy” matki mogą wpływać na to, jak dziecko na nią reaguje, jej cechy i jej przygotowanie do wypełniania roli macierzyńskiej decydują o jakości więzi, która powstanie między nią a dzieckiem, ta więź wpływa na przebieg rozwoju dziecka, a rozwój i funkcjonowanie dziecka będą zwrrotnie wpływały na zachowania matki wobec niego (Bowlby, 2007).

Tak więc tzw. trudny temperament dziecka w okresie niemowlęcym dopiero w połączeniu z nieadekwatnymi zachowaniami matki wynikającymi z jej osobistych właściwości, nieprzygotowania do wypełniania roli macierzyńskiej, na które zwraca uwagę J. Bowlby, ale też z jej nastawie-

² Współczynnik korelacji informuje o sile związku między zmiennymi. Jego wartość zawierać się może w przedziale $<1, +1>$. Im wyższa wartość liczbowa, tym silniejszy związek. Znak dodatni lub ujemny dostarcza informacji o kierunku współzależności. Współczynnik jest dodatni, gdy przyrostowi natężenia jednej cechy towarzyszy proporcjonalny przyrost drugiej cechy. Wynik równy 0,50 oznacza, że 25% całkowitej zmienności stanowi wariancja wspólna, wyjaśniona związkiem zachodzącym między porównywanymi zmiennymi. Inaczej mówiąc, 25% zróżnicowania jednej zmiennej można przypisać zróżnicowaniu drugiej zmiennej (Brzeziński, 2003, s. 335—338; Konarzewski, 2000).

nia do faktu przyjscia dziecka na świat (Gagnon, Vitaro, 2003) i jej sytuacji materialnej i psychologicznej (Cartron, Winnykamen, 2006) prowadzą do powstania przywiązania niedającego poczucia bezpieczeństwa rozpoczynającego proces powstawania zaburzeń o charakterze eksternalizacyjnym.

Dzieci o przywiązaniu niedającym poczucia bezpieczeństwa doświadczają we wczesnym dzieciństwie obojętności (Brzezińska, 2000), ale też frustracji i agresji ze strony rodziców. Następstwem tego jest tendencja do unikania kontaktów z innymi (co przekłada się na wycofanie społeczne) lub niechęć do innych, stawianie się czasem w pozycji atakującego, żeby nie być samemu ofiarą agresji. Dzieci te często przeżywają negatywne stany emocjonalne, zwłaszcza wrogość i złość (Cartron, Winnykamen, 2006). Można przypuszczać, że ich samoocena jest niska. Badania przedstawiane przez A. Cartron, F. Winnykamen prowadzą do wniosku, że w sytuacjach, gdy techniki badania samooceny powodują pobudzenie mechanizmów obronnych, dzieci te przypisują sobie oceny pozytywne. Dopiero badanie samooceny w sposób mniej bezpośredni ujawnia ich obniżoną i negatywną samoocenę (Cartron, Winnykamen, 2006). M. Czub zwraca uwagę na to, że dzieci o przywiązaniu niedającym poczucia bezpieczeństwa:

- mają trudności w skupieniu uwagi na zadaniach poznawczych i często diagnozowane są jako mające zaburzenia typu ADHD,
- cechuje je nastawienie na manipulowanie otoczeniem, wyrażające się dążeniem do osiągnięcia własnych celów wynikających z niezaspokojenia potrzeby kontaktu i używaniem, w związku z tym, zachowań skutecznych dla siebie, lecz często przekraczających normy społeczne,
- charakterystyczne dla nich jest też nieokazywanie wstydu czy wyrzutów sumienia z powodu łamania norm społecznych (Czub, 2003).

Znacznie niższy poziom kompetencji emocjonalnych i społecznych tych dzieci sprawia, że są one mniej pożądanymi partnerami dla rówieśników i często są przez nich odrzucane.

Praktyki wychowawcze rodziców jako przyczyna specyficznego funkcjonowania dzieci odrzuconych przez rówieśników

Bezpieczne przywiązanie jest warunkiem wstępnym dobrych relacji z innymi ludźmi. Jednak nie jest warunkiem wystarczającym. W bada-

niach prezentowanych przez A. Cartron i F. Winnykamen ujawniono, że niektóre dzieci sklasyfikowane jako bezpiecznie przywiązane w wieku 12 i 18 miesięcy, wykazywały w wieku 4,5—5 lat problemy w przystosowaniu społecznym. Były one następstwem niedostosowania opieki i praktyk wychowawczych matek do kolejnych etapów rozwoju dziecka. Jednocześnie stwierdzono, że pewna część matek, które nie były zdolne do adekwatnego odpowiadania na potrzeby swojego dziecka, kiedy było ono niemowlęciem, i których dzieci były przywiązane lękowo, potrafiła skutecznie pomagać swoim dzieciom w sytuacjach problemowych, respektując ich inicjatywy, dostarczając im wskazówek odnoszących się do podejmowanych przez nie prób, nie reagując agresywnie na ich próśby i błędy (Cartron, Winnykamen, 2006). Wyniki te są zgodne z poglądem H.R. Schaffera, że zależność między typem przywiązania a funkcjami psychicznymi prezentowanymi przez dzieci w późniejszych latach życia nie jest stała: „[...] wczesne doświadczenia mogą położyć podwaliny pod późniejsze wydarzenia, ale doświadczenia późniejsze mogą zmienić kierunek rozwoju jednostki” (Schaffer, 2005). Uzasadnione jest więc założenie, że praktyki wychowawcze rodziców mogą odwrócić niekorzystny bieg wydarzeń, ale mogą też — jak piszą A. Cartron, F. Winnykamen — pośredniczyć w uczeniu się zachowań dewiacyjnych (2006).

Bee (2005) stwierdza, że rozwojowi dziecka najlepiej sprzyja autorytatywny styl wychowania, który charakteryzuje się okazywaniem dziecku ciepła i wrażliwością na jego indywidualne potrzeby, a jednocześnie stawianiem mu wyraźnych granic i sprawowaniem nad nim doskonałej kontroli. Natomiast z przeglądu badań nad etiologią zaburzeń o charakterze eksternalizacyjnym dokonanego przez C. Gagnon i F. Vitaro wynika, że dużą rolę w ich powstawaniu odgrywa dyscyplinowanie dziecka przede wszystkim za pomocą kar, brak konsekwencji, brak dogodnych warunków i zachęty do rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych. Autorzy zwracają także uwagę na rolę, jaką w tym procesie odgrywa sposób funkcjonowania opisany przez G. Pattersona i jego współpracowników, nazywany modelem społecznego przymusu, w którym pozytywna aktywność i przejawy czułości, serdeczności i życzliwości są bardzo rzadkie, a we wzajemnych kontaktach dominuje poczucie przymusu i kara (Gagnon, Vitaro, 2003).

H. Bee i H.R Schaffer podkreślają również, że dzieci rodziców autorytarnych, którzy nie oferują ciepła, są nieprzystępni dla dziecka, a jednocześnie sprawują nadmierną nad nim kontrolę i stawiają mu wygórowane wymagania, częściej niż inne dzieci są agresywne i niekompetentne społecznie. Niekorzystne warunki rozwoju mają także dzieci rodziców ciepłych, ale nadmiernie pobłażliwych. Wykazują one nieopanowanie i agresywne zachowania, jeśli rodzice traktują pobłażliwie wybuchy

agresji, niedojrzałość w obcowaniu z rówieśnikami, nieprzyjmowanie na siebie odpowiedzialności za skutki własnych działań. Są też bardziej zależne od innych i nieodpowiedzialne w wywiązywaniu się z zadań szkolnych (Schaffer, 2005; Bee, 2005).

Zdaniem H. Bee, najgorsze skutki ma tzw. niedbały, niezaangażowany styl wychowania, kiedy rodzice charakteryzują się niskim poziomem akceptacji dla dziecka, niskim poziomem wymagań, niskim poziomem kontroli. Dzieci takich rodziców są w okresie dojrzewania bardziej od innych impulsywne, aspołeczne, niekompetentne społecznie, niezainteresowane nauką (Bee, 2005).

Złe traktowanie dziecka i zaniedbywanie go przez rodziców są często związane z konfliktami małżeńskimi, zaburzeniami w rozwoju umysłowym jednego lub obojga rodziców, problemami psychospołecznymi, takimi jak np. uzależnienia i przestępczość. Czynnikiem ryzyka jest także zbyt młody wiek rodziców. Istotne są również czynniki kontekstualne: bieda, niskie i nieregularne dochody, niski poziom wykształcenia rodziców, izolacja społeczna rodziny, wychowywanie dziecka przez samotnego rodzica (Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen, Desbiens, Randeau, Ouimet, 2003).

Potrzeba działań profilaktycznych w środowisku rodzinnym

Można powiedzieć, że za wrogością i brakiem samokontroli dzieci odrzucanych z powodu agresji stoi wiele miesięcy i lat przeżywania poczucia zagrożenia, małowartościowości, złości, poczucia krzywdy i żalu w wyniku kontaktów z rodzicem czy rodzicami, którzy sami również zwykle doświadczyli opuszczenia i krzywdy w okresie własnego dzieciństwa. Pogląd ten potwierdzają badania przytaczane przez A. Cartron, F. Winnykamen nad znaczeniem spostrzegania minionych relacji ze swoimi rodzicami przez matki dla rodzaju więzi przywiązania, jaką nawiązują one z własnym dzieckiem. Obserwacje zachowań dzieci wskazują na to, że matki mające poczucie bezpieczeństwa w relacjach ze swoimi rodzicami, nawiązują ze swoimi dziećmi więź dającą im poczucie bezpieczeństwa. Natomiast matki niedoświadczające takiej więzi ze swoimi rodzicami rzadziej są w stanie zapewnić swoim dzieciom bezpieczne przywiązanie, a część z nich ponadto prezentuje w relacjach z dziećmi zachowania agresywne, niepokój, opór przed kontaktem oraz doświadcza zaburzeń

psychosomatycznych i przejawia opóźnienia w rozwoju (Cartron, Winnykamen, 2006) także emocjonalnym i społecznym.

Świadomość tej zależności skłania badaczy do poszukiwania rozwiązań w zakresie zapobiegania problemom przywiązania we wczesnym dzieciństwie przez pracę w rodzinach zagrożonych wychowujących niemowlęta oraz wspieranie rodziców zastępczych w wypełnianiu roli dobrych opiekunów wobec małych i starszych dzieci. Natomiast spostrzeżenie, że rodzice, którzy mają poczucie radzenia sobie z zachowaniem dziecka, odczuwają mniejszą potrzebę odwoływania się do metod opartych na przymusie i karach fizycznych (Bowen, Desbiens, Randeau, Ouimet, 2003), uzasadnia podejmowanie inicjatyw opracowywania programów rozwijania umiejętności rodzicielskich, których głównym celem jest poprawa relacji rodzic — dziecko (zob. też: Pitula, Kurdziej, 2008, s. 64—87).

Chociaż na świecie prowadzone są badania w obu tych obszarach, to mamy jeszcze bardzo dużo do zrobienia zarówno w teorii, jak i w praktyce, aby dzieciństwo nie uruchamiało błędnego koła smutku, złości, samotności i rozpacz.

Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J., 1999: *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Poznań, s. 333—376.
- Bee H., 2005: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań.
- Begin G., 1986 : *Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle*. „Enfance”, nr 4, s. 431—444.
- Bowen F., Desbiens N., Randeau N., Ouimet I., 2003: *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. T. 2; *Les problèmes externalisés*. Sainte-Foy, s. 165—229.
- Bowlby J., 2007: *Przywiązanie*. Przeł. M. Polaszewska-Nicke. Warszawa.
- Brzezińska A., 2000: *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa.
- Brzezińska A., 2004: *Socjometria*. W: *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Red. J. Brzeziński. Warszawa, s. 192—231.
- Brzezińska A., Wojarnik E., 2003: *Jakość wzajemnych relacji z rodzicami jako czynnik rozwoju*. W: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow. Poznań, s. 29—53.
- Brzeziński J., 2003: *Poznanie naukowe — poznanie psychologiczne*. W: J. Strelau: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Gdańsk, s. 335—338.
- Cartron A., Winnykamen F., 2006: *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris.

- Czub M., 2003: *Spoleczna natura rozwoju emocjonalnego*. W: *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow. Poznań, s. 55—70.
- Deptuła M., 2006: *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz, s. 189—207.
- Ekiert-Grabowska D., 1982: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Gagnon C., 1988: *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*. In: *Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Eds. P. Durning, R.E. Tremblay. Paris, s. 117—149.
- Gagnon C., Vitaro F., 2003: *La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents*. In: *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Eds. F. Vitaro, C. Gagnon. T. 2. *Les problèmes extrernalisés*. Sainte-Foy, s. 231—240.
- Grochulska J., 1992: *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Wrocław—Warszawa—Kraków.
- John M., 1987: *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*. W: *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*. Red. M. John. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź.
- Konarzewski K., 2000: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa.
- Pituła B., Kurdziej M., 2008: *Asertywność jako behawioralna strategia radzenia sobie z negatywną presją środowiska rówieśniczego-programy profilaktyczne*. W: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Red. A. Czerkawski, A. Nowak. Katowice, s. 64—87.
- Schaffer H.R., 2005: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa.
- Schaffer H.R., 2006: *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków.

Po powrocie z prewentorium dalszą edukację kontynuowałam w moim rodzinnym mieście. Pierwsze wrażenie nie było dobre. Od razu zobaczyłam różnicę między jedną szkołą a drugą, a szczególnie między uczniami a mną. W prewentorium uczyłam się bardzo dobrze. Mimo terro-ru, jaki tam panował, nie było podziału na lepszych i gorszych. Nikt nikogo nie wyróżniał. W nowej szkole uczniowie patrzyli na mnie, jak na zjawisko z innej planety. Wolałam im schodzić z drogi. Bałam się, aby mnie nie przejrzelili — nie zobaczyli, jaka jestem w środku zepsuta i brudna.

Większość uczniów mną gardziła. Nienawidziłam ich, a jednocześnie wybaczałam im to. Wydawało mi się, że to, co robi ze mną ojciec mam wypisane na twarzy. Gardziłam sobą tak samo jak oni mną i im bardziej oni mną gardzili — tym bardziej ja pogardzałam sobą. Uciekałam. Potrafiłam całą przerwę przesiedzieć w toalecie [...]

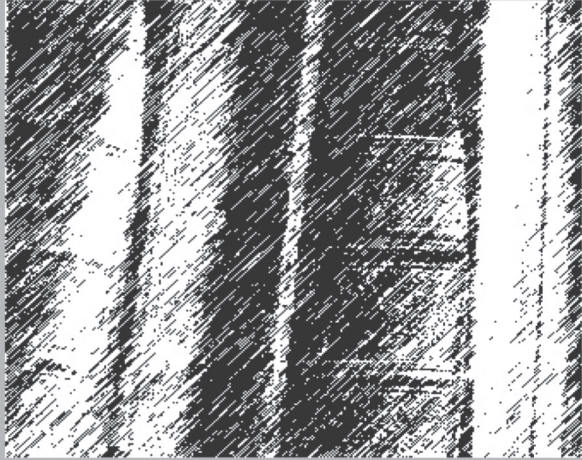
Miałam drewniany piórnik podczas gdy inne dzieci miały nowoczesne piórniki zapinane na zamek, pełne kolorowych pisaków. Byłam czarną owcą. Rówieśnicy pokazali mi gdzie jest moje miejsce. Nawet nauczyciele traktowali mnie z pogardą. Wszystkim uczniom mówili po imieniu, a nawet zdrabniali ich imiona, a tylko ja jedyna byłam wywoływana po nazwisku. Jak mnie traktowali — tak też się czułam. Nienawidziłam szkoły i dzieci, z którymi musiałam przebywać każdego dnia.

Nie miałam żadnych przyjaciół. Nikt nie chciał się ze mną bawić. Aby uniknąć agresji i pogardy, starałam się schodzić każdemu z drogi i trzymać się na uboczu. Siedziałam sama w ostatniej ławce, bo nikt nie chciał ze mną siedzieć. Chłopcy zatykali nosy na mój widok. Zresztą nie ma się co dziwić. Nie przypominam sobie bowiem, abym w domu używała szczoteczki do zębów. Pierwszą szczoteczkę mama kupiła mi do prewentorium, gdzie była wymagana. Zapomniałam jej zabrać do domu, a po powrocie nie dostałam już nowej. Pewnego dnia przyszła do mnie koleżanka z klasy i dokładnie obejrzała moje mieszkanie. Trochę się tego wstydziłam, ponieważ ona miała w domu bardzo czysto. Zapytała dlaczego nie zauważyła u nas pasty do zębów ani szczoteczek? Nie umiałam jej na to odpowiedzieć.

Po kilku dniach uprosiłam mamę i kupiła mi te akcesoria. Nie pamiętam również, aby mama zaganiała nas do mycia. Kiedy byłam chora, rano przed pójściem do lekarza mokrym ręcznikiem wycierała mi brudne nogi. Zbyt późno zrozumiałam, że trzeba się myć. [...] Uczniowie nadal zatykali sobie nosy na mój widok i wymyślali coraz to nowe ohydne przezwiska. Staralam się udawać, że tego nie słyszę i nie dawałam po sobie poznać, że ranią mnie tym do żywego. Zaczęłam przesadnie o siebie dbać. Wydawało mi się, że jeżeli będę się ciągle myła, to uczniowie przestaną się nade mną pastwić. Wiele godzin spędzałam w łazience, którą dzieliliśmy z sąsiadami z drugiego piętra, ale to nic nie pomagało.

Ciągle byłam gorsza. Zastanawiałam się nad tym, dlaczego tak jest? Może dlatego, że sama czułam, że nic nie jestem warta? Panie nauczycielki jeszcze bardziej mnie w tym utwierdzały.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



BEATA DYRDA

Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego

Tylko wtedy traktujemy dzieci w sposób demokratyczny i zgodny z naturą równości, gdy zapewniamy każdemu dziecku optymalne warunki rozwoju, stosowne do jego możliwości.

J.L. French

The hard childhood of gifted children

Abstract: In the article the author tried to characterises the hard childhood of gifted pupils. It could seems that in spite of exceptional gifts and abilities it is impossible to talk about hard childhood or any difficulties in the pupil's development. However the experiences of gifted, their parents observations and lots of research lead to the conclusion that in the life of gifted and talented children we can find lots of inhibitors which disturb their correct growth.

Key words: gifted and talented children, difficulties, developmental barriers.

Ponadprzeciętne zdolności intelektualne, wybitne uzdolnienia specjalne, wysoka kreatywność, to m.in. cechy wyróżniające jednostki niepospolite i bardzo zdolne. Wydawałoby się, że dzięki tym nieprzeciętnym walorom umysłu i osobowości nie można mówić w przypadku dzieci i uczniów zdolnych o trudnym dzieciństwie czy utrudnionym rozwoju. Doświadczenie osób zdolnych, obserwacje rodziców i nauczycieli, a wreszcie badania naukowe (Gardner, 1998; Rimm, 1994; Rimm, 2000) prowadzą do wniosków, iż w przypadku jednostek obdarzonych dodatkowymi możliwościami możemy mówić o inhibitorach zakłócających prawidłowy ich rozwój; przyczyny tego stanu mają swoje źródła już we wczesnym dzieciństwie.

Zagadnienie trudnego dzieciństwa dzieci i uczniów zdolnych można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza to trudy związane z funkcjonowaniem osób wybitnie zdolnych, „cudownych dzieci” i „małych geniuszy” — jednostek reprezentujących najwybitniejsze zdolności i najwspanialsze osiągnięcia. Druga płaszczyzna rozważań to osoby zdolne ponadprzeciętnie, jednakże nie w kategoriach „cudowności”, a w obszarze dodatkowych potencjałów i możliwości, które odróżniają je od rówieśników, jeśli idzie o poziom intelektu, uzdolnienia specjalne czy kreatywność, i powodują, iż dzieci te rozwijają się szybciej niż ich rówieśnicy w dziedzinach reprezentowanych przez posiadane zdolności. W przypadku pierwszej grupy osób wybitnie zdolnych możemy mówić o trudach towarzyszących ich niepospolitości. H. Gardner (1998) zwraca uwagę, iż osoby te od bardzo wczesnego dzieciństwa bezgranicznie poświęcają się reprezentowanej przez swój geniusz dziedzinie, a ich mistrzowskie dokonania to efekt co najmniej dziesięcioletniej intensywnej pracy. U osób tych obserwuje się dynamiczny rozwój, ale też ponadprzeciętną aktywność i pracę w celu osiągnięcia mistrzostwa. Można zatem zadać pytanie, czy w odniesieniu do tych wybitnych dzieci wolno mówić o dzieciństwie, kojarzonym potocznie jako okres beztroski i zabawy? Wybitni twórcy, mali geniusze to raczej dzieci pozbawione tak rozumianego dzieciństwa.

Dzieci wybitnie zdolne, osoby o niepospolitych umysłach już od wczesnego dzieciństwa narażone są na „ryzyko bólu, odrzucenia i samotności” (Gardner, 1998, s. 199). Ryzyko to związane jest do domena nonkonformizmu jako cechy charakterologicznej wybitnych jednostek, która utrudnia im funkcjonowanie społeczne. Uczniowie o wybitnych uzdolnieniach są niezależni intelektualnie i społecznie, preferują pracę indywidualną, odrzucają opinie rodziców, rówieśników, są nonkonformistyczni i niekonwencjonalni, polegają tylko na sobie. Takie cechy z pewnością wiążą się z oryginalnością ich dokonań i sprzyjają aktywności twórczej, jednak w wielu wypadkach prowadzą do wyobcowania, izolacji społecznej i trudności w kontaktach rówieśniczych. Dzieci takie żyją we „własnym

świecie”, gdzie potrzeba afiliacji i kontaktów rówieśniczych często zastępowana jest przez iluzorycznych, wymyślonych przyjaciół.

Nie wszystkie „cudowne dzieci” zostają dorosłymi wybitnymi twórcami dokonującymi wyjątkowych osiągnięć w swojej dziedzinie. Wiele z nich w okresie dorastania doznaje kryzysów, po których nie jest w stanie powrócić z tą samą energią do swoich zainteresowań (Gardner, 1998, s. 89). Oczekiwania społeczne, wyobrażenia rodziców oraz własne aspiracje niejednokrotnie stanowią zbyt duże obciążenie psychiczne i w przypadku pojawiających się trudności i niepowodzeń wpływają na obniżenie poczucia własnej wartości.

Badanie wpływu środowiska rodzinnego na rozwój zdolności i uzdolnień twórczych należą do najciekawszych problemów pedagogicznych. Problematyka ta jest podejmowana nie tylko przez badaczy z dziedziny pedagogiki i psychologii (Mendecka, 2003; Nęcka, 2001; Szmidt, 2009), ale także socjologów oraz biografów wybitnych twórców. W obszarze eksploracji związku pomiędzy środowiskiem rodzinnym jednostek zdolnych a ich osiągnięciami należy wymienić m.in. następujące problemy: warunki materialno-bytowe w rodzinie a poziom zdolności jednostki; relacje interpersonalne w rodzinie a rozwój potencjału uzdolnień; wpływ traumatycznych wydarzeń na rozwój zdolności; atmosfera i styl wychowania a wykorzystanie zdolności. K.J. Szmidt (2009, s. 22) analizując wpływ rodziny na twórczość dziecka, zauważa, iż w rodzinach wybitnych twórców często pojawiają się zdarzenia o charakterze traumatycznym, do których należą: śmierć któregoś z rodziców, choroby, rozstania i rozwody, konflikty i napięcia pomiędzy członkami rodziny. Nie oznacza to jednak, iż doznanie traumy w dzieciństwie należy traktować jako warunek wybitnej twórczości. Autor stoi na stanowisku, iż w przypadku wybitnych twórców, którzy w dzieciństwie doznawali różnego rodzaju konfliktów rodzinnych, mamy do czynienia z rozwojem twórczości wbrew traumie, a nie dzięki niej. W psychologii znany jest mechanizm „ucieczki w twórczość” polegający na intensywnym zainteresowaniu się wybraną dziedziną twórczości w celu wyrwania się z traumatycznej sytuacji rodzinnej (Szmidt, 2009, s. 22).

W drugiej grupie dzieci zdolnych, które stanowią znacznie większy odsetek populacji niż „cudowne i genialne dzieci”, możemy mówić o różnorodnych sytuacjach, w których napotykają one przeszkody i trudności związane z ujawnianiem i rozwijaniem ich uzdolnień. Wśród czynników, które należy rozpatrywać w kategoriach przyczyn niewykorzystywania przez uczniów zdolnych ich ponadprzeciętnych zdolności, znajdują się te o charakterze zewnętrznym (rodzinne, szkole, związane z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej) oraz wewnętrznym (związane z cechami osobowościowymi). Trudne dzieciństwo dzieci zdolnych ma często swo-

je podłoże w negatywnych sytuacjach rodzinnych, które z czasem stają się podstawową przyczyną wystąpienia niepowodzeń w rozwoju dzieci zdolnych i ich porażek edukacyjnych. Rodzina jako pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze dziecka nie tylko zaspokaja jego potrzeby biologiczne i psychiczne, ale także kształtuje jego cechy i dyspozycje, które warunkują szkolną karierę dziecka. To w rodzinie kształtuje się system wartości dziecka, aspiracje edukacyjne, postawy wobec szkoły, nauczycieli i obowiązków szkolnych, w rodzinie ma także miejsce pierwsza intuicyjna diagnoza zdolności i uzdolnień dziecka. Rodzina to również środowisko, w którym od 3. roku życia dziecka dokonują się w nim procesy identyfikacyjne. Dzieci naśladując swoich rodziców, kształtują w sobie skłonności i dążenia do powodzeń lub niepowodzeń. W rodzinie, w kontakcie z rodzicami, formują się motywacja dziecka, nawyki i umiejętność systematycznej pracy, a także zdolności pokonywania trudności. Powodzenie dziecka w szkole jest konsekwencją jego sytuacji w domu, która w wypadku różnych nieprawidłowości czy patologii może wywołać negatywne zaburzenia w rozwoju psychicznym i uczuciowym, a tym samym spowodować wystąpienie trudności w nauce szkolnej. Szczególnie ważnym okresem dla rozwoju przyszłych zdolności dziecka jest wczesne dzieciństwo. Rodzice często w sposób nieświadomy i niezamierzony mogą hamować i tłumić rozwój uzdolnień dziecka. Przyjmując postawy nadopiekuńczości lub wrogości, odrzucania i braku zainteresowania rzeczywistą działalnością dziecka, rodzice szkodliwie wpływają na rozwój samodzielności dzieci i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Częstość błędem wychowawczym w rodzinach dzieci zdolnych jest z jednej strony brak zainteresowania sytuacją dziecka w szkole (zdolne, a więc samo sobie poradzi), z drugiej strony — niekonsekwencja, niejasne wymagania, zawyżone aspiracje i sprzeczne, nieadekwatne do możliwości dziecka oczekiwania. Porównywanie osiągnięć, wyśmiewanie porażek, bagatelizowanie obniżenia wyników w nauce to prosta droga do kształtowania się niepowodzeń szkolnych. Często w rodzinach tych uczniów występują liczne problemy natury emocjonalnej, rodzice są niezrównoważeni, dominujący lub też obarczają dzieci nadmierną władzą, ich stosunki z dziećmi cechuje nasilona ambiwalencja, napięcia i konflikty (Rimm, Lowe, 1998; Rimm, 1990; Rimm, 1994). W rodzinach uczniów zdolnych, a źle uczących się zauważa się rozbitcie rodziny (French, 1973; Rimm, 1994), restrykcyjny i karzący styl wychowania, nieprawidłową komunikację interpersonalną (Borzym, 1979). Badania Blooma (za: Rimm, 2000, s. 305) dowodzą, że bardzo ważną rolę w osiągnięciach dziecka zdolnego odgrywają wsparcie, entuzjazm i podobieństwo uzdolnień ich rodziców. Jednak zbyt duża presja i identyfikowanie się rodziców z osiągnięciami dziecka może być przyczyną problemów. W rodzinach dzieci zdolnych mamy często do

czynienia z tzw. kontrydentyfikacją (Rimm, 2000, s. 112—114), czyli nadmiernym identyfikowaniem się rodziców z dzieckiem. W takiej sytuacji rodzic nadmiernie identyfikujący się z dzieckiem nie pozwala mu na samodzielność i inicjatywę, co powoduje jego uległość oraz zależność od innych oraz brak umiejętności podejmowania decyzji. Często rodzice, którzy nie spełnili swoich marzeń i aspiracji, pragną, aby dzieci osiągnęły to, czego im się nie udało osiągnąć. Skupiają nadmierną uwagę na dziecku i jego sukcesach, i nie pozwalają dziecku, aby uczyło się na własnych błędach. Dzieci zdolne, nadmiernie uzależnione od rodziców często pozostają w tyle za rówieśnikami, brakuje im pewności siebie, nie potrafią stawić czoła problemom i wykonać zadania bez niczyjej pomocy. W sytuacji samodzielnego działania odczuwają nieustanny stres, obawę, strach i potrzebują nieustannego wsparcia, aprobaty i uwagi. Doświadczenia, jakie wynoszą dzieci z domu, w dużej mierze wpływają na ich późniejsze stosunki z nauczycielami i rówieśnikami w szkole.

Trudne dzieciństwo dzieci zdolnych związane jest także z problemami w rozwoju emocjonalnym, który często pozostaje opóźniony w stosunku do tych sfer, jakie wiążą się z posiadanymi uzdolnieniami. W. Limont (2007, s. 109—127) przytacza wyniki badań psychologów wskazujące na występowanie nierówności w rozwoju dzieci zdolnych. Nierówności te określane są jako tzw. asynchronie rozwojowe. Polegają one np. na tym, że we wczesnym okresie rozwoju dzieci zdolnych możemy mieć do czynienia z sytuacją nierównomiernego rozwoju różnych sprawności, lub też na przyspieszaniu w rozwoju jednych sprawności w stosunku do norm typowych dla danej grupy wiekowej. Takie asynchronie są częstą przyczyną pojawiania się wspomnianych wcześniej problemów w społecznym i emocjonalnym funkcjonowaniu uczniów zdolnych. Autorka wskazuje na najczęstsze przyczyny ujawniania się asynchronii rozwojowych u dzieci zdolnych. Asynchronie te są związane z niezwykle bogatym, różnorodnym, zewnętrznym i wewnętrznym zróżnicowanym obszarem doświadczeń rozwojowych tych dzieci, który z jednej strony umożliwia wzmaganie ich wewnętrznych potencjałów, a z drugiej powoduje nieharmonijny i nierównomierny rozwój.

Próba przyjrzenia się głębszej charakterystyce funkcjonowania uczniów zdolnych pokazuje, że w grupie tej, podobnie jak u pozostałych dzieci, zauważa się różnorodne problemy natury emocjonalnej i społecznej, które niejednokrotnie zakłócają ich właściwy rozwój oraz prawidłowe funkcjonowanie w szkole i w gronie rówieśników, przyjmują wręcz postać barier rozwojowych, które uniemożliwiają ujawnienie się wielu przejawów zdolności. Problemy te bardzo często mogą maskować i ukrywać rzeczywisty potencjał zdolności. W praktyce zdarza się, iż właściwości charakterystyczne dla osób zdolnych i twórczych utrudniają ich rozwój

i negatywnie wpływają na relacje społeczne. Uczniowie posiadający wybitne zdolności są często nadwrażliwi emocjonalnie, intelektualnie czy wyobraźniowo, co skutkuje różnorodnymi problemami społecznymi. W populacji uczniów zdolnych można zauważyć następujące problemy, które przeszkadzają w prawidłowym szkolnym funkcjonowaniu: brak samokrytycyzmu, potrzeba komentowania wszystkiego, zamykanie się w sobie, nadmierna płaczliwość, wybuchowość i kłótniowość, brak empatii lub zbytne przejmowanie się problemami innych, tendencje do manipulowania innymi, częste zmiany nastrojów, zmienność zainteresowań, niecierpliwość, słomiany zapał, wielość pomysłów i trudności w ich realizacji, potrzeba natychmiastowego uzyskania odpowiedzi, przerywanie wypowiedzi innym oraz kończenie wypowiedzi za innych, wzmożone napięcie, trudności w utrzymaniu dyscypliny, nieobecność myślimi, życie we własnym wyobrażonym świecie, rozkojarzenia i trudności ze skupieniem uwagi, marzenie na jawie. Zachowania te wskazują na braki w emocjonalnej i społecznej równowadze rozwojowej. Można zatem mówić o niskim poziomie zdolności związanych z inteligencją emocjonalną, która nie rozwija się tak płynnie jak zdolności intelektualne, twórcze czy artystyczne. Ten rodzaj negatywnych zachowań uczniów można zaobserwować na etapie szkoły podstawowej, gdzie przybierają one raczej łagodną formę. Jeśli rodzic czy nauczyciele w szkole podstawowej bagatelizują te problemy, nie podejmują żadnych działań korekcyjnych, to wraz z wiekiem dziecka, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, zachowania te nasilają się w szczególny sposób i często prowadzą do sytuacji, w której uczniowie zdolni uczą się znacznie poniżej swoich możliwości. Ważną zasadą w codziennej pracy z uczniami zdolnymi jest traktowanie opisanych przejawów nadwrażliwości emocjonalnej jako typowych cech związanych z osobowością osób zdolnych, a nie jako wskaźników trudności czy opóźnień rozwojowych. Bardzo często dzieci zdolne są przez niedoświadczonych praktyków błędnie diagnozowane jako uczniowie nadpobudliwi czy uczniowie z trudnościami w nauce lub zaburzeniami w rozwoju. Takie podejście do dziecka zdolnego przynosi wręcz katastrofalne skutki i powoduje całkowite zahamowanie rozwoju zdolności.

Trudne dzieciństwo to także problemy w społecznej akceptacji i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej. Wysokie osiągnięcia uczniów zdolnych, ich dynamiczny rozwój, który sprawia, że rówieśnicy pozostają w tyle, są często przyczyną zazdrości otoczenia. Wiele cech typowych dla uczniów zdolnych jest różnie ocenianych przez środowisko, w którym uczeń funkcjonuje. Oryginalne zainteresowania dziecka zdolnego mogą w opinii rówieśników zostać uznane za dziwaczne, gdyż różnią się od zainteresowań większości uczniów w tym wieku. Odmienność zachowań uczniów zdolnych ma swoje konsekwencje w funkcjonowaniu społecznym i emo-

cjonalnych, bywa spostrzegana z pewną niechęcią, nieufnością, krytyką czy nawet brakiem życzliwości ze strony rówieśników. Z kolei negatywne zachowania uczniów zdolnych są powodem braku tolerancji zachowań, poglądów i zdolności uczniów przeciętnych. Dlatego niezmiernie ważna jest rola wychowawców i nauczycieli, którzy we współpracy z rodzicami powinni czuwać nad rozwojem społeczno-emocjonalnym dzieci ponadprzeciętnie zdolnych.

Trudne dzieciństwo dziecka zdolnego może dotyczyć także jego sytuacji szkolnej. A. Salcher (2009) stoi na stanowisku, iż współczesne systemy edukacyjne opierają się na przestarzałych „ideach przemysłowej produkcji masowej”, których celem jest kształcenie skierowane wyłącznie na rozwój intelektu. Dzieci kreatywne oraz te obdarzone innymi zdolnościami niż intelektualne doznają w takich systemach wielu porażek, które uniemożliwiają im prawidłowy rozwój i wykorzystanie swoich zdolności. W codziennej praktyce większość nauczycieli ukierunkowana jest na pracę z uczniami przeciętnymi i słabymi (por. też: Pitula: 2008, s. 103—111). Wymagania stawiane wobec uczniów zdolnych ograniczają się do wymagań dostosowanych do możliwości uczniów przeciętnych i słabych, dominują zadania polegające na odtwarzaniu wiedzy, przekazywaniu i utrwalaniu wiadomości i rozwijaniu myślenia reprodukcyjnego. W ocenie osiągnięć uczniów zdolnych uwzględniane jest opanowanie wiadomości i umiejętności zgodnych z programem nauczania, natomiast często pomija się rozwój ich zdolności, zainteresowań i aktywności twórczej. Uczniowie zdolni w takich sytuacjach odbierają szkołę jako nudną, zadania jako zbyt łatwe i niestymulujące, tracą motywację i zapał do nauki, a w konsekwencji zaniżają poziom swoich osiągnięć.

Praktyka pedagogiczna wskazuje, iż uczniowie zdolni często napotykać brak wsparcia psychologiczno-pedagogicznego zarówno w szkole, jak i w ramach działań systemu poradnictwa i poradni psychologiczno-pedagogicznych (por. też: Pitula 2008, s. 103—111). Wyniki diagnozy przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (styczeń 2007 — o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi por. [<http://bip.nik.gov.pl>], którą przeprowadzono w 76 jednostkach oświatowych — MEN, 74 szkoły publiczne, Stowarzyszenie Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci) wskazują na to, że występują liczne nieprawidłowości powodujące brak zorganizowanych i systemowych działań w zakresie opieki i kształcenia uczniów zdolnych. Do nieprawidłowości należy zaliczyć: niewielką liczbę szkół obejmujących uczniów zdolnych indywidualnym tokiem nauki, dużą liczbę szkół, które nie korzystają z możliwości składania wniosków o stypendia dla zdolnych, spadek liczby uczniów objętych indywidualnymi programami nauczania, nieuwzględnianie problemów pracy z uczniem zdolnym w sprawowaniu nadzoru pedagogicznego w szkole.

W raporcie NIK stwierdza się także pasywne podejście dyrektorów szkół i większości nauczycieli do problemu kształcenia zdolnych, marginalizację problemów wyłaniania uczniów zdolnych i opieki nad nimi, co przejawia się m.in. niechęcią do podnoszenia umiejętności niezbędnych do pracy z tymi uczniami. Wyniki diagnozy przeprowadzonej w latach 2004—2006 doprowadziły do wniosków, iż MEN nie podejmowało systemowych działań, które zapewniałyby dostateczną opiekę nad uczniami szczególnie zdolnymi.

Jak wynika z zaprezentowanych analiz, trudne dzieciństwo to problem dotyczący także dzieci zdolne. Podstawowym zadaniem i zasadą wychowania jest stwarzanie każdemu dziecku optymalnych możliwości rozwoju i maksymalnych szans na wykorzystanie jego zdolności. Aby zrealizować ten postulat, potrzebni są mądrzy rodzice, dobrzy nauczyciele i przyjazny system edukacji, w którym wszystkie podmioty odpowiedzialne za rozwój zdolności i talentów dzieci będą potrafiły zgodnie z sobą współpracować.

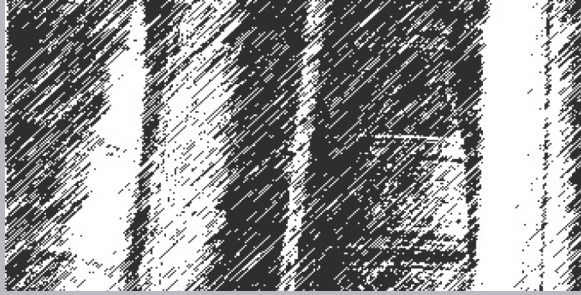
Bibliografia

- Borzym I., 1979: *Uczniowie zdolni*. Warszawa.
- French J.L., 1973: *Dzieci szczególnie uzdolnione — badania i metody kształcenia*. W: *Metody pedagogiki specjalnej*. Red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch. [Przeł. J. Radzicki, T. Gałkowski]. Warszawa.
- Gardner H., 1998: *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach I naszej własnej wyjątkowości*. Przeł. A. Tanalska-Duleba. Warszawa.
- Limont W., 2007: „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. W: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Kontekst*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. s. 109—127.
- Mendecka G., 2003: *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa.
- Nęcka E., 2001: *Psychologia twórczości*. Gdańsk.
- Pituła B., 2008: *Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych w kontekście problemów wychowawczych współczesnej szkoły*. W: *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Myślowice, s. 103—111.
- Rimm S., Lowe B., 1988: *Family Environments of Underachieving Gifted Students*. “Gifted Child Quarterly”, Vol. 32.
- Rimm S., 1990: *A theory of relativity*. “The Gifted Child Today”. Vol. May/June.
- Rimm S., 1994: *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Przeł. D. Ekiert-Grabowska. Warszawa.
- Rimm S., 2000: *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole?* Przeł. M. Horzowska. Poznań.
- Rimm S., 2001: *Keys to parenting the gifted child*. New York.

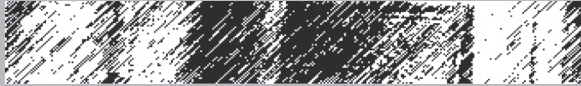
-
- Rimm S., 2001: *See Jane win. The Rimm report on how 1.000 girls became succesful women*. Philadelphia.
- Rimm S., 2003: *Underachievement: A national epidemic*. In: *Handbook of gifted education. Third edition*. Eds. N. Colangelo, G.A. Davis. Boston—New York—San Francisco, s. 424—443.
- Salcher A., 2009: *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Przeł. A. Rylska-Juris. Rzeszów.
- Szmidt K.J., 2009: *Rodzinne uwarunkowania rozwoju twórczości dzieci zdolnych*. W: *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński. Bielsko-Biała—Katowice.
- Tyszkowa M., 1990: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa.

Kiedyś zastępując nauczycielkę od plastyki kazała nam przynieść do szkoły proporczyki. Rodzice nie dali mi pieniędzy, więc postanowiłam sama zrobić proporczyk, w nadziei, że pani to doceni. Całą niedzielę poświęciłam na to. Zniszczyłam kilka bluzek tylko po to, aby proporczyk miał ładne kolory. Nie mieliśmy maszyny do szycia, więc szylam go ręcznie. Z drucika zrobiłam podstawkę, aby można było go powiesić. Pod wieczór ukończyłam moje dzieło i doszłam do wniosku, że proporczyk jest całkiem ładny, jednak kiedy poszłam do szkoły i zobaczyłam kupione w sklepie proporczyki innych dzieci — mój od razu przestał mi się podobać. Tamte były piękne, idealnie uszyte na maszynie. Mój był krzywy i biedny — podobnie jak ja sama. Leżał na dnie tornistra. Wstydziłam się go wyjąć i pokazać pani. Robiło mi gorąco na samą myśl, że wszyscy go zobaczą i znowu będą się ze mnie wyśmiewać. Czy nie lepiej będzie okłamać panią, powiedzieć, że zapomniałam i dostać dwóję? Tymczasem pani nieubłaganie zbliżała się do mojego nazwiska. Po kolei wywoływała uczniów, którzy pokazywali swoje piękne okazy. Wszyscy dostawali oceny bardzo dobre. Usłyszałam moje nazwisko. Aby opóźnić moment kompromitacji, powolutku wyjęłam mój proporczyk. Pani chwyciła go w dwa palce i pokazała dzieciom. Skuliłam się, spuściłam głowę i jak zawsze, kiedy czułam się upokorzona — zrobiłam zeza, żeby nie widzieć tego kogoś, kto mnie poniża. Usłyszałam głośny wybuch śmiechu. Wszyscy łącznie z panią śmiali się do rozpuku. Najlepiej by było, gdybym teraz mogła zapasać się pod ziemię albo po prostu umrzeć, a ja musiałam wziąć do ręki ten przekłety proporczyk i przy całej ryczącej klasie schować go do mojego starego i brzydkiego tornistra. Dostałam tróję z minusem. Nie miało to już dla mnie znaczenia. Żalowałam, że się odważyłam.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



Ochrona wartości dziecka



ANNA NOWAK

Prawna ochrona wartości dziecka i dzieciństwa

Legal protection of the value of a child and childhood

Abstract: The analysis presented in the paper are focused at the problems of legal protection of the children and child values. There is presented the juvenile's status in the civil and family law as well as there is indicated the rule of children's good as a superior idea, which should be respected by adults during examination the law cases related to the children. There are analyzed the possibilities of the children's good protection by the court's interference to the custody by using different law means. There is also presented a reference to the Polish Constitution and it's legal regulations related to the children and childhood protection.

Key words: child, rule of children's good, legal protection, child rights.

Dziecko, dzieciństwo to przedmiot żywego zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych, humanistycznych, nauk o człowieku, podejmujących próby i wysiłki obiektywizacji fenomenu bycia dzieckiem, doświadczania dzieciństwa w jego wymiarze indywidualnym czy wspólnotowym (Modrzewski, 2005, s. 74). Dzieciństwo w ujęciu nauk społecznych (humanistycznych) postrzegane jest zwykle jako fakt kulturowy, zrelatywizowany do określonego historycznie miejsca i czasu. Jest zatem bytem określonym w kontekście danej kultury i postrzeganym jako byt skonwencjonalizowany, intersubiektywnie obecny, obarczony znaczeniami, nierzadko o statusie wartości kulturowej (Modrzewski, 2005, s. 75). W swoim tekście chciałabym zwrócić uwagę na aspekt prawny dotyczący dziecka, dzieciństwa i prawnej ochrony ich wartości.

Na gruncie prawa wyróżniono trzy etapy życia ludzkiego. Życie człowieka rozpoczynają narodziny i symboliczne podniesienie niemowlaka do góry przez ojca; to tzw. *sublatio* stanowiło swoiste uznanie dziecka i wywodziło się z tradycji przedchrześcijańskich. Dziecko nie ma żadnych uprawnień, określane jest jako małoletnie — *minorenitas* i podlega ojcu we wszystkim. Drugi etap określają lata sprawne *maiorenitas* albo *anni pubertatis*. Dzieci mogą uczestniczyć w pewnych czynnościach prawnych. I w końcu nadchodzą lata roztropne *anni discretionis* (Żołądź-Strzelczyk, 2005, s. 87). W przeszłości dzieci należały do swoich rodziców. W dawnej Polsce dziecko nie posiadało pełni praw, było podporządkowane głównie ojcu i całkowicie od niego zależne. Dzieci do 7. roku życia były pod opieką kobiet, a następnie przechodziły pod opiekę ojca. Władza ojca była tak rozległa, nieograniczona, że mógł on decydować o wolności, życiu i śmierci członków rodziny, także dzieci. Ojciec miał prawo porzucić słabowite dziecko, miał prawo sprzedać je, zabić, zastawić... Dopiero wiek XX przyniósł zmiany.

Kim jest dziecko w świetle obowiązującego ustawodawstwa polskiego?

Dziecko zgodnie z art.1 Konwencji o Prawach Dziecka „oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej 18 lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność”¹.

¹ Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku [Dz.U. 1991, nr 120]. Zgodnie z ustawą o Rzeczniku Praw Dziecka dzieckiem jest każda istota ludzka od poczęcia do osiągnięcia pełnoletności [art. 2].

Granice wieku dziecka są ustalone w sposób prawny do różnych celów, o pełnoletności mówimy wtedy, gdy osoba ma ukończone 18 lat lub zawarła małżeństwo². Przykładowo, w prawie karnym wiek odpowiedzialności karnej ustalono na 17. rok życia, z kolei obowiązkiem edukacyjnym objęto dziecko do 18. roku życia.

Dziecko do 18. roku życia w prawie cywilnym i rodzinnym jest traktowane jako osoba fizyczna, tzw. małoletni. Do czasu uzyskania pełnoletności nie posiada pełnej zdolności do czynności prawnych, która rozumiana jest jako zdolność do tego, aby przez czynności prawne własnym działaniem nabywać lub tracić prawa, zaciągać zobowiązania i w ogóle wywoływać skutki prawne.

Osoby, które nie ukończyły 13 lat, nie posiadają zdolności do czynności prawnych, czynność prawna dokonana przez taką osobę jest nieważna. Jednakże, gdy osoba niezdolna do dokonywania czynności prawnych zawrze umowę zaliczaną do umów powszechnie zawieranych z drobnymi, bieżącymi sprawami życia codziennego, umowa taka staje się ważna z chwilą wykonania, chyba że pociągałaby za sobą rażące pokrzywdzenie osoby niezdolnej do dokonywania czynności prawnych. Natomiast osoby, które ukończyły lat 13, a nie ukończyły 18, to osoby o ograniczonej zdolności do czynności prawnych. Osoby te pewnych czynności prawnych w ogóle dokonywać nie mogą, niektóre zaś mogą być przez nie dokonywane ze skutkami prawnie wiążącymi — np. mogą rozporządzać swoim zarobkiem, dysponować przedmiotami majątkowymi oddanymi im przez przedstawiciela ustawowego do swobodnego użytku (Nowacki, Tobor, 1991, s. 179; Nowak, 2005, s. 24—25).

Dziecko jako podmiot prawa bez ograniczenia jakimkolwiek warunkiem pojawia się z chwilą urodzenia³. Niedojrzałość społeczna, fizyczna, psychiczna dziecka (brak pełnej zdolności do czynności prawnych) wymaga, by rodzice wyręczali je w czynnościach prawnych, zapewniali mu ochronę. W polskim ustawodawstwie odpowiedzialność oraz prawa i obowiązki rodziców wobec dzieci ujęte są w instytucji władzy rodzicielskiej. Dziecko jest podmiotem stosunku prawnego, jaki kreuje instytucja prawna władzy rodzicielskiej. Władza rodzicielska stanowi szczególnego rodzaju więź prawną między rodzicami i dziećmi, jest treścią określonego stosunku rodzinno-prawnego łączącego rodziców i dziecko. Według art. 95 § 1 k.r.o. dotyczy trzech sfer działalności rodziców: pieczy nad

² Kodeks cywilny — ustawa z 1964 roku, art. 10 [Dz.U. 1964, nr 16, z późn. zm.].

³ Faktu tego nie zmienia ze wszech miar słuszna i potrzebna ochrona dziecka poczętego, któremu na podstawie art. 8 § 2 k.c. przyznano w 1993 roku warunkową zdolność prawną. Ów warunek polega na urodzeniu się żywym (*conditio iuris*) i z jego ziszczeniem się dziecko nabywa pełną, bezwarunkową zdolność prawną (Smyczyński, 2005, s. 202).

dzieckiem, zarządu jego majątkiem i wychowania dziecka. Do zespołu obowiązków i praw należy zaliczyć obowiązek i prawo kierowania dzieckiem oraz obowiązek i prawo reprezentowania dziecka. Reprezentowanie dziecka ma służyć właściwemu wykonywaniu obowiązku i prawa rodziców we wszystkich trzech sferach (Haak, 1995, s. 46—47).

Ustawodawca określa też gwarancje, których przestrzeganie ma zapewnić realizację praw i obowiązków wynikających z władzy rodzicielskiej. Po stronie dziecka jest to posłuszeństwo, a po stronie rodziców — dobro dziecka i interes społeczny.

Ustawodawca nałożył na dziecko pozostające pod władzą rodzicielską powinność posłuszeństwa w celu zapewnienia skuteczności sprawowania pieczy nad dzieckiem i umożliwienia kierowania nim [art. 95 §2 k.r.o.]. Nie określił jednak granic posłuszeństwa ani też dopuszczalnych środków jego egzekwowania przez rodziców.

Czy rodzice dysponując władzą rodzicielską, posiadają nieograniczone uprawnienia?

Uprawnieniem rodziców jest prawo stosowania różnorodnych środków wychowawczych — nagród i kar. Z punktu widzenia prawnego, analizując przepisy k.r.o., można stwierdzić, iż kryterium oceny stosowanych przez rodziców środków jest dobro dziecka, a skutkiem ich stosowania przez rodziców nie może być wyrządzenie szkody lub krzywdy dziecku. Rodzice mają prawo karcenia dziecka. Doktryna sformułowała pewne warunki, których spełnienie jest gwarancją tego, iż karcenie dziecka nie wykracza poza określone w prawie granice. Są nimi: cel wychowawczy, związek karcenia z konkretnym przewinieniem dziecka, zastosowanie postaci karcenia dozwolonej dla danego kręgu podmiotów, umiarkowanie karcenie. Współcześnie ustawodawca toleruje prawo karcenia dziecka jako uprawnienie wychowawcze rodziców, nie angażując się w spór o to, w jakim stopniu tego typu działanie może być zaakceptowane z punktu widzenia pedagogiki (Gardocki, 2001, s. 126; Konarska-Wrzosek, 1999, s. 60—61).

Niektórzy naukowcy przyjmują założenie, że mamy do czynienia z pewnego rodzaju zwyczajowo określonym zakresem uprawnień. To zmiany w zakresie poglądów społeczeństwa co do dopuszczalności form karcenia stanowią rzeczywisty wyznacznik tego, co rodzicom wolno. Zasada dobra dziecka uwzględniona jest we wszystkich regulacjach prawnych dotyczą-

cych dziecka; ustawodawca kieruje się tą zasadą, gdy używa tego pojęcia w przepisach, ale także regulując instytucje prawa rodzinnego i opiekuńczego bezpośrednio lub pośrednio związane z interesami dziecka. Przez dobro dziecka rozumie się sytuację dziecka, przy czym chodzi tu o sytuację postulowaną w świetle dominującej w naszym społeczeństwie doktryny moralnej, a bliżej określonej w przepisach prawnych i ustalonej judykaturze sądowej. Jest to model idealizacyjny. Zakłada się w nim bowiem, że dziecko wychowuje się w rodzinie naturalnej w odpowiednich dla jego rozwoju fizycznego i duchowego warunkach, pozwalających zaspokoić jego potrzeby, rozwijać jego zdolności. Ważnym założeniem jest, że zostanie zagwarantowana należyta troska o majątek dziecka. Jest to model zorientowany nie tylko na aktualną sytuację dziecka, ale także na jego przyszłość (Haak, 1995, s. 49). R. Cichowlas zwraca uwagę na to, iż dobru można przypisać ujęcie:

- jednostkowe — dobro każdego pojedynczego dziecka;
- zbiorowe — dobro społeczności dziecięcej — „dobro dzieci”;
- grupowe, odnoszące się do rodziny, wtedy, gdy dobro dziecka jest elementem składowym „dobra rodziny”;
- szersze, społeczne — wtedy, gdy „dobro dziecka” będąc elementem „dobra rodziny”, wchodzi w zakres szeroko rozumianego interesu społecznego — „dobra społeczeństwa”, „dobra państwa” (2000, s. 207); termin ten wartościuje, ponieważ jest konsekwencją sposobu konstruowania norm i terminów prawnych dążących do opisywania tego, co nas otacza, w kategorię zgodności z normą prawną jako „dobrego”; złe jest to, co domyślnie jest z nimi niezgodne (Domachowski, 1998, s. 174); odwołując się do dobra dziecka, należy brać pod uwagę jego wiek, płeć, rozwój psychiczny i fizyczny, potrzeby emocjonalne.

Konwencja o Prawach Dziecka nakłada na państwa — strony obowiązek ochrony dziecka przed dyskryminacją, akcentując konieczność traktowania dobra dziecka jako wartości nadrzędnej. Prawo niechętnie ingeruje w sferę wewnętrzną stosunków rodzinnych. Wyrazem tego jest zasada, iż rodzice nie podlegają bieżącej kontroli ze strony sądu opiekuńczego. Ustawodawca nie zrezygnował jednak z możliwości ingerowania w sprawowanie władzy rodzicielskiej ze względu na dobro dziecka i interes społeczny. Środki ingerencji we władzę rodzicielską pozostające w dyspozycji sądu opiekuńczego, a uregulowane w k.r.o., można podzielić na cztery grupy:

- 1) środki ingerencji sporadycznej, stosowanej w sytuacjach, gdy ze względu na ograniczenia natury prawnej lub faktycznej rodzice napotykają przeszkody podczas wykonywania władzy rodzicielskiej (np. jeżeli żadne z rodziców nie może reprezentować dziecka pozostającego pod władzą rodzicielską, reprezentuje je ustanowiony przez sąd opiekuńczy

kurator); rodzice nie mogą bez zezwolenia sądu opiekuńczego dokonywać czynności przekraczających zakres zwykłego zarządu ani wyrażać zgody na dokonywanie takich czynności przez dziecko;

2) środki, w wyniku których zastosowania dochodzi do ingerencji bardziej albo mniej intensywnej w sferę władzy rodzicielskiej — aż do ograniczenia władzy rodzicielskiej (np. jeżeli rodzice nie pozostają z sobą w związku małżeńskim, sąd może powierzyć wykonywanie władzy rodzicielskiej jednemu z rodziców, ograniczając władzę rodzicielską drugiemu z rodziców; jeżeli dobro dziecka jest zagrożone — wychowuje się w warunkach, które nie gwarantują mu właściwego rozwoju fizycznego i duchowego — podmiotem uprawnionym do stosownej ochrony jest dziecko);

3) środki prowadzące do wyłączenia władzy rodzicielskiej, a nawet ograniczenia albo pozbawienia rodziców prawa osobistej styczności z dzieckiem z powodu trwałej przeszkody w wykonywaniu władzy rodzicielskiej, rażących zaniedbań obowiązków względem dziecka, nadużywania władzy rodzicielskiej;

4) wszelkie formy pomocy, jakiej sąd opiekuńczy powinien udzielać rodzicom, m.in. każdy z rodziców może zwrócić się do sądu opiekuńczego z prośbą o odebranie dziecka zatrzymanego przez osobę nieuprawnioną; pomocy rodzicom są zobowiązane udzielać sąd opiekuńczy i inne organy państwowe, wśród form pomocy na pierwszy plan wysuwa się pomoc wychowawcza i poradnictwo⁴.

Pomoc dziecku w świetle prawa

Koncepcję pomocy rodzinie i dziecku włączono do systemu pomocy społecznej. Ustawa o pomocy społecznej z 12.03.2004 roku [Dz.U. 2004, nr 64] reguluje problematykę pomocy rodzinie i dziecku w ujęciu organizacyjnym, kompetencyjnym, finansowym. Pomoc dziecku może mieć postać: pomocy rodzinie naturalnej dziecka — przez poradnictwo rodzinne, terapię rodzinną, pracę socjalną, oraz zapewnienia dziecku opieki i wychowania poza rodziną. Udzielając pomocy, należy mieć na względzie

⁴ Warto wskazać też możliwość zastosowania środków bezpośrednio ingerujących w sprawowanie władzy rodzicielskiej na podstawie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, są to: ustanowienie nadzoru odpowiedzialnego rodziców, ustanowienie nadzoru organizacji młodzieżowej, zakładu pracy, osoby godnej zaufania, skierowanie do kuratorskiego ośrodka pracy z młodzieżą, zobowiązanie rodziców do poprawy warunków wychowawczych dziecka, do współpracy ze szkołą, poradnią m.in. psychologiczno-pedagogiczną.

podmiotowość dziecka i rodziny oraz prawa dziecka do wychowania w rodzinie, zapewnienia stabilnego środowiska wychowawczego, utrzymywania osobistych kontaktów z rodziną, powrotu do rodziny naturalnej, traktowania w sposób sprzyjający poczuciu godności i wartości osobowej, ochrony przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie prywatne dziecka, praktyk religijnych zgodnych z wolą rodziców i potrzebami dziecka, kształcenia, rozwoju uzdolnień, zainteresowań i indywidualności oraz zabawy i wypoczynku, pomocy w przygotowaniu do samodzielnego życia w przypadku wychowywania poza rodziną naturalną, dostępu do informacji, wyrażania opinii w sprawach, które go dotyczą, ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem. Przyjęto preferencję dla wszelkich rodzinnych form sprawowania pieczy nad dzieckiem względem zakładowych form opieki. Umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej jest ostatecznością, może nastąpić w razie niepowodzenia wszelkich rodzinnych form udzielania pomocy, w tym umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej. Gdy dziecko wychowuje się poza rodziną naturalną, w rodzinie zastępczej, rodzinie adopcyjnej czy placówce opiekuńczo-wychowawczej, również wtedy treść stosunku prawnego między dzieckiem a osobami, którym je powierzono, powinna być zdeterminowana nadrzędnym dobrem, interesem dziecka.

Ochrona życia i zdrowia dziecka, jego rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego, jest zabezpieczona także innymi ustawami, m.in. ustawą o systemie oświaty, ustawą o zakładach opieki zdrowotnej, ustawą o zatrudnianiu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, ustawą o świadczeniach rodzinnych, kodeksem pracy. Konwencja o Prawach Dziecka zobowiązuje państwa — strony do ochrony dziecka przed dyskryminacją, akcentując konieczność traktowania dobra dziecka jako wartości nadrzędnej. Zgodnie z tą przesłanką Konstytucja RP [Dz.U. 1997 nr 78] otacza ochroną małżeństwo, macierzyństwo, rodzicielstwo [art. 18], reguluje prawa m.in.: prawo rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniemami z uwzględnieniem stopnia dojrzałości dziecka, wolności jego sumienia i wyznania oraz jego przekonań [art. 48], prawo dzieci m.in. do zapewnienia im przez władze publiczne szczególnej opieki zdrowotnej [art. 68 ust. 3], prawo do nauki, obowiązku nauki do 18. roku życia [art. 70 ust. 1] i bezpłatności nauki w szkołach publicznych [art. 70 ust. 2], prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietnym i niepełnym [art. 71]. W art. 72 uregulowano prawo żądania od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją oraz stwierdzono, że dziecko pozbawione opieki rodzicielskiej ma prawo do opieki i pomocy władz publicznych. Ponadto powołano Rzecznika Praw Dziecka [art. 72 ust. 4], który stoi na

straży praw dziecka, a podczas wykonywania swoich uprawnień kieruje się dobrem dziecka oraz podejmuje działania mające na celu zapewnienie dziecku pełnego i harmonijnego rozwoju z poszanowaniem jego godności i podmiotowości. Rzecznik działa na podstawie ustawy z dnia 6.01.2000 roku o Rzeczniku Praw Dziecka [Dz.U. nr 6]. Ustawodawstwo polskie umożliwia działania na rzecz dzieci organizacjom pozarządowym.

Różnorodność potrzeb dziecka wynikających z sytuacji życiowych czy sytuacji nadzwyczajnych przyczynia się do rozszerzania katalogu praw dziecka, a ich realizacja jest naturalnym procesem wynikającym ze zrozumienia potrzeb i wspólnej troski o budowanie wzajemnych relacji między dorosłym (dużym) a socjalizowanym (małym). Niestety, zarówno polityka społeczna państwa, jak i obowiązujące regulacje prawne w sposób niewystarczający chronią prawa i interesy dzieci, a wiele zapisów prawnych ma charakter jedynie papierowych gwarancji. Debata o dziecku i dzieciństwie to jednocześnie debata o kondycji polskiego społeczeństwa, gotowego do respektowania jego praw. Dziecko i dzieciństwo powinny mieć nadzieję na lepsze jutro, na lepszą przyszłość w interesie i dla dobra dziecka oraz w interesie społecznym. Sądzę, że warto przytoczyć słowa K. Mennigera: „To, co czyni się dzieciom, one czynią społeczeństwu”.

Bibliografia

- Cichowlas R., 2000: *Dobro dziecka w kontekście Konwencji o Prawach Dziecka*. W: *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka, założenia i rzeczywistość*. Red. M. Jakowicka, K. Stecha. Zielona Góra.
- Domachowski W., 1998: „Dobro dziecka” jako kategoria w psychologicznej ekspertyzie sądowej w sprawach o przemoc w rodzinie. W: *Przemoc w rodzinie: diagnoza, orzecznictwo, profilaktyka*. Red. J.M. Stanik, Z. Majchrzak. Katowice.
- Gardocki L., 2001: *Prawo karne*. Warszawa.
- Haak H., 1995: *Władza rodzicielska. Komentarz*. Toruń.
- Konarska-Wrzosek V., 1999: *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*. Toruń.
- Modrzewski J., 2005: *Małe ojczyzny jako przestrzeń socjalizacji dzieci. Między standaryzacją a marginalizacją dzieciństwa*. W: *Dziecko edukacyjne i pomocowe. Oferty małych ojczyzn*. Red. T. Frąckowiak. Poznań—Wągrowiec.
- Nowacki J., Tobor Z., 1991: *Wstęp do prawoznawstwa*. Katowice.
- Nowak A., 2005: *Zarys prawa dla pedagogów społecznych*. Katowice.
- Smyczyński T., 2005: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa.
- Żołądź-Strzelczyk D., 2005: *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie staropolskim*. W: *Dziecko edukacyjne i pomocowe. Oferty małych ojczyzn*. Red. T. Frąckowiak. Poznań—Wągrowiec.

Pewnego razu przysłała do nas ciotka Frania, kuzynka mamy. Tatuś leży w łóżku i bełkocze. Bełkot przeradza się w wulgarny krzyk i przekleństwa pod adresem mamy. Boimy się tego wrzasku — nigdy nie wiemy, jak to się skończy. Po chwili widzę, jak chwyta garnuszek i rzuca nim w kierunku mamy. Mama w ostatniej chwili robi unik i garnuszek ląduje na głowie mojego brata. Brat drze się w niebogłosość — widzę dużo krwi lejącej się z rozciętej rany. Mama z ciotką opatrują mu ranę. Sławek ciągle płacze. Nie idą do lekarza.

Innym razem pijany ojciec zbił brata paskiem od spodni. Trafił go w głowę metalową sprzączką.

Znowu leje się krew.

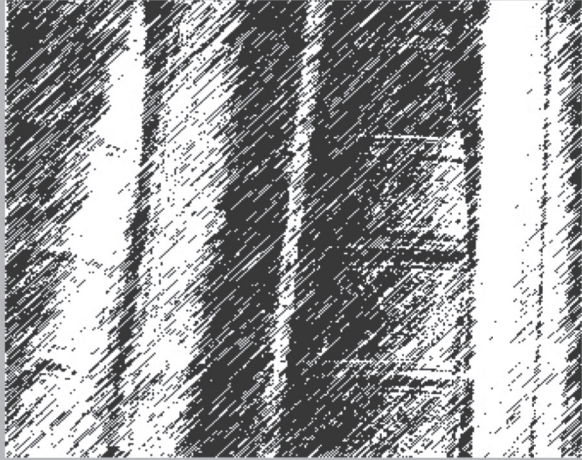
Mama nigdy i nigdzie nie chodziła na skargę.

Nie chciała, aby obcy ludzie dowiedzieli się o ojcu. My też nikomu nie mówiliśmy, co się u nas dzieje. Było oczywiste, że nie wolno nam opowiadać o takich sprawach. Rozumieliśmy o co mamie chodzi. Jak prawda wyjdzie na jaw, to zabiorą nas do domu dziecka i rozdziela z mamą!

Na zewnątrz ojciec był zupełnie inny. Kiedy przychodzili do nas goście, nasz kat przeistaczał się w ukochanego męża i wspaniałego tatusia. Do mamy przemawiał czule oraz chętnie jej usługiwał. Wszyscy nam zazdrościli.

Z chwilą wyjścia ostatniego gościa, tata natychmiast zdejmował maskę i wyzywał mamę od najgorszych, tak jak to było w zwyczaju.”

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



KATARZYNA SEGIET

Dziecko i dzieciństwo jako wartość a współczesność

Child and childhood as a value in a context of modernity

Abstract: The article presents some thoughts on childhood and child value in a modern world. We are living in times when there is a chaos of values. Old ones are important no longer whereas the new, often artificially created are not understood, related to culture and other factors. The border between what is proper and legal and what is immoral. But the value of a child should not be undermined. Relations with a child pictured the idea of humanism, man to man relation.

Key words: childhood, child value, modernity.

Przedmiotem moich rozważań jest ukazanie dziecka i dzieciństwa jako wartości w kontekście współczesnych przemian. Zwracam uwagę również na szczególną odpowiedzialność dorosłych za życie i rozwój młodego pokolenia. Wskazuję na swoistość zadań stojących przed rodziną i osobami odpowiedzialnymi za rozwój i wychowanie dzieci.

Żyjemy w czasach, w których spotykamy się z chaosem wartości (m.in. Misztal, 1980; Matuszewicz, 1975; Grzegorzczak, 1970). Dawne tradycyjne są często zdezaktualizowane, nowe, niektóre sztucznie kreowane, idealizowane, mało czytelne, niezrozumiałe, „rozmywane przez dominujący w myśleniu społecznym relatywizm, który zbyt szeroko pojmowany, staje się podstawą zacierania granic między postępowaniem etycznym i nieetycznym” (Harwas-Napierała, red., 2009, s. 7).

W przedstawianym tu opracowaniu dziecko i dzieciństwo stanowią osobniczą wartość. Podjęte rozważania są próbą ukazania ważnego problemu zwłaszcza w czasach zagrożeń, w których lekceważy się tę bezbronną, niemalą przecież grupę społeczną — dzieci.

Dziecko stanowi niekwestionowaną wartość najwyższą, jest „pełnowartościową osobą — człowiekiem” (Bilicki, 2005, s. 62). Ta deklaracja bywa wygłaszana często przez przedstawicieli różnych nauk humanistycznych, zwłaszcza przedstawicieli myśli teologicznych i filozoficznej wizji człowieka. Jednak odwołując się do rzeczywistości dziejowej ludzkich zachowań i traktowania dzieci przez dorosłych, jest uważane za podważanie humanizmu (Szczepański, 1984, s. 338) lub jest sprawdzianem stosunku człowieka do człowieka (Jan Paweł II, 1979).

W literaturze przedmiotu spotykamy wiele jednoznacznych ustaleń traktowania dziecka i dzieciństwa jako istotnej wartości dla człowieka i społeczeństwa. Do tych kwestii nawiązuję w niniejszym opracowaniu.

Dziecko i dzieciństwo jako wartość

Istnieją różne sposoby określania istoty i rodzajów wartości oraz ich znaczenia w funkcjonowaniu człowieka. Wartości mogą być filtrem informacyjnym, drogowskazem, nadającym kierunek życiu ludzkiemu, punktem odniesienia do procesów socjalizacji i wychowania (Harwas-Napierała, red., 2009, s. 7).

Nasuwają się pytania: Jak traktuje się dziecko i dzieciństwo w czasach współczesnych? Jaka stanowi wartość?

„Dziecko jest jednostką ludzką w najwcześniejszej fazie jej rozwoju” (Pomykało, red., 1997, s. 152), niepowtarzalną, wyjątkową osobą. Nie-

skażone deformacją społeczną, jest nadzieją społeczeństwa. Dzieciństwo zaś traktuje się jako wartość samą w sobie, która powinna być chroniona. „Dziecko” to ogólne określenie pochodzące od greckiego wyrazu *tikto*, czyli „zrodzić” (Dofour, red., 1993, s. 233—234), które lud ze Starego Testamentu kojarzył z błogosławieństwem (np. w Księdze Psalmów). Nowy Testament zestawiał pojęcie dziecka z nadzieją na odnowienie „człowieka w człowieku”, natomiast nowe czasy, ważne wartości wielkich kultur świata, w metaforycznym znaczeniu słowa „dziecko” odnajdywały sens i idee ciągłości życia.

Dla niewątpliwie jednego z najznamienitszych humanistów XX wieku, Jana Pawła II, dziecko to „człowiek jutra, człowiek roku dwutysięcznego” (Jan Paweł II, 1979; zob. Bilicki, 2005), „wiosna życia, zadatek przyszłości każdej dzisiejszej ziemskiej ojczyzny” (Jan Paweł II, 1979). Człowiek — dziecko jest dla Jana Pawła II osobą i podmiotem — podstawową rzeczywistością tego świata, podmiotem wszelkich praw, drogą i nadzieją (Bilicki, 2005, s. 98).

Pojęcie „dziecko” przywodzi często na myśl skojarzenie ze słabszą, niedoskonałą wersją dorosłego. Obraz ten zawiera zwykle wiele ułomności dziecka, jego złych cech. Wytyka się dziecku m.in. niekompetencję, gorsze uspołecznienie, brak panowania nad emocjami, a przecież (mając na uwadze wiedzę z pedagogiki dziecka czy z psychologii dziecka) jest to istota o przeogromnym potencjale rozwojowym (Schaffer, 2005, s. 39).

Pojęcie i znaczenie dziecka i dzieciństwa ewoluowało. Nawiązując do wyobrażeń, pojęć i idei dotyczących dziecka, a także dzieciństwa, należy stwierdzić, że istniały one w każdej epoce, od starożytności po czasy nam współczesne. Niewątpliwie, o tym jak rozprawiano o dzieciństwie, jak spostrzegano dziecko, decydowało wiele czynników: społecznych, gospodarczych, politycznych, religijnych, historycznych, a także kulturowych. Tak więc istota dzieciństwa, traktowanie dziecka, zależeć będzie w dużej mierze od istoty danej społeczności oraz od przekonań i zwyczajów, wśród których dziecko dorasta (Schaffer, 2005, s. 40). Potwierdza tę tezę W.A. Corsaro, konstatując, że każda interpretacja pojęcia „dzieciństwo” czy troska o dziecko uzależniona jest od kultury i organizacji społeczeństwa (1997). Znaczenie dzieciństwa oraz prestiż dziecka zależą również od potrzeb i wartości dominujących w danym społeczeństwie, od pozycji zajmowanej przez kobiety i mężczyzn, a zatem od statusu społecznego, który z kolei będzie wpływał znacząco na status społeczny dziecka w rodzinie oraz w danym społeczeństwie.

W literaturze przykładowi autorzy — G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence — opierając się na swoich pracach pedagogiczno-psychologicznych, wyodrębniają pięć konstrukcji dziecka i dzieciństwa:

— dziecko jako odtwórca wiedzy, tożsamości i kultury (dziecko Locke’a);

- dziecko jako istota naiwna, infantylna, nielogiczna, dobra, bezbronna (dziecko J.J. Rousseau);
- dziecko jako osoba zdeterminowana przez biologię;
- dziecko nauki lub stadiów rozwoju (dziecko Piageta);
- dziecko jako czynnik rynku pracy;
- dziecko jako twórca wiedzy, tożsamości i kultury.

Odwołując się do bogatej literatury niemieckiej, B. Smolińska-Theiss przedstawia różnorakie treści, jakie mieści w sobie współcześnie pojęcie „dzieciństwo”. Jest ono: przemijającym etapem rozwoju człowieka; fazą życia człowieka (w którym wyodrębnia się szczegółowe okresy); obszarem wpływów wiążących dziecko z instytucjami edukacyjnymi i grupami zawodowymi zajmującymi się edukacją; terenem różnorodnych oddziaływań politycznych, ekonomicznych, światopoglądowych, podejmowanych z punktu widzenia udziału dziecka w życiu dorosłych; statusem społecznym związanym z partycypacją dzieci w społecznym podziale dóbr i środków; zespołem doświadczeń zdobywanych przez dzieci (których źródłem jest rodzina, rówieśnicy, szkoła, Kościół, placówki wychowania pozaszkolnego, środowisko lokalne, środki masowego przekazu); rzeczywistością dziecka, dziecięcym działaniem, doświadczeniem, przeżyciem, myśleniem; losem człowieka zapisującym się w biografii ludzkiej; przedmiotem badań psychologicznych, pedagogicznych, medycznych, prawnych (Smolińska-Theiss, 1984, s. 624—636; Smolińska-Theiss, 1993, s. 10—11). Dzieci ujmowane są jako typowi reprezentanci zmieniającego się historycznie, społecznego dzieciństwa, a samo dzieciństwo rozumie się jako kompleks warunków i przejawów życia (Urbanik-Zajac, Piekarski, red., 2003, s. 127 i n.).

Wszystkie te aspekty dzieciństwa znajdują odzwierciedlenie w wartościowaniu dziecka i dzieciństwa we współczesnej rodzinie oraz społeczeństwie. Z jednej strony, mamy tu do czynienia z traktowaniem dziecka w kategoriach osobistego i rodzinnego szczęścia oraz wzrostom znaczenia okresu dzieciństwa w świadomości rodziców i rozwojem ich odpowiedzialności za opiekę i pielęgnację nad dzieckiem, co wiąże się z tym, iż o dziecko należy dbać i pielęgnować. Z drugiej natomiast strony występuje postrzeganie dziecka jako istoty spełniającej osobiste dążenia rodziców, które ma być samodzielne i niesprawiające problemów. Dziecko staje się wartością autoteliczną.

Na postrzeganie dziecka i dzieciństwa jako wartości mają wpływ czynniki natury społeczno-ekonomicznej, politycznej, przeobrażenia cywilizacyjno-kulturowe oraz czynniki psychologiczne. Wśród tych ostatnich, m.in.: zespół cech osobowościowych rodziców, specyfika ich środowiska społeczno-kulturowego i preferowane w nim wartości, posiadane umiejętności wypełniania ról rodzicielskich oraz zespół stosunków interpersonalnych panujących w danej rodzinie (Doniec, 2001, s. 78—92).

Dziecko i dzieciństwo a zagrożenia współczesności

Mając na uwadze aktualną sytuację dziecka we współczesnym świecie nasuwają się pytania: Czy dziś współczesność należy jej cenić? Czy możemy dzisiaj mówić o kryzysie wartości dziecka i dzieciństwa? W czasach obecnych mimo zmiany stosunku do dziecka i okresu dzieciństwa coraz częściej jesteśmy świadkami licznych przykładów nieprawidłowego traktowania dzieci ze strony dorosłych. Do zasadniczych zagrożeń dotyczących dziecka i dzieciństwa wymienić należy: bagatelizowanie problemów związanych z kwestią dziecka; wpływ nowych technologii medialnych (Buckingham, 2008, s. 151—173) i związany z nimi proces manipulacji społecznej, który osłabia znaczenie wartości dziecka i życia rodzinnego. Zakłóca się bezcelowo funkcjonowanie współczesnej rodziny, kreując jednocześnie wartości alternatywne, nie zawsze korzystne dla rozwoju i wychowania dzieci. W rezultacie mamy przyzwolenie na pośpiech i lekceważenie znaczenia odpowiedzialności rodziców za dziecko, z jednoczesnym okazywaniem pozorności działań. Oznacza to destabilizację wnętrza rodziny lub zakłócenia w sferze kontaktów interpersonalnych, społecznych. Taka dysfunkcjonalność rodziny wiąże się często z kryzysami czy splotem stanów składających się na powstające kryzysy (Matyjas, 2003, s. 319). Rodzina tego typu charakteryzuje się zbiorem cech niepożądanych ze społecznego punktu widzenia i nie wypełnia swoich funkcji (materialnej, socjalizacyjno-wychowawczej, opiekuńczej, emocjonalnej czy kulturalnej) oraz nałożonych na nią zadań, stanowiąc tym samym zagrożenie dla życia dzieci (Kantowicz, 2001, s. 182 i n.). Dysfunkcyjność polskich rodzin związana jest dzisiaj z ubóstwem i dezorganizacją jej struktury wewnętrznej. Socjolog, Z. Tyszka pisze: „[...] maleje spójność rodziny, co ułatwia jej dezintegrację, a z kolei także jej dezorganizację, czego następstwem m.in. są rozwody. Cywilizacja współczesna sprzyja patologii społecznej jednostek, a spatologizowane jednostki czynią spustoszenie w rodzinach” (Tyszka, 2002, s. 49).

Zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss, obraz dziecka i jego dzieciństwa powstaje jako „rezultat oddziaływania religii, kultury i polityki oraz objawia się w działalności głównych instytucji socjalizacyjnych: rodziny, szkoły, środków masowego komunikowania. Pojawiają się w nim różne mitologie dzieciństwa, utopijny raj dzieciństwa, sakralizacja dzieciństwa, swoisty protekcjonizm dorosłych, aż po próby uczynienia z dziecka i dzieciństwa narzędzia polityki i umacniania interesów władzy” (Smolińska-Theiss, 2003, s. 870). Należy dodać, iż w nieprawidłowo funkcjonującej rodzinie widoczne jest rozmycie odpowiedzialności za los dziecka, co powoduje w konsekwencji brak zaspokojonych podstawowych

potrzeb psychicznych dziecka, takich jak: doznawanie i odwzajemnianie miłości, potrzeba akceptacji i afiliacji, bezpieczeństwa, uznania i współdziałania¹. Dodatkowo w tych rodzinach mamy do czynienia z występowaniem niekorzystnych czynników, takich jak: poważne konflikty między jej członkami; faktyczne rozbitcie tej rodziny; uzależnienia rodziców i dzieci; przemoc seksualna; złe warunki materialno-bytowe (Matyjas, 2003, s. 319). Dysfunkcyjny dom przestaje być prawidłowo funkcjonującym środowiskiem wychowawczym dziecka. A przecież to na rodzicach spoczywa obowiązek odpowiedzialności za swoje działania, za tworzenie jak najbardziej sprzyjających warunków do godnego życia i rozwoju dziecka, do szczęśliwego dzieciństwa.

Autorzy (m.in. Z. Bauman) słusznie zauważają, że dzisiejsze dzieci i wartość ich dzieciństwa są obecnie globalizowane (Bauman, 2000). Opisują i analizują złożone problemy związane z nieodwracalnym procesem, jakim jest globalizacja; są to: bieda, choroby, analfabetyzm, rozpad rodzin, więzi społecznych, patologie społeczne, brak przyszłości, bezproduktywność. Zjawiska te mają wpływ bezpośredni na warunki życia i rozwoju współczesnych dzieci (Giddens, 2004)².

Warto odwołać się do niemieckich badań, m.in. U. Becka³, by dostrzec, że obecnie, „supernowoczesne dzieciństwo” stanowi odbicie świata dorosłych w zindywidualizowanym społeczeństwie, o czym niejednokrotnie wspomina w licznych opracowaniach B. Smolińska-Theiss. Przed supernowoczesnym dzieckiem w wielu wymiarach życia stawia się wymagania: samodzielności, mobilności i ciągłego permanentnego przystosowania się do różnych form życia dorosłych. W dziecięcym biegu życia wyraźnie odzwierciedla się indywidualny sposób prowadzenia życia. Badania nad dzieciństwem wskazują na to, że supernowoczesne dzieci poruszają się w „wyspowej przestrzeni życia” (*verinselten Lebensraum*), czyli w zróżnicowanych, niepowiązanych z sobą miejscach, o różnym czasie, przy okazji różnych typów aktywności. Życie supernowoczesnego dziecka zależy od publicznych reguł i kierunków rozwoju. Życie dziecka

¹ Szerzej o znaczeniu podstawowych potrzeb dziecka mówi Ryś, 1999, s. 147—158.

² Autor ten uważał, iż globalizacja, zmienia charakter naszych codziennych doświadczeń, co stwarza konieczność przededefiniowania intymnych i osobistych aspektów naszego życia, takich jak rodzina, płeć kulturowa, seksualność, tożsamość osobista, nasze interakcje z innymi i nasz stosunek do pracy. Przedstawiciele nauk społecznych zastanawiają się także nad wpływem globalizacji na zjawisko marginalizacji współczesnego dziecka i jego dzieciństwa. Zob. m.in. Melosik, 2000, s. 433—452; Hadaś, 2000, s. 107—119.

³ Taką „refleksję nowoczesności” na przykładzie przeżyć dziecka przedstawił socjolog, U. Beck: *Skizzen zu einer biographischen gesellschaftsanalyse*, 1997 (*Szkice do biograficznej analizy społeczeństwa*). Studium porównawcze ukazujące aspekty supernowoczesnego dzieciństwa przedstawiają też inni autorzy, zob. Urbaniak-Zajac, Piekariski, 1994, s. 82 i n., 221 i n.

zależy od instytucji. „Na miejsce tradycyjnych więzi i form społecznych (klasa społeczna, mała rodzina) wkraczają sekundarne instancje i instytucje, które kształtują przebieg życia jednostki odmiennie od świadomych indywidualnych zamierzeń, czynią go »piłką w grze« w świecie mody, stosunków, koniunktur i rynków” (Sünker, 1998, s. 248—259). Wzrasta samodzielność kształtowania własnej biografii nie tylko przez współuczestnictwo, wymaga ona ciągłego wysiłku i aktywności. Dziecko tworzy własną kulturę dziecięcą, na nowo wynajduje swój styl życia i przynależność grupową. Pokazują to wyraźnie badania nad kształtowaniem ich stosunków społecznych w kontekstach poza- i wewnątrzinstytucjonalnych (Urbanik-Zajac, Piekarski, 2003, s. 137—142).

Dziecko i dzieciństwo pod presją przemian Aspekty profilaktyki i kompensacji

Zarysowuje się pytanie: Jakie szanse mają dzieci na godne i bezpieczne dzieciństwo w czasach charakteryzujących się silną presją przemian? Przedstawiciele polityki społecznej, pedagogiki społecznej, pedagogiki opiekuńczej, pracy socjalnej, socjologii wychowania i psychologii społecznej zwracają się w swoich diagnozach społecznych uwagę na czynniki zagrażające dziecku i rodzinie, ukazując skalę tych zagrożeń. Zjawisko pauperyzacji znacznej części społeczeństwa przestało już być u nas fikcją — stwierdza A. Radziejewicz-Winnicki (1997, s. 28). Powstałe poczucie bezradności w wielu rodzinach powoduje m.in. niski stopień satysfakcji rodziny z egzystencji, co ma związek z obniżeniem wartości dziecka i okresu dzieciństwa.

Spółeczeństwo polskie powinno zwiększyć wydatki na przedsięwzięcia socjalne i pedagogiczne o walorze profilaktycznym i kompensującym. Nie może być mowy dzisiaj o fragmentarycznej wiedzy osób zajmujących się pomaganiem. Przez troskę o podnoszenie jakości życia dzieci w szerokim znaczeniu rozumiem podejmowanie integracyjnych działań (Izdubska 2001, s. 161 i n.) zmierzających do zaspokojenia potrzeb wieku dziecięcego i stworzenia korzystnych warunków prawidłowego rozwoju i wychowania z udziałem przedstawicieli różnych profesji zajmujących się pomocą, opieką i edukacją dzieci w ich środowisku życia.

Globalizacja zmienia charakter wychowania, staje się procesem wszystkich okresów ludzkiego życia. R. Meighan, twórca wzorca edukacji elastycznej, uważa, że to rodzice i szkoła, na zasadzie partnerstwa,

dziela czas i odpowiedzialność za edukację dziecka (Kawula, 2001, s. 291—299). Wychowanie więc powinno pomagać młodemu pokoleniu w „radzeniu sobie z pluralizmem ludzkich kultur, rozumieniem ich oraz przełamywaniem poczucia niepewności” (Śliwerski, 2007, s. 98). Zarysowuje się potrzeba poszukiwania nowych możliwości umacniania rodziny, roli rodzicielskiej. Odwołując się do słów Marii Braun-Gałkowskiej (1997, s. 200—208), dziecko i dzieciństwo to wartości „zadane”, czyli wymagające ciągłego o nie dbania.

W pracy socjalnej duże znaczenie zawsze miała troska o dobro dziecka i tworzenie sprzyjających warunków środowiskowych. W praktyce zawodowej przedmiotem działania jest przede wszystkim rodzina i przestrzeganie takich wartości jak: równość wobec prawa, sprawiedliwość społeczna, które stają się siłą sprawczą codziennego działania pracowników socjalnych (Matyjas, 2005, s. 310—311). Instytucje socjalne z kolei mają za zadanie „zaspokajanie niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin oraz umożliwienie im bytowania w warunkach odpowiadających godności człowieka”⁴. Jest to możliwe po spełnieniu pewnych warunków, tj. zapewnieniu odpowiednich informacji o potrzebach w zakresie pomocy społecznej, zabezpieczeniu środków na realizację pomocy społecznej oraz odpowiedniej organizacji pomocy społecznej (Marzec, 2001, s. 302—309).

Bibliografia

- Bauman Z., 2000: *Globalizacja*. Przeł. E. Klekot. Warszawa.
- Bilicki T., 2005: *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*. Kraków.
- Braun-Gałkowska M., 1997: *Rodzina jako wartość*. „Ateneum Kapłańskie”, nr 129(2/3).
- Buckingham D., 2008: *Nowe media — nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M.J. Kehily. Przeł. M. Kościelniak. Kraków.
- Corsaro W.A., 1997: *The sociology of childhood*. Thousand Oaks—California—London—New Delhi.
- Dofour L., red., 1993: *Słownik Starego Testamentu*. Poznań.
- Doniec R., 2001: *Dziecko jako wartość w kontekście przemian społeczno-moralnych rodziny wielkomiejskiej — analiza międzygeneracyjna*. W: *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*. Red. H. Cudak. Piotrków Trybunalski.
- Pomykało W., red., 1997: *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Giddens A., 2004: *Socjologia*. Przeł. A. Sulżycka. Warszawa.

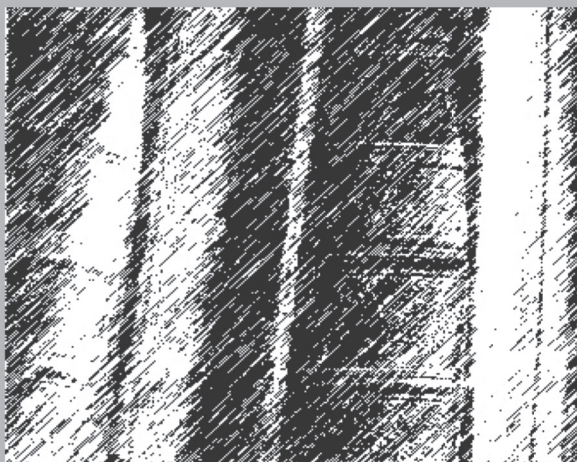
⁴ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku, Dz.U. nr 87, poz. 506.

- Grzegorzczak K., 1970: *O pojęciu wartości w antropologii kultury*. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Hadaś K., 2000: *Tożsamość europejska — perspektywa młodzieży z Półwyspu Iberyjskiego*. W: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Red. M. Cylikowska-Nowak. Poznań, s. 107—119.
- Harwas-Napierała B., red., 2009: *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*. Poznań.
- Izdebska J., 2001: *Sytuacja dziecka u progu nowego wieku. Konieczność integracji różnych kierunków i form działania w środowisku*. W: *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Red. B. Matyjas. T. 1. Kielce.
- Jan Paweł II, 1986: *Przemówienie do Zgromadzenia Ogólnego ONZ, Nowy Jork, 2 października w 1979 roku*. W: Jan Paweł II: *Nauczanie społeczne*. Warszawa.
- Jan Paweł II, 1986: *Kościół broni godności każdego człowieka — przemówienie, 22 grudnia 1979 roku*. W: Jan Paweł II: *Nauczanie społeczne*. Warszawa.
- Kantowicz E., 2001: *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Olsztyn.
- Kawula S., 2001: *Wsparcie społeczne w życiu człowieka i jego rodziny*. W: *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*. Red. H. Cudak. Piotrków Trybunalski.
- Marzec H., 2001: *Rola instytucji socjalnych we wspomaganium ekonomicznym rodzin*. W: *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*. Red. H. Cudak. Piotrków Trybunalski.
- Matusewicz C., 1975: *Psychologia wartości*. Warszawa—Poznań.
- Matyjas B., 2003: *Praca socjalna z dzieckiem i rodziną dysfunkcyjną — w poszukiwaniu nowych rozwiązań i modeli działań*. W: *Działania społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*. Red. E. Kantowicz, A. Olubiński. Toruń.
- Materiały z konferencji naukowej, która odbyła się w Kielcach w dniach 22—23 maja 2001 r.*
- Matyjas B., 2005: *Rodzina i jej wspomaganie (wypisy wybranych tekstów z pedagogiki społecznej i opiekuńczej z lat 1990—2004)*. Kielce.
- Melosik Z., 2000: *Coca-cola: soft drink jako „model” życia i tożsamości*. W: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Red. M. Cylikowska-Nowak. Poznań, s. 433—452.
- Misztal M., 1980: *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa.
- Radziewicz-Winnicki A., 1997: *Emeryci i renciści w sytuacji społecznego ubóstwa*. Katowice—Warszawa.
- Ryś M., 1999: *Wpływ dzieciństwa na życie dorosłe*. W: [W. Bołoz]: *Studium rodziny*. Oprac. T. Rzepecki. Poznań.
- Schaffer H.R., 2005: *Psychologia dziecka*. Red. A. Brzezińska. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa.
- Smolińska-Theiss B., 2003: *Dzieciństwo*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa.
- Smolińska-Theiss B., 1993: *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa.
- Sünker H., 1998: *Dzieciństwo — między indywidualizacją a instytucjonalizacją*. W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*. Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź.
- Szczepeński J., 1984: *Sprawy ludzkie*. Warszawa.
- Śliwerski B., 2007: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk.
- Tyszką Z., 2002: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., red., 2003: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. *Studia i materiały*. Łódź.

Z powodu „braku pieniędzy” nie jeździliśmy na żadne szkolne wycieczki. Byłam jedyną osobą w klasie, która nie mogła sobie pozwolić na ten luksus. Zawsze było mi wstyd, że nawet pod tym względem różnię się od innych dzieci. Na pytanie wychowawczynie, dlaczego nie jadę ze wszystkimi na wycieczkę odpowiadałam, że mi się nie chce. Później pani przestała już się dopytywać. Byłam z tego zadowolona, ponieważ było to dla mnie dodatkowym upokorzeniem, szczególnie kiedy widziałam kpiące uśmiešky uczniów. Wiedziałam, że rodzice nie są wcale aż tak biedni, jak opowiadają. Co miesiąc odkładali pieniądze do banku na procent. Zamykali się przed nami w pokoju i dyskutowali, ile zarobią na swoich oszczędnościach. Na nasze potrzeby pieniędzy nigdy nie było. A jeżeli już cokolwiek nam kupili, to musieliśmy się nasłuchać narzekań i wyrzutów.

Potrzebowałam kupić sobie książki do następnej klasy. Koleżanka mojej siostry była o rok starsza i miała podręczniki do sprzedania. Były w idealnym stanie. Zupełnie jakby dopiero przyniosła je z księgarni. Byłam zachwycona, bo nigdy nie miałam nowych książek do szkoły. Nie pamiętam, jaką cenę za nie wyznaczyła, jednak dla mamy wydała się zbyt wygórowana. Bardzo mi na nich zależało, bo zawsze miałam zniszczone, brzydkie książki z niekompletnymi kartkami. Mama pozostała niewzruszona i odprawiła koleżankę do domu. Widziałam, jak moje marzenie odchodzi wraz z koleżanką. Do rozpoczęcia roku szkolnego nie pozostało wiele czasu. Postanowiłam, że zrobię wszystko, aby odkupić od niej te książki. Zbierałam butelki, makulaturę i po pewnym czasie zbierałam potrzebną kwotę. Byłam szczęśliwa, kiedy niosłam komplet prawie nowych książek. Nareszcie miałam coś, do czego nikt w klasie się nie przyczepi i nie wyśmiej mnie!

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



MONIKA CZYŻEWSKA

„Efekt widza” — nieudzielanie pomocy dzieciom krzywdzonym a środowisko szkoły

„The bystander effect” — failure to provide help to abused children — the role of school personnel

Abstract: In this article several aspects referring to bystanding child abuse and failure to provide appropriate help to victims were discussed. The author mentions motivations and situational factors as well as personal characteristics influencing human readiness to offer help. The article presents selected theories related to intervention in case of violence and cites the results of research on deterrents discouraging teachers and other professionals from intervention to abused children.

Key words: child abuse, mandatory reporting, bystander effect, the role of a school in child protection.

Przemoc doznawana w dzieciństwie jest zapewne jednym z gorszych doświadczeń, jakie mogą przydarzyć się człowiekowi. Ważnym czynnikiem, mogącym pomóc w wydobyciu się z niszczących wspomnień o przemocy z okresu dzieciństwa, jest sposób, w jaki na cierpienia dziecka zareaguje jego bliższe i dalsze otoczenie. Jakże bolesnym doświadczeniem dzieciństwa musi być poczucie osamotnienia w doznawaniu krzywdy, brak reakcji ze strony innych na wysyłane — świadomie lub nie — sygnały o zagrożeniu.

W niniejszym artykule przyglądam się zjawisku „niezauważania” krzywdzenia dzieci, nieudzielania im pomocy. Z perspektywy psychologii społecznej, a także socjobiologii analizuję motywy, jakie rządzą podejmowaniem decyzji przez ludzi. Poruszam aspekty związane z tzw. obojętnym przechodniem („przypadkowym świadkiem”) i towarzyszącym mu często zjawiskiem rozproszenia odpowiedzialności. Przez krzywdzenie dziecka rozumiem „każde działanie przeciwko dziecku lub zaniechanie działania na rzecz dziecka — przez osoby indywidualne, instytucje lub społeczeństwo oraz jakiegokolwiek skutki tych działań, pozbawiające dziecko jego praw i wolności i/lub zaburzające jego optymalny rozwój” (Gil, 1970). W takim ujęciu krzywdzącymi osobami są nie tylko ci, którzy nie podejmują odpowiednich kroków, by np. uchronić dziecko przed dostępem do materiałów pornograficznych, jak i ci, którzy zaniedbują dziecko emocjonalnie, ale też osoby postronne, które obserwując czyjeś zachowania krzywdzące dziecko, nie podejmują działań mających na celu jego ochronę.

Stawiam tezę, że wielu dzieciom w Polsce, które doznają jakiegokolwiek formy krzywdzenia, nie dostarcza się pomocy i wsparcia. Nie jest to jednak specyfika wyłącznie rodzima: np. wyniki pewnych kanadyjskich badań ukazują, że pomocy udziela się jedynie 10% dzieci wymagających działań chroniących przed przemocą i zaniedbaniem (Mudde, Hoefnagels, Van Wijnen, Kremers, 2007, s. 128—138). „Ciemna liczba” dzieci krzywdzonych wciąż pozostaje ukryta. Do tej pory nie stworzono narzędzia, które pozwoliłoby na wychwycenie wszystkich dzieci zagrożonych krzywdzeniem.

Szczególnym polem do działania, a więc i zauważania dzieci zagrożonych krzywdzeniem i podejmowania interwencji w tym względzie, jest środowisko placówek oświatowych (Pituła, 2008, s. 103—111). Z definicji powinni pracować tam ludzie odpowiedzialni nie tylko za dydaktykę, ale również zapewnienie odpowiedniej opieki (ochrony) i wychowanie najmłodszego pokolenia (zgodnie z ustawowymi funkcjami realizowanymi przez szkołę¹). W polskiej literaturze przedmiotu wymienia się wymiary

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty [Dz.U. 2004 nr 173, poz. 1808].

odpowiedzialności pedagogów za pomoc dzieciom krzywdzonym: odpowiedzialność zawodową, opiekuńczo-wychowawczą, społeczną, edukacyjną, polityczną, moralną oraz odpowiedzialność ze względów utylitarnych (Jarosz, 2003, s. 36—44). Niestety, szkoła nie zawsze i nie we wszystkich wspomnianych wymiarach przyczynia się do należytej ochrony dziecka przed krzywdą. Być może przyczyna tego tkwi w niewystarczającym przygotowaniu kadry pedagogicznej do pracy z ewentualnymi przypadkami dzieci krzywdzonych: badania, które prowadziłam, wykazują, że zdarza się, iż nauczyciele mimo posiadanej wiedzy o problemie krzywdzenia i umiejętności rozróżniania symptomów nie podejmują odpowiednio często działań mających na celu ochronę dziecka przed krzywdą (Czyżewska, 2008, s. 75—99). Dysponują narzędziami, ale nie podejmują oczekiwanej decyzji, za którą podąży działanie ochronne. W niniejszym tekście postaram się wykazać, że „efekt widza” („przypadkowego świadka”, ang. *bystander*) może mieć również miejsce w polskich szkołach. W opinii innych pracowników sfery społecznej, szkoła w ostatnich latach nie prezentowała się jako aktywnie walcząca z problemem krzywdzenia dzieci. W badaniach prowadzonych przez Instytut Psychologii Zdrowia PTP wśród pracowników służb i instytucji społecznych ujawniono, że blisko 13% ankietowanych uważa, iż nauczyciele są tą grupą zawodową, która nie angażuje się w pomoc dzieciom krzywdzonym w rodzinie. W opinii badanych również policjanci (46%) i pracownicy ośrodków pomocy społecznej (40%) niewiele wiedzą na temat interwencji podejmowanych w środowisku szkoły (Nikodemowska, 2002, s. 30—33). Bardziej optymistyczne wnioski płyną z badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje w 2005 roku na próbie m.in. warszawskich nauczycieli: spośród profesjonalistów pracujących z dziećmi: policjantów, lekarzy, pracowników socjalnych, to właśnie pedagogów i nauczycieli respondenci oceniali najlepiej pod względem gotowości do udzielania pomocy krzywdzonym dzieciom. Średnio ponad 58% respondentów uznało, że uczniowie mogą w kryzysowych sytuacji kryzysowej liczyć na pomoc pedagogów szkolnych (Sajkowska, 2006, s. 42).

Skłonność do niesienia pomocy drugiemu człowiekowi „Efekt widza” a problem krzywdzonych dzieci

Zachowania związane z udzielaniem pomocy w psychologii nazywa się skłonnością do pomagania. Psychologia społeczna zajmuje się poszu-

kiwaniem odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie czasem są gotowi do wielkich poświęceń i bohaterstwa, czyli zachowań prospołecznych, a czasami pełni obojętności lekceważą sygnały wysyłane przez potrzebujących pomocy. Udzielanie pomocy może wiązać się zarówno z różnorodnymi ludzkimi motywacjami (I) oraz czynnikami sytuacyjnymi i różnicami indywidualnymi (II).

Motywacje do udzielania pomocy

Z perspektywy socjobiologicznej, tłumaczącej ludzkie zachowania prawami teorii ewolucji, zachowania prospołeczne tłumaczy się tzw. koncepcją doboru krewniaczego, czyli przejawami takich zachowań człowieka, które prowadzą do ochrony życia i zdrowia (genów) ludzi z nim spokrewnionych, oraz normą wzajemności w przypadku osób niespokrewnionych, zgodnie z którą pomoc udzielana jest z założeniem, że w przyszłości osoba, której pomagamy, odwdzięczy się w podobny sposób, jest więc swoistą inwestycją z myślą o przyszłości. Podobnie jak w koncepcjach biologicznych — w teorii wymiany społecznej zakłada się, że człowiek podejmuje działania na rzecz innych ze względu na swój jednostkowy interes i zachowuje się pod wpływem dwóch zasad: chęci maksymalizacji zysków i minimalizacji kosztów. Pojęciem pokrewnym jest tu także umowa społeczna, zgodnie z którą wierzymy, że oddając pewne nasze wolności, zyskujemy coś jeszcze cenniejszego — bezpieczeństwo. Działania na rzecz pomocy potrzebującym czy cierpiącym, pozornie bezinteresowne, przynoszą wymierne korzyści interweniującemu: łagodzą dyskomfort psychiczny w sytuacji obserwowania czyjegoś cierpienia, gdyż pomaganie przynosi ulgę również pomagającemu — nie musi dalej obserwować czyjegoś cierpienia, oraz nierzadko zapewniają uznanie, np. pochwały, sławę. Omawiając ostatnią kwestię, warto zastanowić się, co się jednak dzieje w sytuacji, gdy udzielenie pomocy nie zapewnia uznania. Polem rozważań można tu uczynić polską szkołę, gdzie udzielenie pomocy dziecku krzywdzonemu może spotkać się z wieloma nieprzyjemnościami: wrogością rodziców dziecka, brakiem zrozumienia ze strony innych pracowników czy dyrekcji szkoły (jeśli w placówce nie ma klimatu „ku pomaganiu”, bo kolejne sprawy sądowe mogą obniżyć prestiż szkoły), mierzeniem się z uprzedzeniami wobec dziecka czy lękiem o napiętnowanie go w związku z przeprowadzoną interwencją. Teoria wymiany społecznej stawia więc pod znakiem zapytania istnienie altruizmu, rozumianego jako przedkładanie dobra innej jednostki nad własne (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 453—493).

Zaprezentowane stanowisko pozostaje pozornie w całkowitej opozycji do hipotezy empatii — altruizmu, która wyjaśnia, że umiejętność odbierania pewnych zdarzeń podobnie jak druga osoba, niejako współodczuwanie z nią, powoduje, że jesteśmy w stanie udzielić pomocy osobie potrzebującej wtedy, kiedy to konieczne, i nie zważać na koszty, które przy tym poniesiemy (Batson, Duncan, Akerman, Buckley, Birch, 1981, s. 290—302). Paradoksalnie, naukowcy dostarczyli jednak kolejnych hipotez, zgodnie z którymi przedstawione sprzeczne koncepcje mogą z sobą koegzystować: osoby odczuwające empatię wobec cierpiącego człowieka, pomagając mu, mogą dążyć do pozbycia się własnych odczuć smutku czy poczucia winy. Spór ten przeniósł się również na inne obszary i dziś słyszalny jest np. wśród teoretyków społeczeństwa obywatelskiego: Dlaczego angażujemy się społecznie? Dlaczego jako wolontariusze poświęcamy swój wolny czas i siły na pomoc obcym ludziom? Czy jest to bezinteresowne czy podyktowane przewidywanymi dalekosiędnymi korzyściami dla społeczeństwa, a więc też dla siebie i swych bliskich? Rozważania na temat motywacji popychających nas ku działaniom prospołecznym skłaniają ku refleksji, że dla zwiększenia aktywności świadków przemocy wobec dzieci (w tym pracowników szkół) nie wystarczą szkolenia opisujące problem społeczny i zachęcające do korzystania z prawnych instrumentów do walki z nim. Konieczne jest też poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o motywacje indywidualnych decyzji związanych z tego rodzaju interwencjami. Naukowcy jednoznacznie twierdzą, że rozwijanie empatii w ukształtowanych, dojrzałych osobach może być niezwykle trudne do osiągnięcia. To, co pozostaje do dyspozycji, to wykorzystywanie teorii wymiany społecznej: tworzenie prawa i procedur, których wypełnianie będzie oznaczało zyski z udzielonej pomocy (np. wypełnianie prawa, działanie zgodne z etosem zawodu nauczyciela wychowawcy), co przewyższy straty (np. ponoszenie odpowiedzialności karnej za zignorowanie problemu dziecka krzywdzonego).

Czynniki sytuacyjne i różnice indywidualne

Do końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku większość badań nad skłonnością do pomagania koncentrowała się wokół odkrycia czynników wpływających na podejmowanie działań, takich jak zmienne demograficzne czy cechy osobowości udzielającego pomocy. W innych skupiano się nad zależnością ofiary od sprawcy (pobicie obcej kobiety *vs.* pobicie własnej żony) lub nad tym, czy według świadka ofiara zasługiwała na

cierpienie (jak np. niegrzeczne dziecko). Dokonano wtedy też słynnych eksperymentów — m.in. S. Milgram, P.G. Zimbardo — (Zimbardo, 2008; Wren, 2005, s. 137—146), które dowodziły raczej skłonności człowieka do zadawania cierpienia i ślepego posłuszeństwa wobec autorytetu niż pomagania. Naukowcami, którzy zajęli się sformułowaniem modelu teoretycznego podejmowania decyzji o udzieleniu pomocy, byli B. Latané i J.M. Darley. Wyróżnili oni 5 faz podejmowania decyzji i w ten sposób stworzyli tzw. 5-etapowy model podejmowania decyzji o udzieleniu — bądź nie — pomocy (Darley, Latané, 1968, s. 377—383). W modelu tym udzielenie pomocy następuje, jeżeli przejdzie się przez kolejne fazy: 1) zauważenie zdarzenia; 2) zinterpretowanie go jako sytuacji poważnej, wymagającej reakcji; 3) przyjęcie na siebie odpowiedzialności; 4) rozpoznanie, czy posiada się możliwości udzielenia efektywnej pomocy; 5) podjęcie działania, zgodnie z uprzednio podjętymi decyzjami. Latané i Darley stwierdzili również, że w chwili udzielania pomocy pomagający doświadcza podniesienia się uczuć empatycznych względem osoby, której udziela pomocy. Teorię Latanégo i Darleya podważano kilkakrotnie, uczynili to m.in. T. Huston i C. Korte, którzy postawili hipotezę, że udzielenie pomocy niekoniecznie musi być wynikiem altruistycznych pobudek. Wręcz odwrotnie — można opierać się na potrzebie podżegania pełnej agresji atmosfery lub wymierzenia natychmiastowej kary sprawcy. Zazwyczaj impulsem do podjęcia działania jest złość na agresora, a nie współczucie wobec ofiary za: Huston, Korte, 1976, za: Laner, Benin, Ventrone, 2001, s. 23—42.

W psychologii rozwojowej twierdzi się, że zachowania prospołeczne zaczynają występować we wczesnym okresie rozwoju dziecka, przed upływem 2. roku życia. To już na tym etapie decyduje się, poprzez modelowanie, wzmacnianie pewnych mechanizmów, czy, a jeśli tak, to z jakiego powodu dziecko będzie chciało w późniejszym życiu pomagać innym. Jeżeli zachęty czy nagrody będą dominować nad innymi czynnikami, dziecko może zachowywać się pomocnie wyłącznie, by zadowolić dorosłych, a w przyszłości decydować się na pomoc tylko wtedy, kiedy będzie się mu to w jakiś sposób opłacało. Modelowanie zachowań prospołecznych w szkole jest niezwykle istotne choćby z tego względu, że dzieci naśladują dorosłych, w tym swych wychowawców i innych nauczycieli.

Sama znajomość osobowości, w tym wiedza o stopniu altruizmu, jaki dana osoba wykazuje, nie wystarczy jednak, by przewidzieć, jaka jest gotowość danej osoby do niesienia pomocy innym. Ważne są również czynniki sytuacyjne — miejsce (rodzaj środowiska) zdarzenia, relacja między świadkiem a ofiarą, liczba świadków czy obserwatorów obecnych podczas zdarzenia, nastrój, w jakim jest dana osoba (np. tzw. efekt „czujesz się dobrze, czynisz dobrze”). R. Cialdini zasugerował istnienie hipotezy re-

dukcji negatywnego stanu emocjonalnego, czyli przekonania, że ludzie pomagają, gdyż w ten sposób pozbywają się poczucia przygnębienia, winy, smutku. Co ciekawe, niektórzy autorzy podają, że nie ma silnego związku między uzyskiwaniem wysokich wyników w testach osobowości na skali altruizmu a skłonnością do udzielania pomocy (Aronson, Wilson, Akert, 1997; za: Cialdini, Schaller, Houhlihan, Arps, Fultz, Beaman, 1987, s. 749—758). Ważne informacje przynoszą również badania nad zależnością płci i udzielania pomocy. Wskazują one, że w naszym kręgu kulturowym mężczyźni chętniej angażują się w działania heroiczne, wymagające stanowczości, odwagi lub nawet brawury. Kobiety za to bardziej skłonne są do działań spokojniejszych, niespektakularnych, za to regularnych, do pomocy, której efektem jest nawiązywanie długotrwałej relacji. Jednak badania prowadzone na nauczycielach i ich skłonność do pomagania uczniom, co do których podejrzewają, że mogą być ofiarami przemocy domowej, nie zawsze sugerują istnienie związku tejże skłonności i płci (Crenshaw, Crenshaw, Lichtenberg, 1995, s. 1095—1113; Ashton, 2004, s. 985—997).

Również środowisko i liczba ludzi wokół nas może mieć wpływ na decyzję „pomagać, czy nie”. Różni badacze twierdzą, że zgodnie z hipotezą przeładowania urbanistycznego, mieszkańcy miast mają tendencję do unikania kontaktów międzyludzkich w związku z natłokiem stymulacji, jaki jest ich udziałem jako mieszkańców dużych aglomeracji (Stebly, 1987, s. 346—356). Może być za to odpowiedzialny stres, który nakazuje zadbanie przede wszystkim o swoje interesy i bezpieczeństwo. Jak podaje E. Aronson: „[...] wychowywanie w małym mieście kształtuje przyjazne nastawienie wobec innych, sprawia, że ludzie są bardziej ufni i altruistyczni” (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Analogicznie do mieszkańców miast (którzy zgodnie z doniesieniami badawczymi rzadziej reagują na wołanie o ratunek) być może zachowują się — przeciążeni obowiązkami (a więc bodźcami) — nauczyciele i pedagodzy, którzy „nie widząc” krzywdzonych dzieci lub udając, że ich nie widzą, „nie kojarząc” dziecięcych zachowań z symptomami przemocy, uwalniają się tym samym od nadmiernego stresu i odpowiedzialności. Każde dziecko sprawiające wrażenie zaniedbanego jest tylko „kolejnym”, podobnym do historii z poprzedniego dnia czy tygodnia przypadkiem, którego zbagatelizowanie jest czymś rutynowym. Rozproszenie odpowiedzialności działa tu na zasadzie mechanizmu obronnego. Dodatkowych informacji dostarczają tutaj dwaj wspomniani badacze, B. Latané i J. Darley, którzy postawili hipotezę, że sama powtarzalność bodźca nie jest wystarczającym powodem do zbagatelizowania wołania o pomoc: stanęli oni na stanowisku, że nie mniej ważnym czynnikiem może być liczba innych ludzi, obserwatorów. Eksperyment, który przeprowadzili, potwierdził, że im więcej świadków, tym

bardziej prawdopodobne, że nikt z nich nie podejmie działania na rzecz ofiary, czyli potwierdzono istnienie „efektu widza”. Efekt ten można wyjaśnić za pomocą wykorzystanego w ich badaniach opisanego 5-etapowego modelu podejmowania decyzji (Darley, Latané, 1968). Znowu hipotezę tę spróbujmy odnieść do środowiska szkoły, gdzie nauczyciel podejrzewający krzywdzenie może uznać, że dziecko otoczone jest tak dużą liczbą nauczycieli, że z pewnością znalazł się już ktoś, kto dziecku zaoferował pomoc.

Innym aspektem jest charakterystyka ofiary. Ludzie są mniej chętni do udzielania pomocy nie tylko osobom, które zgodnie z socjobiologiczną teorią doboru krewniaczego nie wydają się im podobne do nich samych, ale też takim, które lekceważą albo których nie szanują. Jeżeli wcześniej proponowano pomoc, a nie została ona przyjęta, człowiek wyciągający pomocną dłoń może czuć się zniechęcony i uważać, że komuś, kto pomocy nie chce, nie należy więcej pomagać. „Przyjęcie oferty pomocy zależy w dużej mierze od stopnia, w jakim człowiek czuje się zdolny do wprowadzenia zmian w swoim sposobie działania. [...] Sztuka pomagania polega więc na tym, aby robić to w sposób nie stwarzający zagrożenia dla cudzej samooceny, zwłaszcza gdy osoba, której udzielamy pomocy, ma słabe poczucie kontroli nad swoimi działaniami” (Aronson, et al., 1997). Jakże ważna to uwaga dla osób pomagających rodzinom dysfunkcyjnym.

Szkoła jako szczególne miejsce realizowania zasady reagowania na sygnały świadczące o krzywdzeniu dziecka

Kilka dekad po stworzeniu teorii dotyczących „przypadkowego świadka”, „niezaangażowanego przechodnia”, zaczęto w podobny sposób przyglądać się problemowi krzywdzenia dzieci i reakcjom świadków na to zjawisko. Badania nad świadkami przemocy wobec dzieci jako pierwsi opisali w 1994 roku C.A. Christy i H. Voigt. Wyniki pokazują, że w grupie badawczej, spośród osób będących świadkami publicznych aktów przemocy wobec dziecka, zareagowała 1/4 badanych, przy czym rozrózniono bezpośrednio i pośrednio udzielenie pomocy. W badaniu dostrzeżono ważność następujących zmiennych: charakterystyka świadka, okoliczności sytuacji, ofiary i sprawcy przemocy (Christy, Voigt, 1994, s. 824—847).

Na gruncie placówki oświatowej reagowanie oznacza umiejętność rozpoznawania rodzajów i form krzywdzenia, znajomość obowiązującego

prawa i procedur wewnętrznych, a także jakże trudną do zmierzenia gotowość do podejmowania działań (najczęściej chodzi o nią wtedy, kiedy sytuacja nie jest oczywista, a z takimi szkoła ma do czynienia najczęściej, bo rzadko kiedy jest świadkiem bezpośredniej przemocy wobec dziecka). Ważnym elementem są tu również „miękkie” umiejętności, takie jak zachęcenie dziecka do rozmowy, wykazanie się zaangażowaniem, nienadużywanie zaufania dziecka. Jak pisze M. Żmudzka, opierając się na badaniach Wojciszke: „Nauczyciela należy zatem widzieć jako obrońcę i strażnika praw dziecka, gdyż nie może on stać obojętnie wobec krzywdzenia ucznia, którego prawa są nagminnie łamane w środowisku rodzinnym (Wojciszke, 2000, za: Żmudzka, 2006, s. 170—179). Sytuacja dziecka, które w oczach nauczyciela staje się osobą, która potrzebuje natychmiastowej pomocy, można odnieść do uprzednio omawianego modelu Latanégo i Darleya.

Niezwykle cenną w kontekście „niedostrzegania” krzywdzenia dzieci może być próba zebrania powodów, dla których pracownicy służb społecznych czy nauczyciele nie podejmują interwencji. W polskiej (Jarosz, 1998, s. 83—87; Sajkowska, 2006, s. 42—45) i zagranicznej (Alvarez, Kenny, Donohue, Carpin, 2004, s. 563—578; Kenny, 2001, s. 81—92; Beck, Ogloff, Corbishley, 1994, s. 15—29) literaturze przedmiotu wśród przyczyn niepodejmowania działań podaje się m.in.:

Brak wiedzy.

1) brak wiedzy nt. oznak i symptomów krzywdzenia; wiąże się to z niewłaściwym, niewystarczającym przeszkoleniem kadry i personelu szkoły czy innych instytucji, nieuzgodnioną, nieujednoliconą definicją krzywdzenia dziecka, która powinna stanowić jasne kryterium, kiedy podejmować działania; częstym powodem podawanym przez pedagogów szkolnych niezgłoszenia przypadku krzywdzenia bywa „brak ewidentnych, widocznych oznak przemocy prezentowanych przez dziecko” oraz subiektywne wrażenie, że „dziecko widocznie zasłużyło”, a także poczucie nieumiejętności rozpoznania symptomów, w konsekwencji powstrzymujące przed jakimkolwiek działaniem;

2) brak wiedzy o procedurach zgłaszania; objawia się to przeświadczeniem pracowników szkół, że dysponują niewystarczającą liczbą dowodów do przekazania sprawy odpowiednim służbom, niezajomością wewnętrznych procedur reagowania, wiarą w większą skuteczność działań nieformalnych nad formalnymi; odrębną kwestię stanowi fakt, że procedury pomocy dzieciom krzywdzonym bywają niejasne, pełne luk, niepodające wytycznych, jak działać, gdy sytuacja przyjmie nietypowy obrót.

Negatywne konsekwencje dla dziecka i jego rodziny.

Osoby chcące podjąć działania ochronne wobec dziecka zostają skonfrontowane ze strachem przed pogorszeniem sytuacji rodziny lub dziec-

ka (np. że w konsekwencji interwencji dziecko zostanie wyjęte z rodziny i przekazane do instytucji opiekuńczej), z niechęcią wobec ingerencji w relację rodzic — dziecko, niepokojem, że sprawa okaże się fałszywym alarmem, „nękaniem porządnej rodziny”.

Negatywny stosunek do służb społecznych, wymiaru sprawiedliwości, wyspecjalizowanych służb ochrony dzieci.

Wśród badanych ujawniła się refleksja, że służby odpowiedzialne za ochronę dzieci nie oferują odpowiedniej ochrony i pomocy rodzinom — więcej szkody może zdziałać chybione zgłoszenie niż brak zgłoszenia w faktycznie wymagającej tego sytuacji.

Negatywne konsekwencje dla profesjonalistów.

Objawiają się one u pracowników szkół strachem przed reakcjami rodziców, przypuszczeniami, że szkolna administracja nie zapewni interwentom odpowiedniego wsparcia. W relacjach osób, które tłumaczyły brak podjęcia działań, powtarzają się opinie, że zdarzają się przypadki, iż zwierzchnicy pozostają w opozycji do decyzji danego pracownika odnośnie do podjęcia interwencji w sprawie krzywdzonego dziecka. Profesjonalistom nierzadko towarzyszy poczucie łamania tajemnicy zawodowej podczas ujawniania sprawy.

Pogląd, że zajmowanie się dziećmi krzywdzonymi w ogóle nie powinno należeć do obowiązków pracowników oświaty czy innych instytucji.

Panuje przekonanie, że niesienie pomocy dzieciom krzywdzonym powinno wyłącznie być zadaniem wyspecjalizowanych służb, a wysiłki szkoły i innych służb nie wpłyną realnie na poprawę losu dziecka.

W literaturze pojawiła się też ciekawa interpretacja powodów nieinterweniowania, swego rodzaju „usprawiedliwienie” niepodejmujących działań pracowników służb społecznych. Była ona reakcją na artykuły, których autorzy brak reakcji na krzywdę dziecka nazywali brakiem odpowiedzialności, brakiem profesjonalizmu czy też wręcz bezmyślnością. Walden i współpracownicy badając pracowników socjalnych, postawili hipotezę, że skoro podejmowanie interwencji w przypadku przemocy rodzi problemy natury etycznej, to pracownicy socjalni starają się rozwiązywać dylematy, przed którymi stają, łącząc wymogi systemu (interwencja) z potrzebami klienta (zapewnienie pełnego bezpieczeństwa). Nierzadko oznacza to niepodjęcie działania. Skoro system ochrony ofiar i świadków przemocy nie jest w stanie zapewnić im bezwzględnego bezpieczeństwa, lepszym dla klientów rozwiązaniem będzie zaniechanie zgłoszenia przypadku (Walden, Wolock, Demone, 1990, s. 67—75).

Prawdziwy rozmiar „niedostrzegania” problemu krzywdzenia dzieci i niezgłaszania przypadków odpowiednim służbom nie jest znany. Przykładowo, ok. 40% profesjonalistów zobligowanych do zgłaszania podejrzeń

krzywdzenia dziecka przyznało, że zdarzyło im się nie zgłosić przypadku krzywdzenia właściwym organom, w tym 6% regularnie zaniebdywało ten obowiązek (Alvarez, et al., 2004). Inne zagraniczne badania wskazują, że dzieci krzywdzonych, wobec których profesjonaliści mieli możliwość podjęcia interwencji, ale tego nie uczynili, może być aż do 68% (Meriwether, 1986, s. 141). Teoretycy zajmujący się tematem twierdzą, że kluczowym czynnikiem podnoszącym liczbę zgłoszeń może być położenie nacisku na wykorzystanie informacji płynących od rówieśników (często najlepiej znających sytuację życiową swych krzywdzonych kolegów i na własną rękę szukających dla nich ratunku), a także na współpracę służb i zapewnienie szeroko rozumianego wsparcia osobom zgłaszającym przypadek krzywdzenia (Hoefnagels, Zwikker, 2001, s. 1158—1183). Polskie instytucje publiczne mają wśród swoich obowiązków interweniowanie i współpracę z innymi podmiotami w przypadku zagrożenia dziecka przemocą [art. 304 § 1 i 2 k.p.k.; art. 572 § 1 i 2 k.p.c.; art. 12 ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie], nie istnieją jednak zunifikowane procedury gwarantujące jeden standard czy algorytm postępowania dla pracowników różnych służb w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka. Podobnie analiza aktów prawnych oraz tekstów dotyczących etycznych aspektów pracy szkoły i nauczycieli jednoznacznie wskazuje na to, że przedstawiciele środowisk szkolnych powinni reagować na sygnały wysyłane przez dzieci, gdy są one ofiarami krzywdzenia. Jeżeli więc stworzono przepisy nakazujące podejmowanie interwencji w sytuacji podejrzenia krzywdzenia, skąd biorą się przypadki znęcania się „o których wszyscy wiedzieli, jednak nikt nic nie zrobił”? Być może powstałe regulacje w kwestii ochrony dzieci są niewystarczające lub/i występują zaniedbania w stosowaniu tego prawa. Jednak badania (prowadzone w krajach, gdzie zgłaszanie krzywdy dziejącej się dziecku jest obligatoryjne, a nad realizacją tego czuwają specjalne instytucje (służby ochrony dzieci), pokazują, że zapisy w prawie i odpowiednie szkolenia nie wystarczą, by w pracownikach szkoły wywołać autentyczną potrzebę i imperatyw udzielania pomocy oraz poczucie moralnej odpowiedzialności za dzieci krzywdzone (Sundell, 1997, s. 93—105). Może nawet być tak, że świadomość istnienia niezwykle szczegółowo przygotowanych procedur w pewnym sensie zwalnia z czujności pracowników oświaty. Poznanie przyczyn niepodjęcia interwencji lub ich największych błędów jest więc konieczne do konstruowania odpowiednich środków zaradczych, w tym długofalowej polityki społecznej odnoszącej się do ochrony dzieci.

Bibliografia

- Alvarez K.M., Kenny M.C., Donohue B., Carpin K.M., 2004: *Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process?* „Aggression and Violent Behavior”, Vol. 9, s. 563—578.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., 1997: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. [Przeł. A. Bezwińska et al.]. Poznań, s. 453—493.
- Ashton V., 2004: *The effect of personal characteristics on reporting child maltreatment*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 28, s. 985—997.
- Batson C.D., Duncan B.D., Akerman P., Buckley T., Birch K., 1981: *Is empathic emotion a source of altruistic motivation?* „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 40, No 2, s. 290—302.
- Beck K.A., Oglloff J.R.P., Corbishley A., 1994: *Knowledge, compliance and attitudes of teachers toward mandatory child abuse reporting in British Columbia*. „Canadian Journal of Education”, Vol. 19, No. 1, s. 15—29.
- Christy C.A., Voigt H., 1994: *Bystander Responses to Public Episodes of Child Abuse*, „Journal of Applied Social Psychology”, Vol. 24, No 9, s. 824—847.
- Cialdini R.B., Schaller M., Houlihan D., Arps K., Fultz J., Beaman A.L., 1987: *Empathy — based helping: Is it selflessly or selfishly motivated?* „Journal of Personality & Social Psychology”, Vol. 52, No 4, s. 749—758.
- Crenshaw W.B., Crenshaw L.M., Lichtenberg J.W., 1995: *When educators confront child abuse: an analysis of the decision to report*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 19, No 9, s. 1095—1113;
- Czyżewska M., 2008: *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia pracowników szkół*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 2(23), s. 75—99.
- Darley J.M., Latané B., 1968: *Bystander intervention in emergencies. Diffusion of responsibility*. „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 8, No 4, s. 377—383.
- Gil D.G., 1970: *Violence against children. Physical child abuse in the United States*. Cambridge.
- Hoefnagels C., Zwikker M., 2001: *The bystander dilemma and child abuse: Extending the Latané and Darley model to domestic violence*. „Journal of Applied Social Psychology”, Vol. 31, No 6, s. 1158—1183.
- Jarosz E., 2003: *Odpowiedzialność pedagogów za dzieci krzywdzone*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 5, s. 36—44.
- Jarosz E., 1998: *Przemoc wobec dzieci: reakcje środowisk szkolnych*. Katowice, s. 83—87.
- Kenny M.C., 2001: *Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents*. „Child Abuse & Neglect. The International Journal”, Vol. 25, No 1, s. 81—92.
- Laner M.R., Benin M.H., Ventrone N.A., 2001: *Bystander attitudes toward victims of violence: Who's worth helping?* „Deviant Behavior. An Interdisciplinary Journal”, No 22, s. 23—42.
- Meriwether M.H., 1986: *Child abuse reporting law. Time for a change*, „Family Law Quarterly”, Vol. 20, No 2, s. 141.
- Mudde A.N., Hoefnagels C.J., Van Wijnen L.G., Kremers S.P., 2007: *Bystanding an abused child: testing the applicability of the stages of change construct*. „Health Education Research”, Vol. 22, No 1, s. 128—138.

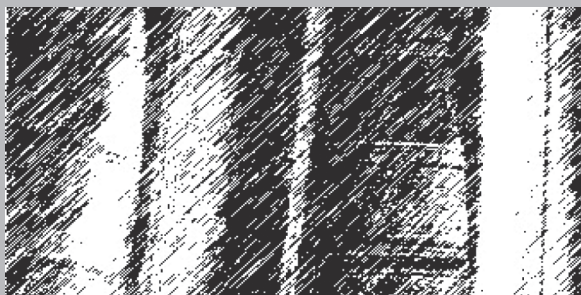
- Nikodemka S., 2002: *W służbie dzieciom. Przemoc wobec dzieci — opinie i postawy służb i instytucji społecznych*. „Niebieska Linia”, nr 2/19, s. 30—33.
- Pituła B., 2008: *Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych w kontekście problemów wychowawczych współczesnej szkoły*. W: *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Mysłowice, s. 103—111.
- Sajkowska M., 2006: *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia nauczycieli z 7 krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Raport porównawczy*. Warszawa, s. 42.
- Stebly N.M., 1987: *Helping behavior in rural and urban environments: A meta-analysis*. „Psychological Bulletin”, Vol. 102, s. 346—356.
- Sundell K., 1997: *Child-care personnel's failure to report child maltreatment: some Swedish evidence*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 21, No 1, s. 93—105.
- Walden T., Wolock I., Demone W.H. Jr, 1990: *Ethical decision making in human services: A comparative study*. „Families in Society”, Vol. 71, No 2, s. 67—75.
- Wren K., 2005: *Wpływ społeczny*. Przeł. M. Kowalska. Gdańsk, s. 137—146.
- Zimbardo P., 2008: *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Przeł. A. Cybulko [et al.]. Warszawa.
- Żmudzka M., 2006: *Przemoc wobec dziecka w rodzinie a udział nauczyciela w procesie jej diagnozowania*. W: *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. A. Kozubska, A. Zduniak. Poznań, s. 170—179.

Kiedyś po awanturze w domu czułam się wyjątkowo przygnębiona. Koniecznie chciałam komuś o tym opowiedzieć i pomyślałam sobie, że pomoże mi moja wychowawczyni w szkole. Podeszłam do niej przed lekcjami, rozplakałam się i próbowałam opowiedzieć jej o moim ojcu — o piciu alkoholu, awanturach, biciu mamy i wreszcie, o tym co on ze mną robi. Gdy zaczęłam, coś mnie jednak powstrzymało. Powiedziałam niewiele, a tego najważniejszego nie umiałam z siebie wykrztusić. Tylko tyle, że ojciec bije mamę, dużo pije, a ja czuję się z tego powodu nieszczęśliwa. Pani mnie o nic więcej nie zapytała. Zachowała się tak, jakbym mówiła jej o nieodrobionych lekcjach. Kazała mi pójść do klasy i usiąść na miejscu.

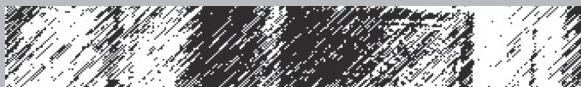
Na tym się skończyła moja pierwsza i ostatnia próba szukania pomocy.

Kilka dni później przekonałam się jak wielki popełniłam błąd. Kupiłam sobie nowe czerwone wstążki do włosów, które od dłuższego czasu były moim marzeniem. Byłam z nich dumna. Zrobiłam sobie kucyki i związałam na nich moje nowe wstążki. Wychowawczyni weszła do klasy, widać było, że jest w złym nastroju. Wszyscy w klasie znaleźmy nastroje naszej wychowawczyni — zrobiła się cisza jak makiem zasiał. Nagle ni stąd ni zowąd pani upatrzyła sobie mnie. Zauważyła moje wstążki. Zaczęła o nich mówić. Naiwnie pomyślałam że chce mnie pochwalić. Z ciekawością wsłuchiwałam się w jej słowa. Na początku nie docierało do mnie, że tak nie jest. Jej mowa była złośliwa i napastliwa. Zrobiło mi się gorąco i słabo. Dlaczego naiwna pomyślałam sobie, że w ogóle ktoś mnie może za cokolwiek pochwalić? Przecież zawsze wszystko robiłam źle? Dla niej moje wstążki były okropne. Mówiła i mówiła — wydawało się, że jej monolog nie ma końca. Przy całej klasie, bez żadnej litości pastwiła się nade mną. Dawała mi za przykład osoby, która nie tylko nie pierze swoich wstążek, ale także się nie myje. Kazała wszystkim dzieciom mnie oglądać. Ręce mi się trzęsły i policzki paliły mnie jak ogień. Wydawało mi się, że to jest jakiś zły sen, który zaraz się skończy. Staralam się nie rozplakać. Za wszelką cenę nie mogę im pokazać moich łez. Nauczycielka jak nakręcona ciągle mówiła i mówiła. Marzyłam, żeby upaść martwa na podłogę — może wtedy nareszcie przestałaby mówić?

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



Pomniejszanie krzywdy



MARTA HERZBERG

Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci odrzucanych przez rówieśników¹

Supporting emotional development of children rejected by their peers

Abstract: Childhood full of painful experiences is familiar to these children who are rejected by their peers. Because of restricted contacts with other people they have few opportunities to develop their social, emotional and cognitive competences.

This article presents the theoretical assumption of the authorized programme of supporting the psychosocial development of children rejected by their classmates. This programme deals with creating conditions for the development of emotional self-control. The detailed goals which enable developing this skill and the ways to achieve them are also presented in this article.

Key words: children rejected by their peers, risk group, control of emotions, support of development.

¹ Artykuł ten, jak również autorski program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników, powstał w ramach rozprawy doktorskiej pt. *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej* przygotowywanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW.

Z uwagi na podejmowaną w niniejszym tomie tematykę, zasadne wydaje się zwrócenie uwagi na problem dzieci odrzucanych przez rówieśników. Są to dzieci bez wątpienia stanowiące grupę podwyższonego ryzyka (Schaffer, 2007, s. 142), dzieci, które ze względu na swoje zachowanie mają niewiele okazji do tego, by utrzymywać satysfakcjonujące relacje z innymi, zwłaszcza z rówieśnikami z klasy szkolnej. Nie są one lubiane, nikt nie chce się z nimi bawić, siedzieć w jednej ławce lub spędzać wolnego czasu. Sytuacja taka może świadczyć o silnym negatywnym stosunku rówieśników do tych dzieci (Pilkiewicz, 1973, s. 253—275).

Jedną z prawdopodobnych przyczyn takiego stanu rzeczy mogą być cechy osobowościowe dzieci odrzucanych (Deptuła, 2007, s. 8—9). Są one m.in. impulsywne (Sikorski, 2000, s. 10—12), kłótlive (John, 1987, s. 18), szczególnie skłonne do złości, odwetu w sytuacji konfliktowej (Lemerise, Dodge, s. 745—760), przejawiają również tendencję do zachowań agresywnych (Bee, 2004).

Z tego względu podjęto próbę opracowania programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników. Jednym z jego celów jest tworzenie dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostały teoretyczne podstawy dotyczące realizacji tego celu uzasadniające sformułowanie składających się na niego celów szczegółowych, jak również możliwe sposoby ich osiągnięcia.

Warunki istotne dla rozwijania samokontroli emocjonalnej

Samokontrola emocjonalna to właściwość osobowości, która decyduje o częstotliwości i natężeniu takich przeżyć emocjonalnych, myśli i zachowań z nimi związanych, które są zgodne ze standardami społecznymi lub standardami aprobowanymi przez podmiot (Doliński, 2000, s. 383—384). Nie jest ona równoznaczna z wypieraniem emocji. Człowiek, który potrafi kontrolować swoje emocje, akceptuje swoje reakcje emocjonalne i wyraża je w formie akceptowanej społecznie, dostosowanej do sytuacji. Potrafi on w niektórych sytuacjach stłumić swoje emocje, w innych swobodnie je wyrażać (Brzeziński, 1973, s. 101—102).

Aby można było panować nad swoimi emocjami, zdaniem S. Gerstmanna, muszą być spełnione określone warunki, którymi są: uświadomienie sobie charakteru własnych przeżyć emocjonalnych, adekwatne

rozpoznanie sytuacji stanowiącej źródło emocji oraz uświadomienie sobie obowiązujących zasad postępowania w rozpoznanej już sytuacji i odpowiednie ich zastosowanie (1976, s. 59). S.V. Sandy i K.M. Cochran łączą umiejętność opanowywania emocji z uświadomieniem sobie własnych stanów emocjonalnych oraz uczuć innych ludzi i umiejętnym ich komunikowaniem (2005, s. 321). Natomiast zgodnie z modelem kontroli emocji M. Kofty (1979) na proces samokontroli emocjonalnej składają się następujące procesy cząstkowe: rozpoznanie emocji, rozpoznanie i uświadomienie sobie przyczyn wywołujących niepożądane stany emocjonalne, rozważanie możliwych następstw stanów emocjonalnych.

Mając na uwadze przedstawione warunki istotne dla rozwijania samokontroli emocjonalnej, jak również deficyty rozwojowe dzieci odrzucanych przez rówieśników, sformułowano cele szczegółowe dotyczące tworzenia dzieciom odrzucanym warunków do wzbogacania wiedzy o uczuciach i towarzyszących im symptomach, rozpoznawania i nazywania emocji własnych i innych osób, dostrzegania związku między emocjami a sytuacjami, które je poprzedzają, i konsekwencjami, do których mogą prowadzić, ćwiczenia umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami, jak również wyrażania ich w asertywny sposób.

Sposoby osiągnięcia celów szczegółowych

Uczenie dzieci odrzucanych rozpoznawania i nazywania emocji własnych i innych osób, wzbogacanie ich wiedzy o uczuciach i towarzyszących im symptomach możliwe jest w wyniku tworzenia im warunków do dokonywania porównań społecznych (Kofta, 1979, s. 158), obserwowania mimiki i pantomimiki innych osób (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 56), jak również w wyniku tworzenia im okazji do wyciągania wniosków na temat doznawanych emocji na podstawie zdarzeń, jakie je poprzedzają, i obserwacji konsekwencji wystąpienia emocji w postaci własnego zachowania czy też bodźców napływających z wnętrza organizmu (Kofta, 1979, s. 158; Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 63). Rozpoznawania werbalnych i niewerbalnych wskazówek dotyczących własnych i cudzych emocji dzieci mogą uczyć się, uczestnicząc w odgrywaniu ról, czytając opowiadania, a także dyskutując o emocjach i sytuacjach je wywołujących (Sandy, Cochran, 2005, s. 325).

Zdaniem P.L. Harrisa, częste rozmowy z dziećmi na temat emocji, jakich one doznają, nazywanie ich, ale także zastanawianie się nad emocjami postaci z bajek, nazywanie ich, zwracanie uwagi na fakt wpływu

zachowania dziecka na stany emocjonalne innych osób, może przyczynić się do większej akceptacji przez dziecko własnych przyjemnych i przykrych emocji (2005, s. 363—365). Werbalizowania emocji mogą dziecko nauczyć także rodzice (podczas realizacji programu również osoba prowadząca zajęcia), którzy są w stanie rekonstruować emocje, jakie prawdopodobnie przeżywa dziecko np. w sytuacji, gdy się przewróciło i boleśnie potłukło (Maruszewski, Ścigała, 1998, s. 71—72; por. też: Pitula, 2006, s. 385—397).

Rozwijaniu u dzieci odrzuczanych umiejętności nazywania swoich uczuć, ich dostrzegania, mówienia o nich, służy, oprócz rozmów i dyskusji, „krąg uczuć”. Jest to technika, w której odchodzi się od tradycyjnego ustawienia stołów i ławek na rzecz wspólnego siedzenia w kręgu, podobnie jak przy ognisku. Sprzyja ona wyrażaniu swoich uczuć, nawiązywaniu kontaktu emocjonalnego i wzrokowego. Daje również okazję do mówienia i jednocześnie słuchania, jak rówieśnicy opowiadają o swoich emocjach (Kołodziejczyk, Czemieszewska, Kołodziejczyk, 2004, s. 14). Taki układ przestrzeni stwarza dzieciom okazję do wchodzenia w interakcje, wymieniania poglądów, dyskusowania, budowania pozytywnego klimatu podczas zajęć (Wiliński, 2005, s. 311). „Krug uczuć” lub, jak pisze K.W. Vopel, „model koła” (2004, s. 72) sprawia, że wszyscy widzą wszystkich, a prowadzący jest włączony do grupy. Koło, jako symbol autonomii każdego członka grupy, podkreśla, że każdy zasługuje na taką samą uwagę, że każdy może się wypowiedzieć, że każdy jest tak samo wyjątkowy. Słuchanie przez dzieci tego, jak inni opowiadają o swoich uczuciach, których one same doświadczają, umożliwi także rozwijanie empatii (Goleman, 1997, s. 423).

Prowadzenie z dziećmi rozmów na temat emocji może sprawić, że będą one uświadamiały sobie swoje emocje i emocje innych osób oraz będą potrafiły je zrozumieć. Będą umiały także dostrzec związki między sytuacjami, które poprzedzają ich emocje, i konsekwencjami, do których te emocje mogą prowadzić. Realizacji tego celu może również służyć słuchanie opowiadań, które mogą poszerzać pulę możliwych zachowań dzieci w danej sytuacji (Małkiewicz, 1997, s. 271) i uwrażliwiać na problemy innych (Molicka, 2002, s. 162), a także technika odgrywania ról, która jest szczególnie przydatna, gdy dzieci biorące udział w zajęciach mają ćwiczyć umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby, próbować zrozumieć i wczuć się w jej uczucia i myśli wywołane określonym wydarzeniem, dostrzec, że w konkretnych sytuacjach można działać na wiele różnych sposobów (Kołodziejczyk, Czemieszewska, Kołodziejczyk, 2004, s. 15; Pankowska, 2000, s. 192).

Dzieci odrzucane nie potrafią również wyrażać swoich emocji w sposób akceptowany społecznie. Ma to istotne znaczenie, zwłaszcza w przy-

padku gniewu, złości, często przez nie doznawanych. Takie trudne emocje mogą prowadzić do zachowań agresywnych wobec rówieśników. Ważne zatem, aby tworzyć dzieciom warunki do tego, by mogły obserwować innych uczestników zajęć, jak w konstruktywny sposób radzą sobie ze swoimi emocjami, a później wypróbować zaobserwowane strategie regulacji emocji w działaniu. Dla realizacji tego celu istotne wydaje się uczenie dzieci stosowania technik fizjologicznych, umysłowych i behawioralnych, umożliwiających radzenie sobie z przykrymi emocjami.

Techniki fizjologiczne mogą polegać m.in. na ćwiczeniu długich i głębokich wdechów i wydechów lub rozluźniania swoich mięśni. Mają one szczególne znaczenie zwłaszcza dla fizjologicznego komponentu emocji (np. przyspieszenie akcji serca, wzrost napięcia mięśniowego) (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 80—81; Golińska 2004, s. 125; Kellner, 2004, s. 32; Kofta, 1979, s. 248—249). Umysłowe techniki polegają m.in. na stosowaniu autowerbalizacji uspokajających, np. „nie martw się”, „uspokój się” (Goldstein, Glick, Gibbs, 2004, s. 82—84; Kellner, 2004, s. 73—74; Kofta, 1979, s. 226), z kolei behawioralne mogą polegać m.in. na unikaniu sytuacji emocjorodnych i usuwaniu się z nich, np. jeśli kontakty z innymi osobami prowadzą często do nieporozumień, stając się źródłem nieprzyjemnych napięć emocjonalnych, można zacząć ich unikać (Golińska 2004, s. 124; Kofta, 1979, s. 221). Kolejnym sposobem jest poszukiwanie i podtrzymywanie kontaktu z bodźcami emocjorodnymi. Tak postępuje np. alpinista, który wyrusza w góry, aby doświadczać przeżyć związanych z przezwyciężaniem trudności i niebezpieczeństwami (Kofta, 1979, s. 221). Techniki behawioralne mogą również przybrać formę działań skierowanych na poszukiwanie i włączanie bodźców uruchamiających reakcje, które wykluczają emocje, czyli „robienie czegoś innego” (Kofta, 1979, s. 222; Taracha, 2002, s. 18).

Realizacji celu, jakim jest wyrażanie emocji w asertywny sposób, może służyć uczenie dzieci odrzucanych komunikatu „ja” w celu informowania innych o przeżywanych przez siebie uczuciach. W trakcie ćwiczeń i udzielania sobie informacji zwrotnych dzieci będą miały okazję przekonać się, na czym polega różnica pomiędzy komunikatami „ja” a komunikatami „ty” lub „wy” (Gordon, 1995, s. 150—152).

W. Mischel i A.L. DeSmet są zdania, że agresywne i skłonne do przemocy dzieci oraz nastolatki mogą wynieść ogromne korzyści z udziału w zajęciach, podczas których mogą obserwować pozbawione agresji sposoby radzenia sobie w interpersonalnych konfliktach. Jest to możliwe dzięki temu, że osoby demonstrujące akceptowane zachowania mówią o swoich emocjach, starają się je wyjaśnić, pokazują wewnętrzną dynamikę procesu samokontroli, a nie tylko zewnętrzne, obserwowalne zachowania (Mischel, DeSmet, 2005, s. 269—270).

Zdaniem E. McGinnis i A.P. Goldsteina jednoczesne zastosowanie modelowania i odgrywania ról zwiększa szansę na nabywanie przez dzieci akceptowanych społecznie wzorów zachowań. Demonstrowane przez modela poprawne zachowania są utrwalane w wyniku ich ćwiczenia, powtarzania w trakcie odgrywania scenek. Procedurę tę dopełniają udzielane dzieciom informacje zwrotne i wzmocnienia, które dają im odpowiedź na pytanie, dlaczego mają się zachowywać tak, a nie inaczej, jak również transfer, czyli przeniesienie tego, czego nauczyły się podczas treningu, do środowiska szkolnego lub rodzinnego (McGinnis, Goldstein 2003, s. 7—17).

Opierając się na teorii rozbieżności informacyjnej W. Łukaszewskiego, można założyć, że jeśli dzieciom odrzucanym będą wielokrotnie w czasie udziału w zajęciach dostarczane informacje niezgodne ze standardami regulacji już przez nie posiadanyymi na temat różnych, często nieakceptowanych społecznie, sposobów wyrażania własnych emocji, to po wyczerpaniu wszystkich możliwości usunięcia rozbieżności przez dokonywanie zmian w napływających informacjach nastąpi proces zmiany standardów regulacji (Łukaszewski, 1974). Proces zmiany może zostać wzmocniony przez udzielanie dzieciom informacji zwrotnych dotyczących akceptowanych społecznie sposobów kierowania swoimi emocjami stosowanych przez nie na zajęciach i poza nimi (zadania domowe) (Mischel, DeSmet, 2005, s. 271). Można zatem założyć, że udzielanie dzieciom odrzucanym uczestniczącym w zajęciach pozytywnych informacji zwrotnych na temat ich akceptowanych społecznie zachowań może spowodować zwiększenie częstotliwości wystąpienia tych zachowań.

Inne założenia autorskiego programu

Dzieci odrzucane przez rówieśników przejawiają nie tylko deficyty w zakresie samokontroli emocjonalnej. Są to również m.in. dzieci egocentryczne, nieuwzględniające w swoim działaniu potrzeb innych osób (Ekiert-Grabowska, 1982, s. 81; John, 1987, s. 18; Sikorski, 2000, s. 10—11), a także dzieci, które mają najczęściej niską samoocenę (Asher, Rose, 1999, s. 352; Brzezińska, 2004, s. 200; M. Supińska, 2003, s. 88), a nawet wrogie wobec siebie usposobienie (Sikorski, 2000, s. 12). Z tego też względu podczas realizacji autorskiego programu wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej tworzone będą dzieciom warunki nie tylko do rozwijania samokontroli emocjonalnej, ale również do rozwijania zdolności do

decentracji interpersonalnej i kształtowania poczucia własnej wartości. Obecnie trwa empiryczna weryfikacja programu² w pięciu grupach eksperymentalnych złożonych z uczniów klas IV, którzy są odrzucani przez rówieśników z powodu zachowań agresywnych.

Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J., 1999: *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*. W: *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. P. Salovey, D.J. Sluyter. Przeł. M. Karpiński. Poznań, s. 333—376.
- Bee H., 2004: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań.
- Brzezińska A., 2004: *Socjometria*. W: *Metodologia badań psychologicznych*. Red. J. Brzeziński. Gdańsk, s. 192—231.
- Brzeziński J., 1973: *Kształtowanie się mechanizmu kontroli emocjonalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, 99—108.
- Deptuła M., 2007: *Dzieci odrzucane przez rówieśników — część II*. „Remedium”, nr 6, s. 8—9.
- Doliński D., 2000: *Emocje, poznanie i zachowanie*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. *Psychologia ogólna*. Red. J. Strelau. Gdańsk. 369—394.
- Ekiert-Grabowska D., 1982: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa.
- Gerstmann S., 1976: *Rozwój uczuć*. Warszawa.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C., 2004: *ART. Program Zastępowania Agresji*. Przeł. E. Bartz. Warszawa.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Poznań.
- Golińska L., 2004: *Pomóż sobie w kontroli własnych emocji*. „Psychologia w Szkole”, nr 4, s. 121—126.
- Gordon T., 1995: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Przeł. D. Szafrąnska-Poniewierska. Warszawa.
- Harris P.L., 2005: *Zrozumieć emocje*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. [Przeł. M. Kacmajor et al.]. Gdańsk, s. 361—375.
- John M., 1987: *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*. W: *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*. Red. M. John. Wrocław, s. 8—23.
- Kellner M., 2004: *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*. [Przeł. M. Sroga]. Kraków.
- Kofta M., 1979: *Samokontrola a emocje*. Warszawa.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T., 2004: *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4—6*. Starachowice.
- Lemerise E.A., Dodge K.A., 2005: *Rozwój złości i wrogich interakcji*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. [Przeł. M. Kacmajor et al.]. Gdańsk, s. 745—760.

² Weryfikacja programu jest finansowana przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

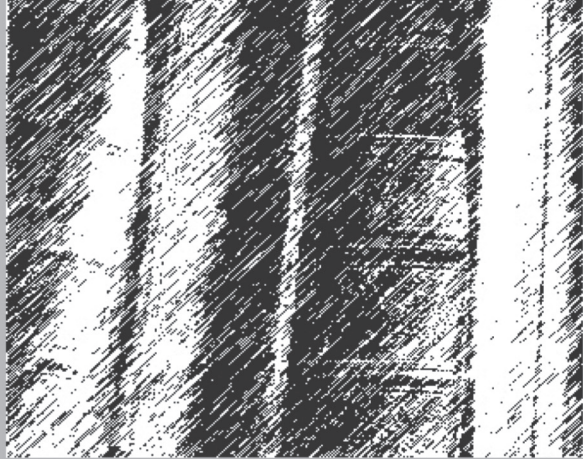
- Łukaszewski W., 1974: *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa.
- Małkiewicz E., 1997: *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. T. 1. Red. B. Kaja. Bydgoszcz, s. 271—277.
- Maruszewski T., Ścigała E., 1998: *Emocje — aleksytymia — poznanie*. Poznań.
- Mischel W., DeSmet A.L., 2005: *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*. W: *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Przeł. M. Cierpisz [et al.]. Kraków, s. 254—273.
- Molicka M., 2002: *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań.
- McGinnis E., Goldstein A.P., 2003: *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. [Przeł. M. Żywicki, J. Morawski]. Warszawa.
- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Pilkiewicz M., 1973: *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. W: *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*. S. 3. T. 2. Red. L. Wołoszynowa. Warszawa, s. 253—275.
- Pituła B., 2006: *Wpływ bajek terapeutycznych na radzenie sobie z lękiem dzieci siedmioletnich*. W: *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz, s. 385—397.
- Sandy S.V., Cochran K.M., 2005: *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*. W: *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Przeł. M. Cierpisz [et al.]. Kraków, s. 312—338.
- Schaffer H.R., 2007: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa, s. 142.
- Sikorski W., 2000: *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*. „Opieka — Wychowanie — Terapia”, nr 3, s. 8—13.
- Supińska M., 2003: *Dzieci izolowane i odrzucone*. „Życie Szkoły”, nr 2, s. 87—89.
- Taracha M., 2002: *Strategie regulacji emocjonalnej*. „Remedium”, nr 10, s. 18—19.
- Vopel K.W., 2004: *Warsztaty — skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów*. [Przeł. M. Jałowicz]. Kielce.
- Wiliński P., 2005: *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. Gdańsk, s. 303—343.

Mama jakoś nigdy nie wpadła na to, aby zapytać jak się czuję, dlaczego jestem smutna i czy mam jakichś przyjaciół. Często marzyłam, że opowiadam jej o moich kłopotach, a ona je w cudowny sposób rozwiązuje...

Od dziecka chciałam z nią spać. Robiłam wszystko, aby chciała mnie wziąć do swojego łóżka. Mama odmawiała, ponieważ uważała, że zajmuję całe łóżko, a ja instynktownie czułam jej ciepło i przytulałam się do niej. Mama złościła się, ja jednak byłam cwana i wymyślałam sobie jakąś chorobę, aby tylko pozwoliła mi położyć się obok niej. Nieraz mi się udawało. Wtedy wiedziałam, że ojciec mnie nie dosięgnie — czułam się bezpieczna i choć trochę szczęśliwsza.

Mama podobnie jak i ja stworzyła sobie swój zakłamany świat i dobrze grała wyuczoną rolę. Robiła to lepiej ode mnie. Przed znajomymi udawała, że jej mąż jest dobry i dba o rodzinę. Ale tak naprawdę nikt o nas nie dbał. Musiałyśmy z siostrą same robić sobie jeść. Często nie chciało nam się wcześniej wstawać, żeby zrobić śniadanie i chodziłyśmy cały dzień głodne. Kiedyś siostra w szkole zemdląca. Cucili ją długo i ktoś zaprowadził ją do domu. Gdy mama wróciła z pracy — podniecone opowiedziałyśmy, co się stało. Niestety nie uwierzyła nam i dalej chodziłyśmy głodne.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



WIOLETTA JUNIK

„Na przekór przeciwnościom losu” — jak wzmacniać reziliencję dzieci z rodzin z problemem alkoholowym¹

„Despite weather adversities” — How to empower resiliency of children from families with alcohol problems

Abstract: This article pays attention to the need of changing, a very popular in Polish pedagogical theory and practice preventive approach, which focuses on diagnosing and eliminating the influence of risk factors that are threatening for children and teenagers. In Polish schools there is a lack of positive preventive practice effects, based on strength and recourses of children, especially for children from the families with alcohol problems. The number of children coming from this kind of families is the biggest in the population of threatened children. As for the children, using the idea of resiliency would be especially promising for designing preventive effects having the character of positive prevention. This conception explains how it is possible to support the process of coping with adversities, achieving additional protection by an individual, developing the skills of coping with disruptions resulting from a stressful event.

Key words: positive prevention, resiliency, children and teenagers from families with alcohol problem.

¹ W tym artykule koncentruję uwagę na dzieciach z rodzin z problemem alkoholowym, ponieważ jest to największa populacja dzieci zagrożonych w naszym kraju. Od lat Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych szacuje, że ta populacja może liczyć od 1,5 do 2 mln osób.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na potrzebę przewartościowania występującego w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej podejścia profilaktycznego do dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. Obecnie koncentruje się ono głównie na diagnozowaniu czynników ryzyka oraz na skutkach ich oddziaływania na rozwój dziecka, projektowaniu i realizacji strategii profilaktycznych polegających na niwelowaniu i/lub eliminowaniu tych skutków (najczęściej wobec samego dziecka bez uwzględniania sytuacji jego rodziny)² (por. też: Pitula, 2008, s. 64—87). W artykule zachęcam do poszukiwania i wykorzystania dostępnych propozycji oddziaływań profilaktycznych w odniesieniu do dzieci z grup ryzyka, które zalicza się do tzw. profilaktyki pozytywnej. K. Ostaszewski określa ją jako działalność ukierunkowaną na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działanie czynników ryzyka, czyli bardziej przygotowany do życia w świecie zagrożeń (Ostaszewski, 2006, s. 6).

Droga ku profilaktyce pozytywnej

Na świecie około 30 lat temu badacze poszukujący przyczyn rozmaitych problemów ze zdrowiem psychicznym człowieka ustalili, że ograniczanie tych poszukiwań jedynie do czynników ryzyka nie pozwala na wyjaśnienie indywidualnych różnic w przebiegu tych nieprawidłowości (Ostaszewski, 2008, s. 19). Od tego momentu zaczął rozwijać się nurt badań nad zasobami i możliwościami tkwiącymi w jednostkach pochodzących z grup ryzyka (w tym rodzina z problemem alkoholowym) oraz w ich otoczeniu. W tym samym czasie zainteresowanie polskich badaczy koncentrowało się głównie na problematyce zagrożeń rozwoju jednostki i dysfunkcjonalności rodziny (m.in. Pacewicz, 1992, s. 10—11; Ostriańska, 1993, s. 142—169; Ochmański, 1997), jak również, choć w niewielkim stopniu, na projektowaniu oddziaływań pomocowych³.

² W odniesieniu do populacji dzieci i młodzieży objętej profilaktyką uniwersalną koncentracja teorii i praktyki pedagogicznej na promocji zdrowia, odporności, czynnikach chroniących, diagnozowaniu potencjałów jednostki, jej zasobów widoczna jest już od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Niestety, taki trend nie występuje w stosunku do populacji dzieci z grup ryzyka.

³ Nurt badań poświęcony pomocy dziecku i rodzinie był słabo rozwinięty, a znaczące prace prezentujące koncepcje pomocy stanowiły opis dobrych praktyk pedagogicznych, których skuteczności nie weryfikowano w badaniach naukowych. Przykładem takiej praktyki była działalność prowadzona przez zespół J. Strzemiecznego z Ośrodka Roz-

W tym kontekście podkreślenia wymaga opublikowana w 1972 roku nowatorska praca Marii Tyszkowej dotycząca psychicznej odporności dzieci i młodzieży, wpisująca się w nurt badań nad czynnikami chroniącymi (Tyszkowa, 1972). Autorka powołując się na liczne obserwacje oraz dostępne jej częściowe wyniki badań, zwróciła uwagę na to, że psychiczną odporność człowieka — podobnie jak wiele innych jego cech i zdolności — można w sposób celowy kształtować i zwiększać w procesie wychowania. Ponadto w tej cennej pracy znalazł się opis warunków i właściwości psychicznych jednostki, od których zależy jej odporność na sytuacje trudne, i wnioski dotyczące kształtowania ludzi odpornych.

Moim zdaniem dysproporcja pomiędzy trendami we wspomnianych poszukiwaniach naukowych była spowodowana wieloma różnymi czynnikami. Za jeden z najistotniejszych uznałbym poprzedni ustrój, w kraju bowiem, w którym władze niechętnie przyznawały się do istnienia jakichkolwiek problemów społecznych, prowadzenie badań naukowych nad dysfunkcyjnością rodzin nie mogło być szczególnie pożądane. Związane z taką sytuacją silne tabu wokół problemów alkoholowych i utrudniony dostęp do światowych osiągnięć naukowych z pewnością nie sprzyjały rozwojowi profilaktyki pozytywnej. Wówczas trudno było oczekiwać, żeby w teorii i praktyce psychologicznej czy pedagogicznej zajmowano się rozpoznawaniem zasobów i czynników chroniących u dzieci i rodzin zaliczanych do grup ryzyka bez uprzedniego poznania specyfiki zagrożeń ich dotyczących⁴.

Kiedy polscy uczeni gromadzili wiedzę o uwarunkowaniach i rozmiarach zagrożeń, na świecie zaczęły pojawiać się pierwsze rezultaty badań⁵, które podważały powszechnie przyjętą tezę o stałości i nieodwracalności skutków niesprzyjających doświadczeń w wczesnym dzieciństwie. Badania przeprowadzone m.in. przez A.M. Clarke i A.D.B. Clarke w 1976 roku dowiodły, że bardzo niewiele skutków ma charakter trwały oraz że długoterminowe konsekwencje są w ogromnym stopniu zależne od dalszych doświadczeń życiowych (Caprara, Rutter, 1995, s. 35—66). Kolejne badania przeprowadzone w latach osiemdziesiątych minionego

wijania Umiejętności Wychowawczych przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym, który opracował i realizował w praktyce *Model tworzenia sytuacji socjoterapeutycznych* powszechnie znany jako koncepcja socjoterapii. Por. Strzemieczny, 1988.

⁴ Do znaczących badań nad zagrożeniami tkwiącymi w środowisku rodzin z problemem alkoholowym należy zaliczyć m.in. te przeprowadzone przez E. Marynowicz-Hetkę oraz I. Lepalczyk; zob. Lepalczyk, Marynowicz-Hetka, red., 1989. Informacje na temat innych badań zob. w: Junik, 2000, s. 125—134; Junik, 2005, s. 89—108.

⁵ Wiele z tych badań przytoczył H.S. Schaffer w swojej pracy pt. *Rozwój społeczny* w części poświęconej zagadnieniom odwracalności i nieodwracalności zmian, będących rezultatem wydarzeń traumatycznych i okresów krytycznych we wczesnym dzieciństwie. Autor powołał się m.in. na badania Shepherd'a i Barraclough'a z 1976 roku, Tizard'a z 1977 roku, Batesona z 1979 roku oraz Bernsteina z 1987 roku.

wieku ukazały większą złożoność pomiędzy trwałością następstw trudnych doświadczeń z dzieciństwa a procesami odporności i zdrowienia⁶. Ustalono, że wczesne niekorzystne doświadczenia prowadzą do dalszych trwałych następstw, zwiększając wrażliwość jednostki na późniejsze zagrożenia środowiskowe i/lub zwiększając prawdopodobieństwo, że przyszłe środowiska wybierane przez jednostkę należą do ryzykownych (Caprara, Rutter, 1995).

Pojawienie się nowych poglądów zrodzonych z obserwacji rozwoju dzieci wzrastających w niekorzystnych warunkach⁷ na temat tego, w jaki sposób odzyskują one zdolność normalnego funkcjonowania po przeżytym stresie, cierpieniu lub zagrożeniu, stało się przyczyną odkrycia zjawiska reziliencji⁸ (ang. *resilience*) i (fr. *résilience*). Termin ten jest zapożyczeniem z fizyki⁹. Odsyła do właściwości odzyskiwania pierwotnej formy przez materiały fizyczne po przejściu pewnej deformacji wynikającej z nacisku. Definiując to zjawisko, warto pamiętać — jak twierdzą N. Henderson, M.M. Milstein — że nie istnieje jedna definicja reziliencji (Henderson, Milstein, 2003). Przeniesiony do dziedziny opisującej rozwój ludzki termin „reziliencja”¹⁰ oznacza w odniesieniu do jednostek zwycięstwo ich procesów adaptacyjnych nad ewentualnymi zakłóceniami równowagi na skutek bardziej lub mniej traumatycznych doświadczeń (Masten, 2006, s. 85). Inną definicję podaje G.E. Richardson i współpracownicy, którzy interpretują reziliencję

⁶ Autorzy przywołują badania M. Ruttera opublikowane w 1987 roku; Caprara, Rutter, 1995.

⁷ Pionierem w tych badaniach była E.E. Werner, która w 1955 roku rozpoczęła na hawajskiej wyspie Kauai badania polegające na obserwacji losów 698 noworodków od chwili ich urodzenia przez 1., 2., 10., 18., 32. i 40. rok ich życia. Badania te dostarczyły wiedzy na temat czynników chroniących dzieci i fenomenu zjawiska *resilience*. Zob. Ostaszewski, 2008, s. 1.

⁸ W swoim opracowaniu postanowiłam zastosować spolszczoną wersję terminu *resilience* (ang.) i *résilience* (fr.) z różnych powodów. Po pierwsze, ten termin równie długo występuje w języku francuskim i angielskim, dlatego trudno dziś rozstrzygnąć, w którym z nich pojawił się jako pierwszy. Oznaczałoby to równoprawność w używaniu wymowy i pisowni zarówno francuskiej, jak i angielskiej. W takiej sytuacji może dochodzić do niekształceń w posługiwaniu się nim w mowie i w piśmie. Ponadto używanie spolszczonej wersji ułatwi odróżnianie w polskich tekstach poszczególnych części mowy: zamiast termin *children resilient* tłumaczyć jako „dzieci *resilient*”, lepiej byłoby użyć terminu „dzieci rezilientne”, czyli te, których dotyczy zjawisko reziliencji. Uważam także, że spolszczenie tego terminu ułatwi jego upowszechnianie i wprowadzenie do praktyki edukacyjnej.

⁹ W fizyce termin ten oznacza: wytrzymałość, sprężystość, odbojność czy elastyczność. Termin ten funkcjonuje również w dziedzinach medycyny (fizjoterapia i stomatologia) i w ekologii, gdzie używa się spolszczonej wersji tego terminu w postaci: „resiliencja” lub „rezyliencja”.

¹⁰ W języku angielskim istnieją inne słowa pochodne od *resilience*: synonim *resiliency* i *resilient* – przymiotnik zob.: http://megasłownik.pl/słownik/angielsko_polski/200826,resilience.

jako proces radzenia sobie z zakłócającą spokój, stresującą bądź stanowiącą wyzwanie sytuacją życiową w sposób, który zapewnia jednostce dodatkową ochronę oraz umiejętności radzenia sobie i który poprzedza zakłócenia wynikające z pojawiającego się zdarzenia (Henderson, Milstein, 2003). W tej definicji, podobnie jak w wielu innych, reziliencja rozumiana jest jako proces¹¹, chociaż wielu autorów interpretuje ją również jako cechę osobniczą lub zdolność jednostki do bycia odpornym i do samonaprawy, stawania twarzą w twarz z przeciwnościami losu¹².

Na podstawie kilku badań podłużnych nad dziećmi wychowującymi się w niekorzystnych warunkach, np. w rodzinach z problemem alkoholowym, w skrajnej biedzie, w środowisku przestępczym, dostrzeżono, że spora grupa dzieci cieszy się dość dobrym zdrowiem, posiada adekwatne do wieku umiejętności życiowe, w miarę poprawnie realizuje zadania rozwojowe, a kiedy osiągnie dojrzałość, odnosi sukcesy i ogólnie dość dobrze radzi sobie w życiu (Ostaszewski, 2008, s. 32). Dało to początek koncepcji reziliencji, która zdaniem K. Ostaszewskiego wyjaśnia fenomen dobrego przystosowania się (adaptacji) dzieci i młodzieży mimo wychowywania się w niekorzystnych warunkach życia lub narażenia na chroniczny stres i traumatyczne doświadczenia (Ostaszewski, 2008, s. 31). Te wyjaśnienia dokonywane są na podstawie zidentyfikowanych czynników chroniących i mechanizmów ich działania zawartych w tzw. modelach działania czynników chroniących (Ostaszewski, 2008, s. 32—40).

Analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja praktyki pedagogicznej uprawnia do stwierdzenia, że w sferze teorii i praktyki pedagogicznej nadal mamy do czynienia z takim podejściem do wyjaśniania i rozumienia problemów dziecka i rodziny z problemem alkoholowym oraz niesienia im pomocy, które skoncentrowane jest głównie na ryzyku i w których nie uwzględnia się wielu rezultatów znaczących badań naukowych. W teorii pedagogicznej sytuacja przedstawia się bardziej obiecująco, ponieważ wiedza z różnych dziedzin naukowych (epidemiologia, psychologia, socjologia, medycyna) przenika do niej zdecydowanie szybciej niż do praktyki pedagogicznej. Poprawie tej sytuacji może służyć nurt profilaktyki pozytywnej coraz wyraźniej obecny w obszarze profilaktyki uniwersalnej adresowanej do ogółu populacji dzieci i młodzieży, który — miejmy nadzieję — pojawi się także w większym stopniu w profilaktyce adresowanej do grup ryzyka¹³. Niestety w praktyce pedagogicznej mamy do czynienia

¹¹ Henderson, Milstein, 2003; m.in. interpretacja według G.O. Higgins (1994).

¹² Henderson, Milstein, 2003; m.in. interpretacja według S.J. Wolin oraz S. Wolin (1993, 1994).

¹³ Znaczący wkład w implementację tej wiedzy do polskiej teorii naukowej i praktyki psychopedagogicznej wniósł Zespół Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej Pro-M z Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Zespół opublikował wiele artykułów nauko-

nia z poważnym deficytem wiedzy na temat zagrożeń i procesów ochrony w odniesieniu do dzieci i rodzin z problemem alkoholowym¹⁴. Zatem istnieje pilna potrzeba przygotowywania i wprowadzenia takich zmian w szkołach, które umożliwią zarówno „łagodzenie” zagrażających dzieciom czynników ryzyka, jak i budowanie w nich odporności na te czynniki.

Wzmacnianie reziliencji w środowisku szkolnym

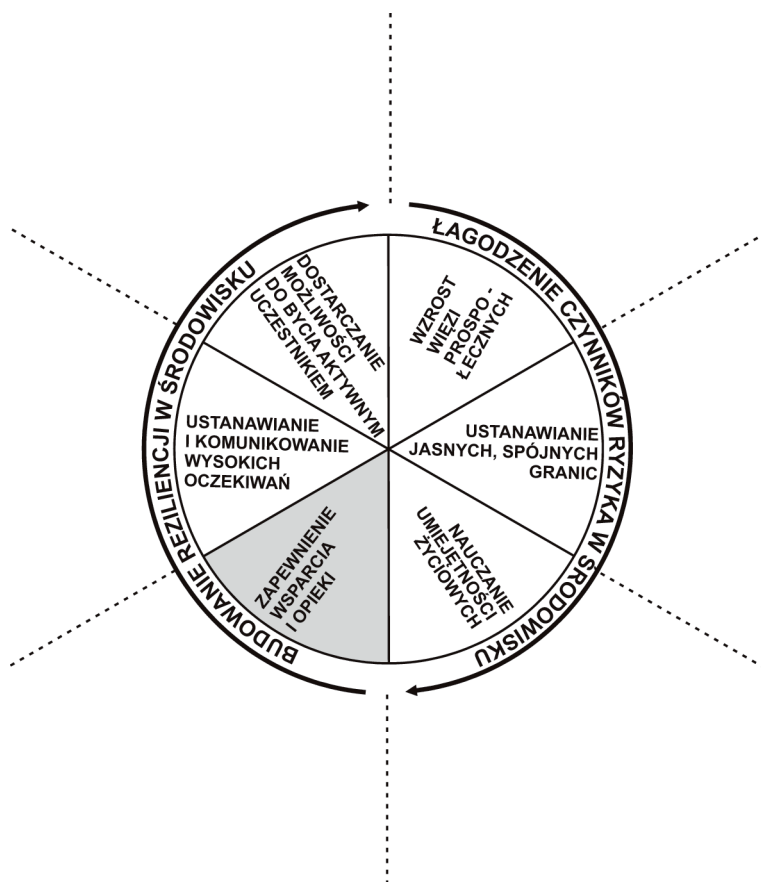
Literatura dotycząca ryzyka i ochrony potwierdza, że ważnym środowiskiem dla rozwoju zdolności pokonywania przeciwności życiowych, konstruktywnego radzenia sobie z występującymi problemami i towarzyszącymi im napięciami oraz budowania kompetencji społecznych, szkolnych i zawodowych — niezbędnych do radzenia sobie w życiu — jest szkoła (Henderson, Milstein, 2003). W jaki sposób polska szkoła mogłaby realizować takie cele? Sposobem osiągania tak sformułowanych celów może być profilaktyka pozytywna, której idea sprowadza się do rozwijania zasobów odpornościowych dzieci i młodzieży bez względu na stopień zagrożenia ich rozwoju psychospołecznego (por. też: Pituła, 2008, s. 103—111). Umiejętności życiowe, wiara w siebie i pozytywna motywacja, dobre relacje z innymi ludźmi, aktywna postawa wobec własnego zdrowia, zaangażowanie w sprawy społeczne, umiejętności wychowawców i innych osób pracujących z młodzieżą (Ostaszewski, 2008) to takie czynniki chroniące, które niezbędne są dzieciom z grup ryzyka do budowania własnej odporności psychicznej. Wszystkie wspomniane zasoby i wiele innych opisanych oraz zweryfikowanych w badaniach naukowych można rozwijać w szkole za pomocą różnych strategii¹⁵. Jedną z nich jest „Sześciostopniowa strategia rozwoju reziliencji w szkołach”, o nazwie „Koło reziliencji” autorstwa

wych poświęconych profilaktyce pozytywnej — lista publikacji dostępna jest na stronie internetowej Zakładu Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego IPiN pod adresem <http://www.ipin.edu.pl/0211.htm>.

¹⁴ Wniosek ten formułuję na podstawie wieloletnich kontaktów z kadrami pedagogicznymi podczas zajęć prowadzonych przeze mnie na studiach niestacjonarnych i podczas realizacji w środowiskach edukacyjnych zajęć poświęconych rozumieniu dzieci z rodzin z problemem alkoholowym i pomaganiu im.

¹⁵ Mowa jest o badaniach dotyczących czynników ryzyka, które obejmują zakresem kilka dekad i były wnikliwie przeanalizowane przez J.D. Hawkinsa, R.F. Catalano i J.Y. Millera w 1992 roku oraz o ich badaniach dotyczących ryzyka i ochrony prowadzonych na przestrzeni ostatnich 20 lat. Wnioskiem z przeglądów badań było ustalenie, że w literaturze dotyczącej ryzyka sugeruje się trzy główne strategie łagodzenia wpływu ryzyka na życie dzieci i młodzieży

N. Henderson, M.M. Milstein przedstawiona na zamieszczonym rysunku (2003).



Rys.1. Koło rezilencji

Źródło: N. Henderson, M.M. Milstein: *Resiliency in school. Making it happen for students and educators*. California 2003.

Ta strategia może służyć budowaniu rezilencji jednostek, grup i całych instytucji, takich jak np. szkoły, ponieważ konieczne warunki do rozwoju rezilencji są dla wszystkich tych podmiotów takie same (Henderson, Milstein, 2003). Przyjęto w niej dwie strategie rozwoju rezilencji. W pierwszej sugeruje się, żeby rozwijanie rezilencji rozpocząć od niwelowania wpływu czynników ryzyka tkwiących w środowisku ucznia. Ten etap nazwany został: łagodzeniem czynników ryzyka w środowisku. Realizacja tej części strategii wymaga wykonania trzech zadań: 1) sprzyjanie wzrostowi więzi uczuciowych dziecka; 2) ustanawianie jasnych i spójnych granic przeciwdziałających występowaniu zachowań

ryzykownych u dzieci; 3) nauczanie dzieci umiejętności życiowych. Badanie reziliencji ujawniło trzy kolejne zadania, które są istotne w jej rozwijaniu. B. Bernard dokonała syntezy tych odkryć i wyprowadziła z nich następujące zalecenia związane z warunkami środowiskowymi, typowymi dla życia jednostki, która potrafi pokonać przeciwności losu i powracać do równowagi (Henderson, Milstein, 2003). W rezultacie powstała druga strategia o nazwie „budowanie reziliencji w środowisku”. Na tym etapie chodzi już wyłącznie o wspieranie czynników chroniących. W tej części oddziaływań wymagane jest: dostarczanie opieki i wsparcia dzieciom, ustanawianie i komunikowanie im wysokich oczekiwań, tworzenie warunków umożliwiających włączenie się wszystkich podmiotów mogących mieć wpływ na wzmocnienie reziliencji u dzieci do realizacji tego celu.

Tabela 1

Łagodzenie czynników ryzyka w środowisku

Cele	Zadania	Uzasadnienie
Wzrost więzi uczuciowych	rozwijanie więzi pomiędzy dziećmi a jakąkolwiek prospołeczną osobą; przyczynienie się do wzrostu zaangażowania w jakąś prospołeczną działalność	Badania dowodzą, że: dzieci mające silne, pozytywne więzi uczuciowe są znacznie mniej narażone na ryzykowne zachowania niż dzieci pozbawione tych więzi; znaczenie ma związek uczuciowy ucznia ze szkołą i wpływa na jego osiągnięcia w nauce w powiązaniu z indywidualnymi ulubionymi stylami uczenia się.
Ustanawianie jasnych i spójnych granic	rozwijanie i konsekwentne wdrażanie polityki szkolnej i procedur; jasne sprecyzowanie oczekiwań co do zachowań uczniów; jasno zdefiniowane oraz opisane „zachowania ryzykowne” zakomunikowane w sposób zrozumiały; przedstawienie konsekwencji zachowań ryzykownych; zdecydowane egzekwowanie poczynionych ustaleń.	Chociaż autorzy nie powołują się w tym miejscu na żadne uzasadnienie, powszechnie wiadomo, że ustanawianie jasnych i spójnych granic jest elementem procesu socjalizacji. Za sprawą konstruktywnych granic dzieci budują swoje poczucie bezpieczeństwa, dowiadują się, że dorośli troszczą się o nie ¹⁶ .

¹⁶ Na takie uzasadnienie powołują się m.in. autorzy modelu konstruowania sytuacji socjoterapeutycznych; por. Strzemieczny, 1988.

cd. tab. 1

Nauczanie życiowych umiejętności	rozwijanie umiejętności współpracy, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, odporności i asertywności, prawidłowej komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania problemów i zdolności podejmowania decyzji oraz konstruktywnego radzenia sobie ze stresem.	Badania dowodzą, że: poprawne opanowanie umiejętności życiowych sprzyja odnoszeniu sukcesów przez uczniów, co w okresie dorastania pozwala im unikać takich zagrożeń, jak palenie papierosów, picie alkoholu czy stosowanie innych używek. Potwierdzają to badania Botwin i Botwin z 1992 roku; umiejętności życiowe są ważne w tworzeniu środowiska, które sprzyja nauce oraz towarzyszy dorosłym w efektywnym zaangażowaniu w sprawę szkoły.
----------------------------------	---	--

Opracowanie własne na podstawie: N. Henderson, M.M. Milstein: *Resiliency in school. Making it happen for students and educators*. California 2003.

Tabela 2

Budowanie reziliencji w środowisku

Cele	Zadania	Uzasadnienie celów
Dostarczanie opieki i wsparcia	zapewnianie pozytywnego bezwarunkowego uznania i zachęty nie tylko ze strony biologicznych członków rodziny, ale ze strony innych konstruktywnych osób; sąsiadów, nauczycieli, rówieśników.	Badania dowodzą, że: jest to najbardziej istotny element przyczyniający się do wzmacniania reziliencji; uważa się, że odniesienie sukcesu w przezwyciężaniu przeciwności losu w warunkach braku opieki jest mało prawdopodobne; opieka nie musi koniecznie pochodzić od biologicznych członków rodziny, mogą jej dostarczać sąsiedzi, nauczyciele, co potwierdziły Werner i Smith w 1992 roku wraz tworzeniem im warunków do budowania reziliencji; w budowaniu reziliencji mogą być pomocni rówieśnicy i posiadane przez dzieci zwierzęta; ilustrują to m.in. badania Higginsa z 1994 roku); troskliwe środowisko jest istotnym fundamentem sukcesów w nauce; ustalono, że dzieci będą lepiej pracowały i wykonywały trudne zadania dla ludzi, których kochają i którym ufają (m.in. pokazują to badania Noddings z 1998 roku).

Ustanawianie i komunikowanie wysokich oczekiwań	formułowanie oczekiwań wysokich, ale realnych, takich, które służą budowaniu efektywnej motywacji.	Badania dotyczące reziliencji i osiągnięcia sukcesów w nauce potwierdzają znaczenie wysokich i realnych wymagań. Upowszechnianie tego podejścia jest istotne, ponieważ w praktyce do większości dzieci „przykleja się” jedną lub kilka „etykieta” używanych w szkole, i w związku z tym stawia się im nierealistycznie niskie oczekiwania, co powoduje, iż przyzwyczajają się one do niskich oczekiwań w stosunku do siebie samych. Personel szkolny skarży się na fakt, iż dotyczy to także dorosłych w szkole. Możliwości ich są często nierozpoznane i niedoceniane.
Dostarczanie możliwości bycia aktywnym uczestnikiem	dawanie uczniom, rodzicom i personelowi szkoły możliwości wykazania się odpowiedzialnością za to, co dzieje się w szkole; dostarczanie okazji do rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, planowania oraz ustanawiania celów i pomocy innym.	Badania dowodzą, że jednostka budująca reziliencję jest tą, która oczekuje, że nauczanie będzie bardziej praktyczne, oparte na indywidualnych celach nauczania, a podejmowanie decyzji — bardziej kolegialne, angażujące wszystkich zainteresowanych tak, by słuszność podjętej decyzji była przekonywająca dla wszystkich.

Opracowanie własne na podstawie: N. Henderson, M.M. Milstein: *Resiliency in school. Making it happen for students and educators*. California 2003.

Zdaniem N. Henderson, M.M. Milstein, połączenie tych sześciu zadań spowodowało wzrost samoświadomości, przywiązania do szkoły, wiary w zasady, poprawę wyników testów standardowych oraz znaczny spadek przestępczości nieletnich, nadużywania narkotyków, a także zawiesznień w prawach ucznia. Ponadto autorzy podają, że kombinacja tych sześciu czynników stanowi niezmiennie istotny czynnik rozwoju reziliencji dzieci i dorosłych. Jak widać, o efektywności oddziaływań profilaktycznych można mówić również wtedy, kiedy niwelowanie czynników ryzyka nie sprowadza się do „walki z nimi”, ale do łagodzenia ich wpływów przez zastosowanie oddziaływań wzmacniających, charakterystycznych dla profilaktyki pozytywnej oddziaływań.

Z tego powodu „Sześciostopniowa strategia rozwoju reziliencji” wydaje się użyteczna w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej na wiele sposobów. Pierwsze zastosowanie może polegać na wykorzystywaniu jej do diagnozy stanu zasobów, czynników chroniących i projektowania oddziaływań profilaktycznych adresowanych do całej populacji dzieci i mło-

dzieży szkolnej. Drugim sposobem wykorzystania „Koła reziliencji” może być zastosowanie go w projektowaniu oddziaływań profilaktycznych o charakterze interwencyjnym w odniesieniu do dzieci i młodzieży z grup ryzyka, do pracy zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Cenne byłoby także podjęcie prób zweryfikowania funkcjonalności modelu w toku badań naukowych.

Opisana strategia jest jednym z wielu pomysłów na budowanie reziliencji dzieci i młodzieży dostępnych w obcojęzycznej literaturze przedmiotu. Jej podstawowa wartość polega na tym, że stanowi ona propozycję całościową, kierowaną do wszystkich podmiotów mogących wzmacniać reziliencję u dzieci na terenie szkoły i z tego powodu warta jest uwagi.

Polska szkoła jest miejscem z dużymi możliwościami wzmacniania reziliencji uczniów, jeśli w tym celu będą integrowane działania wielu podmiotów — nauczycieli, wychowawców klas, rodziców, rówieśników czy najbliższego otoczenia. Nawet jeśli w wielu szkołach istnieją bariery, związane z ich funkcjonowaniem organizacyjnym czy innymi wewnętrznymi uwarunkowaniami działania systemu szkolnego, utrudniające rozwój reziliencji uczniów, to sami wychowawcy w swoich klasach mogą stworzyć warunki jej wspomagania. Jednak, aby tego dokonać, sami muszą cechować się reziliencją, której posiadanie nie tylko zależy od nich samych, ale również od tego, jak byli, są i będą wzmacniani przez inne znaczące w budowaniu reziliencji podmioty.

Podsumowując, można powiedzieć, że wszelkie indywidualne wysiłki stanowią jedynie część procesu budowania reziliencji. Dlatego warto podejmować takie działania, które doprowadzą do przekształcenia szkół w organizacje budujące reziliencję u wszystkich, którzy w nich uczą się i pracują, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, „dla których los był mniej łaskawy”, dla dzieci z „ryną smutnego dzieciństwa”.

Bibliografia

- Caprara G.V., Rutter M., 1995: *Individual development and social change*. In: *Psychosocial disorders in young people. Times trends and their causes*. Eds. M. Rutter, D.J. Smith. Chichester—New York, p. 35—66.
- Henderson N., Milstein M.M., 2003: *Resiliency in school. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA.
- Junik W., 2000: *Pomoc dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych — przegląd badań*. W: *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. Błędowska, J. Michalak. Zeszyt Naukowy Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Łódź, s. 125—134.

- Junik W., 2005: *Wybrane aspekty badań nad rodziną z problemem alkoholowym*. W: *Diagnostyka — Profilaktyka — Socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*. Red. M. Deptuła. Bydgoszcz, s. 89—108.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., red., 1987: *Rodzina z problemem alkoholowym. Pomoc. Profilaktyka*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź.
- Marynowicz-Hetka E., 1993: *Wprowadzenie w problematykę badań nad profilaktyką alkoholową*. W: *Z problematyki profilaktyki wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Stan profilaktyki alkoholowej w placówkach oświatowych i opiekuńczych*. Red. E. Marynowicz-Hetka. Łódź.
- Masten A.S., 2001: *Ordinary magic: Resilience processes in development*. „American Psychologist”, No 56, p. 227—238; za: F. Vitaro, R. Carbonneau, J-M. Assaad: *Les enfants de parents affecté d'une dépendance. Problèmes et résilience*. Québec, p. 85.
- Ochmański M., 1997: *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*. Lublin.
- Ostaszewski K., 2008: *Czynniki chroniące i wspierające rozwój*. „Remedium”, nr 11, s. 1—3.
- Ostaszewski K., 2008: *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC*. Red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szkućnik, K. Ostaszewski, H. Kołolo, A. Zielska, A. Kowalewska. Warszawa, s. 19—45.
- Ostaszewski K., 2008: *Pozytywna profilaktyka jako forma pomocy dziecku i rodzinie, Materiał z Konferencji „Profilaktyka zachowań problemowych — współczesne formy pomocy dziecku i rodzinie”, Grodzisk Mazowiecki, 14.X. 2008 roku*. Dostępny w Internecie: <http://www.grodzisk.pl/startwdoroslosc/docs/OstaszewskiPozytywna%20profilaktyka%20jako%20forma%20pomocy.ppt> [data dostępu: 1.04.2009].
- Ostaszewski K., 2006: *Profilaktyka pozytywna*. „Świat problemów”, nr 3, s. 6.
- Ostrihańska Z., 1993: *Zaburzenia życia rodzinnego spowodowane alkoholem*. „Alkoholizm i Narkomania”, nr 13, s. 142—169.
- Pacewicz A., 1992: *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać*. Warszawa.
- Pituła B., 2008: *Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli słuchaczy studiów podyplomowych w kontekście problemów wychowawczych współczesnej szkoły*. W: *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Mysłowice, s. 103—111.
- Pituła B., Kurdziej M., 2008: *Asertywność jako behawioralna strategia radzenia sobie z negatywną presją środowiska rówieśniczego — programy profilaktyczne*. W: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Red. A. Czerkawski, A. Nowak. Katowice, s. 64—87.
- Tyszkowa M., 1972: *Problemy odporności psychicznej dzieci i młodzieży*. Warszawa.

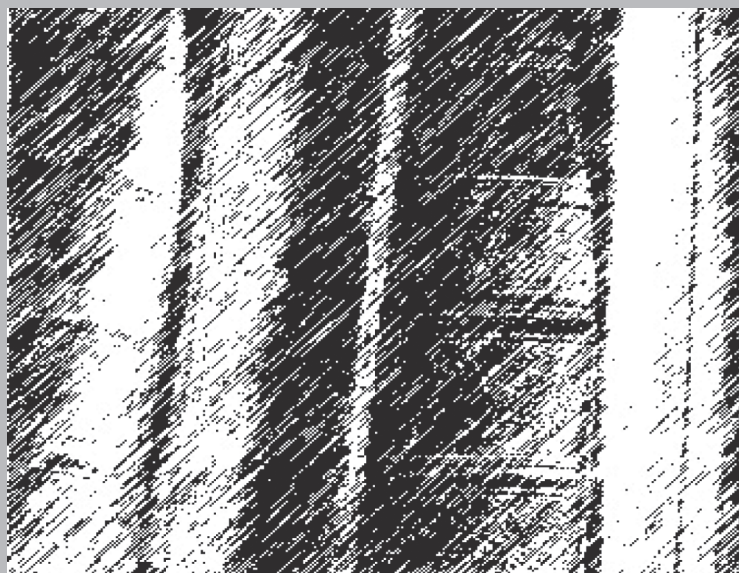
Pewnego dnia, długo nie wracał z pracy. Baliśmy się, że znowu przyjdzie pijany i będzie zadyma. Uciekliśmy do naszej ciotki. Na drugi dzień, po spokojnie przespanej nocy wróciliśmy do domu. To, co zobaczyliśmy przeszło nasze najśmielsze oczekiwania. Nasz dom wyglądał tak, jakby przed chwilą przeszła trąba powietrzna. Nie wierzymy własnym oczom. Kuchnia — jedno wielkie śmietnisko, które ma wysokość średniego wzrostu człowieka i zajmuje całą powierzchnię. Nasza nowa lodówka, meble kuchenne, szafy — są całkowicie opróżnione, a ich zawartość dokładnie wymieszana leży na podłodze. Wytężam moją wyobraźnię i próbuję zobaczyć, jak on to mógł zrobić? Widzę jak wchodzi na chwiejących się nogach i jak zwykle wrzeszczy: „Ty stara torbo! Jeść!! Pić!!! Dupczyć!!!!” Odpowiada mu jednak cisza. Zagląda do wszystkich pokoi, aby nas dopaść. Nikogo nie ma — nie będzie się mógł na nas wyżyć! Wścieka się jeszcze bardziej. Zdejmuje buty i ze złością ciska nimi o ścianę. Nie uspokaja go to jednak, wręcz przeciwnie. Myśli sobie: „ja im pokażę” i w pijackim amoku podchodzi do szafy, otwiera ją i wyrzuca zawartość na podłogę. To jeszcze za mało, żeby się zemścić. Zbiera z podłogi wszystkie ubrania i wynosi do kuchni. Teraz kolej na szafki. Opróżnia wszystko co się w nich znajduje. Garnki, talerze, szklanki rzuca na kupę ubrań. Na to ładuje całą zawartość lodówki a następnie po kolei torebki z cukrem, mąką, ryżem, kaszą, makaronem. Polewa to wszystko olejem słonecznikowym, żeby na sam koniec wysypać na to węgiel! Potem wyjmuje swoją pałę i opróżnia wypełniony wypitym piwem pęcherz. Od moich rozmyślań odrywa mnie płacz mamy. Obiecujemy, że pomożemy jej to wszystko posprzątać, żeby tylko się nie martwiła i przestała płakać. Nie idziemy do szkoły, tylko bierzemy się za porządkę. Czeka nas bardzo dużo pracy. Cieszymy się, kiedy udaje nam się coś uratować. Musimy uporać się z tym wszystkim, zanim ojciec przyjdzie z pracy, żeby nie było następnej awantury. Kiedy przychodzi po południu, dom już prawie błyszczy. Zachowuje się tak jak gdyby nic się nie stało.

Przez parę dni będzie trochę spokoju. Ojciec po awanturach zwykle się wyciszał, ale na następny wybuch wściekłości nie trzeba było długo czekać.

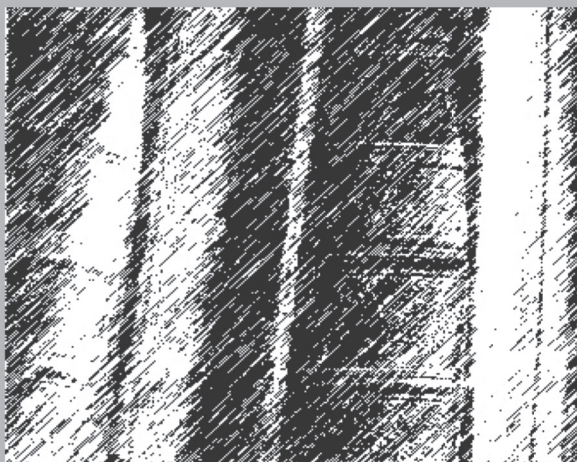
Naszym zadaniem było stanie na ulicy i wytężanie wzroku, aby w porę go dostrzec. Staliśmy tak w trójkę przed

domem i wypatrywaliśmy go w napięciu całymi godzinami. Zakładaliśmy się, kto pierwszy go dostrzeże. Najważniejsze jednak było to, aby nie tylko go wypatrzeć, lecz zorientować się w jakim jest stanie. Jeśli szedł zygzakiem, zagarniając sobie całą ulicę — wszystko było jasne. Jeszcze gorzej, jak był niedopity i szedł w miarę równym krokiem. Trudno go było rozszyfrować, a w takim stanie był jeszcze bardziej agresywny. Widać to było dopiero z bliska i nie było szans na ucieczkę. Zdecydowanie woleliśmy, kiedy się zataczał — wtedy im szybciej go wypatrzyliśmy, tym większą mieliśmy szansę ucieczki. Kiedy tylko w oddali zarysowała się jego pijana sylwetka, dalsza akcja przebiegała już błyskawicznie. Cała nasza trójka szybko pakowała książki potrzebne na następny dzień do szkoły. W pośpiechu łapaliśmy nie zawsze to, co trzeba. W ostatniej chwili uciekaliśmy przez okno. Dobrze, że mieszkaliśmy na parterze! Byliśmy szczęśliwi, kiedy mama zabierała nas ze sobą, ale niestety nie zawsze tak bywało. Do dzisiaj nie mam pojęcia, czym kierowała się mama, raz zabierając nas ze sobą, a raz zostawiając samych z naszym katem — tatą.

Kato-tata. Nie-pamiętnik
Halszka Opfer



Recenzje



Roy Howarth, Pam Fisher: *Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży.*

[Przeł. Rafał Lisowski] Warszawa,

Wydawnictwo K.E. Liber 2005,

ISBN 83-60215-10-3, wyd. III, ss.112

Poradnik stworzony przez Roya Howartha i Pam Fisher jest poświęcony dzieciom z zaburzeniami emocjonalno-behawioralnymi oraz sposobom radzenia sobie z nimi w szkole. Pozycja wydaje się godna uwagi chociażby ze względu na stosunkowo wysoki odsetek przypadków występowania tego typu dysfunkcji u uczniów, zważywszy również fakt, iż te wciąż są ogromnym wyzwaniem dla nauczycieli.

Ogromną zaletą publikacji są osobiste przymioty jej Autorów. Prezentowane propozycje modeli zachowań/procedur postępowania w stosunku do dzieci/uczniów dotkniętych różnego rodzaju zaburzeniami emocjonalno-behawioralnymi oparte są nie tylko na szerokiej podstawie teoretycznej, ale także wynikają z wieloletniej praktyki Autorów.

Struktura książki zbudowana jest bardzo przejrzysto — treści klarownie podzielono na rozdziały według kryterium przedmiotowego. Każdy rozdział zakończono rzeczowym, użytecznym podsumowaniem. W systematyce budowy poradnika jako pierwszą umieszczono dość udaną próbę zdefiniowania problemów behawioralno-emocjonalnych. Następnie podjęto zagadnienie pozycji nauczyciela w strukturze szkoły i klasy. Wyraźny akcent położono na kwestię budowania właściwych relacji nauczyciel — uczeń, nauczyciel — uczeń — rodzic, przekazując

garść praktycznych uwag (obrazując sposoby ich wykorzystania ciekawymi przykładami) i wskazując potencjalne problemy występujące w tym obszarze.

Kluczowy dla całego poradnika rozdział, poświęcony próbie zdefiniowania zaburzeń emocjonalno-behawioralnych, a więc będący podstawą późniejszej próby subsumcji przez nauczyciela pewnych stanów faktycznych pod opisane zjawiska i pojęcia, dotyczy trzech głównych obszarów: autoewaluacji/samoceny dziecka, przyczyn problemów, właściwego postępowania diagnostycznego i procesu terapii pedagogicznej.

W kolejnym rozdziale Autorzy opisują rzeczoną problematykę od strony podmiotowej, zajmując się osobistymi kwalifikacjami i umiejętnościami nauczyciela przekładającymi się na jego kontakty ze swoimi wychowankami. Omówione zostały również elementy osobowości nauczyciela, fundamentalne dla zdolności radzenia sobie z uczniami wymagającymi specjalnego traktowania, takie jak: stopień samokontroli i umiejętności panowania nad stresem, zdolności interpersonalne w kontaktach z uczniami, rodzicami oraz innymi pracownikami szkoły, umiejętność komunikacji werbalnej oraz wydawania świadomych i celowych sygnałów niewerbalnych

Kolejnym przedmiotem zainteresowania Autorów stała się sama sala lekcyjna — obiekt zwykle zupełnie ignorowany w procesie radzenia sobie z problemami emocjonalno-behawioralnymi uczniów. Ta publikacja przypomina jednak o tym, jak istotna jest chociażby topografia klasy oraz jasno sformułowane zasady pracy w klasie.

W następnym rozdziale uwaga Autorów ogniskuje się na procesie uczenia się dzieci z dysfunkcjami emocjonalno-behawioralnymi. Wskazano na specyfikę pracy takich dzieci w grupach, ukazano ciekawą i ważną problematykę stosowania odpowiednich pochwał i nagród, zastosowania komputerów w procesie edukacyjnym oraz, o czym często się zapomina, na znaczenie odpowiedniego i przede wszystkim odpowiedzialnego zaangażowania rodziców nie tylko w wychowanie, ale również w edukację swoich dzieci. W tym kontekście szczególnie istotne stają się dla Autorów odpowiednie umiejętności nauczyciela. Akcent położono na znaczeniu pozytywnego języka, obserwacji, interwencji oraz komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

W dalszej kolejności opisano samą strukturę szkoły, w której umiejscowiono nauczyciela. Jako kluczowa została opisana osoba dyrektora. Istotny okazuje się teren i architektura szkoły, nie bez znaczenie pozostają również tak — wydawałoby się — błahe sprawy jak umeblowanie, budynki, wyposażenie czy dekoracje. Bardzo istotna jest również mobilność uczniów na terenie szkoły oraz ocena zachowania uczniów w jej obrębie i poza nim.

Omówiono też miejsce, jakie zajmuje problematyka komunikacji z rodzicami. Rozdział bez wątpienia wyjątkowo istotny dla wielu nauczycieli, zważywszy na często trudną specyfikę kontaktów z rodzicami czy opiekunami dzieci. Autorzy w tym kontekście zwracają szczególną uwagę na dobrą komunikację między rodzicami a nauczycielem, wzajemne zrozumienie, wsparcie i szacunek dla osoby rodzica czy opiekuna.

Na końcu przedstawiono największe, potencjalne wyzwania, z jakimi spotkać może się nauczyciel w swojej praktyce. Dobrze opisano podstawowy model postępowania w przypadkach skrajnych, wraz z jego czterema fazami: początkową, eskalacji konfliktu, negatywnego wyboru i fazy kryzysowej oraz uspokojenia.

Publikacja, będąca przedmiotem tej recenzji, wydaje się pozycją szczególnie godną polecenia pedagogom — praktykom czy studentom kierunków pedagogicznych. Znaleźć można w niej bowiem odpowiedzi na pytania zapewne nurtujące ich w toku czynności zawodowych. Książka znakomicie „wywiązuje się” z zadań stawianych poradnikowi, jego potencjalny czytelnik bez wątpienia doceni osobiste doświadczenie Autorów, budujące przecież zaufanie do rozwiązań przez nich proponowanych, mnogość tych rozwiązań oraz ich skuteczność i celowość. Ta pozycja z pewnością skłoni nie jednego nauczyciela do refleksji nad kwestiami, które w codziennym zgiełku szkoły gdzieś umykają, a mogą okazać się kluczowe dla jego pracy. Wydaje się też, że publikacja może stanowić pewnego rodzaju dopełnienie proponowanych studentom kierunków pedagogicznych podręczników akademickich, traktujących o szeroko pojętej problematyce zaburzeń zachowania, procedur diagnostycznych i terapeutycznych.

Beata Pitula



Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego.
Red. Teresa Rostowska, Aleksandra Peplińska.
Warszawa, Wydawnictwo Difin 2010,
ISBN 978-83-7641-167-5, ss. 328

Powszechne wydaje się przekonanie o kryzysie rodziny i małżeństwa. Jednak w świecie relatywizmu aksjologicznego, nihilizmu, zagubienia i niepewności człowiek poszukuje „schronienia” w intymnych związkach, właśnie relacjach rodzinnych i małżeńskich. Powstają zatem pytania: Jak w XXI wieku funkcjonuje instytucja małżeństwa i rodziny? Co sprzyja ich trwałości i spójności? W jakim sensie relacje rodzinne i małżeńskie wyznaczają subiektywne poczucie jakości życia jednostki oraz w jakim stopniu i zakresie choroba, niepełnosprawność fizyczna i somatyczna członków rodziny wpływa na jakość życia rodzinnego i małżeńskiego? Autorzy recenzowanej publikacji próbują udzielić odpowiedzi na te pytania, a także wyjaśnić psychospołeczne mechanizmy zachowania człowieka w rodzinie i małżeństwie.

Treść publikacji została podzielona na cztery tematyczne rozdziały. W pierwszym, zatytułowanym *Małżeństwo podstawą życia rodzinnego*, podjęto zagadnienia genetycznych, ewolucyjnych i neuropsychologicznych wyznaczników funkcjonowania małżeństwa i rodziny, wskazując na to, iż dotychczasowe społeczno-kulturowe podejście do zagadnienia jest zawężone i niewystarczające do zrozumienia i wyjaśnienia istoty intymnych relacji interpersonalnych w małżeństwie i rodzinie oraz ich subiektywnego doświadczania przez jednostkę. Zaprezentowano wyniki badań prze-

łomu lat 2008 i 2009 nad percepcją małżeństwa przez młodych Polaków. Reprezentatywna próba 2000 osób pozwoliła na generalizację wniosków, że małżeństwo jest nadal atrakcyjną i pożądaną formą bycia razem, co jest zaprzeczeniem obiegowej opinii, że to sentymentalny relikwyt przeszłości. Szczęście małżeńskie i udane potomstwo to nadal priorytetowy cel życiowy młodych ludzi w naszym kraju. Wnikliwie zanalizowano kwestię jakości życia małżeństw poprzedzonych kohabitacją i choć nie stwierdzono statystycznie istotnych zależności między występowaniem i niewystępowaniem kohabitacji przedślubnej a integracją badanych małżeństw, to jednak potwierdzono negatywne skutki tzw. efektu kohabitacji. Ostatnie dwa teksty dotyczą roli empatii i przyjmowanych przez małżonków wzorców/strategii rozwiązywania konfliktów w postrzeganiu małżeństwa i ich wpływu na ocenę jakości relacji interpersonalnych.

W rozdziale drugim *Zdrowotne aspekty życia rodzinnego* uwaga Autorów koncentruje się na niezwykle ważnym problemie funkcjonowania i jakości życia rodziny osoby niepełnosprawnej i chorej. Pokazano tu trudności związane z koniecznością modyfikacji dotychczasowego modelu funkcjonowania związku, przeformułowania celów, przekształcenia, rekonstrukcji więzi małżeńskich i rodzinnych. Podkreślono konieczność prowadzenia dalszych pogłębionych badań i poszukiwań bardziej efektywnych programów pomocy i wsparcia dla rodzin, w których pozostają osoby po urazach mózgu, rodzin posiadających dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym i upośledzeniem umysłowym.

Jako że praca zawodowa jest jednym z głównych czynników determinujących poziom i jakość życia jednostki i jej funkcjonowania w rodzinie, w rozdziale trzecim podjęto namysł nad problemem aktywności zawodowej. W kolejnych opracowaniach omówiono kwestię adaptacji zawodowej nauczycieli w kontekście struktury rodziny. Zasadniczo potwierdzono, że najbardziej pozytywne postawy wobec pracy prezentowali nauczyciele będący w związkach małżeńskich, posiadających potomstwo. Co ciekawe, zauważono, iż w rodzinach niepełnych bądź źle funkcjonujących wzrasta rola pracy w życiu jednostki, co implikuje bardziej pozytywną ocenę warunków i zadań pracy zawodowej. Podjęto próbę określenia wpływu aktywności zawodowej na poziom samooceny kobiet posiadających rodzinę. Badania pozwoliły na sformułowanie wniosków, że kobiety pracujące odznaczają się wyższą samooceną w zakresie czterech z pięciu obszarów percepcyjnej samowiedzy. Zajęto się nowym i jeszcze niedostatecznie rozpoznany problemem pracoholizmu, wskazując na potrzebę eksploracji doświadczeń z dzieciństwa w badaniach i terapii osób dotkniętych tym uzależnieniem. Zwrócono uwagę na zjawisko mobbingu jako czynnika zaburzającego trwałość i integralność funkcjonowania rodziny. Nakreślono mechanizmy wzajemnych oddziaływań dwóch podstawowych obszarów

funkcjonowania człowieka dorosłego — pracy i rodziny. Skoncentrowano się głównie na różnicach uwarunkowanych płcią, wykazując, iż w pełnieniu ról zawodowych i rodzinnych wyraźnie jest zaznaczona asymetria, tj. kobiety są znacznie bardziej zaangażowane w pełnienie ról rodzinnych niż mężczyźni, którzy zdecydowanie więcej czasu przeznaczają na pracę zawodową.

Całość zamykają teksty poświęcone jakości życia rodziców osób chorych psychicznie oraz postawom rodziców wobec niepełnosprawnego intelektualnie dziecka jako wyznacznikom jakości relacji małżeńskich.

W moim przekonaniu publikacja jest niezwykle cennym, interdyscyplinarnym opracowaniem naukowym zagadnień społecznie ważnych i interesujących poznawczo. Prezentowane badania i analizy wyznaczają nową perspektywę analiz uwarunkowań ludzkich zachowań, poszerzają ogląd rodziny i małżeństwa, wskazują nowe obszary naukowych eksploatacji, skłaniają do refleksji.

Sądzę, że książka jest wartościową i ciekawą propozycją nie tylko dla pracowników naukowych, studentów psychologii i pedagogiki, ale także wszystkich, którzy próbują pomóc i zrozumieć drugiego człowieka.

Beata Pitula



Janusz Gajda:
Antropologia kulturowa
Kultura obyczajowa początku XXI wieku
Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008,
ISBN 978-83-7308-949-5, ss. 201

Omawiana — jakże interesująca — książka jest zbiorem szkiców i refleksji wybiórczo poświęconych wielowymiarowym problemom z zakresu współczesnej antropologii kulturowej. Nie jest to z pewnością zbiór przypadkowy. Zarówno dobór określonych teorii, jak i sama konstrukcja całego zwartego opracowania zostały podporządkowane zasadniczemu celowi, jakim staje się nie tylko udana próba systematyzacji analizowanej problematyki, ale również prezentacja nowego syntetyzującego socjopedagogicznego podejścia uznanego w badaniach nad kulturą, prowadzonych w okresie intensywnie przebiegającej zmiany społecznej.

Przypomnijmy na wstępie, iż antropologia to filozofia człowieka, a zarazem nauka o indywiduum społecznym. W rodzimej, europejskiej tradycji dzieli się ona na wiele dziedzin wchodzących w struktury różnych dyscyplin. Antropologia filozoficzna jest oczywiście jedną z głównych dziedzin filozofii, a antropologia fizyczna z kolei zajmuje się pomyślnie opisem i wyjaśnianiem zróżnicowanych ludzkich typów fizycznych i zaliczamy ją raczej do biologii. Nas interesują najbardziej antropologia społeczna i kulturowa — tytułowy obszar ocenianego opracowania — stanowiące dziedziny nauk społecznych i nauk o kulturze. Obie utożsamiane są na ogół z symboliczno-ekspresyjnym aspektem zachowania ludzkiego.

Współczesna antropologia pozostawiając społeczeństwa pierwotne jako ważny i ekscytujący — lecz nieco zaprzeszy już obszar badań, coraz częściej zajmuje się społecznościami lokalnymi egzystującymi w obrębie struktur narodowych i ich osobliwej tożsamości kulturowej (por. Mach, 1998, s. 35). Usilnie należy przy tym podkreślić, iż każdy kolejny wiek, okres historyczny stanowiący ramy życia ówczesnych pokoleń, łączył w sobie zarówno obyczaje, obrzędy wywodzące się z przeszłości — będące przykładem kontynuacji czy też potrzeby ich praktykowania w codziennym życiu — jak i, uwzględniając nieustannie dokonujący się wielokierunkowy rozwój, był czasem kreowania nowych obrzędów, odpowiadających rodzącym się potrzebom, aspiracjom. Kwestią wtórną pozostaje — w perspektywie minionych stuleci — precyzyjne określenie zakresu (udziału) pojawiających się nowych, lub mocno zmodyfikowanych, form obyczajów „regulujących” — w kontekście społecznym, kulturowym, rodzinnym — życie dawnych pokoleń. Zdecydowanie istotniejszym aspektem jest sam fakt wielowymiarowości przemian implikujących nowe obrzędy charakteryzujące (określające) w pewien sposób kolejne pokolenia.

Wraz z rozwojem badań naukowych w zakresie antropologii kulturowej, intensyfikujących się na przełomie XIX i XX wieku, reprezentanci wspomnianej dyscypliny coraz częściej w swoich eksplikacjach dostrzegali zależności występujące pomiędzy obyczajowością i realiami codziennego życia społeczeństw. Jakkolwiek w pełni naturalne wydają się obserwowalne — w kolejnych okresach — przemiany kultury obyczajowej, to zachowanie, kultywowanie, odwoływanie się do tradycji obrzędowości powszechnie obowiązujących w przeszłości, współcześnie jest (może być) wyrazem kształtowania tożsamości, identyfikacji oraz zachowania ciągłości kulturowej.

Dokonujące się na początku obecnego stulecia przemiany w obszarze obyczajowości swoją niewątpliwą specyfikę zawdzięczają zewnętrznym uwarunkowaniom społeczno-ekonomiczno-politycznym, a także zakresowi i sile ich oddziaływania oraz wielości sfer ludzkiej, codziennej aktywności, w których obyczajowość jest jednym z istotniejszych regulatorów społecznych zachowań i relacji. Jak zauważa Autor we *Wstępie*: „Zwyczaj, obyczaje, obrzędy, rytuały są nośnikami, tak jak wszystkie dobra kultury, określonych wartości, wyrazem identyfikacji z grupą społeczną, funkcjonujących norm postępowania w stosunkach międzyludzkich. Tworzą one obraz obyczajowości czy też kulturę obyczajowo-obrzędową, która jest istotnym składnikiem nie tylko kultury społecznej, ale także kultury ogólnej człowieka” (s. 9).

Pomimo kształtujących się w każdym okresie struktur, ram obyczajowości powszechnie uznawanej i akceptowanej, nie sposób w dobie obecnej

oczekiwać jednorodności tudzież „uporządkowania” w tej sferze nie tylko z uwagi na wielorakość obszarów, w których współczesny człowiek się porusza, ale również z uwagi na obecność obyczajowości w życiu intymnym człowieka, w jego aktywności zawodowej, formach spędzania czasu wolnego, który ma do dyspozycji, w obszarze religii, jak również w kulturze, sztuce i polityce.

Przedmiot prezentowanej Czytelnikowi publikacji stanowi teoretyczno-empiryczna analiza stanu współczesnej obyczajowości w perspektywie realizujących się przemian cywilizacyjnych, nie tylko w skali naszego kraju, ale również w skali globalnej. Przedstawiana publikacja jest drugą częścią podręcznika *Antropologia kulturowa*. Osadzona — jak podkreśla sam Autor — „w tematyce pierwszej ogólnej części [...]” (s. 9), jest prezentacją przemian w zakresie obyczajowości dostrzegalnych i doświadcanych w początkach obecnego wieku.

Recenzowaną publikację otwiera *Wstęp*, w którym Autor przedstawia strukturę podziału opracowania oraz precyzyjnie i zwięźle ujęte treści zawarte w poszczególnych rozdziałach.

W rozbudowanym wprowadzeniu, zatytułowanym: *Ciało jak praźródło kultury obyczajowej — istota, uwarunkowania, typologie, funkcje*, Autor próbuje zainteresować Czytelnika, proponując mu rozpoczęcie studiowania prezentowanej książki od poznania, odkrycia istoty ciała i cielesności, wskazując na ich aspekty biologiczno-fizyczne, zwracając wszelako uwagę na „Zasadnicze różnice dzielące nas od reszty naczelnych...” (s. 14). Zagadnienie ciała i cielesności człowieka jest niewątpliwie fundamentalną kwestią w obszarze kształtowania się obyczajowości. Dlatego zapewne Janusz Gajda sięga do badań i analiz prowadzonych w minionych latach, prezentując liczne stanowiska przedstawicieli antropologii biologicznej, filozoficznej oraz pedagogiki.

Skupiając swoją uwagę na przybliżeniu Czytelnikowi naukowych perspektyw, wyjaśnień postrzegania i traktowania ciała ludzkiego, Autor sięga do filozoficznych koncepcji ludzkiego ciała w ujęciu Kartezjusza, Jeana Paula Sartre’a czy Michela Henry’ego oraz innych, prezentując ich poglądy w porządku chronologicznym, dając tym samym możliwość poznania, jak na przestrzeni wieków kształtowały się koncepcje ciała i cielesności człowieka. Kartezjusz wskazywał na dwa rodzaje cielesności: subiektywną i obiektywną, wszelako traktowane jako jedność. Z kolei dla J.P. Sartre’a „ciało było punktem widzenia świata bezpośrednio, nierozzerwalnie związanego ze świadomością. [...] Wyodrębnił on w ontologii cielesności trzy wymiary: ciało dla siebie, ciało dla drugiego i ciało jako przedmiot dla innych” (s. 16). M. Henry natomiast: „Głosił, że życie manifestuje się przez odczuwanie i samoimpresyjność (samodoznawość) żywego ciała” (s. 18).

Przykładem zainteresowań wzmiankowanym obszarem reprezentantów nauk o edukacji i kulturze są publikacje Zbyszko Melosika (1996). W swoich pracach: „Autor uzasadnia tezę, że ciało i kategorie kobiecości oraz męskości, poza argumentami biologicznymi, są konstruowane społecznie” (s. 19). Przywołane tu tylko niektóre z prezentowanych znacznie szerzej w książce Autora stanowisk (s. 14—20) wskazują na rozliczne kierunki poszukiwań i analiz badawczych w tym zakresie.

Wprowadzenie zawiera również uwagi Autora dotyczące istoty kultury obyczajowej oraz jej wielorakich uwarunkowań w kontekście kultury globalnej. W tej części opracowania zaprezentowane zostały wyjaśnienia podstawowych pojęć i ich typologie — zwyczaje, obyczaje, obrzędy, rytuały — używanych w książce (s. 24—27). Znajdujemy tu także wykaz funkcji obyczajowości, jakie realizowane były w życiu codziennym, w przeszłości i obecnie.

Kontynuację i rozwinięcie, podjętego we Wprowadzeniu tematu dotyczącego cielesności człowieka, stanowi zbiór treści zamieszczonych w rozdziale pierwszym, zatytułowanym: *Obyczajowość dotycząca cielesności człowieka*. Przemiany obyczajowości bezpośrednio dotyczące ludzkiego ciała Autor ukazuje na przykładzie sześciu kontekstów tematycznych. W czynionych tu analizach zwraca się uwagę na dominujący niemal we wszystkich obszarach aktywności kult młodości. Za pośrednictwem środków masowego przekazu, reklam różnych produktów, ofert pracy ludzie otrzymują wszechobecny komunikat wskazujący, iż młodość jest wartością niezwykle pożądaną. Z kategorią, kultem, młodości wiążą się odpowiednie wzory zachowań względem swojego ciała — dbałość o kondycję fizyczną czy korzystanie z pomocy ośrodków odnowy biologicznej. Nastawienie na zachowanie młodości i sprawności jest dziś modą oraz wyzwaniem. Kultowi młodości towarzyszy kult ciała, wyrażający się nie tylko w dbałości o sprawność fizyczną. Wspomniane aspekty odnoszą się również do odczuwania satysfakcji z życia. Sukces człowieka — na różnych polach — w znacznej mierze i to nie tylko w świadomości pracodawców, ale większości społeczeństwa, zależy od sprawności, kondycji, wyglądu zewnętrznego, młodego wieku. To dość powszechne dążenie wielu osób do zachowania młodości i sprawności nie koliduje wszelako, co zauważa Autor, z obserwowalnymi, pozytywnymi zachowaniami dotyczącymi osób starszych, nie w pełni sprawnych czy zupełnie niesamodzielnych. Szacunek wobec człowieka, wobec przemijającego życia ujawnia się w coraz znacześniejszym stopniu.

W rozdziale tym odnajdujemy interesujące rozważania dotyczące wzorów kobiety i mężczyzny. Autor przywołując pojęcie wzoru, odnosi je do wzorów osobowych obu płci, jak również wyglądu zewnętrznego. W swych rozważaniach nie pomija niezwykle ważnej, w kontekście

społecznym, kwestii stereotypu, dotyczącej: wyglądu zewnętrznego, ról społecznych, aktywności zawodowej, postaw, a także zachowań w sferze seksualnej. Interesujące są również wyniki badań, na które powołuje się Autor (s. 37–38), ujawniające znaczący wpływ mediów i prasy kobiecej na zachowania uczestniczących w badaniach młodych kobiet. Dokonujące się przemiany spowodowały uaktywnienie się pewnych zachowań, działań, które mają sprostać medialnym wzorom kobiety i mężczyzny, chociaż ani w mediach, ani w realnym życiu nie istnieje dominujący wzór kobiety i mężczyzny.

Zachowaniu urody, zdrowia i kondycji niewątpliwie towarzyszyć winna troska o zachowanie codziennej higieny. W dobie obecnej wydaje się ona niewystarczająca, stąd coraz powszechniejsze wizyty w gabinetach kosmetycznych oraz chirurgii plastycznej. „Ciała kobiece i męskie są dziś traktowane jak towar [...], mają być uformowane według obowiązującego kaftana kulturowego, modnej konwencji” (s. 44). Poddawanie się wszelkim tego typu wymogom jest (może być), nawiązując do rozważań Zbyszko Melosika¹ (1996, s. 188), zarówno oznaką wolności, jak i zniewolenia.

W dalszej części tego rozdziału Autor wskazuje na przekroczenie barier obyczajowości w sferze ubioru i obowiązującej mody, której trendy wydają się nieograniczone niczym. Liberalizacja pozwala na zachowanie odrębności, chociaż w niektórych grupach społecznych, głównie młodzieżowych, zewnątrz upodabnianie się do siebie jest wyrazem akceptacji i przynależności.

W kolejnych punktach Autor książki zauważa powracające praktyki zdobienia ciała, jedną z nich jest tatuaż, drugą piercing. Obie formy znane na wszystkich kontynentach, mają swoje długowieczne tradycje. W przeszłości były nie tylko formą upiększania ciała, ale często były swobodną informacją, oznaką statusu społecznego. Często wiązały się z praktykami rytualnymi czy religijnymi. Obecnie motywację stanowią głównie walory estetyczne, chęć wyróżnienia się, podkreślenie atrakcyjności, bywa także formą wyrażenia swoich przekonań.

Dokonujące się w okresie ostatnich dwóch dekad przemiany społeczno-ekonomiczne i polityczne stanowią przyczynę przemian w zakresie możliwości zaspokojenia potrzeb życiowych jednostek, determinują one jednocześnie przemiany w sferze obyczajowości związanej z warunkami bytowymi człowieka. W dobie obecnej owe przemiany w największym stopniu uwidaczniają się w następujących kategoriach: miejsce zamieszkania (lokum) oraz bezdomność, bezrobocie i zjawisko emigracji, dieta oraz centra handlowe kształtujące obyczajowość. Wspomniany zakres te-

¹ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań–Toruń 1996, s. 188.

matyczny wypełnia rozdział drugi zatytułowany: *Obyczajowość związana z potrzebami bytowymi człowieka*. Zabezpieczenie miejsca, schronienia, podobnie jak środków do zaspokojenia podstawowych egzystencjalnych potrzeb jest prawem każdego człowieka. Realia współczesności — występujące zjawiska bezdomności i ubóstwa obok dostatku — ilustrują, jak wielkie zróżnicowanie panuje w tym zakresie w przestrzeniach miast i wsi. Autor zwraca uwagę nie tylko na architekturę domów wielorodzinnych (bloków) i jednorodzinnych, które nadal w niektórych środowiskach są oznaką statusu, ale również zauważa zróżnicowane tendencje dotyczące wyposażenia mieszkań, które są świadectwem przemian, sytuacji ekonomicznej i reprezentowanej kultury. Przemiany obyczajowości dotyczą także zasad przyjmowania gości oraz relacji i stosunków międzysąsiedzkich.

Zarówno bezdomność, jak i bezrobocie, będące skutkiem przemian, to niepokojące zjawiska społeczne, które niosą zagrożenia osobom bezpośrednio ich doświadczającym i — pośrednio — całemu społeczeństwu. W tekście dokonano opisu istoty wspomnianych zjawisk, ich przyczyn oraz skutków. Wskazano tu również na możliwe formy pomocy, kierowane ze strony państwa oraz instytucji pozarządowych.

Zjawiskiem bezpośrednio związanym z ubóstwem i bezrobociem jest emigracja zarobkowa. Podejmując to zagadnienie, Autor wskazuje na jego charakter oraz pozytywne i negatywne skutki ujawniające się w Polsce i w krajach europejskich, dokąd najczęściej emigrują Polacy.

Kategorią, która w minionym okresie uległa znacznym przemianom obyczajowym, jest bez wątpienia preferowana przez Polaków dieta, sposób odżywiania się. Dotyczy to struktury posiłków, urozmaicenia, wprowadzania nowych produktów, zwracania uwagi na kaloryczność potraw. Autor wskazuje na nadal obowiązujące dla większości, świąteczne tradycje kulinarne, chociaż i tu powoli wkracza moda i nowoczesność. Przykładem mody żywieniowej jest wegetarianizm, będący obecnie nie tylko zasadą żywienia, ale również sposobem życia.

Zmiany dotyczą również zaspokajania potrzeb konsumpcyjnych. Współczesne centra handlowe oferują poza zakupami wiele rozrywek, by zachęcić klientów do ich odwiedzenia. Pierwowzorami owych centrów były dawne targowiska, miejsca będące nie tylko terenem zakupów, ale i spotkań, rozmów, wypełnienia wolnego czasu. Dla jednych jest to nadal tylko miejsce zakupów, dla drugich to możliwość przebywania wśród ludzi, nawet jeżeli są oni anonimowi.

Kolejny trzeci rozdział, rekomendowanej Czytelnikowi książki, nosi tytuł: *Obyczajowość dotycząca wartości witalnych (zdrowie i seks)*. Troska o zachowanie sił witalnych w zakresie zdrowia i sprawności seksualnej od wieków stanowiła obszar zainteresowań kolejnych pokoleń. Dążenia

minionych pokoleń do zachowania sprawności we wspomnianych obszarach wyrażały się w różnorodnych obrzędach i rytuałach. Autor opracowania przytacza konkretne przykłady ilustrujące praktyki stosowane w różnych kulturach (s. 68—69). Zachowaniom zdrowotnym z pewnością nie sprzyja coraz częściej spotykana, zwłaszcza w krajach bogatych, otyłość. Problem ten, mimo podejmowanych działań profilaktycznych, dotyka zarówno dorosłych, jak i dzieci. Powszechne skutki otyłości sygnalizują potrzebę prowadzenia aktywnego trybu życia i przestrzegania właściwych zasad odżywienia (s. 70—72). Zaprezentowane w niniejszym rozdziale przykłady zachowań seksualnych oraz stanowiska społeczeństwa wobec odmienności seksualnych (homoseksualizmu) poparte badaniami z 2001 roku (s. 85) ilustrują najlepiej dokonujące się zmiany obyczajowości w tym zakresie.

Rozdział czwarty — *Spoleczne oblicza obyczajowości świeckiej* prezentuje przemiany w zakresie świeckich tradycji kulturowych. Początek tego rozdziału stanowi niezwykle interesujące syntetyczne ujęcie, w perspektywie historycznej, świadectw kultury szlacheckiej i żydowskiej. Obie obecne przez stulecia na ziemiach polskich współtworzyły kulturę tego narodu, pozostawiając wiele świadectw kultury materialnej i niematerialnej. O znaczeniu wartości tych kultur świadczą zachowane do dzisiaj tradycje oraz organizowane współcześnie imprezy kulturalne — wystawy, koncerty — zwłaszcza w niektórych regionach kraju. Opisując, organizowane w środowiskach miast i wsi, targi, odpusty, jarmarki, Autor określa je mianem reliktyw. Wspomniane przykłady działalności handlowej i ludycznej mają swe historyczne tradycje sięgające odległych wieków. Współcześnie te formy w wielu przypadkach mają walor kulturowo-folklorystyczny, „przyczyniając się do animowania [...] zarzuconej pięknej obyczajowości” (s. 95). Pewne obszary obyczajowości kultywują do dzisiaj na terenach wsi i małych miast, drużyny Ochotniczej Straży Pożarnej. Uczestnicząc w lokalnych świętach, uroczystościach, organizując zajęcia dla społeczności lokalnych, stanowią w wielu przypadkach jedyne struktury zachowujące dawne tradycje.

W dalszej części omawianego rozdziału zaprezentowano formy wypoczynku powiązane z realizacją hobby. Co prawda, jak zauważa Autor, nadal wiele osób reprezentuje bierne spędzanie czasu wolnego, jednak i w tym obszarze obserwuje się wzrost zainteresowania aktywnym wypoczynkiem. Zaprezentowane w tym rozdziale przykłady współczesnych form aktywności nawiązujących do dawnej obyczajowości, tradycyjnych zasad: turnieje rycerskie, żeglarstwo, zwyczaje łowieckie — stanowią przykłady tworzenia się nowych form zachowań, stylu życia, są tęsknotą za obrzędowością i ustalonymi zasadami, których niehonorowo nie przestrzegać.

Innym bardzo rozpowszechnionym modelem realizacji życia towarzyskiego są wszelkie uroczystości i spotkania towarzyskie organizowane w domu. W zależności od warunków, ale także upodobań przybierają one formy bierne lub aktywne, np. gry zespołowe. Zmiany obyczajowe dostrzegane w tej dziedzinie dotyczą nie tyle charakteru spotkań, ile ich organizacji i liberalizacji zasad przyjmowania gości (s. 102—104). Z lektury dowiadujemy się, że spotkania rodzinne są rzadziej organizowane niż w przeszłości, co implikuje w znacznym stopniu rozluźnienie więzi rodzinnych.

Przykładem przeobrażeń instytucjonalnych zaobserwowanych w początkach obecnego stulecia są powszechnie funkcjonujące kluby będące miejscem spotkań młodych ludzi. Formy te zastąpiły popularne w przeszłości dyskoteki. Clubbing będący dla jednych nobilitującą formą życia towarzyskiego, miejscem o szczególnym klimacie, gdzie należy bywać, dla innych jest przestrzenią nie do zaakceptowania, miejscem generującym negatywne zjawiska.

Zamknięcie rozdziału stanowią uwagi dotyczące mechanizmu, zasad funkcjonowania plotki w życiu towarzyskim oraz źródeł jej powstawania.

Zmiany obyczajowości dostrzegane są także w sferze życia religijnego. Wspomnianą tematykę obejmuje rozdział piaty zatytułowany: *Współczesna obyczajowość o charakterze religijno-świeckim*. Autor zauważa, iż współcześnie obserwuje się renesans niektórych obyczajów religijnych praktykowanych powszechnie w przeszłości. Uwagę skupiono na egzorcyzmach i pielgrzymkach. Egzorcyzmy nadal budzą różnorodne opinie zarówno wśród świeckiej społeczności, jak i wśród niektórych reprezentantów Kościoła. Niezwykle interesujące są przedstawione informacje dotyczące trzech okresów w historii egzorcyzmów (s. 110—112), odnoszące się do stanowienia rytuału oraz jego przebiegu. W innym kontekście przedstawiono pielgrzymki, odbywające się w kraju czy poza jego granicami, będące niezwykle, z uwagi na masowe uczestnictwo, przykładem praktyki religijnej. Mają one różny charakter i indywidualne motywy, pątników jednoczy jednak zawsze wspólny cel: zbliżenie się do Boga (s. 114).

Przemiany obyczajowości dotyczą również respektowania i przestrzegania świąt oraz uroczystości kościelnych. Dotyczy to w równej mierze uroczystości świeckich oraz świecko-religijnych, jak: karnawał, obrzędy ślubne i weselne czy związane ze śmiercią i pogrzebem. Prezentowane treści (s. 118—130) ukazują współczesne postawy i praktyki z zachowaniem, w wielu przypadkach, tradycyjnych form.

Rozdział szósty zatytułowany: *Obyczajowość młodego pokolenia jako poszukiwanie własnej drogi życiowej (od ideałów do patologii)* zawiera przedstawienie postaw i systemów wartości reprezentowanych przez

współczesne młode pokolenie. Rozważania dotyczące przykładów zachowań młodzieży poprzedzone zostały znakomitymi analizami współczesnych zasad dobrego wychowania, określanego mianem *savoir-vivre*. W tym obszarze opisane zostały formy i zasady stosowania powitań i zwrotów grzecznościowych używanych na co dzień. W ten kontekst wpisują się również zasady komunikacji niewerbalnej. Prezentowane w tym zakresie treści informują Czytelnika, jakie komunikaty przekazuje osoba swoja mimiką oraz wykonywanymi gestami i jakie mają one znaczenie. W dalszej kolejności prezentowane są zasady i obyczaje stanowiące ideę harcerstwa. Ta forma stowarzyszenia mająca na celu wszechstronny rozwój młodych ludzi, krzewienie społecznych postaw i systemu wartości, również pod wpływem przemian cywilizacyjnych zatracca pewne tradycyjne obyczaje. Podobne zjawisko dotyka również, przez lata opierające się negatywnym wpływom, wspólnoty religijne. Mimo słów krytyki „wspólnoty te wydają się być jedną ze znaczących sił odnowy moralnej społeczeństwa [...]” (s. 142). Innym prezentowanym przykładem zrzeszania się młodzieży poszukującej alternatywnej wizji życia jest ruch społeczno-filozoficzno-religijny New Age Movement. Według idei ruchu, człowiek winien korzystać z wolności, wyzbywając się wszelkiej agresji, dążyć do szczęścia. W tekście odnajdujemy m.in. zasady, na których opiera się idea ruchu, oraz nazwiska wybitnych ludzi ze świata nauki i kultury postrzeganych przez członków tego ruchu jako duchowych mistrzów.

Tym pozytywnym przykładom form aktywności młodzieży Autor przeciwstawia zachowania patologiczne, ujawniające się w subkulturach młodzieżowych pod wpływem np. środków narkotycznych. Prezentacja patologicznych subkultur (neofaszystów, skinheadów, satanistów czy grup młodych kibiców, nawet w zarysie) ukazuje obszar uwarunkowań negatywnych zachowań młodzieży.

Teresa Wilk

W roku 2010 nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii

Małgorzata Zalewska-Bujak

Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce

Eugenia Rostańska

Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczenie komunikacji. Odniesienia edukacyjne

Ewa Wysocka

Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej. Wyd. 2.

Teresa Wilk

Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2010 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library
www.cceol.com

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Redaktor
BARBARA KONOPKA

Projekt okładki
i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Redaktor techniczny
BARBARA ARENHÖVEL

Korektor
LIDIA SZUMIGAŁA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 280 + 50 egz. Ark. druk. 12,5. Ark. wyd.
13,0. Papier offset. kl. III, 90 g Cena 30 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty, które dotąd nigdzie nie były publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron formatu A4, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
 - komputerowy wydruk tekstu wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data) oraz CD,
 - tabele, rysunki (wydruk oraz CD),
 - do każdego tekstu abstract oraz słowa kluczowe — w języku angielskim (względnie polskim),
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

Warunki prenumeraty

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena każdego z tomów wyniesie 30 zł.

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (032) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the:

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy SA w Warszawie 201061-710-1310

Księgarnia Wysyłkowa
„LEXICON”
Maciej Woliński
skrytka pocztowa 957, 00-950 Warszawa 1
tel./fax (022) 625-01-29, (022) 648-41-23
e-mail: lexicon@medianet.pl

KOLPORTER SA
ul. Strycharska 6
25-659 Kielce